

1. Was ist performativer Religionsunterricht?

Performativer Religionsunterricht ist eine junge Angelegenheit, eine der ersten gebündelten Präsentationen ist in der Zeitschrift *rhs* 2002² zu finden. Zugrunde liegt das Anliegen mehrerer Religionspädagog/innen, mehr Form und Gestalt im Religionsunterricht vorkommen zu lassen. Wiederholt wurde dabei katholischerseits formuliert, Religionsunterricht müsse „mehr sein als Reden über Religion“³, und evangelischerseits, der Religionsunterricht müsse mehr Raum und Gestalt annehmen sowie dem gewachsenen ästhetischen Bewusstsein der Schüler/innen entgegenkommen.⁴ Wichtig ist der Bewegung ein erfahrungsöffnendes, aneignungsförderndes und sinnmäßiges Lernen. Der Begriff Performance wurde einerseits auf die Sprechakttheorie der Sprachphilosophie nach *John Austin* und *John Searle* bezogen, andererseits auf den Begriff Performance aus dem Bereich von Theater und Kunst, beides keine unproblematischen Bezugnahmen, wie sich bald schon in kritischen Beobachtungen zeigte. Praktisch wurde und wird von den Vertretern intendiert, Religionsunterricht mehr mit kreativen, aktiven, liturgischen, dramaturgischen, experimentellen oder formmäßigen Elementen zu verbinden, konkret findet man folgende Vorschläge: einen Gottesdienstraum erkunden, Psalmen rezitieren, Beten, Taizéfahrten organisieren, Bibliodrama-Übungen, musikalische Klangreisen, Rollenspiele, fiktive Kondolenzschreiben, Körperhaltungen einnehmen, durch Farben und Formen Gefühle zum Ausdruck bringen, Bildbetrachtung, Text-Theater-Spielen und weiteres. Unterrichtserfahrene mögen an dieser Stelle denken: Vieles kenne ich aus dem religionsdidaktischen Methoden-Repertoire. Andere fühlen sich erinnert an Motive der Korrelations- oder Symboldidaktik. Affinitäten zu letzteren wie auch Methodennähe werden von Vertretern nicht geleugnet, Unterschiede liegen jedoch in neuen Prioritäten und Begründungsfiguren. Anzumerken ist, dass sich die evangelische Religionspädagogik seither intensiver um die theoretische Fundierung des performativen Ansatzes gekümmert hat.

2. Nähere Begründungen performativer Religionsdidaktik

Wenn man nach Begründungen der performativen Didaktik sucht, dann findet man zunächst die Beschreibung von Defiziten. Genannt wird der sogenannte Traditionsabbruch unserer Zeit, der mit sich führe, dass die Kinder heute nicht mehr in der Familie religi-

¹ Überarbeitete Fassung meines Vortrags zum Antritt als Privatdozentin für Religionspädagogik, Kerygmatik und kirchliche Erwachsenenbildung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen am 16.05.2012.

² Vgl. das Themenheft *rhs* 45 (1/2002).

³ So z.B. in den Titeln: *Hans Mendl*, Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts, in: Bischöfliches Ordinariat Passau. Hauptabteilung Schulen und Hochschule (Hg.), *Prisma RU*. Impulse für den Religionsunterricht 1/2005, 4-16; *Hans Schmid*, Mehr als Reden über Religion, in: *rhs* 45 (1/2002) 2-10.

⁴ Vgl. *Michael Domszen*, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in *RpB* 54/2005, 31-49, 35, a. in Bezug auf *Thomas Klie*, Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, in: *Loccumer Pelikan* 4/2003, 171-177.

ös sozialisiert werden und dadurch die religiösen Ausdrucksgestalten nicht mehr kennen oder beherrschen. Muss der Religionsunterricht hier einspringen, kann die Frage sein. Als weiterer Grund wird katholischerseits auch die einseitig kognitive Umsetzung der Vorgaben der *Würzburger Synode* seit den 1970er Jahren genannt und ein Defizit an gelebter Religion gesehen.⁵ Evangelischerseits wird ebenso die kognitive Dominanz und das Erlebnisdefizit des Unterrichtens kritisiert. *Christoph Bizer* setzte schon früh dagegen, dass Lernen heiße, Gestalt hervorzubringen. Religionspädagogik bedeute, „den Umgang mit dem Heiligen im Kern produktiv-gestaltend zu erschließen“⁶, denn Religion sei nur bei ihren authentischen und öffentlichen Bezügen zu erfassen.⁷ Die Arbeitsteilung zwischen Schule und Kirche stellt *Bizer* in Frage, Religionsunterricht müsse auch zu tun haben mit Sonntagsgottesdienst, Kasualien, seelsorgerlichen Gesprächen, Jugendarbeit, Kirchentagen, Kirchenmusik und -kunst. Andere evangelische Theologen sehen auch ein Gestalt- und Formdefizit, möchten nun aber wiederum nicht an die authentische Religionspraxis anknüpfen, sondern im Gegenteil an Möglichkeiten der spielerischen, fiktiven und kreativen Inszenierung von Religion. Von „Probeaufenthalten in religiösen Welten“⁸ spricht *Bernhard Dressler*, die Grenze zu authentischer Religionspraxis soll dabei *nicht* verwischt werden.⁹ Unterricht sei als Art Theater zu verstehen, meinen *Silke Leonhard* und *Thomas Klie*: „Unterricht ist wie das Theater ein leibhaftiges und raumgreifendes Geschehen“¹⁰ und „nimmt durch Körperhaltungen und vorgehaltene Räume Gestalt an.“¹¹ Die beiden sehen eine besondere Nähe zwischen Didaktik und Dramaturgie, mit der Begründung: Die „leibräumliche Ausdehnung des Unterrichts ist für den Religionsunterricht auch insofern relevant, als sich die Praxis des Evangeliums nicht auf abstrakte Einsichten und Bewusstseinsphänomene beschränkt.“¹² Religionsunterricht brauche dann auch keine „künstliche Differenz“ zwischen didaktischen und methodischen Überlegungen aufrechtzuerhalten, die Inhalte ergäben sich „erst im Beschreiten eines gemeinsamen Lernweges.“¹³

