

## 1. Das Fremdwerden der christlichen Religion als Ausgangspunkt religionspädagogischer Reflexion

Wenn wir darüber nachdenken, wie religiöse Bildung heute im schulischen Religionsunterricht aussehen kann, dann muss man m.E. vor allem zwei Prämissen Rechnung tragen:

1) Empirische Untersuchungen belegen seit den 1970er Jahren, dass das Christentum zunehmend für die Menschen zu etwas Fremdem geworden ist.<sup>1</sup> Das gilt für Erwachsene genauso wie für Jugendliche; für den Osten Deutschlands ebenso wie für den Westen. Selbst wenn Kategorien wie der Besuch der Sonntagsmesse, die Teilnahme am kirchlichen Leben heute nicht mehr als Items verstanden werden, die helfen, das Vertrautsein mit dem christlichen Glauben empirisch zu erheben, so zeigt sich auch in Studien, die weiter gefasst sind, dasselbe Ergebnis: Das Christentum ist sowohl in seinem Gehalt als auch in seiner Gestalt für viele Menschen zu etwas Fremdem geworden. Die Erfahrungen im konkreten Schulalltag unterstreichen das. Das gilt es zunächst zu konstatieren.

2) Will Religionsunterricht seinen Platz in der öffentlichen Schule behalten und profilieren, dann muss deutlich werden, was er zum Bildungsauftrag der Schule beiträgt. Er muss sich außerdem an den Gegebenheiten der Schule als einer weltanschaulich pluralen Institution orientieren.

Damit zeigt sich für eine Konzeptualisierung des Religionsunterrichts, dass der Religionsunterricht einerseits dem Fremdwerden des christlichen Glaubens Rechnung tragen muss und dass es deshalb im Religionsunterricht zumindest *auch* darum geht, mehrdimensionale Suchprozesse in Richtung Religion auszulösen. Andererseits aber muss ernstgenommen werden, dass Religionsunterricht die schulischen Gegebenheiten anzu-

<sup>1</sup> Vgl. chronologisch geordnet: *Gerhard Schmidtchen*, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979; *Andreas Feige*, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche. Ein Beitrag zur Soziologie und Theologie der Volkskirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Hannover 1982; *Waltraut Sziegaud-Roos*, Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, in: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 4: Jugend in Selbstbildnissen, Opladen 1985, 334-386; *Heiner Barz*, Jugend und Religion, 3 Bde., Opladen 1992f.; *Jürgen Eiben*, Kirche und Religion – Säkularisierung als sozialistisches Erbe?, in: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Bd. 2: Im Spiegel der Wissenschaften. Opladen 1992, 91-103; *Hubert Knoblauch*, Die unsichtbare Religion im Jugendalter, in: *Werner Tzschetzsch / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt*, München 1996, 65-97; *Karl Gabriel*, Wandel des Religiösen im Umbruch der Moderne, in: ebd., 47-63; *Eberhard Tiefensee*, Religiös unmusikalisch? Folgerungen aus einer weithin krisenfesten Areligiosität, in: *KBl 125 (2/2000)* 88-95; *Hans-Georg Ziebertz*, Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 67-87; *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003; *Eberhard Tiefensee*, Christliches Leben in einer säkularen Gesellschaft. Am Beispiel der Situation in den neuen Bundesländern, in: *rhs 48 (1/2005)* 2-14.



erkennen hat und damit nicht sein 'Achtergewicht' auf die Realisation von Glauben verschieben darf.

Unter dem Stichwort eines 'performativen Religionsunterrichts' soll eine Möglichkeit diskutiert werden, ob und wie Religion in der Schule zur Sprache gebracht, 'platziert', 'gezeigt' bzw. Glauben gelernt werden kann.

Dazu soll zunächst die Diskussion um den 'performativen Religionsunterricht' skizziert und aufgezeigt werden, welche Lesarten sich mittlerweile abzeichnen (Kap. 2). Dann möchte ich mein Verständnis eines 'performativen Religionsunterrichts' verdeutlichen und seine Konturen und Anliegen aufzeigen (Kap. 3). Schließlich gilt es, seine Grenzen angesichts der formalen und inhaltlichen Bestimmungen des Religionsunterrichts zu reflektieren, wie sie durch den *Beschluss zum Religionsunterricht* auf der *Würzburger Synode* formuliert<sup>2</sup>, durch das *Bischofswort* „*Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*“ 1996 bekräftigt und durch die jüngste Erklärung mit dem Titel „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“<sup>3</sup> justiert wurden (Kap. 4). Zum Schluss soll seine Relativität und seine Tragweite zusammenfassend darlegt und damit nochmals das Desiderat eines performativen Religionsunterrichts unterstrichen werden (Kap. 5).

## 2. Der performative Religionsunterricht in der Diskussion – verschiedene Lesarten und Verstehensweisen performativen Religionsunterrichts

### 2.1 *Performativer Religionsunterricht – erfahrungseröffnende Formen religiösen Lernens*

Die Rede vom 'performativen Religionsunterricht' geht u.a. auf *Rudolf Englert* zurück.<sup>4</sup> Er hat unter diesem Stichwort das Anliegen nach erfahrungseröffnenden Formen religiösen Lernens im Religionsunterricht aufgegriffen.

Daran haben sich andere angeschlossen wie z.B. *Burkard Porzelt*<sup>5</sup>, *Bernhard Dressler*<sup>6</sup>, *Christoph Bizer*<sup>7</sup> oder auch *Hans Schmid*, der betont, dass in einem Unterricht, der bis

<sup>2</sup> Vgl. *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule*, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152.

<sup>3</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996; *dass.* (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.

<sup>4</sup> Vgl. *Rudolf Englert*, „Performativer Religionsunterricht!?“. Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (1/2002) 32-36; *ders.*, *Religionsunterricht als Realisation*, in: rhs 45 (1/2002) 1. Das Anliegen performativer Formen religiöser Bildung wurde v.a. auch am *Loccumer Institut* um *Bernhard Dressler* diskutiert und dort wiederum von *Christoph Bizer* und *Dietrich Zilleßen* inspiriert. Dabei ist es bei Vertretern dieser Variante durchaus strittig, ob unter einem performativen Religionsunterricht erfahrungseröffnende Formen religionsunterrichtlicher Praxis zu subsumieren sind, wie das *Rudolf Englert* vorschlägt, oder ob darunter nur jene Formen religionspädagogischen Handelns gemeint sind, die auf 'performance' im Sinne einer leiblichen Inszenierung von Religion und deren Deutung setzen. *Thomas Klie* und *Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion, Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 17, Anm. 2, schlagen das z.B. vor. Dass die Diskussion um das Anliegen und das Verstehen performativen Religionsunterrichts voll in Gange ist und Nuancierungen noch zu klären sind, zeigt z.B. auch die Position *Christoph Bizers*, der den Vorschlag *Englerts* durchaus befürwortet.

<sup>5</sup> Vgl. *Burkard Porzelt*, *Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung*, in: Rpb 54/2005, 17-29.



dato von der „Dissoziation“ geprägt war, die „Assoziation“ zur Geltung kommen müsse. Schmid meint damit, dass neben der Diskussion und den wort- und textbetonten Weisen, Religion zu kommunizieren, auf ästhetische Formen zu setzen sei.<sup>8</sup>

Zwar mit einer anderen Akzentuierung, aber auch erfahrungseröffnenden Formen religiösen Lernens zugehörig, ist die Variante performativer Religionsdidaktik, die Thomas Klie, Silke Leonhard und das Umfeld des *Loccumer Instituts* vertreten. Sie sprechen sogar von einer performativen Religionspädagogik. Diese Lesart versteht 'performance' im Sinne leiblicher Inszenierung und setzt damit auf Gestaltungsformen, wie sie vom Theater und von Inszenierungen bekannt sind.<sup>9</sup>

## 2.2 *Performativer Religionsunterricht – Religionsunterricht als Realisation von Glauben durch den Vollzug von Formen gelebten Glaubens*

Von diesem Ansatz unterscheidet sich die Position, die unter einem performativen Religionsunterricht die Realisation von Glauben versteht, und zwar indem Formen gelebten Glaubens vollzogen werden. Diese Lesart kennzeichnen m.E. zwei Aspekte.

1) Zum einen geht es hier darum, mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen, indem sie vollzogen werden. Unter derselben Rede, nämlich der eines performativen Religionsunterrichts – und das ist das Verwirrende daran – bekommt Religionsunterricht ein anderes Gesicht und Gewicht.

Religionsunterricht tritt in dieser Variante als Ort auf, Glauben zu realisieren. Dass über Dinge des Glaubens zu sprechen, dazu Stellung zu beziehen, Erfahrungen zu machen und sie zu artikulieren, etwas anderes, weil viel Persönlicheres, den Menschen in seinem Innersten Betreffendes bedeutet als beispielsweise im Musikunterricht zu singen, wird von Vertretern dieser Lesart zu wenig berücksichtigt. Die Gefahr ist groß, Religionsunterricht mit Katechese zu verwechseln bzw. auf sie zu reduzieren.

