

„... wenn der Lehrer alle Abweichungen der Schüler wahrnimmt“ (Schleiermacher)

Ein protestantischer Versuch, den Ball auf dem Weg zum perturbierenden Religionsunterricht im Spiel zu halten

Harald Schroeter-Wittke

Ist ein Return überhaupt möglich, wenn der Aufschlag die Qualität eines Asses hat? Ja, wenn es sich um kooperative Religionspädagogik handelt. Hier geht es nicht wie beim Tennis darum, dass am Ende nur eine Seite den Punkt macht. Daher versuche ich, den Ball im Spiel zu halten in der Hoffnung auf einen langen Ballwechsel.

Mich bewegt der Ausgangspunkt von Gärtner, die jüngere Mediensozialisation von Jugendlichen. Gärtners Differenzierung: Religionspluralismus – Konfessionslosigkeit – Fundamentalismus – Inklusion ist in diesem Zusammenhang weiterführend. Ihr fulminanter Schlussakkord trifft bei mir auf große Resonanz, die ich stärken will, indem ich für ein Weiterdenken von einer performativen zu einer perturbierenden Religionsdidaktik plädiere.

In der Wahrnehmung der Ausgangssituation erkenne ich konfessionelle Differenzen und beginne daher mit der Reflexion eines protestantischen Klassikers, von dem her ich die performative Dimension von Religionsunterricht andenke in dem Bewusstsein, dass der Begriff der Performativen Religionspädagogik dann problematisch ist, wenn er ein ‚Heilsversprechen‘ suggeriert, weshalb das Performative eher ein beiläufiges Attribut sein sollte.

„Beiläufigkeit kennzeichnet eher die Wahrheit einer Vision.“¹

1. Lernen bei Schleiermacher

Ich recurriere dabei auf *Friedrich Schleiermacher* (1768–1834), dessen Theologie in fundamentaler Weise auf den Umstand der gesellschaftlichen Nicht-mehr-Selbstverständlichkeit des Christentums reagiert, also mithin genau das Problem theologisch bedenkt, welches in vielen Theologien seit über 200 Jahren als ‚Traditionsabbruch‘ wahrgenommen wird. Schleiermacher hat sich gegen einen schulischen Religionsunterricht ausgesprochen, weil die Schule als Zwangsveranstaltung dem Wesen eines Unterrichts in Sachen Religion widerspricht. Dennoch gibt es bei Schleiermacher Reflexionen über den öffentlichen Religionsunterricht,² der

1 *Zilleßen, Dietrich*: Performativer Religionsunterricht? Gedankengänge im unsicheren Gelände. In: ZPT 60 (2008) 31–39, 39.

2 *Schleiermacher, Friedrich*: Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, Berlin 1850 (Photomechanischer Nachdruck Berlin–New York 1983), 347–417 (Vom Religionsunterricht der Jugend). Die

von der Kirche verantwortet wird und dessen Ziel es ist, „dass der einzelne soll fähig gemacht werden an dem Cultus Antheil zu nehmen“ (350). Schleiermachers Plädoyer für die Volkskirche im Gegenüber zur Staatskirche weist den öffentlichen Religionsunterricht zugleich in seine Schranken: „Soll jenes erreicht werden, dass jedes einzelne kirchliche Gemeindeglied, ehe es zum Sacrament zugelassen wird, den lebendigen Glauben in sich entwickelt habe: so muß dies durch etwas anderes als den öffentlichen Religionsunterricht erreicht werden.“ (351)

Dem Religionsunterricht weist er „zwei Elemente“ zu, „das *didaktische* und *paränetische*. Das erste ist der eigentliche Unterricht; das andere, dass im Unterricht selbst die darstellende Mittheilung und mittheilende Darstellung sein muß, die im Cultus ist, aber auf eine auf die Beschaffenheit der Kinder sich beziehende Weise und keineswegs unter der Form des Cultus.“ (358) Der Religionsunterricht hat demzufolge eine Lehr- und eine Lebensfunktion, er vermittelt Normen und Werte. Diese Vermittlung ist ohne Performativität, ohne darstellende Mitteilung und mitteilende Darstellung nicht denkbar: „Der Unterricht ohne das *belebende* Element ist etwas todtes.“ (358)

Das performative Element bei Schleiermacher stellt das Gespräch, die Konversation, die Unterhaltung dar. Dabei – und hierin ist Schleiermacher protestantisch – bezeichnet die Konversation,³ das Gespräch⁴ auf Augenhöhe, die Unterhaltung⁵ den Entstehungsort von Wahr-

heit: „Der Religionsunterricht ist ein didaktisches Geschäft, kann aber nicht anders geführt werden als im lebendigen Gespräch; dadurch gewinnt er das Ansehn der Conversation und fällt in das Gebiet der Geselligkeit hinein.“ (360) Die Frage, ob es vor oder jenseits dieses Entstehungsortes Wahrheit gibt, ist weder für Schleiermacher noch für Luther entscheidend. Vielmehr reflektieren beide das pro me von Wahrheit als deren Entstehungs- und Wahrnehmungsort.

