

Performativ orientierter Religionsunterricht

Orientierungsmarken in unwegsamem Gelände

Martina Dremel

Performativ orientierter Religionsunterricht ist einer der zentralen Diskussionspunkte in der Religionspädagogik und -didaktik der letzten Jahre. Doch dieser Ansatz, der einen möglichen Weg für die Zukunft eines gelingenden Religionsunterrichts sucht,¹ wird auf unterschiedlichste Weise gedacht. Deswegen werden in diesem unwegsamem Gelände im Folgenden Orientierungsmarken gesetzt.

Das Wort *performativ* wurzelt in der Sprechakttheorie von *John L. Austin*, die er in seinem Werk „How to do things with words“² entfaltet. In diesem Kontext impliziert der Begriff, dass etwas nicht nur gesagt, sondern durch das Sprechen auch eine Handlung vollzogen wird, die Folgen und Wirkungen mit sich bringt.³ So könnte als Beispiel aus der Religion die Taufe angeführt werden, bei der mit den Worten „Ich taufe dich“ nicht nur etwas ausgesprochen, sondern in demselben Moment auch Wirklichkeit gestiftet wird, oder als Beispiel aus dem Alltagsleben

die drei Worte „Ich liebe dich“⁴. Besonders auf katholischer Seite findet diese Begriffsdefinition starken Anklang und geht mit der *Performativität* einher, die stärker auf der Sprechakttheorie basiert als die Nomenklatur auf evangelischer Seite, aber längst nicht mehr im ursprünglichen Kontext gebraucht wird.⁵ Auf evangelischer Seite dagegen hat sich v. a. der Begriff der *Performance* sowie der *Performanz*⁶ durchgesetzt. Bei *Performance* liegt der etymologische Ursprung zugrunde: *per formam*. Ziel ist es, dass Schüler/-innen mit Religion in Kontakt

aktuell

-
- 1 Vgl. u. a. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.
 - 2 Vgl. *Austin, John L.*: *How to do things with words?*, Oxford ²1975.
 - 3 Vgl. *Englert, Rudolf*: „Performativer Religionsunterricht?!“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth. In: *rhs* 45 (2002) 32–36, 32.

-
- 4 Vgl. ebd., 32; *Austin, John*: Zur Theorie der Sprechakte. Zweite Vorlesung. In: *Wirth, Uwe* (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a. M. 2002, 63–71, 63.
 - 5 Denn ist es im Religionsunterricht wirklich möglich, dass es zu Sprechakten kommt, die so ernsthaft gebraucht sind und weder verunglücken noch misslingen, wie *John L. Austin* den Begriff theoretisch entfaltet? Dies ist wohl zu bezweifeln. Vgl. auch *Klie, Thomas/Dressler, Bernhard*: *Performative Religionspädagogik. Rezeption und Diskussion 2002–2008*. In: *Klie, Thomas/Leonhard, Silke* (Hg.): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008, 225–236, 226.
 - 6 Vgl. *Roose, Hanna*: *Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität*. In: *Loccumer Pelikan* (2006) 110–115; *Domsgen, Michael*: *Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?* In: *RpB* 54/2005, 31–49; vgl. *Klie/Dressler* 2008 [Anm. 5], 225–236.

kommen, indem sie sie selbst in Form bringen, ihr einen Ausdruck verschaffen.⁷ Diese Formgebung lehnt sich zwar ursprünglich auch an die *Performanz* an, hat aber zunächst keine Konsequenzen für die lernenden Subjekte, sondern es handelt sich eher um eine leib-räumliche Inszenierung, um ein probeweises Handeln, eine *Performance*.⁸

Sowohl auf katholischer als auch auf evangelischer Seite wird um einen performativ orientierten Religionsunterricht gerungen. Exemplarisch werden für jede Konfession nach einer theoretischen Grundlegung anhand von *Englert* und *Roose* je zwei Ansätze dargestellt, die von didaktischer Relevanz für eine Lageorientierung eines performativ orientierten Religionsunterrichts erscheinen.