Das Probehandeln ist schließlich für *Klie* bereits in der Anwendung bestimmter Methoden im Religionsunterricht zu finden und Schule wird hier zu einer „Probephöhne“:

„Unterrichtliches Handeln ist so gesehen immer ein probeweises, experimentelles Handeln. Lehrende und Lernende agieren miteinander in einer ‘Probe-Realität’, in einem experimentellen Raum, gewissermaßen auf einer Probephöhne. Dieser Raum ist aus guten Gründen jenseits des ‘normalen’

⁵ Vgl. *Monika Jakobs*, Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts, in: Rpb 58/2007, 41-52, 47 mit Bezug auf *Mendl* 2005 [Anm. 3], 5.

⁶ *Christoph Bizer*, Liturgie und Didaktik, in: JRP 5 (1988) 83-111, 90.

⁷ Vgl. ebd., 83f.

⁸ *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19, 14.

⁹ Vgl. *Bernhard Dressler / Thomas Klie*, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: ders. / *Silke Leonhard* (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 210-224, 210.

¹⁰ *Silke Leonhard / Thomas Klie*, Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen, in: dies. (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 7-16, 8.

¹¹ Ebd., 9.

¹² Ebd., 9.

¹³ *Dies.* Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik, in: dies. 2008 [Anm. 9], 9-25, 19.

Alltags platziert. Ein Schulgebäude ist eben ein besonderes Gebäude – ein Klasse ist kein Wohnzimmer und die Tafel kein TV-Monitor. [...] In solchen Lern-Räumen, auf solchen Probe-Bühnen hat das Handeln (Gott sei Dank) keine direkten Konsequenzen für die Akteure.“¹⁴

Für *Dressler* stellt es eine didaktische Notwendigkeit dar, „Religion allererst zu zeigen und dabei Religion als eine eigenartige Kultur symbolischer Kommunikation zu erschließen, die in ihren Vollzügen, d.h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten [...] erkennbar wird.“¹⁵ Auch für *Harald Schroeter-Wittke* lässt „die Performance die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen.“¹⁶ Lehrmäßige Reflexionsgestalten reichen nach *Dressler* nicht aus, denn man muss sich in den „Vollzugssinn“¹⁷ hineinbegeben. Zur religiösen „Sprachlehre“ gehöre „das Erlernen sachangemessener *Ingebrauchnahme* religiöser Zeichen.“¹⁸ Religiöses Lernen verläuft nach *Dressler* von außen nach innen, über Gewohnheiten und Gestaltungen. Wer den Gebrauch von religiösen Zeichen lerne, werde darüber am ehesten religiös. Deren Verlust heute könne der schulische Religionsunterricht zwar nicht kompensieren, aber er könne „ansprechbar machen und aufschließen“¹⁹. Eine Art „Schulreligion“²⁰ dürfe entstehen, wo innerschulisch ein artifizieller Raum des Probedenkens und Probehandelns für Religion geöffnet wird.²¹ Vor dem Analysieren soll das Ausprobieren kommen.

Auch wenn nun Differenzen innerhalb der evangelischen Ansätze zu erkennen waren, ist diesen gemeinsam, dass sie im Anschluss an *Friedrich Schleiermacher* davon überzeugt sind, dass „die christliche Religion nicht *mitgeteilt* werden kann, ohne immer auch zugleich *dargestellt* zu werden.“²²

Katholischerseits wird die „Partizipationskompetenz“²³ der Schüler/innen genannt, die die Deutungskompetenz ergänzen soll. Die Schüler/innen sollen Religion erleben und Sprechhandlungen vollziehen. Die Frage: „Kann ich die Bedeutung eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises und eines Versprechens begreifen, ohne diese Akte selber vollzogen zu haben?“²⁴ wird von *Hans Mendl* mit Nein beantwortet, verstärkt mit seiner leicht polemischen Frage, ob sich christliche Vollzugsformen „lediglich in papiereiner Form unterrichtlich adäquat erfassen“²⁵ lassen. *Hans Schmid* formuliert 2002:

¹⁴ *Thomas Klie*, Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen, in: *Loccumer Pelikan* 3/2006, 103-109, 106.