Bei Luther geraten wir mit der Frage nach einer Wahrheit an und für sich an den Deus absconditus, der gegenüber dem Deus revelatus, dem offenbaren Gott in Jesus Christus, lebensgefährlich ist.⁶ Und Schleiermachers wissenschaftlicher Horizont ist begrenzt auf die Plausibilisierung von Religion im bürgerlichen Zeitalter, das auf der privaten Ebene durch vielfache Freiheiten gekennzeichnet ist, insbesondere bei der Frage nach Religion. Schleiermachers epochale Reden über die Religion von 1799 sind daher an die Gebildeten unter ihren Verächtern adressiert. In der Frage nach der Wahrheit pro me realisiert sich bei Luther wie bei Schleiermacher das Priestertum aller Glaubenden didaktisch.

Für Schleiermacher ist gegenüber dem Vortrag, der die Kinder in einem „passiven Zustand“ belässt, „die Gesprächsform die vorzüglichere“ (364f.). Dabei wehrt er sich gegen das Argument: „Was mir einer sagen soll, muß er schon wissen“ mit der Einsicht, dass es bei der Frage

Seitenzahlen im Folgenden beziehen sich auf diese Ausgabe. Hervorhebungen in Zitaten entsprechen dem Original.

- 3 Vgl. dazu *Schmölders, Claudia*: Die Kunst des Gesprächs. Texte zur Geschichte der europäischen Konversationstheorie, München 2¹1986.
- 4 Vgl. dazu *Tracy, David*: Theologie als Gespräch. Eine postmoderne Hermeneutik, Mainz 1993.
- 5 Vgl. dazu *Schroeter-Wittke, Harald*: Unterhaltung. Praktisch-theologische Exkursionen zum homiletischen und kulturellen Bibelgebrauch im 19. und

20. Jahrhundert anhand der Figur Elia, Frankfurt a.M. 2000; sowie *Ders.*: Unterhaltung. In: TRE 34 (2002) 397–403.

- 6 Vgl. dazu *Rolf, Sibylle*: Der verborgene Gott – von der Abgründigkeit Gottes. In: *Bizer, Christoph/Englert, Rudolf/Degen, Roland* (Hg.): Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19, Neukirchen-Vluyn 2003, 121–131; sowie *Kratzert, Anne H.*: „... dass das ganze Leben Buße sei.“ Fundamentaltheologische Überlegungen zu einer praktischen Theologie evangelischer Buße, Leipzig 2014.

nach der Religion nicht um ein Wissen im eigentlichen Sinne geht: „Das würde wahr sein, wenn von einem eigentlichen Wissen die Rede wäre. Nun ist aber die Rede nicht von einem ursprünglichen Wissen, sondern von der Reflexion auf das, was im ursprünglichen Selbstbewußtsein ist. Etwas muß freilich vorausgesetzt werden, das ist aber nichts anders als das angefangene religiöse Leben selber.“ (365f.) Und nun kommt der entscheidende (und ich meine protestantische) Unterschied zu allen defizitorientierten Traditionsabbruchsmodellen: „Wir können unmöglich annehmen, dass die Jugend [...] ganz eine tabula rasa sei; es ist natürlich da sie in ihren Häusern erzogen ist, dass sich schon eine gewisse religiöse Vorstellung entwickelt hat.“ (366)

Auch wenn die Zeiten 200 Jahre später andere sind, sie ändern nichts daran, dass die Kinder in Bezug auf Religion nicht als tabula rasa in die Schule kommen. Vor diesem Hintergrund empfiehlt Schleiermacher didaktisch ein Doppeltes: „Je mehr die Jugend die Vorstellung selber entwickeln hilft, desto vollkommener wird der Unterricht sein.“ (366) Und: „Die dialogische Form entspricht ihrem Zwecke nur, wenn der Lehrer alle Abweichungen der Schüler wahrnimmt.“ (367) Die Schüler/-innen bringen also immer schon Tradition mit. Von Traditionsabbruch kann keine Rede sein, allenfalls von Traditionstransformation oder von religiösen Traditionen bzw. Traditionslandschaften der Jugendlichen, die den Lehrpersonen vielfach unbekannt sind, wie etwa die DreamWorks-Animation-Kosmen, die LEGO-Mythologien, die diversen Fantasy-Welten oder die Instagram-Lebenswelt.