2) Zum anderen legt dieses Verständnis eines performativen Religionsunterrichtes nahe, Glaubenlernen mit dem Kennenlernen der Formen des christlichen Glaubens zu identifizieren. Was ist damit gemeint?

Zeigt sich Gott selbst in den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens, so ist doch festzuhalten, dass Glaube zuerst die Begegnung von Gott und dem Menschen meint. Und hier ist m.E. der entscheidende Punkt. Gott zu begegnen, zu glauben, darf nicht einfach gleichgesetzt werden mit dem Kennenlernen, Praktizieren, Ausprobieren der Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens. Das würde einen Automatismus suggerieren, der die Unverfügbarkeit Gottes, des Menschen und des Glaubenlernens zu wenig achtet. Spuren dieser Engführung finden sich auch im jüngsten *Bischofswort zum Religionsunterricht*.

<sup>6</sup> Vgl. Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19; ders., Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: ZPT 56 (1/2005) 3-17; ders., Religion ist mehr als Worte sagen können, in: Glaube und Lernen 13 (1/1998) 50-58; ders. / Michael Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998.

<sup>7</sup> Vgl. Christoph Bizer, Kirchliches. Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen, in: Klie / Leonhard 2003 [Anm. 4], 23-46.

<sup>8</sup> Vgl. Hans Schmid, Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung heute, in: RpB 50/2003, 49-57; ders., Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002) 2-10.

<sup>9</sup> Vgl. Klie / Leonhard 2003 [Anm. 4].



Damit wird auch deutlich, dass hinter der Diskussion um den performativen Religionsunterricht eigentlich die Frage steckt, wie wir Gott verstehen und Offenbarung denken. Darauf will ich weiter unten eingehen, wenn ich meinen Ansatz eines performativen Religionsunterrichts vorstelle. Zunächst gilt es aber, aufgrund der Aktualität und der Bedeutung, die dem jüngsten *Bischofswort* zukommt, dessen Äußerungen zum performativen Religionsunterricht näher zu beleuchten.

### 2.3 Einige Anmerkungen zum *Bischofswort* „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ und seinen Ausführungen zum performativen Religionsunterricht<sup>10</sup>

Auch das jüngste *Bischofswort* „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ greift das Anliegen des performativen Religionsunterrichts auf und gibt diesbezüglich eine Weichenstellung für die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts vor.

Bei der Beschreibung der Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts nennt das *Bischofswort* erstens, dass der Religionsunterricht „strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche“ vermitteln soll, dass er zweitens „mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen“ und „Erfahrungen mit Glauben und Kirche ermöglichen“ und dass er drittens die „religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit fördern“ soll (18).<sup>11</sup> Gerade das zweite Ziel greift das Anliegen auf, das unter dem Stichwort eines ‚performativen Religionsunterrichts‘ diskutiert wird und soll deshalb im Folgenden näher beleuchtet werden.

Zunächst spricht das *Bischofswort* zutreffend die Situation an, dass heutiger Religionsunterricht nicht mehr davon ausgehen kann, dass die Schüler/innen außerhalb des Religionsunterrichts Erfahrungen mit dem Glauben machen, die im Religionsunterricht reflexiv-nachdenkend aufgegriffen werden könnten.

Nach einer optimistischen Einschätzung des Aktes der *Taufentscheidung* bei getauften Schüler/innen zeigt es auf, dass der gelehrte Glaube immer auf den gelebten Glauben verwiesen ist. Insgesamt wird hier der Praxis sowie der Erfahrung des lebendigen Gottes ein Zuerst und Voraus gegenüber der lehrmäßigen und denkerischen Vergewisserung eingeräumt. Weil der Religionsunterricht mit anderen Voraussetzungen und Bedingungen rechnen muss, als das noch zu Beginn der 1970er Jahre der Fall war, als der *Synodenbeschluss zum Religionsunterricht* entwickelt und verabschiedet wurde, müssen auch die Ziele des Religionsunterrichts entsprechend justiert werden. Dass der Religionsunterricht deshalb so konzipiert wird, dass er *auch* Räume für Erfahrungen mit Glauben und Kirche eröffnet, ist m.E. eine gute Weise, Religionsunterricht gegenwartsbewusst und zukunftsfähig zu gestalten.

Ist das *Bischofswort* hier noch sehr präzise, indem es aus diesen Überlegungen heraus für den Religionsunterricht das Desiderat ableitet, dass er die Schüler/innen auch mit „Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen“ (24) muss, so kommt es im folgenden Teil zu vieldeutbaren und damit auch missverständlichen Aussagen. Hier geht es nur noch um Glaubenssprache

<sup>10</sup> Die folgenden Angaben in Klammern beziehen sich auf die Seitenzahlen des *Bischofswortes*.

<sup>11</sup> Vgl. zur Auseinandersetzung mit dem *Bischofswort* auch die Beiträge von *Herbert A. Zwergel*, *Der bischöfliche Blick auf den Religionsunterricht*, in: KBl 131 (3/2006) 202-209 und *Thomas Gottfried*, *Eine Agenda 2010 für den Religionsunterricht?*, in: KBl 131 (3/2006) 210-215.



xis, und näherhin um die „Glaubenspraxis der Kirche“ (24), die auch im Religionsunterricht erkundet, erschlossen und vollzogen werden soll (25).

Ein Vergleich mit dem Musikunterricht, dem Kunst-, Sprach- und Literaturunterricht, in dem unmittelbar in den Umgang mit Musik etc. eingeübt wird, baut ein Assoziationsfeld auf, in das schließlich auch der Religionsunterricht eingepasst wird (25). Das nun stellt vor die Frage, ob hier die Unverfügbarkeit des Menschen, Gottes und damit auch des Glaubenlernens genügend geachtet wird. Die Grenzziehung zu einem Verständnis des Glaubenlernens als automatisiertes Lerngeschehen, das durch die Einübung in Riten und Praktiken des Glaubens zum Glauben führt, bleibt hier m.E. zu offen und vage. Ebenso vieldeutig und unklar ist die Passage, die davon spricht, dass es primär um ein „handlungsorientiertes Verstehen der Glaubenspraxis“ geht und z.B. die Hinführung auf den Empfang der Initiationssakramente Aufgabe der Katechese ist (26). Auch wenn auf ein Verstehen gezielt wird, so fragt man sich doch, was unter der Chiffre „handlungsorientiertes Verstehen“ anderes gemeint ist als ein Kennenlernen im Vollzug. Freilich behält das *Bischofswort* dem Religionsunterricht vor, diesen Vollzug zu reflektieren und immer wieder eine „sachliche Distanz“ (27) einzubauen und achtet damit bei aller Nähe die Grenze zur Katechese.

Damit deutlich wird, dass der Religionsunterricht angesichts des Ausfalls der religiösen Sozialisation an anderen Lernorten *nicht* zum Ort der Einwohnung in den christlichen Glauben wird, was ihn restlos überfordern würde, und dass Glauben mehr ist als eine Einübung in Riten, Praktiken und ein Kennenlernen von Glaubensinhalten, hätte man sich an diesen Stellen gewünscht, lieber behutsamer zu sprechen bzw. entsprechende Abgrenzungen deutlicher vorzunehmen.

### 3. Performativer Religionsunterricht – Eröffnen eines Reflexions- und Erfahrungsraums von christlichem Glauben

Wenn im Folgenden von einem performativen Religionsunterricht gesprochen wird, dann geht es nicht um eine Re-Katechisierung des Religionsunterrichts, sondern um eine Möglichkeit, Religion so zu unterrichten, dass die fremdgewordene Semantik des Christlichen dennoch für Schüler/innen zumindest etwas *Fragwürdiges* wird.

Meine Sichtweise des performativen Religionsunterrichts inspiriert sich an *Rudolf Engler*, der den performativen Religionsunterricht als Weise erfahrungseröffnenden Lernens akzentuiert.<sup>12</sup>

Ich will das Ganze auf dem Hintergrund der Frage diskutieren, was Glaube insgesamt meint, was damit Glaubenlernen bedeutet und wie das angesichts des Fremdwerdens des christlichen Glaubens und innerhalb der Grenzen des schulischen Religionsunterrichts denk- und praktizierbar sein kann.