¹⁵ *Dressler* 2002 [Anm. 8], 13.

¹⁶ *Harald Schroeter-Wittke*, Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 10], 47-66, 48.

¹⁷ *Dressler* 2002 [Anm. 8], 13.

¹⁸ *Ders. / Klie* 2008 [Anm. 9], 217 (Kursiv im Original).

¹⁹ *Dressler* 2002 [Anm. 8], 16.

²⁰ *Ders. / Klie* 2008 [Anm. 9], 212

²¹ Vgl. ebd. mit Bezug auf *Christian Grethlein*, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 80.

²² *Dressler* 2002 [Anm. 8], 13 (Kursiv im Original).

²³ *Hans Mendl*, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 180 mit Bezug auf *Dietrich Benner*, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: *RpB* 53/2004, 5-19.

²⁴ *Hans Mendl*, Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion“, in: *Notizblock. Materialdiene für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart* 49/2011, 8-11, 9.

²⁵ Ebd.

„Man kann nicht *über* Gott reden, wenn man nicht *mit* ihm redet. Das *Reden über* setzt auf Dauer ein *Reden mit* voraus.“²⁶ Christina Kalloch u.a. nennen in ihrem „Lehrbuch der Religionsdidaktik“ das „Bedürfnis vieler Schülerinnen und Schüler [...], religiöse Vollzüge kennen zu lernen. Ein Religionsunterricht stößt bei Kindern auf großes Interesse, wenn sie ganzheitlich – mit Leib und Seele – mitmachen können.“²⁷ Der Religionsunterricht muss die Erfahrungsdimension des Glaubens erschließen, so *Mirjam Schambeck*, d.h. „Räume zu beschreiten, die es ermöglichen, Gott zu begegnen“²⁸ und „Symbole zu gebrauchen“²⁹. Der Religionsunterricht soll die Gottesbeziehung erschließen, geht *Albert Biesinger* in die gleiche Richtung, nicht mit kirchlich-katechetischer Begründung, sondern mit bildungstheoretischer nach *Wolfgang Klafkis* Ansatz des Erschlossenseins eines Menschen für je seine Wirklichkeit.³⁰

Mit dem Anspruch, dass nicht nur in der Grundschule, sondern auch im Sekundarstufen-Unterricht *Formen* von Glaube und Religion praktiziert werden sollen, befinden sich die Vertreter des performativen Religionsunterrichts in der Gesellschaft der katholischen Bischöfe, die 2006 als Bildungsstandards für den Religionsunterricht neben „Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den katholischen Glauben“ und „Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“ auch „Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens“³¹ formuliert haben, mit dem Hinweis: „Diese Aufgaben gelten für alle Schulformen.“³²

Festzuhalten ist, dass zwischen evangelischen und katholischen Performationsansätzen ein deutlicher Unterschied zu erkennen ist: Der evangelische liegt mit wenigen Ausnahmen auf der Seite des Probehandelns und der spielerischen ‘Inszenierung’ von Religion, der katholische auf der Seite authentischer Religionspraxis.

3. Problematisierungen und Kritik

Kritik 1: Ist performativer Religionsunterricht katechetischer Religionsunterricht?

Seit Beginn gibt es Einwände gegen den performativen Ansatz, so wurde schnell in der Praxisbezogenheit ein Rückfall in den katechetischen, kirchlichen oder unterweisenden Religionsunterricht befürchtet. Dies wurde wiederum von den Vertretern mit der Fundierung in sprachphilosophischen und bildungstheoretischen Theorien zu entkräften versucht. Einzelne Zweifel an dieser Entkräftung können allerdings bleiben, wenn man sich an die Aussagen *Bizers* erinnert, der ja dezidiert davon sprach, dass Religionsunterricht mit Gottesdienst und Kasualien zu tun haben müsse. Wenig entkräftet werden konnten damit auch Befürchtungen von Missionierungsvorgängen. Beispielsweise sieht

²⁶ Schmid 2002 [Anm. 3], 2f. (Kursiv im Original).

²⁷ Christina Kalloch / Stephan Leimgruber / Ulrich Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg/Br. 2009, 336.

²⁸ Mirjam Schambeck, Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts, in: RpB 58/2007, 61-80, 68.

²⁹ Ebd., 74.

³⁰ Vgl. Albert Biesinger, Der Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung?! Schulpädagogische und theologische Argumente, in: RpB 58/2007, 27-40, 29.

³¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe, Bonn 2006, 9.

³² Ebd., 10.

Hanna Roose in der Praxisbezogenheit die Gefahr der Unfreiwilligkeit der Schüler/innen und die Möglichkeit der Manipulation.³³

Auch auf der Gegenseite zur Missionierung werden Bedenken geäußert, d.h. der möglichen Profanisierung von Religion, gemeint sind die spielerischen Inszenierungen. Dazu äußert der allzu früh verstorbene *Thomas Meurer* die Möglichkeit, dass in der „Spielwiese“³⁴ des performativen Religionsunterrichts die Bibeltexte totaler Relativierung ausgesetzt werden könnten und nicht mehr in den Religionslehrkräften ihre Anwälte finden, die die ursprüngliche Textintention verteidigen. Auch die für das Verstehen der eigenen oder fremden Religion „notwendige Wissensanreicherung“³⁵ sieht *Meurer* in Gefahr.

Kritik 2: Die Problematik des Performationsbegriffs

Die letztgenannten Kritiker, aber nicht nur sie, sehen auch Probleme im Anschluss an den Begriff Performance. Aus dem Theaterbereich ist *Meurer* bekannt, dass es zwei sehr verschiedene Verständnisse der Performance gibt, den der wiederholbaren Aufführung und den der einmaligen, unwiederholbaren. Sind nun die Schüler/innen als ‘Zuschauer’ der wiederholbaren Inszenierung oder als Teil des einmaligen inszenatorischen Geschehens zu verstehen, ist also Nachspielen oder eine reale Sprechhandlung intendiert? Eine Aneinanderreihung der Möglichkeiten trägt nicht zur Klärung bei. Auch der Rekurs auf die Sprechakttheorie *Austins* und anderer hilft bei genauem Hinsehen nicht weiter. In „How to Do Things with Words“ untersucht *Austin* das Handlungspotenzial von Sprache und unterscheidet anfangs konstative Aussagen von performativen.³⁶ Als Beispiel: ‘Das Wetter ist schön’ könnte eine konstative Aussage sein, ‘ich will dir treu bleiben’ eine performative. Die zweite Aussage setzt auf jeden Fall etwas in Bewegung. Für *Austin* und *Searle* wurde allerdings die Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Sätzen immer fragwürdiger und war schließlich nicht haltbar.³⁷ Jedes Wort war danach performativ. Jeder weiß: ‘Das Wetter ist schön’ kann auch eine sehr performative Aussage sein, wenn man auf schönes Wetter angewiesen ist. Den Kritikern der Wortlastigkeit des Religionsunterrichts könnte damit entgegnet werden, dass nicht nur raum-leibliche Performance wirkmächtig sein kann, sondern auch verbale, informative, hermeneutische. Hohe Wort- und Redeanteile können also nach den Ergebnissen der Sprechakttheorie den Religionsunterricht nicht automatisch ‘verderben’.

Kritik 3: Didaktisch fragwürdig: der Umgang mit der ‘Form’

Kann „die christliche Religion nicht *mitgeteilt* werden, ohne immer auch zugleich *dargestellt* zu werden“³⁸? Die These, Religion *nur* in Kombination mit ‘darstellenden Formen’ lernen zu können, wird sich schwer halten lassen.

³³ Vgl. *Hanna Roose*, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: *Loccumer Pelikan* 3/2006, 110-115, 112.

³⁴ *Thomas Meurer*, Performative Religionspädagogik, in: *HK* 63 (7/2009) 375-377, 377.

³⁵ Ebd.

³⁶ Vgl. *Roose* 2006 [Anm. 33], 113, zitierend *John L. Austin*, Zur Theorie der Sprechakte. Zweite Vorlesung, in: *Uwe Wirth* (Hg.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt/M. 2002, 63-82, 63.

³⁷ *Domsgen* 2005 [Anm. 4], 31f.: „Der Bezug auf die Sprechakttheorie [ist] wenig hilfreich.“

³⁸ *Dressler* 2002 [Anm. 8], 13 (Kursiv im Original).

Die Ursache scheint in der künstlichen Gegensätzlichkeit einer bestimmten Interpretation von 'Form' zu liegen, gerade wenn man die Ergebnisse der Sprechakttheorie berücksichtigt. Wenn die Autor/innen die *darstellende* Form gegen *lektüremäßige* und *verbale* Formen stellen, wird eine Polarität aufgebaut, die die *Formmäßigkeit aller* Ausdrucksgestalten verkennt. Übersehen wird die Formmäßigkeit der *leisen* Auftritte von Erzählen, Lesen, Reden, Stille Arbeiten. Übersehen wird vor allem auch die imaginative Kraft der Schüler/innen beim Hören und Lesen der biblischen Geschichten, Hagiographien oder von anderen Texten, also die mentale Formbildung der Rezipienten. Eine methodische Verengung des religiösen Lernens ginge ferner einher, wenn Lernen auf inszenatorische und kreative Wege konzentriert würde. Übergangen wird natürlich auch das vielfältige methodische Repertoire des *bestehenden* Religionsunterrichts, wo sämtliche Praxisbeispiele dramaturgischer und kreativer Art bereits zu finden sind, neben den hermeneutischen Zugängen. Die Engführung des Formbegriffs könnte schließlich eine Veräußerlichung und Veroberflächlichung des Religionsunterrichts zur Folge haben, indem mehr Gewicht auf Präsentation und Darstellung gelegt wird als auf Inhalte. Wenn also *Ingrid Schoberth* schreibt: „Gelingende Performance ist ein Lesen mit den *Sinnen*“, und dann kurz darauf *Nicholas Lash* zitiert, der sagt: „The 'performance' of scripture is the life of church“³⁹, wäre diese Gefahr gegeben, wenn gemeint ist: *The performance of scripture is the life of church.*