1. Theoretische Basis

1.1 Erste Vergewisserungen

Rudolf Englert hat bereits vor dem Bischofswort „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005) eine erste Konkretisierung in die verschiedenen Ansätze gebracht. Er stellt fest, dass das Adjektiv *performativ* eine richtiggehende Begriffskarriere zurückgelegt habe und dazu diene, einen Oberbegriff für unterschiedliche Ansätze zu finden, die mit Selbsttätigkeit im Lernprozess einhergehen.⁹

Nach *Englert* sollte immer bedacht werden, wie der Begriff *performativ* vom jeweiligen Verfasser gebraucht wird. Allen gleich ist dabei, dass es in einem derartigen Lernprozess um Transformation geht. Die lernenden Subjekte setzen sich in tätiger Aneignung mit religiösen Ausdrucksgestalten auseinander, die zumeist aus der jüdisch-christlichen Tradition stammen, und erhalten durch diese Konfrontation die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu sammeln.¹⁰ Performativer Religionsunterricht will demnach „Erfahrungen mit Religion auf neuen Wegen in den Unterricht hineinholen“¹¹. Falls keine Erfahrungen mit Religion im Unterricht gesammelt werden, kann der Unterricht nur noch Informationen über Religion thematisieren. *Englert* lässt dabei aber auch anklingen, dass Erfahrungen mit Religion nicht nur über eine performative Stoßrichtung im Religionsunterricht eingespielt werden können, sondern auch auf anderen Wegen wie beispielsweise Pop- und Rockmusik oder Werbung.¹² *Englert* stellt dabei *Christoph Bizer* als den Wegbereiter des performativen Ansatzes heraus, der v.a. die Liturgie und mit ihr das Heilige in den Unterricht hineinbringen will, und fragt diesen aber auch kritisch an: Inwieweit ist so noch eine Trennung zwischen Kirche und Religionsunterricht gewährleistet?¹³

Englert stellt zwei unterschiedliche Stoßrichtungen heraus. Auf katholischer Seite geht man

7 Vgl. *Klie/Dressler* 2008 [Anm. 5], 234–236.

8 Vgl. *Klie, Thomas*: „Daß Religion schön werde“. Die performative Wende in der Religionspädagogik. In: *Schlag, Thomas / Klie, Thomas / Kunz, Ralph* (Hg.): Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, 49–63, 53.

9 Vgl. *Englert, Rudolf*: Performativer Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz. In: ZPT 60 (2008) 3–16, 3; *Englert* 2002 [Anm. 3], 32. Auch andere Religionspädagogen betonen die Umcodierung des Begriffes. Vgl. *Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 13f.; *Klie/Dressler* 2008 [Anm. 5], 225–236; *Dinger, Florian*: Religion in Form bringen! – Aber

wie? Performative Religionsdidaktik in katholischer und evangelischer Auslegung. In: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2/2014) 170–177, 170. *Schroeter-Wittke* bezeichnet den Performanzbegriff sogar als „eine Zauberformel“: *Schroeter-Wittke, Harald*: Simalabimbambasaladusaladim. Zwischenbilanz einer Performativen Religionspädagogik. In: ZPT 63 (2011) 371–385, 374.

10 Vgl. *Englert* 2002 [Anm. 3], 32.

11 *Englert, Rudolf*: Religionsunterricht als Realisation. In: rhs 45 (2002) 1, 1.

12 Vgl. ebd.

13 Vgl. *Bizer, Christoph*: Liturgie und Didaktik. In: JRP 5 (1988), 89f., 94; *Englert* 2008 [Anm. 9], 4.

davon aus, fehlende religiöse Sozialisierung im Religionsunterricht auffangen zu können: „Insofern ist der performative Religionsunterricht hier Teil einer *Kompensationsstrategie*.“¹⁴ Religionsunterricht erfolgt auf katholischer Seite häufig aus der Teilnehmerperspektive. Diese ist durch die Trias von Lehrer- und Schülerbekenntnis sowie den Lerngegenstand gegeben. Wenn aber die Schüler/-innen nicht mehr Teilnehmer sind, muss der Religionsunterricht dieses Defizit zumindest im Ansatz abfedern und sie wieder zu Teilnehmern machen, indem er Erfahrungen mit Religion ermöglicht. Allerdings warnt Englert davor, dass dieses Vorhaben zu einer Abwertung von Kognition und Rationalität im Lernprozess führt.¹⁵