#### 3.1 Zum Glaubensverständnis: Was Glaube und damit Glaubenlernen meint – einige fundamentaltheologische Anmerkungen

Wie wir es verstehen können, dass wir Menschen Gott finden und ihm begegnen können, ja was zu glauben meint, hat das *II. Vaticanum* in der *dogmatischen Konstitution über die göttliche Offenbarung* für unsere Zeit gedeutet. Wo das *I. Vaticanum* noch mit einem au-

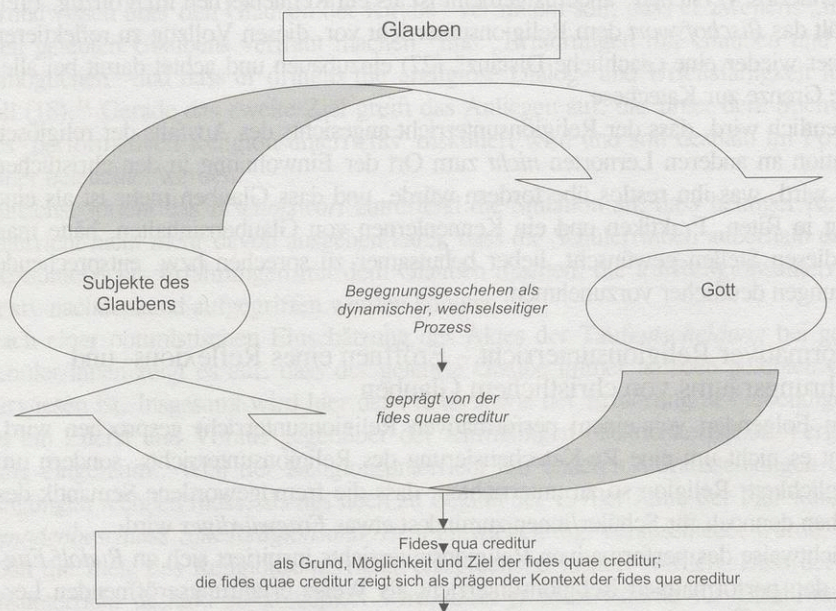
<sup>12</sup> Engler 2002 [Anm. 4], 32.



toritativen Glaubensbegriff operierte<sup>13</sup> (also dass wir eine Gewissheit im Glauben nur dadurch erreichen können, dass wir die Glaubensinhalte, die wir nicht selbst gefunden haben, für wahr halten, also glauben), spricht das *II. Vaticanum* davon, dass Gott sich selbst geoffenbart hat<sup>14</sup> und wir eingeladen sind, darauf zu antworten. Glauben heißt also Gott begegnen, ihn als Du wahrnehmen, erkennen und erfahren. Das meint mehr, als Glaubensinhalte, Ausdrucksgestalten des Glaubens kennen und für wahr halten.

Zugleich ist festzuhalten, dass diese Begegnung in einem Kontext geschieht, der geprägt ist von der Kultur, in der wir leben. Kultur ist hier zu verstehen als Ineinander von Tradition und subjektiven Aneignungen. Mit anderen Worten geschieht die personale Begegnung von Gott und Mensch schon immer in einem Raum, der selbst wieder von den Glaubensartikulationen der 'Alten' und 'Heutigen' geprägt ist.

Wollte man das in einem Schema verdeutlichen, dann ließe sich diese Aussage folgendermaßen darstellen.



Gott gibt sich selbst. Er selbst ist es, der dem Menschen entgegen kommt und sich erfahren lässt als Du. Wie das möglich ist, welchen Weg das provoziert, das ist im Schicksal Jesu Christi deutlich geworden. Glauben ist also zuerst ein personales Geschehen, ein dynamischer und wechselseitiger Prozess zwischen Gott und dem Menschen.

Auch wenn uns das sehr selbstverständlich anmutet und als ziemlich unspektakulär erscheint, so meine ich, sind die Konsequenzen nach wie vor einzuholen, die sich daraus für die Theologie und die religiöse Bildung ergeben.

<sup>13</sup> DH 3016, in: *Heinrich Denzinger*, Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen (hg. von *Peter Hünermann*), Freiburg/Br. u.a. 1991<sup>37</sup>, 818f.

<sup>14</sup> DV 2, in: *Karl Rahner / Herbert Vorgrimler*, Kleines Konzilskompendium. Alle Konstitutionen, Dekrete und Erklärungen des Zweiten Vaticanums in der bischöflich beauftragten Übersetzung, Freiburg/Br. 1966, 367f.

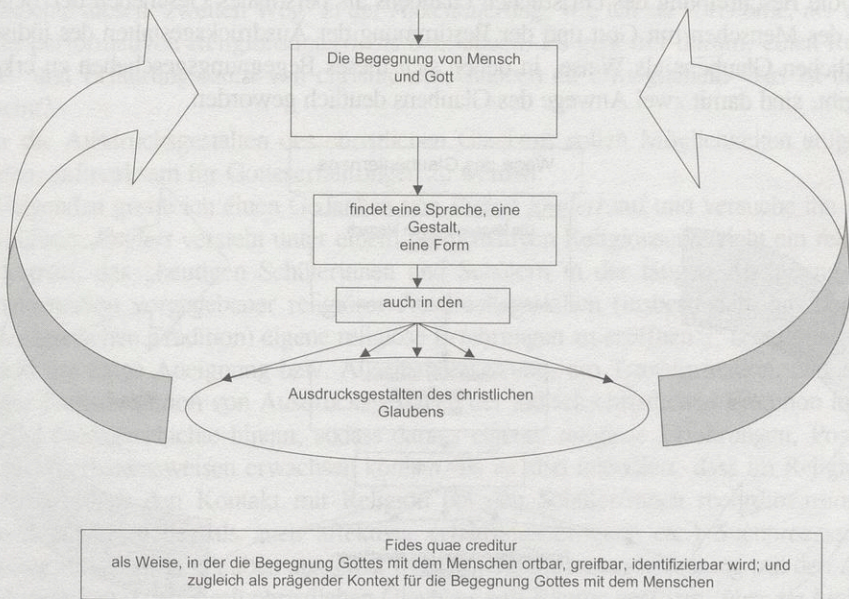


Glaube als Begegnungsgeschehen – bzw. um mit der bekannten fundamentaltheologischen Terminologie zu sprechen, die ‘fides qua creditur’ – ist der Grund, die Möglichkeit und das Ziel der ‘fides quae creditur’ und nicht umgekehrt (‘erster Zirkel’) <sup>15</sup>. Die ‘fides quae creditur’ ist zugleich aber auch der Kontext, in dem die Begegnung von Gott und Mensch geschieht (‘zweiter Zirkel’). Diese Aussage nimmt ernst, dass Gottesbegegnung nicht im ‘luftleeren Raum’ geschieht, sondern mitten in der Lebenswelt des Menschen, also kontextuell gebunden, geprägt von der jeweiligen Kultur und ihren Wahrnehmungs- und Artikulationsmöglichkeiten. ‘Erster’ und ‘zweiter Zirkel’ bedingen sich also eng, auch wenn gilt, dass erst das Angekommensein Gottes beim Menschen die vergewissernde Antwort des Menschen hervorruft.

Hier geht es freilich nicht darum, die Glaubensinhalte gegen die Erfahrungsdimension des Glaubens auszuspielen. Es ist aber doch festzuhalten, dass die personale Begegnung von Gott und Mensch das Zuerst unseres Glaubens ausmacht. Erst von daher ergibt sich das Nachdenken über den Glauben und die Gestaltwerdung des Glaubens.

Nun hat uns Gott zugesprochen, dass er Wege sucht, uns entgegenzukommen; ja, dass er eine ‘Sprache’ wählt, sich kundzutun, die wir auch verstehen können. Gott selbst bindet sich an unsere Welt, an unser kontingentes Verstehen, an unsere Möglichkeiten, ihn vernehmen zu können. Diese Kenosis Gottes nimmt Gestalt an auch in den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens. Mit anderen Worten heißt das, dass die Begegnung von Gott und Mensch als Grund des Glaubens in den Ausdrucksgestalten des Glaubens eine Weise findet, ortbar, greifbar, identifizierbar zu werden.

Um das wiederum in einem Schema auszudrücken:



<sup>15</sup> Vgl. *Karl Rahner*, Anonymes Christentum und Missionsauftrag der Kirche, in: ders., Schriften zur Theologie. Bd. IX, Zürich u.a. 1970, 498-515, 507; ders., Gotteserfahrung heute, in: ebd., 161-176, 162.



### 3.2 Wie Glaubenslernen denkbar ist

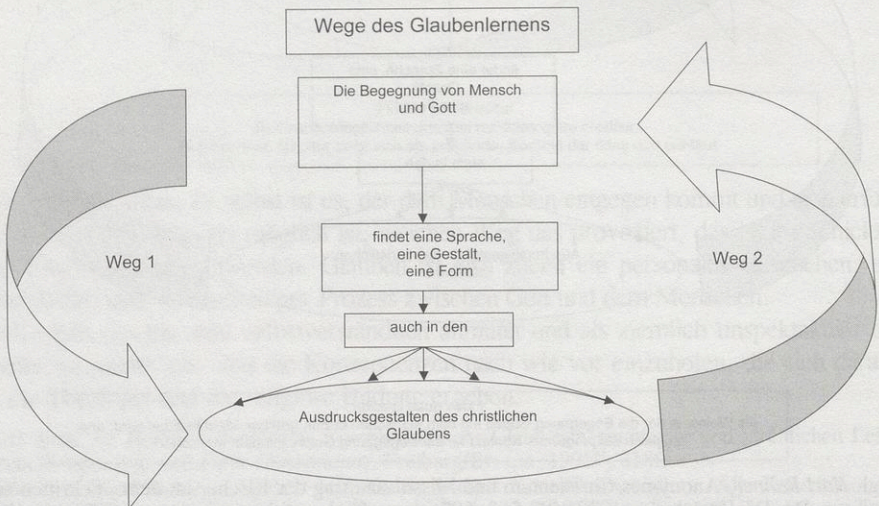
Versucht man diese Sichtweise von Glauben nun daraufhin zu bedenken, was sie für die Möglichkeit des Glaubenslernens bedeutet, dann ergibt sich Folgendes:

Glaubenslernen – vom Subjekt des Glaubens aus gesprochen – bedeutet, Räume zu beschreiten, die es ermöglichen, Gott zu begegnen. Für religiöse Bildungsprozesse heißt das, Dispositionen zu ermöglichen, damit der einzelne Mensch in seiner Unverwechselbarkeit und Unverfügbarkeit sich auf tun kann für den lebendigen Gott. Die Welt als Ort Gottes, damit die Sprache, alles, was uns als leibhaftige Wesen ausmacht, ist 'Organ', Gott zu entdecken.