Kritik 4: Die Traditions- und Kompensationsfrage

Wenn von Traditionsabbruch gesprochen wird, ist dies nicht unumstritten, die 2008 befragte Jugend der *BertelsmannStudie* ist in ihren religiösen Überzeugungen relativ konform mit der Elterngeneration, ist als eines der Ergebnisse zu erkennen, der Bruch müsste also bereits früher stattgefunden haben.⁴⁰ Ferner leben in Deutschland noch ca. 60% getaufte Christ/innen, was man rein formal auch als Traditionskonstanz betrachten könnte.⁴¹ Geht man nun von Traditionsangel aus, wäre eine andere Frage, ob fehlende religiöse Sozialisation durch Religionsunterricht kompensiert werden kann, und wenn ja, welche Aspekte der Religion vom Religionsunterricht kompensiert werden könnten. Wenn man nun davon ausgeht, dass schon seit ein bis zwei Generationen in Deutschland in vielen Familien explizite Religion nicht viel Raum einnimmt, ist womöglich eine gewisse Kompensierung schon lange im Gange. Und hier meine ich, ja, aber nicht in desolater Weise, sondern gelingend seit vielen Jahren im Religionsunterricht dem schulischen Rahmen entsprechend mit informativen und hermeneutischen Schwerpunkten. Hermeneutische Schwerpunkte bedeuten aber nicht notwendig *lieblose* Arbeitsblatt-*Didaktik*, sondern oft *liebvolle* Arbeitsblatt-*Methodik* und nicht selten Diskussion von religiösen Herzensangelegenheiten von Religionslehrkräften und Schüler/innen. Aber auch andere religiöse Bildungsorte als Schule sollten zum Thema Tradi-

³⁹ *Ingrid Schoberth*, Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen- Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: *rhs* 45 (1/2002) 20-31, 24.

⁴⁰ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation, in: BertelsmannStiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, 44-53.

⁴¹ Nach der *Shell Studie 2000 (Deutsche Shell)* (Hg.), *Jugend 2000*, 13. *Shell Jugendstudie*. Bd. 1, Opladen 2000, 13) beten mindestens 27% aller Jugendlichen, 17% wollen nicht darüber sprechen, 56% tun dies nie.

tionsvermittlung nicht vergessen werden, sei es das Fernsehen, eine Beerdigung, ein Krippenspiel. Die religiöse Primärsozialisation aber wird von der Schule nie ersetzbar sein, sprich das eingefleischte Beten, das vertraute Bibelwort, die Weihwasserspritzer von der Oma.

Kritik 5: Genuine Probleme der performativen Formen

Die Aussage, die bei *Kalloch u. a.* zu finden ist, dass Kinder gerne bei Unterrichtsaktionen mitmachen, die „Leib und Seele“⁴² betreffen, mag wohl auf Grundschüler zutreffen, trifft aber auf Jugendliche definitiv nicht zu. *Hans-Georg Ziebertz* und *Ulrich Riegel* kommen in ihrer empirischen Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher 2008 zur Erkenntnis, dass für heutige Jugendliche „der ideale Religionsunterricht ein wissensgestützter informativer Unterricht“ ist, „der die verschiedenen Religionen vorstellt, gesellschaftsbezogen ist und Fragen zum Sinn des eigenen Lebens stellt. Katechetische Elemente im Religionsunterricht werden dagegen abgelehnt.“⁴³