Auf evangelischer Seite stellt die Situation des Traditionsbruches den Ausgangspunkt performativen Lernens dar: Das Gleichgewicht von Partizipation am Glauben und Reflexion über Religion ist nicht mehr vorhanden. Es fehlt eine Vertrautheit mit Religion. Deswegen müssen

der Präsentationsmodus verändert und Teilhabe an Religion im Religionsunterricht ermöglicht werden. Ohne das Zeigen von Religion kann diese auch nicht reflektiert werden. Die evangelische Seite sieht die fehlende religiöse Sozialisierung folglich eher als Chance. Dabei ist das Ziel nicht das Vermitteln von Traditionen, sondern diesen durch gelebte Religion neue Bedeutung zu geben¹⁶: „Diese Nachträglichkeit reflexiv-dissoziierender Ausdrucksformen gegenüber präsentativ assoziierenden Formen (wie Erzählung, Gebet, gottesdienstliche Feier, usw.) entspricht auch der Grundstruktur der Glaubensüberlieferung selbst.“¹⁷

So kommt der Tradition ein neuer Stellenwert zu. Sie wird ein Spielraum, eine Art Setzkasten oder eine Grammatik, die die Entwicklung einer eigenen, individuellen Religiosität ermöglicht. Das Ausprobieren hat Vorrang vor dem Analysieren. Das bedeutet aber nicht einen Rückschritt hin zu einer Realisation von Kirche in der Schule, weil mit dem Ausprobieren als erstem Schritt immer auch als zweiter Schritt das Analysieren einhergehen muss. Performativer Religionsunterricht impliziert eine hohe Wertschätzung religiöser Dynamik und theologischer Kreativität: Traditionen werden nicht einfach weitergegeben.¹⁸ „Ein als Performance angelegter Umgang mit Ausdrucksgestalten religiöser Überlieferung tut also nicht nur etwas mit den daran beteiligten Personen, sondern auch mit der Überlieferung selbst.“¹⁹

Deswegen kann dieser Ansatz als eine *Transformationsstrategie* bezeichnet werden. Es soll nicht am Lernort Schule nachgeholt werden, was in den Familien zu Hause nicht mehr geschieht. Die Schüler/-innen bekommen die Möglichkeit, Ausdrucksgestalten des Glaubens

14 Englert 2008 [Anm. 9], 5f. Der Begriff *Kompensationsstrategie* ist kritisch zu betrachten. Ziel ist es, „den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Formen gelebten Glaubens zu eröffnen“. Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005* [Anm. 3], 14. Denn: „Performativer Religionsunterricht [in der Denkart Mendls; Anm. M. D.] kann und soll daher fehlende religiöse Sozialisation nicht kompensieren.“ Vgl. Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus / Roose, Hanna: Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart 2015, 87; Mendl, Hans: Eine kurze Geschichte des Performativen. Ein kritischer Literaturbericht. In: Ders.: Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016, 10–49, 22.

15 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 5f.; Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 93. Mendl würde an dieser Stelle dagegen halten, dass die Aufgabe des Religionsunterrichts eben nicht „in der existenziellen Glaubenseinführung, nicht in der konfessionellen Sozialisation oder in der Hinführung zur Pfarrgemeinde“ (Mendl 2008 [Anm. 9], 24) besteht und somit der Begriff *Teilnehmerperspektive* vorsichtig zu gebrauchen ist.