In diesen wenigen Worten ist schon deutlich geworden, dass das ein höchst sensibler, ja intimer, weil den Menschen in seinem Innersten betreffender Weg ist. Dieser kann weder verordnet, noch automatisiert, noch mit dem Kennenlernen von Glaubensinhalten gleichgesetzt werden.

Zugleich ist aber auch deutlich geworden, dass die Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens eine Weise sind, in der die Begegnung Gottes mit dem Menschen greifbar geworden ist. Glaubenslernen kennt also auch den Weg, über diese Gott zu ertasten. In ihnen zeigt sich der lebendige Gott, wird deutbar, identifizierbar und erhält ein Gesicht. Die 'fides quae creditur' ist also sehr wohl als Weg zu verstehen, an den Gott des Lebens zu rühren. Von daher erhalten auch alle Bemühungen religiöser Bildung Gewicht, Glaubensinhalte kennen- und verstehenzulernen, um die Riten und die Praxis des christlichen Glaubens zu wissen und damit vertrautzumachen. Es muss aber bewusst sein, dass das Geheimnis Gottes in den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens nicht aufgeht.

Über die Beschreibung des christlichen Glaubens als personales Geschehen der Begegnung des Menschen mit Gott und der Bestimmung der Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens als Weise, in denen sich dieses Begegnungsgeschehen zu erkennen gibt, sind damit zwei Anwege des Glaubens deutlich geworden.





Der eine Anweg ist charakterisiert durch die Begegnung von Gott und Mensch und sucht von dieser Betroffenheit aus nach einer 'Sprache', einer Möglichkeit, das Widerfahrene zu denken und zu deuten. Der andere setzt bei den Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens an und ertastet in ihnen das Geheimnis Gottes und des Menschen. Beide Wege sind aufeinander angewiesen. Beide gehen aber nicht ineinander auf, sondern ergeben erst in ihrer Verschiedenheit und wechselseitigen Bezogenheit das Ganze des Glaubenlernens.

Die Frage ist nun, welcher Anweg im schulischen Religionsunterricht möglich und geeignet ist, wenn man ernstnimmt, dass der christliche Glaube immer mehr zu etwas Fremdem wird, und andererseits die Gegebenheiten der Schule respektiert.

### 3.3 *Glaubenlernen innerhalb der Grenzen des schulischen Religionsunterrichts – performativer Religionsunterricht als Eröffnen eines Reflexions- und Erfahrungsraums von christlichem Glauben*

Stellt man sich nochmals vor Augen, dass der 'erste Weg' unmittelbar auf die Begegnung von Mensch und Gott abhebt und von dieser Betroffenheit aus nach einer denkerischen Vergewisserung sucht, dann wird deutlich, dass dieser dem Gebet zukommt, der Liturgie, der Katechese, also Formen des unmittelbaren Glaubenvollzugs. Dieser kann im schulischen Religionsunterricht höchstens die Ausnahme sein.

M.E. ist der 'zweite Weg' eine gute Weise, die Freiheit der Schüler/innen wie der Lehrer/innen zu achten, den Gegebenheiten der Schule und ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden und den christlichen Glauben als Potenzial, das eigene Leben deuten und orientieren zu können, ins Spiel zu bringen.

Ich möchte diesen 'zweiten Weg' in der Akzentuierung, wie ich sie vornehme, als Weise des performativen Religionsunterrichts bezeichnen. Es geht mir darum, einen Reflexions- und Erfahrungsraum von christlichem Glauben zu ermöglichen. Was ist damit gemeint?

Über die Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens sollen Möglichkeiten aufgetan werden, aufmerksam für Gotteserfahrungen zu werden.

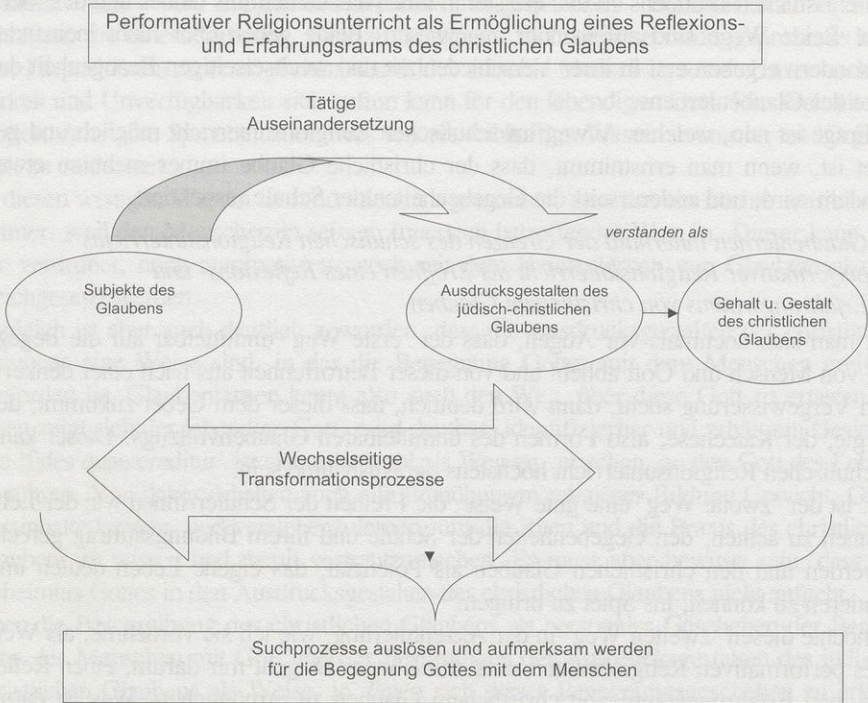
Im Folgenden greife ich einen Gedanken von *Rudolf Englert* auf und versuche ihn weiterzuführen. *Englert* versteht unter einem performativen Religionsunterricht ein religiöses Lernen, das „heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen“<sup>16</sup> sucht.

Es geht um tätige Aneignung bzw. Auseinandersetzung, um Transformation, und zwar um die Transformation von Ausdrucksgestalten der jüdisch-christlichen Tradition in die eigene Lebensgeschichte hinein, sodass daraus eigene, religiöse Erfahrungen, Positionen und Verhaltensweisen erwachsen können. Es ist also intendiert, dass im Religionsunterricht durch den Kontakt mit Religion bei den Schüler/innen mehrdimensionale (sowohl intellektuelle, als auch affektive, erfahrungsbezogene etc.) Suchprozesse in Richtung Religion, ja Glauben ausgelöst werden. Die Auseinandersetzung mit den Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens soll Räume eröffnen, über sie hinauszufragen und deren Grund zu ertasten. Die diskursive, handlungsbezogene Beschäfti-

<sup>16</sup> *Englert* 2002 [Anm. 4], 32.



gung beispielsweise mit biblischen Texten soll versuchen, Fragen zu wecken und Möglichkeiten aufzutun, die die Wirklichkeit auf ihre Tiefendimension hin offen legen. Um das wieder in einem Schema auszudrücken, zeigt sich Folgendes:



### 3.3.1 Tätige Auseinandersetzung als Weg, Transformationsprozesse auszulösen

Im Religionsunterricht soll eine aktive Auseinandersetzung der Schüler/innen mit den Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens angestoßen werden, um dadurch etwas in Bewegung zu bringen. Das Thema des Unterrichts wie die Lernwege sollen es ermöglichen, bei den Schüler/innen einen Suchprozess auszulösen, damit eine Performance, ein 'Durch-Bilden' auf Gott hin einen Anfang nehmen kann. Dieser Prozess ist als tätige Auseinandersetzung gemeint, insofern die Schüler/innen als Subjekte des Glaubens ernstzunehmen sind.

Das ist nicht nur als einseitiger Prozess zu verstehen. Die aktive Auseinandersetzung mit den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens, etwa mit den biblischen Texten, transformiert nicht nur die Subjekte des Glaubens, sondern legt auch die Texte der Schrift neu aus und entfaltet sie. Das ist, meine ich, etwas ganz Entscheidendes. Die Väter hatten dieses Theologumenon auf ihre Weise ausgedrückt, wenn sie beispielsweise davon sprachen, dass die Schrift, mit dem, der sie liest, wächst.<sup>17</sup> *Karl Rahner* hat diesen Gedanken bei seinen trinitätstheologischen Überlegungen aufgegriffen. Dort hat-

<sup>17</sup> Vgl. dazu beispielsweise *Gregor den Großen* HEz 1,7,8f (CChr.SL 142,92f); HEz 1,7,8f (CChr.SL 142,87f); vgl. dazu insg. *Mirjam Schambeck*, *Contemplatio als Missio*. Zu einem Schlüsselphänomen bei Gregor dem Großen, Würzburg 1999, 191-197.



te er deutlich gemacht, dass es auch ein Werden Gottes gibt. Gott setzt in sich selbst einen Unterschied und wird am Anderen seiner selbst er selbst.<sup>18</sup>

Insgesamt macht dieser, für die Theologie erst noch deutlicher auszubuchstabierende Gedanke explizit, dass auch die Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens (ja Gott selbst!) eine Transformation, ein Werden kennen. Jene stehen in einem wechselseitigen Kommunikationsprozess mit den Subjekten des Glaubens und werden von den Lesarten, Deutungen, Handlungen der Menschen geformt, geweitet, lebendig oder bleiben tot. Die Kenosis Gottes, also dass sich Gott an die Kontingenz der Schöpfung und des Menschen bindet, kommt hier zu ihrem Höhepunkt.