Auf diesen Befund könnte noch erwidert werden, dass Unterricht ja nicht immer nach dem Geschmack der Schüler/innen ablaufen muss, und ein sendungsbewusstes ‚Dennoch‘ entgegnet werden. Es gibt aber ein weiteres, schwerwiegendes Argument von der Sache der Religion selbst her, das performative Gestalten kritisch sehen lässt. Vertreter des performativen Religionsunterrichts führen immer wieder die Fächer Sport, Musik oder Deutsch an, in denen doch auch praktische Übungen unverzichtbar seien. Sport ohne Turnen, Musik ohne Singen, Deutsch ohne Theaterspielen: In der Tat kaum vorstellbar. Nun ist es aber so, dass in diesen Fächern auch schulpraktische Prüfungen abgelegt werden, und an diesem Punkt zeigt sich schon deutliche Ungleichheit. Beten prüfen im Sinne der Qualitätsprüfung einer persönlichen Anteilnahme geht nicht, allenfalls als Quantitätsprüfung, wenn gemeint ist, ein Gebet auswendig zu beherrschen. Aber selbst in den Fächern Sport und Musik gibt es die pädagogische Fragestellung der persönlichen Zumutbarkeit von Praxis aufgrund von Exposition und Schamgefühl. Derartige Überlegungen können schon gelegentlich sparsam mit dem religionspädagogischen Methodenarsenal in der Sekundarstufe umgehen lassen. Es geht hier also um das Argument des Schutzes der persönlichen Sphäre.

Eine andere Parallelität zum Religionsunterricht könnte nämlich im Biologieunterricht und dessen Sexualkunde gesehen werden: Sexualkunde kann im Biologieunterricht einleuchtenderweise nur theoretisch stattfinden, menschlich würdevolle Sexualität hat mit Intimität zu tun. Auf dieser Ebene, so meine ich, ist auch Religion zu vergleichen, auf der der Intimität. Glaube im Sinne von Religiosität ist auch eine ganz persönliche, private, intime Sache. Personale und emotionale Anteile von Religion dürfen nicht unterbewertet werden und nie zu vergessen ist, dass eine Schulklasse immer eine Zwangsgemeinschaft ist. Gebet und Gottesbeziehung werden besser in einer Schulklasse nicht ausgeübt, denn wir wissen als Lehrkräfte nicht, was aus möglichen Äußerungen oder Bekenntnissen nach dem Unterricht auf den Gängen, den Schulwegen oder im Internet gemacht wird. Wir wissen auch nicht, wie es Schüler/innen zu einem späteren Zeit-

⁴² *Kalloch / Leimgruber / Schwab* 2009 [Anm. 27], 336.

⁴³ *Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel*, *Letzte Sicherheiten*, Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh 2008, 165.

punkt mit spontan abgelegten Bekenntnissen geht. Selbst Freiwilligkeit im Sinne von: „Wer will, kann seinen Text der ganzen Klasse vorlesen“⁴⁴ ist hier nicht immer die Lösung. Genauso wenig wie die familiären Beziehungsgeschichten gewöhnlich Gegenstand des Unterrichts sind, brauchen es auch die religiösen Beziehungsgeschichten zu sein. Persönliche Religion verdient Diskretion. Die Gottesbeziehung ist wie die Elternbeziehung eine persönliche Angelegenheit und wenn Jugendliche beim Abschied ins Schulandheim ihren Eltern vor versammelter Mannschaft keinen Abschiedskuss mehr geben wollen, dann wollen sie vor versammelter Mannschaft in der Regel auch nicht ihr Verhältnis zu Gott zeigen. Wohlgemerkt: im Klassenzimmer. Dass es im Schulgottesdienst möglich ist, bedingt der institutionelle, rituelle und formelle Rahmen eines Gottesdienstes, der das Individuum schützt.

Ist nun aber gar nicht die authentische Religion, sondern das spielerische Probehandeln gemeint, stören sich vielleicht die authentisch religiösen Schüler/innen an der fehlenden Würde des für sie sakralen Wortes. Für diese Personen ist Laborspiritualität nicht denkbar. Und selbst wenn nur „Probehandeln“ stattfände, wäre dieses nicht notwendig ohne „Konsequenzen für die Akteure“⁴⁵, wie *Klie* oben äußerte. Körperlich-geistig ganzheitliche Performationen können für Pubertierende sehr schwierig sein, vor allem in einer Zwangsgemeinschaft.

Darüber hinaus ist der Gebrauch allzu kreativer Formen in Gender-Perspektive bekanntlich aus der religionssoziologischen Kritik mancher pastoralen Praktiken bedenklich. Vornehmlich Männer, aber auch manche Frauen mögen weder Theater-Spielen noch allzu kommunikative Neorituale wie Tücher wickeln, Fäden spannen, Fußtritte legen, Hände halten, meditativ Tanzen. Die Feminisierung von Gottesdiensten wurde schon kritisiert, und in dieser Hinsicht sollte wohl auch der Religionsunterricht vorsichtig sein. Selbst wenn nach mehr Ästhetik gerufen wird, müsste man fragen: welche? Bekanntlich bedienen wir Theolog/innen ja nicht in gleichem Maße unterschiedliche Ästhetik-Präferenzen.

Kritik 6: Bildungserfolg?