16 Vgl. Englert 2002 [Anm. 3], 32f.

17 Ebd., 33.

18 Vgl. ebd., 33f.

19 Ebd., 34.

in ihr eigenes Relevanzsystem und Ausdrucksverhalten zu übersetzen, ihnen eine Form zu geben und diese so zu transformieren. Dadurch nehmen sie sie probenhalber in Gebrauch. Eine Distanz zwischen individueller Religiosität und kirchlicher Tradition ist kein Problem, sondern wird akzeptiert.²⁰

Fazit: Englerts pointierte Leistung in der Diskussion besteht in einer ersten theoretischen Ordnung des Diskurses, wengleich er darüber hinaus auch eigene didaktische Gedanken zu diesem Ansatz entwickelt. Dabei betont er v. a. die Tradition als etwas Offenes und die Phase der Analyse.²¹

1.2 Zwischen Performativität und Performance

Hanna Roose fasst die Entwicklung des performativen Religionsunterrichts in zwei Begrifflichkeiten zusammen: *Performance*²² und *Performativität*. *Performance* will, dass etwas durch den, der einer Handlung Gestalt gibt, anders wird: Er verfremdet es. Der Standpunkt in Sachen Glauben ist dabei unwichtig.²³ Der Begriff wurde von dem Ethnologen Victor Turner entwickelt. In seinem Denkkonzept geht es um dramatische Performance: Rituale anderer Kulturen werden auf der Bühne nachgespielt, wobei Schauspieler verschiedene Medien gebrauchen und es zu einem intensiven Ereignis kommt.²⁴ Turner geht dabei von einem Dreischritt aus: Reflexion, Performance und Meta-Reflexion.²⁵ *Performativität* hingegen hat nur dann Sinn, wenn der, der eine

performative Handlung vollführt, dies auch aus tiefer Überzeugung tun kann.²⁶ So betont Austin den Gedanken der Aufrichtigkeit.²⁷

Performativer Religionsunterricht ist demnach sowohl ein Probehandeln als auch ein Versuch, die Schüler/-innen zu Teilnehmern zu machen.²⁸ So unterscheiden sich *Performance* und *Performativität* „insbesondere hinsichtlich der Wertigkeit oder der Qualität, die sie dem Kriterium der Ernsthaftigkeit beimessen“²⁹. Durch die Frage nach der Ernsthaftigkeit einer performativen Handlung wird die Frage des Einverständnisses³⁰ der Schüler/-innen gestellt, welches nicht mehr von allen in gleicher Weise vorliegt. Diese Erkenntnis ist wichtig, da das Konzept eines performativen Religionsunterrichts davon ausgeht, dass die lernenden Subjekte überwiegend nicht mehr religiös sozialisiert sind.

Dabei ist an zwei Optionen zu denken: Zum einen an die eines religionskundlichen Unterrichts mit der Begründung, dass dieses Ja zur Religion nicht mehr vorliege. Hier ist der Religionsunterricht in einer unabhängigen Beobachtersituation. Derartige Konzepte wie LER könnten – zugespitzt formuliert – mit dem Begriff *Performance* überschrieben werden. Zum anderen ist die Richtung der *Performativität* zu nennen, die sich von einem bloßen Reden über Religion abgrenzt. Sie will auch den Gehalt von Religion thematisieren.³¹ Doch diese Mehrdeu-

20 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 7f.

21 Vgl. Englert 2002 [Anm. 3], 35ff.

22 Oder auch *Performanz*. Vgl. Büttner/Dieterich/Roose 2015 [Anm. 14], 78f.

23 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 9. Infolge einer Bündelung erster Ansätze eines performativ orientierten Religionsunterrichts hat sich Englert auch mit den Ideen von Hanna Roose auseinandergesetzt.

24 Vgl. Roose 2006 [Anm. 6], 110.

25 Vgl. ebd., 113f.

26 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 9.

27 Vgl. hierzu Austin 2002 [Anm. 4], 65.

28 Vgl. Englert 2008 [Anm. 9], 9.

29 Roose 2006 [Anm. 6], 111.

30 Nipkow unterscheidet hier vier Grundtypen des Einverständnisses bei Schülerinnen und Schülern: gegebenes Einverständnis im Glauben, zu suchendes Einverständnis im Glauben, nie vorhanden gewesenes Einverständnis bzw. religiöse Indifferenz und verloren gegangenes Einverständnis. Vgl. Nipkow, Karl E.: Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 223–263.