### 3.3.2 Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens

Nun war immer wieder von den 'Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens' die Rede. Damit wird auf einen wichtigen Tatbestand aufmerksam gemacht, der in der Theologie und in der Praxis des Religionsunterrichts seit noch gar nicht so langer Zeit wieder erinnert wird.

In der Rede von den Ausdrucksgestalten des Glaubens wird bewusst, dass Glaubensgehalt und Glaubensgestalt einander bedingen. Das heißt, dass *das, was wir glauben*, und die *Art und Weise, wie sich der 'Glaube der Alten' und der 'Glaube der Heutigen'* einen Ausdruck sucht, ineinander zu denken sind. Das gilt sowohl für die biblischen Zeugnisse des Glaubens als auch überhaupt für die Zeugnisse der Tradition sowie die ästhetischen Formen des Glaubens, die Kunst, die Musik und letztlich auch die Sakramente als verdichtete Wirklichkeit, in der Gehalt und Gestalt des Glaubens völlig ineinsgehen. Glaubensgehalt (Signifikat) und Glaubensgestalt (Signifikant) sind zu verstehen wie die beiden Brennpunkte einer Ellipse. Ihre Relationalität beschreibt, was wir als Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens verstehen.

Ein performativer Religionsunterricht setzt also darauf, in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit der Gestalt und damit mit dem Gehalt des Glaubens – wie auch umgekehrt – eine Suchbewegung bei den Schüler/innen auszulösen.

Das hat auch Konsequenzen für die Gestaltung der Lernwege. Diese müssen die konstitutive Bezogenheit von Gehalt und Gestalt des Glaubens artikulieren helfen. Körper-, Raum-, Bewegungserfahrungen kommt dabei ein eigenes Gewicht zu.<sup>19</sup>

Ziel des performativen Religionsunterrichts ist es also, Möglichkeiten zu eröffnen, dass die Schüler/innen Erfahrungen mit der Wirklichkeit des Glaubens machen können bzw. dass zumindest mehrdimensionale Suchprozesse in Richtung Religion ausgelöst werden und dass sie befähigt werden, diese zu reflektieren. Damit sind wir bei der Frage angelangt, was die Rede vom performativen Religionsunterricht besagt.

### 3.3.3 Performativer Religionsunterricht – Ermöglichung eines Reflexions- und Erfahrungsraums von christlichem Glauben

Das Attribut 'performativ' kommt aus der Sprechakttheorie (vgl. *John Austin*,<sup>20</sup> *John Searle*). *Austin* prägte es in einer ersten Phase seiner theoretischen Überlegungen für

<sup>18</sup> Vgl. *Karl Rahner*, Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg/Br. u.a. <sup>10</sup>1976, 213f.219-221.

<sup>19</sup> Vgl. *Harald Schroeter-Wütke*, Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 4], 47-66, 48-50.



jene Sprechakte, die nicht nur etwas bezeichnen (konstative Akte), sondern die eine Wirklichkeit setzen, indem sie ausgesprochen werden. Beispiele dafür sind Redeweisen wie: Ich segne dich; ich bekenne, dass ...; oder um es im theologischen Bereich noch deutlicher zu machen: Ich taufe dich.<sup>21</sup>

Wenn also von einem performativen Religionsunterricht die Rede ist, dann ist ein Unterricht gemeint, in dem es nicht nur wichtig ist, den christlichen Glauben zu reflektieren und zu ihm eine eigene Position zu gewinnen, auch wenn damit schon enorm viel erreicht ist. Ein performativer Religionsunterricht bringt ins Bewusstsein, dass es *auch* darum geht, Schüler/innen Räume und Zeiten zu eröffnen, mit der Wirklichkeit des Glaubens, und das heißt letztlich mit Gott, Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren. Performativer Religionsunterricht eröffnet über die Reflexion des Glaubens Möglichkeiten, in denen sich die Wirklichkeit des Glaubens ereignet und von den Subjekten des Glaubens erfahren, gestiftet, gesetzt wird, bzw. in denen zumindest solche Suchprozesse ausgelöst werden.<sup>22</sup> Das bedeutet, dass hier die Auseinandersetzung mit den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens darauf zielt, aufmerksam für den zu werden, der sich in ihnen ausgesagt hat, den lebendigen Gott. Es geht darum, sich gegenüber den Glaubensinhalten und der Gestalt des Glaubens vergewissernd, reflektierend zu verhalten und dadurch Räume zu eröffnen, sich vom Wahrgenommenen in der Tiefe der eigenen Person berühren zu lassen.

Um den Unterschied zum oben beschriebenen ersten Anweg deutlich zu machen, ist eine Unterscheidung hilfreich, die *Marvin Carlson* in seiner Performativtheorie vorgelegt hat. Er unterscheidet „doing religion“ von „performing religion“.<sup>23</sup> Während ‘doing religion’ den Vollzug, die unmittelbare und direkte Realisation von Religion meint, ist mit ‘performing religion’ schon immer auch die Reflexion des Geschehens mitgesagt. Für den performativen Religionsunterricht heißt das, dass Darstellung und Reflexion konstitutiv aufeinander verwiesen sind<sup>24</sup> bzw. dass über die Reflexion des Glaubens Möglichkeiten eröffnet werden für die Begegnung mit dem lebendigen Gott. Ein performativer Religionsunterricht stößt also sowohl die Reflexion über den Glauben an als er auch zulässt, ja versucht, dafür zu disponieren, Erfahrungen mit diesem Gott zu machen.

Bei diesen Formulierungen ist die Vorsicht mitzuhören, die die Gedanken zum performativen Religionsunterricht begleiten. Es geht darum, Lernprozesse so anzulegen, dass es möglich wird, Erfahrungen mit Gott, mit der Wirklichkeit des Glaubens zu machen im Sinne, dass sich gelebte Religion ereignet und diese reflektiert wird. Das kann aber nie bedeuten, dass Religionsunterricht als automatisiertes Lerngeschehen konzipiert wird, in dem Schüler/innen wie Lehrer/innen notwendigerweise Erfahrungen mit Gott machen müssen. Auch wenn ein performativer Religionsunterricht für Erfahrungen dis-

<sup>20</sup> Vgl. *John Austin*, *How to do things with Words*, London u.a. 1962.

<sup>21</sup> Vgl. *Peter Ernst*, *Germanistische Sprachwissenschaft*, Wien 2004, 242-246.

<sup>22</sup> Das mystagogische Lernen kann in diesem Sinn als eine Weise erfahrungseröffnenden Lernens und damit als eine Konkretion performativen Religionsunterrichts angesehen werden. Vgl. dazu *Mirjam Schambeck*, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*, Würzburg 2006.

<sup>23</sup> Vgl. *Marvin Carlson*, *Performance: A Critical Introduction*, London – New York 1996, 4f.

<sup>24</sup> Vgl. *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 19], 58.



pionieren will, so muss er die Freiheit der Schüler/innen und Lehrer/innen respektieren, als auch von der Unverfügbarkeit Gottes und des Glaubenlernens insgesamt ausgehen.

### 3.4 Zu den Anliegen eines performativen Religionsunterrichts als Reflexions- und Erfahrungsraum von christlichem Glauben

Ausgehend von einem Selbstverständlichkeitsverlust der christlichen Religion, vor allem in ihrer institutionalisierten Form<sup>25</sup>, kann Religion in der Schule nicht mehr einfach darauf zurückgreifen, dass Schüler/innen in der Familie oder der Gemeinde das Phänomen des Glaubens auch als christliche Praxis kennengelernt haben. Christliche Religion erscheint für viele Schüler/innen gleichsam als fremde Religion, der sie im Religionsunterricht der Schule eventuell zum ersten Mal begegnen.<sup>26</sup> Religiöse Bildung kann deshalb im Raum der Schule nicht mehr nur reflexiv-nachdenkend aufgreifen, was Schüler/innen als religiöse Praxis andernorts erfahren haben.<sup>27</sup>

Von daher gilt es, Wege anzudeuten, wie Religion in der Schule nicht nur reflektiert und diskutiert wird, sondern auch von ihrem inneren Gehalt und ihrer inneren Gestalt wahrgenommen werden kann.<sup>28</sup> Das bedeutet freilich nicht, sich davon zu verabschieden, dass der Religionsunterricht auf andere Lernorte des Glaubens wie die Gemeindekatechese, die Sakramentenkatechese usw. angewiesen bleibt. Hier schützt der *Synodenbeschluss* wie auch das Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ den Religionsunterricht vor überzogenen Erwartungen.