Wie Schüler/innen effektiver lernen, wäre nun natürlich noch eine religionsdidaktische Forschungsfrage, ob eher durch performative oder durch hermeneutische Methoden. Die Ergebnisse von *Simone de Roos* sprächen im Elementarbereich in kognitiver Hinsicht gegen den performativen Ansatz. Sie fand in einer Studie bei ca. 5jährigen heraus, dass Kinder eines katholischen Kindergartens, die viel feierten, sangen und beteten, weniger signifikante Gottesvorstellungen hatten als Kinder aus protestantischen Kindergärten, wo viele biblische Erzählungen stattfanden.⁴⁶ Aber es bleibt zunächst die zu klärende Grundsatzfrage, in welcher Dimension des Glaubens Lernfortschritte im schulischen Rahmen erwartet werden – in der emotionalen, kognitiven oder volitionalen.

⁴⁴ *Mirjam Schambeck*, *Mystagogisches Lernen*, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2008, 373-384, 383.

⁴⁵ *Klie* 2006 [Anm. 14], 106.

⁴⁶ *Simone A. de Roos*, *Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern*, in: *JBKTh. Sonderband „Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen“*, Stuttgart 2009, 75-89, 88.

4. Würdigung und Ausblick

4.1 Methodischer Weckruf

Auch wenn die performative Religionsdidaktik nach den Autor/innen mehr darstellen will als Methodik, lässt sich sagen, dass diese Richtung an Religionsdidaktiker/innen appellieren kann, auf lebendigen Unterricht auch in der Sekundarstufe zu achten und nicht einseitig schriftlichem Material den Vorzug zu geben. Stichwort Methodenwechsel. Die Frage, welche praktischen Formen sinnvoll sind, wird immer viel Sensibilität und Wachheit von Didaktiker/innen erfordern. Unter den Vertreter/innen des performativen Religionsunterrichts überlegt bereits *Schoberth* „die Distanz der Schüler berücksichtigende Lernwege“⁴⁷ und schlägt ein Kennenlernen „von außen“⁴⁸ vor. Wenn *Roose* ein „verständnisvolles Beobachten“⁴⁹ vorschlägt, könnte ein Mittelweg zwischen völliger Formorientierung und einseitiger Hermeneutik erkannt werden.

4.2 Gestalt, Raum, Leib als vernachlässigte Größen der Theologie und Erinnerung an die praktische Seite von Religion

Dass Gestalt, Raum und Leib im performativen Ansatz so dezidiert hervorgehoben werden, ist m.E. zwar für die Umsetzung in der Sekundarstufe in entwicklungspsychologischer Hinsicht schwierig, hingegen ein Punkt, der für die Systematische und Praktische Theologie grundsätzlich bedenkenswert sein kann. Dass Glaube eine emotionale und damit auch körperliche Seite hat, wurde in der Theologie seither zu wenig beachtet. Vernachlässigt wird ferner in unserem Kulturkreis wohl momentan auch die Pragmatik der Religion, die Übung. Dass die pragmatische Seite von Religion nicht zu unterschätzen ist, wird im performativen Ansatz thematisiert und in die Schule transportiert. Der Ansatz kann gelegentlich auch die Bildungstheologen daran erinnern, dass Religion eine kirchliche Seite hat, welche auch im Religionsunterricht thematisiert werden will.

In dieser Hinsicht sollte man den oben genannten Anspruch der Partizipationsfähigkeit von Schüler/innen auch ernstnehmen, speziell bezüglich des Sich-Auskennens bei kirchlich-liturgischen Abläufen. Es kann einerseits ein emotionales Erlebnis sein, wenn im Chor gesprochen und gesungen wird, andererseits eine kulturelle Kompetenz, einen Gottesdienst in seinem liturgischen Ablauf zu verstehen und mitfeiern zu können. Wenn dafür im Religionsunterricht Formen geübt werden, wie zum Beispiel ein Vaterunser Auswendiglernen, dann ist dies *nicht* der prekäre Grad der Beziehung oder inneren Beteiligung, sondern eine Regel-Form, die einstudiert wird. In *dieser* Weise, also im Sinne des praktischen Lernens oder des wohlwollenden Verstehens erachte ich es als sinnvoll, auch kirchliche Praktiken und liturgische Vollzüge im Religionsunterricht, besonders auch in der Sekundarstufe zu behandeln.

Auch die Vorbereitung einer eigenen Spiritualität kann schulisch möglich sein mittels diskreter Methoden. Hierzu scheint der Weg der Meditation besonders geeignet, vorausgesetzt der Lehrkraft gelingt es, jede anwesende Person zu einer Konzentration auf sich selbst zu bewegen. Ferner: Eine „Stilleübung hat ihren Eigenwert“ und „kommt

⁴⁷ *Ingrid Schoberth*, Das Reden von Gott im Reden zu Gott einüben, in: Evangelische Theologie 71 (3/2011) 179-194, 184.

⁴⁸ Ebd., 181.