31 Vgl. Roose 2006 [Anm. 6], 111f.

tigkeit birgt Gefahren in sich: auf katholischer Seite die „Gefahr der Missionierung“³², auf evangelischer Seite die „Gefahr der Profanisierung“³³. Man könnte mit den Worten von *Englert* die Diskrepanz eines Religionsunterrichts, der mehr als Reden über Religion ist, auch mit den Stichworten *Rekatechetisierung vs. Musealisierung* überschreiben.³⁴

Fazit: Während *Englert* 2002 den Begriff *performativ* ins Spiel bringt, schafft *Roose* mit ihrer Veröffentlichung 2006 eine erste Sortierung, indem sie die Begriffe *Performativität* und *Performance* sowie die Gefahren von Missionierung und Profanisierung darlegt. Auch ihre Auseinandersetzung mit der theoretischen Begründung von *Performance* ist von Bedeutung. In folgenden Veröffentlichungen macht sie die Fähigkeit zur Codeunterscheidung stark.³⁵

2. Katholische Stoßrichtung

2.1 Erfahrungen inszenieren und reflektieren

Hans Mendl stellt ein Auseinanderdriften von subjektiver und objektiver Religion fest. Er nennt die Religion wechselseitig unsichtbar, da sie zum einen den Jugendlichen von heute die nötigen offenen Strukturen zur Entfaltung einer eigenen Religiosität nicht geben kann, zum anderen die Jugendlichen aber häufig so

wenig religiös sozialisiert sind, dass sie am Ritus der Kirche nicht oder nur erschwert teilnehmen können. So ist die Kirche den Jugendlichen fremd, diese aber sind auch der Kirche fremd. Angesichts dieses Problemfeldes erscheint es als angemessen, nicht nur rein diskursiv in Religion einzuführen, sondern auch die Praxis zumindest verstehbar werden zu lassen.³⁶ Diesen Umstand bezeichnet *Mendl* als soziologische Herausforderung.

Des Weiteren ist Religion mehr als Reden über diese, um der theologischen Herausforderung gerecht zu werden, Religion angemessen im Unterricht einzuspielen³⁷: „Um die Freiheit der individuellen Erfahrungsbildung der Schülerinnen und Schüler zu sichern, erscheint eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens (‚Inszenieren‘) mit solchen der kognitiven Verankerung und besonders der Reflexion (‚Reflektieren‘ und ‚Einordnen‘) verbindet.“³⁸ Dabei stützt sich *Mendl* auf *Georg Baudler*, der vor einem Übergewicht diskursiver Elemente im Religionsunterricht warnt, um Religion in ihrer Ganzheit gerecht zu werden. Deswegen ist *Mendl* eine Balance der unterschiedlichen Lernschritte wichtig. Als Reihenfolge benennt er die diskursive Einführung, anschließend das performative Erleben und schließlich die diskursive Reflexion. Ziel ist es, dass Religion zum Sprechen und in Bewegung gebracht wird.³⁹

Didaktische Konzepte pendeln immer zwischen den zwei Polen Adressat und Gegenstand des Lernens hin und her. Heute können

32 Ebd., 112.

33 Ebd. In einer späteren Veröffentlichung wird allerdings betont, dass ein bipolares Gegenüberstellen wenig hilfreich in der Debatte ist, sondern eher das Einführen von Nuancen. „Auch Missionierung und Profanisierung sind nuancierbare Begriffe – zwischen leichtem Unwohlsein und völligem Übermann-Werden liegen viele Befindlichkeiten“. Vgl. *Büttner/Dieterich/Roose* 2015 [Anm. 14], 87.

34 Vgl. *Englert* 2008 [Anm. 9], 8f.

35 Vgl. *Roose, Hanna*: Religiöse Praxis in der Grundschule. Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte um den performativen Ansatz. In: *Loccumer Pelikan* (2008) 103–109, 107f.

36 Vgl. *Mendl, Hans*: Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“. In: *Religionsunterricht heute* (3–4/2006) 6–21, 10f.

37 Vgl. *Mendl* 2016 [Anm. 14], 10f.

38 *Mendl, Hans*: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 182.