Es gilt aber zu verstehen, dass schulischer Religionsunterricht sich nicht mehr damit zufriedengeben kann, vor allem auf die intellektuelle Dimension des Glaubens einzugehen. Weil den christlichen Glauben wesentlich ausmacht, Gotteserfahrung zu sein, die im konkreten Leben nach einem Ausdruck sucht, muss es schulischem Religionsunterricht auch daran gelegen sein, Räume für das 'Wesentliche' zu schaffen. Das hat ebenso Konsequenzen für die Lernwege.

Mit anderen Worten muss es in Zukunft darum gehen, einen Religionsunterricht zu konturieren, der es *auch* ermöglicht, Erfahrungen mit Religion zu machen und diese zu reflektieren.<sup>29</sup> *Bernhard Dressler*, der Marburger Religionspädagoge, kommt auf die-

<sup>25</sup> Empirische Studien (vgl. Anm. 1) kamen zu dem Ergebnis, dass heute von einer Unterbrechung religiöser Sozialisationsprozesse auszugehen ist. Dennoch ist die Gottesfrage ein nach wie vor wichtiges Thema für Jugendliche. Vgl. dazu *Lothar Kuld*, Kirchenfern und religiös wild? Plädoyer für eine andere Sicht jugendlicher Religiosität, in: KBl 120 (1/1995) 4-7; *Alexander Foitzik*, Autonomie gegen Institution. Neuere Jugendstudien zum Thema Religiosität und Kirche, in: HerKorr 47 (8/1993) 411-417; *Knoblauch* 1996 [Anm. 1], 65-97; *Friedrich Schweitzer*, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996, 37-41; *Sziegaud-Roos* 1985 [Anm. 1], 334-386; *Hans-Georg Ziebertz*, Hungry for Heaven. Was glauben Schülerinnen und Schüler, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog, Münster 2000, 375-383; *Ziebertz* 2001 [Anm. 1], 67-87; *ders.* / *Kalbheim* / *Riegel* 2003 [Anm. 1].

<sup>26</sup> Vgl. *Dressler* 2002 [Anm. 6], 11.13; *Hans Mendl*, Religionsunterricht als Hilfe zur Selbstkonstruktion des Glaubens, in: RpB 40/1997, 13-23, 14.

<sup>27</sup> Vgl. *Dressler* 2002 [Anm. 6], 12; *Schmid* 2003 [Anm. 8], 52.

<sup>28</sup> Vgl. *Schmid* 2002 [Anm. 8], 2f; *ders.* 2003 [Anm. 8].

<sup>29</sup> Vgl. *Schmid* 2002 [Anm. 8], 5.7; vgl. ähnlich *Dressler* 2002 [Anm. 6], 13. *Dressler* argumentiert, dass eine hervorragende Aufgabe der Religionsdidaktik darin besteht, „Religion allererst zu zeigen“. Das heißt, Religion in ihren Ausdrucksformen zugänglich zu machen und als „Kultur symbolischer Kommunikation“ zu erfahren. Vgl. dazu *Dressler* / *Meyer-Blanck* 1998 [Anm. 6]; *Ingrid Schoberth*, Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm



sem Hintergrund zu dem Ergebnis, dass Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne gezeigt zu werden.<sup>30</sup>

### 3.5 Eine Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich damit folgende Desiderate verbinden, die ein performativer Religionsunterricht einbringen will:

- Religionsunterricht muss ernstnehmen, dass für viele Schüler/innen der christliche Glaube zu etwas Fremdem geworden ist, und auf diesem Hintergrund nach Wegen suchen, dass Schüler/innen dieses 'Fremde' kennen- und in seiner möglichen Relevanz für ihr Leben entdecken lernen.
- Weil Religion aber nicht reduziert werden kann auf lehrhafte Aussagen, muss Religionsunterricht in der Schule Wege eröffnen, auch die Erfahrungsdimension des Glaubens, seine praktische und rituelle Dimension<sup>31</sup> zu erschließen.
- Konkret bedeutet das, dass religionsunterrichtliche Praxis darauf zielt, religiöse Phänomene in ihrer Vielgestaltigkeit zu vergegenwärtigen. Das heißt, dass es neben der diskursiven Auseinandersetzung auch darum gehen muss, Symbole zu gebrauchen<sup>32</sup>, Möglichkeiten zur Erfahrung zu eröffnen, um diese dann reflektierend, diskursiv zu erörtern, zu deuten und evtl. Handlungsimpulse daraus abzuleiten. Mit anderen Worten gesagt: Wenn es das Thema des performativen Religionsunterricht ist, den christlichen Glauben in seiner Vielgestaltigkeit zur Geltung zu bringen, dann hat das auch Auswirkungen auf die Lernwege, die als erfahrungseröffnende Lernwege anzulegen sind.
- Insofern der Religionsunterricht „Anwalt des Unverfügbaren“<sup>33</sup> im Raum der Schule ist, muss in ihm versucht werden, dass Schüler/innen Kontakt mit dem Unverfügbaren bekommen bei Wahrung und Achtung ihrer Freiheit, derjenigen der Lehrkräfte und der Gegebenheiten der Schule. Der Weg über die Auseinandersetzung mit den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens versucht das zu garantieren.

Dass damit freilich auch der performative Religionsunterricht an eine Grenze kommt, liegt auf der Hand.

120, in: rhs 45 (1/2002) 20-31, 21; *dies.*, Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie, Stuttgart 1998, 287-294.

<sup>30</sup> Vgl. Dressler 2002 [Anm. 6], 13; Dressler / Meyer-Blanck 1998 [Anm. 6]; Dressler 1998 [Anm. 6], 55.

<sup>31</sup> Vgl. Dressler 2002 [Anm. 6], 13; Schoberth 2002 [Anm. 29], 21. Schoberth verhandelt dieses Thema des Erfahrungs-Machens unter dem Stichwort des „Performing the scriptures“ und versteht als Ziel der Performance, die Schüler/innen in Räume des Glaubens hineinzunehmen. Vgl. ebd., 23-30.

<sup>32</sup> Vgl. Dressler 2002 [Anm. 6], 13.

<sup>33</sup> Ebd., 14. Dressler 2005 [Anm. 6], 7, Anm. 8, entwickelt diese Rede von Hermann Lübbe her, der Religion nicht nur als Kontingenzbewältigungspraxis versteht – so sein bekannt gewordenes Diktum –, sondern auch als „dasjenige Verhalten, das sich zur Dimension der Unverfügbarkeit des Lebens verhält.“ Vgl. dazu a. Hermann Lübbe, Religion nach der Aufklärung, Graz u.a. 1986, 149. Lübbe wiederum griff hier auf Begriffsbestimmungen zurück, wie sie bei Friedrich Kambartel zu finden sind.



#### 4. Zu den Grenzen eines performativen Religionsunterrichts

Auch wenn ein performativer Religionsunterricht die verschiedenen Dimensionen von Religion zur Geltung bringen will, kann es nicht darum gehen, einen Religionsunterricht wieder einzuführen, der sich als 'Kirche in der Schule' versteht. Es geht nicht um eine Re-Katechisierung des Religionsunterrichts, sondern darum, die christliche Religion, die für die meisten Schüler/innen zu etwas Fremden geworden ist, als das vorzustellen, was sie ist.

Das bedeutet aber, wie oben schon gezeigt wurde, dass Religion nicht nur in ihrer intellektuellen Dimension, sondern beispielsweise auch in ihrer Erfahrungsdimension, ihrer rituellen und praktischen Dimension zur Geltung kommt. Das wiederum wirft die Frage auf, ob ein performativer Religionsunterricht nicht die Grenzen schulischen Lehrens und Lernens in einer weltanschaulich pluralen Schule überschreitet. Diese Frage soll auf dem Hintergrund einer Ortsbestimmung des schulischen Religionsunterrichts diskutiert werden.

##### 4.1 Formale Rahmenbestimmungen des schulischen Religionsunterrichts

Durch Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes wird der Religionsunterricht als „ordentliches Lehrfach“ verankert, das „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen ist.<sup>34</sup> Das bedeutet für den Religionsunterricht eine rechtliche Absicherung, garantiert ihm einen festen Platz im Fächerkanon und unterwirft ihn zugleich den formalen Bedingungen, denen auch andere Fächer in der Schule gerecht werden müssen (wie z.B. der Leistungskontrolle, dem Anspruch an die Qualifikation der Religionslehrer/innen etc.).