⁴⁹ *Roose* 2006 [Anm. 33], 114.

ohne Ergebniszwang aus“, schreibt *Rudi Lentner*, ist aber ein wichtiger Schritt zu Besinnung und Achtsamkeit.⁵⁰ Darüber hinaus kann die Möglichkeit, als Religionslehrkraft den Schüler/innen im Schulalltag durch Meditation ein bisschen Zeit und Ruhe ganz für sich zu schenken, auch ein Sinnbild für den schenkenden Charakter des christlichen Gottes darstellen. Diskrete Stille enthält auch kaum eine peinliche oder missionarische Schlagseite.

Ob es nun eine authentische Schulreligion geben soll, war eine weitere Frage. Ein praktisches Beispiel wäre ein Gebetsbuch einer siebten Klasse, das aus gesammelten Texten der Schüler/innen besteht. In jeder Religionsstunde wird in einem Stehkreis ein Text daraus vorgelesen. Haben sich das die Bischöfe unter „Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens“⁵¹ vorgestellt? Dann muss allerdings auch zwischendurch toleriert werden, dass die Schüler/innen pantheistische Gebete einfügen, wie: „Gott, der du anwesend bist in jedem Baum, in jedem Strauch, in jedem Stein, ...“⁵²

4.3 Didaktische Hierarchie überdenken

‘Didaktisch häretisch’, aber durchaus interessant ist schon der Vorschlag, die Differenz zwischen didaktischen und methodischen Schritten aufzulösen, wie es *Leonhard* und *Klie* vorschlagen.⁵³ Als didaktische Regel gilt bekanntlich allgemein, erst ausgehend von schüler- und sachbezogenen Bedingungen und didaktischen Zielen Methodenüberlegungen anzustellen. Warum aber nicht den praktischen Ablauf zum Anlass von didaktischer Weiterführung nehmen? Aus der empirischen Forschung ist uns mit der Grounded-Theory die Möglichkeit bekannt, im Untersuchungsprozess, also während eines Befragungsprozesses Theorien zu entwickeln, und nicht nur vorher. Daher stellt es schon auch für die Unterrichtspraxis eine zumindest interessante Überlegung dar, die Schüler/innen bewusst ‘einfach machen’ zu lassen, um zu sehen, wie kreative oder reflexive Expressionen didaktisch weiter reflektiert und geführt werden könnte.

4.4 Ästhetik und Präsentation berücksichtigen

Die Appelle zur ästhetischen Aufmerksamkeit innerhalb des performativen Ansatzes können durchaus sinnvoll sein, da ästhetisches Bemühen auch mit Wahrnehmung, Würde und Motivation zu tun hat. Ein Beispiel wäre vielleicht schon die Kleidung der Didaktiker/innen, denn die Kleidung gilt auch als Ausdruck der Wertschätzung, warum soll das nur für Bankkunden und nicht auch für Schüler/innen gelten? Dann aber auch das Schulgebäude: Es ließe sich auch im Namen der Religion auf seine ästhetische Humanität hin betrachten. Sind die Räume in Grundschulen und Förderschulen in der Regel gut und schön ausgestattet, sitzen Schüler an Realschulen und Gymnasien häufig zwischen hässlichen Wänden. Welche Wirkung dies auf die Mitmenschlichkeit oder Religiosität hat, wäre ein religionspädagogisches Forschungsthema. Die mediale Ästhetik des Unterrichts ist ein anderes Thema und das ästhetische Lernen nimmt ohnehin innerhalb der Religionsdidaktik inzwischen eigene Kapitel ein.

⁵⁰ *Rudi Lentner*, Warum Meditation in der Schule so wichtig ist, in: KBl 129 (6/2004) 429-433, 431.

⁵¹ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2006 [Anm. 31], 9.

⁵² So bei einem Unterrichtsbesuch 2011 beobachtet.

⁵³ Vgl. *Leonhard /Klie* 2008 [Anm. 13], 19.

4.5 Ausblick

‘Performativer Religionsunterricht – eine dauerhafte Perspektive?’ war die Ausgangsfrage. In den Neuauflagen der gedruckten Religionsdidaktiken hat die performative Didaktik bereits Platz gefunden, wenn auch teilweise in sehr kritischer Rezeption.⁵⁴ Ich denke, in vierfacher Weise kann sie einen dauerhaften Weckruf darstellen:

- (1) als methodischer Weckruf zum Methodenwechsel besonders in der Sekundarstufe;
- (2) als didaktischer Weckruf, Methoden didaktisch noch ernster zu nehmen;
- (3) als systematischer Weckruf, Leib, Raum und Gestalt im Bereich des Religiösen theologisch wichtig zu nehmen; und schließlich
- (4) auch als praktischer Weckruf in der Erinnerung an die praktisch-kirchliche Seite unserer Religion.

Als kritische Perspektive würde ich der performativen Religionsdidaktik also einen Platz von Dauer einräumen wollen, mehr vorläufig nicht, denn sie enthält auch nicht geringe Gefahren.

⁵⁴ Vgl. Georg Hilger / Ulrich Kropač / Stephan Leimgruber, Konzeptionelle Entwicklungslinien, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 41-75, 65-69.