Für die Religionslehrer/-innenausbildung empfiehlt sich hier eine umgekehrte Religionskunde. Es ist nämlich „im einzelnen unmöglich sich für jede katechetische Unterredung ein bestimmtes Ziel zu stecken, weil es dabei auf die Schüler zu sehr ankommt“ (367). Wie also lässt sich „das angefangene religiöse Leben“ der Schüler/-innen wahrnehmen lernen? Wie kann

es im Unterricht zur Sprache kommen? Und wie lässt sich das Abweichen von der inneren Norm der Lehrer/-innen erlernen? Dialogischer Religionsunterricht als Performance ist kein weicher, sondern abweichender Unterricht. „Je allgemeiner der Katechismus ist, desto schädlicher ist er; je spezieller, desto nützlicher, und der speciellste ist der, welchen sich der Geistliche selbst macht, und der allerspeciellste der den er sich jedes Mal selbst macht.“ (376)

Vor diesem protestantischen Hintergrund lässt sich vom performativen als vom ‚allerspeciellsten‘ Religionsunterricht reden. Das Performative bezeichnet dabei nicht die Forderung nach mehr Action, sondern die Aufforderung, das, was im Unterricht aufgeführt wird, in seinen Abweichungen (z. B. von der Unterrichtsplanung oder den inneren Normen der Lehrperson) wahrzunehmen, gegebenenfalls als Aufführung bewusst zu machen und dialogisch zu reflektieren. Das macht weder die Unterrichtsplanung gegenstandslos noch spricht es sich gegen die inneren Normen der Lehrpersonen aus. Erst durch diese können Abweichungen auffallen und unterrichtswirksam werden. Es plädiert aber dafür, den eigenen Unterrichtszielen oder -ideen den Nimbus des Heilsversprechens zu nehmen. Vor diesem Hintergrund erkenne ich die konfessionelle Differenz in einer ‚verkehrten‘ Fragestellung. Gärtner fragt: „Wie kann bei solchen Lernvoraussetzungen Religion inszeniert werden?“ Im Gefolge Schleiermachers bewegt mich hingegen die umgekehrte Frage: Wie kann bei solchen Religionsvoraussetzungen Lernen inszeniert werden?

2. *Performing Religion*

Die heutige rechtliche Situation des Religionsunterrichts an Schulen ist eine andere als zu Schleiermachers Zeiten. Allerdings ist gegenwärtig in den meisten Bundesländern die wichtigste Voraussetzung für Schleiermachers Überlegungen gegeben, nämlich die Freiwilligkeit des Religionsunterrichts auf Seiten der Schüler/-innen. Auch wenn die verantwortliche Teilnahme am Gottesdienst kein Ziel des schulischen Religionsunterrichts sein kann und darf, so ist von Schleiermachers Didaktik dennoch viel zu lernen für den von den Kirchen mitverantworteten Religionsunterricht, sei es in der Schule, sei es in den Kirchen. Oft wird der Unterschied des Religionsunterrichts in Schule und Kirche daran festgemacht, dass dem schulischen Religionsunterricht eine Als-Ob-Dimension, eine Dimension des Probehandelns eignet, die dem kirchlichen Unterricht fehlt.

Dies ist insofern richtig, als die Institution Schule eine andere ist als die Institution Kirche. Zwar ist auch der kirchliche Unterricht Probehandeln, aber er findet nicht in einer Institution statt, in die Menschen gezwungen sind zu gehen. Daher muss die Institution Kirche keine Als-Ob-Institution sein. Gleichwohl tut es ihr gut, wenn das paulinische Als-Ob (1 Kor 7,29–31) als Probehandeln auch im kirchlichen Unterricht inszeniert wird. In der Kirche wie in der Schule gilt für Lernprozesse: „Ohne Körper geht nichts.“⁷ In beiden Institutionen gilt für Lernprozesse auch die theaterpädagogische Aufforderung: „Tragt Masken, schont das eigene Gesicht!“⁸

Performative Religionspädagogik reflektiert diese Umstände für beide Institutionen glei-

chermaßen und versucht hier unterrichtliche Hilfestellungen und Anregungen zu geben. Gleichwohl sind die institutionellen Rahmenbedingungen in der Schule andere als in der Kirche. In der Schule geschieht aller Unterrichtsinhalt mit einem prinzipiellen Als-Ob, der ihr als Institution eignet. In der Zwangsanstalt Schule muss aller Unterricht Probehandeln sein. Schule ist nicht das Leben, auch wenn die Schulnoten in Deutschland für das weitere Leben leider stark präfigurierend sind. In der Schule wird Sport gelernt als ob. Die Schule ist kein Sportverein. Es wird Musik gelernt als ob. Die Schule ist kein Wunschkonzert. Es wird dort Englisch als ob gelernt. Die Schule ist nicht England. Es wird dort Physik als ob gelernt. Die Schule ist kein Kraftwerk. Es wird dort auch Religion als ob gelernt. Die Schule ist weder Kirche noch Moschee. Genauso wie die Schüler/-innen in der Schule turnen, singen, Englisch sprechen oder experimentieren, üben sie dort auch Religion aus.