Der Religionsunterricht steht unter Aufsicht des Staates und wird sowohl inhaltlich als auch in seiner Zielsetzung von den Kirchen verantwortet.<sup>35</sup> Damit zeichnet sich eine Verschränkung von Interessen ab. Die Inhalte und Ziele religiöser Bildung sind zum einen von den Kirchen und der Theologie mitzutragen. Zum anderen müssen sie aber auch im Kontext des schulischen Bildungsanspruchs verankert sein, will Religionsunterricht in der Schule integriert bleiben.<sup>36</sup>

Der Beschluss „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ der *Würzburger Synode*<sup>37</sup>, das *Bischofswort „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts.“* sowie das *Bischofswort „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“* haben diese Verschränkung

<sup>34</sup> GG Art. 7 Abs. 3: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

<sup>35</sup> Die so genannte 'Übereinstimmungsklausel' sichert die Rechte der Kirche angesichts der staatlichen Aufsichtspflicht. Vgl. dazu a. *Johann Hofmeier*, Fachdidaktik katholische Religion, München 1994, 22-26.

<sup>36</sup> Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: *Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001* [Anm. 1], 180-200, 184f; *Boris Kalbheim / Hans-Georg Ziebertz*, Unter welchen Rahmenbedingungen findet religiöses Lernen statt?, in: ebd., 282-287; *Jörg Ennuschat*, Religionsunterricht in Deutschland. Rechtslage, in *LexRP (2001) 1780-1786*; *Folkert Rickers*, Religionsunterricht in Deutschland. Bundesländer (Übersicht), in: *LexRP (2001) 1785-1789*.

<sup>37</sup> *Gemeinsame Synode 1976* [Anm. 2]: Hier ist davon die Rede, dass der Religionsunterrichts einen Beitrag zur Individuation und Sozialisation leistet; ferner werden kulturgeschichtliche und politische Begründungen angeführt.



gedeutet und bis heute in einen Rahmen gegossen, der dem Religionsunterricht einen festen Platz im Fächerkanon der Schule garantierte.

Deshalb soll im Folgenden der Spielraum, den die *Würzburger Synode* eröffnete, näher umrissen werden. Der Skopus liegt im Folgenden darauf, ob und inwieweit es legitim bzw. statthaft ist, Religionsunterricht *auch* performativ zu gestalten.

#### 4.2 *Der Religionsunterricht in der Tradition der Würzburger Synode: Zwischen Glaubensreflexion und Vertrautmachen mit der Wirklichkeit des Glaubens*

##### 4.2.1 Religionsunterricht als Beitrag zur Verwirklichung schulischer Ziele

Die *Synode* legte mit dem *Beschluss zum Religionsunterricht* eine Neukonzeption religionsunterrichtlichen Handelns in der Schule vor. Sein Anliegen war es, dem Religionsunterricht einen festen Platz in der öffentlichen Schule unter den Vorzeichen der Entwicklungen der Moderne zu garantieren.<sup>38</sup> Das konnte nur erreicht werden, wenn Religionsunterricht sowohl als ein Fach konturiert wurde, das Anknüpfungspunkte mit der Lebenswelt der Schüler/innen aufzeigte, mit den Zielen der öffentlichen Schule einherging und zu ihrer Profilierung beitrug, als auch „mit dem spezifisch Christlichen“ vertraut zu machen<sup>39</sup> verstand.

Die *Würzburger Synode* versuchte, diesen verschiedenen Anliegen gerecht zu werden, indem sie zum einen die Reflexion des Glaubens in den Vordergrund rückte, andererseits aber auch die Bedeutung des Vertrautwerdens mit der Wirklichkeit des Glaubens weiterhin als Ziel des Religionsunterrichts formulierte.

##### 4.2.2 Zunächst: Betonung der Kognition und des Diskurses als Methoden des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht war herausgefordert, seine Plausibilität nicht nur in Bezug auf „gläubige Schüler“ zu zeigen, sondern ebenso für die „suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler“ oder auch für den „sich als ungläubig betrachtenden Schüler“<sup>40</sup> relevant zu sein.

Das hatte auch Konsequenzen für die Methoden des Religionsunterrichts. In der Spur, die im *Synodenbeschluss* gelegt wurde, und vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Kontextes der 1960er und 1970er Jahre wurde das vor allem in religionsdidaktischen Konzeptionen versucht, die der Kognition, dem Diskurs und der Reflexion des christlichen Glaubens bzw. der Lebenssituation der Schüler/innen fast ausschließliche Bedeutung einräumten.<sup>41</sup> Durch die vor allem analytische und reflektierende Betrachtungsweise des Glaubens und aufgrund des Wissenschaftsanspruchs, den der Religionsunterricht damals pflegte, konnte er seine Anschlussfähigkeit an andere Fächer in der Schule ein-

<sup>38</sup> Vgl. Kalbheim / Ziebertz 2001 [Anm. 36], 286.

<sup>39</sup> *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 2], 136.

<sup>40</sup> Ebd., 139.

<sup>41</sup> Vgl. z.B. die Konzeption des hermeneutischen Religionsunterrichts, des religionskundlichen und auch in weiten Teilen die Konzeption des problemorientierten Religionsunterrichts. Vgl. Georg Hilger / Ulrich Kropač / Stephan Leimgruber, Konzeptionelle Entwicklungslinien, in: Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 1], 42-66, 51-57.



lösen. So dominierte in den letzten 40 Jahren ein Verständnis, das Lernen im Religionsunterricht vor allem als Sprechen über den Glauben fasste.<sup>42</sup>

Obwohl damit ein wichtiges Anliegen des *Synodenbeschlusses* garantiert war, ist damit nicht das ganze Spektrum ausgeschöpft, das dem Religionsunterricht zukommt. Dieser muss die Vieldimensionalität des christlichen Glaubens zur Geltung bringen und das heißt, dass er sich nicht nur mit Reflexion und Analyse zufrieden geben kann.

#### 4.2.3 Ziele des Religionsunterrichts – Vieldimensionalität des christlichen Glaubens zur Geltung bringen

In den Zielen, die im *Synodenbeschluss* formuliert werden, kommt das Anliegen klar zum Ausdruck, dass der Religionsunterricht die Vieldimensionalität des Glaubens zur Geltung bringen muss. Hier geht es zum einen darum, dass er die Frage nach Gott „weckt und reflektiert“, ebenso „nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen“ fragt und hilft, „den Glauben denkend zu verantworten“<sup>43</sup>.

Es ist zum anderen aber auch davon die Rede, dass Religionsunterricht „eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche“ ermöglicht, dass er vertraut macht „mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt“, zu „persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“ befähigt, „Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer“ fördert und „zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft“<sup>44</sup> motiviert.

Insgesamt sollen „Mensch und Welt in ihrem Bezug zu Jesus Christus im Licht des kirchlichen Glaubens und Lebens“<sup>45</sup> aufgezeigt werden. Es geht neben der intellektuellen Dimension des christlichen Glaubens im Religionsunterricht also immer auch schon um die Erfahrungsdimension und die Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung. Auch wenn diese Desiderate im *Synodenbeschluss* sozusagen nur angelegt sind, ohne näher ausgeführt zu werden, sind sie dennoch präsent.<sup>46</sup>

<sup>42</sup> Vgl. Schmid 2002 [Anm. 8], 1-3. In einer empirischen Untersuchung des Lehrverhaltens niedersächsischer Religionslehrer/innen konnte eruiert werden, dass jüngere Lehrer/innen vor allem auf expressive Formen von Religion Wert legen, während sich die Lernwege, je älter die Unterrichtenden werden, immer mehr auf den Diskurs, das Wort, den Text verschieben. Vgl. *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.

<sup>43</sup> *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 2], 139f.

<sup>44</sup> Ebd., 140.

<sup>45</sup> Ebd., 139; vgl. dazu a. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 8 und 10. Der *Synodenbeschluss* wird in diesem Zusammenhang folgendermaßen zitiert: „Dabei geht es im Religionsunterricht ‘nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glauben, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst’.“

<sup>46</sup> Das zeigt sich auch noch an anderen Stellen, z.B. an der Beschreibung der Rolle des Religionslehrers. Dieser wird eingeladen, „die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen zu machen und sie — soviel an ihm liegt — glaubwürdig zu bezeugen“. (*Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 2], 147). Das lässt erkennen, dass dem Religionslehrer auch ein initiierender und aktiver Teil in der Auseinandersetzung mit der ‘Botschaft’ des Evangeliums zukommt. Seine existenzielle Betroffenheit durch den



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es im Religionsunterricht sowohl darauf ankommt, Religion und Glauben zu reflektieren, als auch in einen verantwortlichen Umgang mit ihm einzuüben und das heißt, die praktische Komponente von Religion zumindest in diesem Sinn einzubringen. Dieser Akzent wird gerade auch vom jüngsten *Bischofswort* zum Religionsunterricht betont.<sup>47</sup> Auch in einer weltanschaulich neutralen Schule kann das hilfreich sein, insofern das Unverfügbare der Wirklichkeit hier einen Platz hat.

Wurden damit sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen des Religionsunterrichts aufgrund seiner Rahmenbedingungen und Zielsetzungen aufgezeigt, sollen im Folgenden noch weitere Grenzen bedacht werden.

### 4.3 Weitere Grenzen

#### 4.3.1 Bedeutung von 'Distanzspielräumen'

Der Kontakt mit Religion in der Schule ist nicht unmittelbar möglich ohne reflektierenden Vollzug bzw. ohne 'Distanzspielräume'.<sup>48</sup> Weisen des Erfahrens Gottes oder der rituellen Praxis müssen verbunden werden mit reflektierenden, diskursiven Phasen des Unterrichts. In ihnen soll das, was sich ereignet hat, auch intellektuell nachvollzogen, gedeutet und didaktisch verantwortet werden. Der performative Religionsunterricht unterscheidet sich vom herkömmlichen Religionsunterricht also nicht dadurch, dass er auf Phasen des Reflektierens und Deutens verzichtete. Er setzt vielmehr bei den Schüler/innen *nicht* voraus, dass sie Erfahrungen mit dem christlichen Glauben mitbringen, die reflektiert und gedeutet werden könnten. Deshalb versucht er, Momente zu eröffnen, dass sich diese Erfahrungen ereignen können, die dann auch zu reflektieren und deuten sind. Der Weg dazu ist das vieldimensionale Kennenlernen (über das Wort, das Symbol, die Handlung etc.) der Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens.

#### 4.3.2 Unverfügbarkeit performativen Religionsunterrichts

Insgesamt zeigt sich, dass Momente performativen Religionsunterrichts nur angelegt und nie automatisiert werden können. Es geht sozusagen darum, die Möglichkeit aufzutun, Erfahrungen mit Gott und dem Glauben insgesamt zu machen.<sup>49</sup> Dazu braucht es Freiwilligkeit auf Seiten der Schüler/innen, aber auch auf Seiten der Lehrkräfte. Und es braucht den Respekt vor den Bedingungen der Schule.

#### 4.3.3 Gefahr der Überforderung der am Lernprozess Beteiligten

Damit ist der Hinweis auf eine weitere Schwierigkeit genannt. Performative Lernprozesse können sowohl für die Schüler/innen als auch die Lehrkräfte eine Überforderung sein. Weil sie letztlich darauf zielen, Erfahrungen zu setzen und diese zu reflektieren, erfordern sie von den am Lernprozess Beteiligten sehr viel und eventuell auch zu viel.

Glauben und auch seine Zweifel sollen im Unterrichtsgeschehen, wenn möglich, zum Tragen kommen. Vgl. dazu *Hilger / Kropač / Leimgruber* 2001 [Anm. 41], 62f.

<sup>47</sup> Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 3], 23-27.

<sup>48</sup> Vgl. *Dressler* 2002 [Anm. 6], 14; *Schmid* 2002 [Anm. 8], 5.

<sup>49</sup> Manche Autoren (*Dressler, Schoberth*) sprechen in diesem Zusammenhang von einem 'religiösen Probehandeln' im Religionsunterricht. M.E. kann man aber Gotteserfahrungen nicht nur auf Probe machen.



Für den Religionsunterricht heißt performatives Lernen ja, Räume für Erfahrungen mit Gott zu eröffnen, also den Menschen in seinem Innersten anzufragen, und das kann wahrlich eine Überforderung bedeuten, zumal im Lernraum der öffentlichen Schule. Von daher ist nochmals zu unterstreichen, dass performative Lernprozesse höchste Sensibilität verlangen und aus Respekt vor der Freiheit der Schüler/innen und Lehrer/innen lieber zu diskret als zu pointiert sein mögen.

#### 4.3.4 Punktuelle Momente und Phasen performativen Religionsunterrichts

Performativer Religionsunterricht kann nur punktuell geschehen und vollzieht sich von daher immer nur in Phasen bzw. *Momenten*, nicht aber in einem alle Teile des Religionsunterrichts bestimmenden Programm.<sup>50</sup> Es kann nicht darum gehen, sich in den Glauben einzuwohnen, sondern durch das Aufmerksamwerden für die Erfahrungsdimension des Glaubens einen Suchprozess auszulösen, der angewiesen bleibt auf andere Lernorte und Lernweisen, an und in denen dieser Suchprozess vertieft und erweitert wird.

#### 4.3.5 Gefahr der Grenzüberschreitung zu authentischer religiöser Praxis

Für die Erfahrungsdimension des christlichen Glaubens im Religionsunterricht zu disponieren, birgt auch die Gefahr einer Grenzüberschreitung zu authentischer religiöser Praxis in sich.<sup>51</sup> Lernarrangements müssen so angelegt sein, dass sowohl die Person des Religionslehrers und des Schülers als auch die Sache des Glaubens in einer stimmigen Weise zur Geltung kommen. Das braucht Sensibilität und bleibt ein Stück weit unverfügbar. Das braucht aber auch ein Wissen um die 'spirituelle Tiefenstruktur' von Erfahrungen, also um das, was diese in ihrer Mitte zusammenhält, nämlich um Gott selbst.<sup>52</sup> Nachdem nun die Grenzen eines performativen Religionsunterrichts skizziert wurden, soll abschließend nochmals die Tragweite und Relativität eines solchen Unterrichts zusammengefasst werden.

### 5. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der *auch* offen ist für religiöse Erfahrungen

Ein performativer Religionsunterricht ist grundsätzlich vom *Synodenbeschluss* „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ her zu verstehen und kann sich am Lernort Schule nur dann einbringen, insofern klar ist, dass er einen Beitrag zur *öffentlichen* Schule leistet. Es kann also nicht angehen, Kirche in der Schule zu vollziehen.

Allerdings greift ein performativer Religionsunterricht auch jene Passagen im *Synodenbeschluss* auf, die davon sprechen, dass Religionsunterricht in die Wirklichkeit des Glaubens einführt, „hilft sie zu verantworten“ und deutlich macht, „daß man die Welt im Glauben sehen und von daher seine Verantwortung in ihr begründen kann“<sup>53</sup>. Die Erklärung „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“ stützt dieses Anliegen erneut. Performativer Religionsunterricht versteht sich insofern als eine Möglich-

<sup>50</sup> Vgl. Schmid 2002 [Anm. 8], 5.

<sup>51</sup> Vgl. Dressler 2002 [Anm. 6], 16; Englert 2002 [Anm. 4], 35f.

<sup>52</sup> Vgl. dazu a. Englert 2002 [Anm. 4], 36.

<sup>53</sup> *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 2], 139.



keit, zur „Weltdeutung“ oder auch „Sinnggebung durch Transzendenzbezug“<sup>54</sup> beizutragen, wie sie der *Synodenbeschluss* empfiehlt.

Wie es dem Religionsunterricht insgesamt aufgegeben ist, so ist auch für performative Lernprozesse klar, dass solche Momente nur angelegt sein können, dass es nie darum gehen kann, jemanden „in Dingen des Glaubens [zu] zwingen“<sup>55</sup> und dass performativer Religionsunterricht wie der Religionsunterricht insgesamt auch schon sein Ziel erreicht hat, wenn die Schüler/innen ihre Entscheidung für und auch gegen den Glauben *verantwortungsvoll* fällen.<sup>56</sup>

Wie schon wiederholt angeklungen ist, ist das Desiderat eines performativen Religionsunterrichts auf dem Hintergrund des Fremdwerdens der christlichen Religion für die meisten Schüler/innen zu verstehen. Will christlicher Glaube für die Lebensgestaltung der Menschen von heute und morgen relevant bleiben, dann kommt religiöse Bildung nicht umhin, Lernprozesse zumindest zu eröffnen, die den Schüler/innen helfen, den Grund des christlichen Glaubens auch zu erfahren, seine praktische Dimension kennenzulernen und das heißt auch, seine Tragweite für die eigene Lebensgestaltung zu ermes- sen, um eine mehrdimensionale, verantwortungsbewusste Entscheidung für oder auch gegen den christlichen Glauben vorzubereiten. Das kann m.E. nur geschehen, wenn die Schüler/innen Erfahrungen mit dem Eigentlichen des christlichen Glaubens, mit Gott selbst, machen konnten.

Ein performativer Religionsunterricht könnte damit viel in der öffentlichen Schule einbringen. Er muss sich allerdings mit denselben Anfragen auseinander setzen, die auch an LER gestellt werden, nämlich ob die weltanschauliche Pluralität der Institution Schule dadurch unterlaufen wird.<sup>57</sup> Will der christliche Glaube aber weiterhin diskursfähig bleiben und soll das Unverfügbare auch weiterhin einen Ort in der Schule haben, dann müssen Wege gefunden werden, wie die religiöse Bildung auch in der Schule Möglich- keiten schafft, zumindest Suchprozesse in Bezug auf Religion in ihrer Vielgestaltigkeit auszulösen. Der performative Religionsunterricht kann ein Weg dorthin sein.

<sup>54</sup> Ebd., 132.

<sup>55</sup> Ebd., 138.

<sup>56</sup> Vgl. ebd.

<sup>57</sup> Vgl. dazu *Kalbheim / Ziebertz* 2001 [Anm. 36], 297; *Werner Simon*, Ethikunterricht – Philosophieunterricht – Religionskunde – Religionsunterricht. Probleme und Differenzierungen, in: ThQ 179 (2/1999) 90-99; *ders.*, „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“. Ein Modellversuch, in: KBl 120 (1/1995) 29-40; *Christoph Scheilke / Friedrich Schweitzer* (Hg.), Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster 1999; *Harald Schwillus*, Ethik-Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenstellung der derzeit gültigen Regelungen für die Alternativ- bzw. Ersatzfächer für den Religionsunterricht, Berlin 2000.