Dabei geht es wie in den anderen Fächern auch im Religionsunterricht nicht um doing religion, sondern um performing religion. Ausübung von Religion hat dabei immer Vorrang vor deren Einübung. Mit der Unterscheidung von doing und performing fordert der Performance-Theoretiker Marvin Carlson die mitlaufende Reflexion als Bestandteil jedweder Performance ein: „The difference between doing and performing [...] would seem to lie not in the frame of theatre versus real life but in an attitude – we may do actions unthinkingly, but when we think about them, this introduces a consciousness that gives them the quality of performance.“⁹

Die besondere Gestaltungsaufgabe der religionspädagogischen Lehrpersonen besteht nun darin, dafür Sorge zu tragen, dass diese Reflexion auch tatsächlich passieren kann – und

7 Vgl. Koch, Gerd/Naumann, Gabriela/Vaßen, Florian (Hg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten, Berlin – Milow 1999.

8 Vgl. Beck, Johannes/ Holkenbrink, Jörg/Kehl, Anne (Hg.): Tragt Masken, schont das eigene Gesicht. Das Theater der Versammlung. Performance zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst, Bremen 1996.

9 Carlson, Marvin: Performance: a critical introduction, London – New York 1996, 4.

wenn es en passant ist. Dazu benötigen die Lehrpersonen nach Martina Kumlehn eigene religiöse Stilkompetenz, Alteritätskompetenz und Übergangskompetenz,¹⁰ die sich im Begriff der Transdifferenzkompetenz zusammenfassen lassen. Transdifferenzen schreiben die wahrgenommenen Differenzen nicht einfach fest, sondern verändern sie und lösen sie so aus binären Konstrukten, in denen es immer zu Gewinnern (meist sehr wenigen) und Verlierern (meist massenhaft) kommt. Die religionspädagogisch breit rezipierten Kategorien des Eigenen und des Fremden führen genau diese Gefahr des Binären mit sich. „Die Theorie des Performativen weist gewisse strukturelle Ähnlichkeiten auf zum theologischen Modell der Trinität. Diese Korrespondenz darf nicht in irgendeinem ursächlichen Sinn verstanden werden. Es geht eben um Analogie und nicht um Kausalität.“¹¹

Gegenüber binären Konstrukten betont Transdifferenz „ein Feld des Dazwischen“, in

dem sich „gerade auch all das Widerspenstige wahrnehmen lässt“¹², „das sich gegen die Einordnung in die Polarität binärer Differenz sperrt, weil es gleichsam quer durch die gezogenen Grenzlinien hindurch geht und die ursprünglich eingeschriebene Differenz ins Oszillieren bringt, ohne sie jedoch aufzulösen“¹³. Kumlehn beschreibt die hoch sensible Umsicht, mit der ein solches Oszillieren, „Schwanken“, Abweichen didaktisch in Szene zu setzen ist, wenn es Menschen an- und aufregen soll, damit sie sich stören, infrage stellen und bewegen lassen zur Metanoia, zum Umdenken, zur Umkehr. Für diese religionspädagogische Richtungsangabe hat mir der Gärtnersche Begriff einer perturbierenden Religionspädagogik sehr gut gefallen, auch wenn ich mich in guter Freudscher Manier zunächst verlesen hatte: pubertierende Religionspädagogik. Aber vielleicht hängt beides in seiner umwälzenden Kraft der Umordnung¹⁴ auch viel enger zusammen, als uns lieb ist.

*Dr. Harald Schroeter-Wittke
Professor für Didaktik der Evangelischen
Religionslehre mit Kirchengeschichte
am Institut für Evangelische Theologie
der Fakultät für Kulturwissenschaften
der Universität Paderborn,
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn*

10 Vgl. Kumlehn, Martina: Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz. In: Dressler, Bernhard / Klie, Thomas / Dies. (Hg.): Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012, 283–299.

11 Zilleßen 2008 [Anm. 1], 37.

12 Kumlehn 2012 [Anm. 40], 296.

13 Lösch, Klaus: Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz, Frankfurt a.M./New York 2005, 26–52, 27; vgl. dazu weiterführend auch Kalscheuer, Britta/Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht, Frankfurt a.M./New York 2008.

14 Vgl. Schroeter, Harald: „Wer hören will, muß fühlen“ – Musikalische Seelsorge als Kunst der Umordnung. In: PTh 89 (2000) 219–234.