39 Vgl. *Mendl* 2006 [Anm. 36], 12; *Mendl* 2016 [Anm. 14], 18f.

religiöses Basiswissen, die Fähigkeit zur Entschlüsselung religiöser Codes und eine religiöse Sensibilität allerdings nicht mehr vorausgesetzt werden. Der Graben zwischen den beiden Polen ist so tief, dass die lernenden Subjekte keine Fragen mehr von sich aus stellen, was eigentlich Ziel des Religionsunterrichts sein sollte.

Da aber seit *Herbart* zur Zweckbestimmung der Schule neben der Weltdeutung die Befähigung zum Umgang mit der Welt hinzu komme, fordert *Mendl* wie der Pädagoge *Dietrich Benner* über eine Fähigkeit zur Deutung von Religion hinaus auch eine Partizipationskompetenz.⁴⁰ Er formuliert seine eigene Kompetenz-Formel folgendermaßen: „Lernende werden in ‚Sachen Religion‘ kompetent, wenn sie in Auseinandersetzung mit den religiösen Konstruktionen anderer und unterstützt mit dem Deutungsangebot christlicher Tradition ein selbstständiges und vor der Vernunft verantwortbares Urteil in Fragen der Religion sowie je eigene religiöse Spuren entwickeln (Deutungs- und Partizipationskompetenz); dieser Prozess lässt sich in Teilbereichen auch operationalisieren und evaluieren“⁴¹.

Mendl stützt die Notwendigkeit eines performativ orientierten Religionsunterrichts nicht allein durch die Sprechakttheorie, die seiner Meinung nach als Begründung nicht ausreicht, sondern durch Erkenntnisse aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie bei-

spielsweise der Theologie, Pädagogik oder Lernpsychologie⁴² und nimmt auf diese Weise auch die bildungstheoretischen Herausforderungen der Zeit wahr.⁴³ Darüber hinaus weiß *Mendl* um das Dilemma von Probehandeln und authentischer Religion, das die Konfessionszugehörigkeit markiert.⁴⁴ Im Zusammenhang mit einem performativen Religionsunterricht entwickelt er die Idee einer gestuften Teilhabe infolge des Dreischritts von fremder Erfahrung, Konfrontation von fremder und eigener Erfahrung und der durch die Begegnung neuen eigenen fremden Erfahrung⁴⁵: Fremderfahrungen aus der Distanz wahrnehmen, (distanzierte) Teilhabe an einer anderen Religion, punktuelle Teilhabe an Erfahrungen der eigenen fremden Religion, prozedurales Verständnis der eigenen Religion.⁴⁶

Dieses Modell überschneidet sich allerdings mit der Katechese in der Gemeinde, so dass „die [...] Ebene einer begrenzten punktuellen Teilhabe an Elementen der eigenen Religion die realistische innerhalb des Konzeptes des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen sein wird. Die Beheimatung in der eigenen Religion [die Stufe des prozeduralen Verständnisses der eigenen Religion; Anm. M.D.] hingegen fällt in das Aufgabenfeld der gemeindlichen Katechese“⁴⁷.

Fazit: Mendl begründet seinen Ansatz nicht nur von einer Seite her, sondern basierend auf Erkenntnissen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Ihm ist es dabei ein

40 Vgl. ebd., 9f.; *Mendl* 2016 [Anm. 14], 12; *Benner, Dietrich*: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: RpB 53/2004, 5–19, 14f. *Dressler* führt diese von *Benner* entwickelte Partizipationskompetenz weiter aus: „Partizipationskompetenz schließt unter pluralistischen Bedingungen immer auch die Fähigkeit zur begründeten Nichtteilnahme ein. Partizipationskompetenz im hier gemeinten Sinne kann deshalb nie Resultat einer Rekrutierungsabsicht sein.“ *Dressler, Bernhard*: Religion zeigen können! Kompetenzen für einen nachhaltigen Religionsunterricht. In: Religionsunterricht heute (2/2006) 4–9, 6.

41 *Mendl* 2006 [Anm. 36], 18f.

42 Vgl. *Mendl* 2008 [Anm. 9], 13f.; vgl. hierzu auch ebd., 36.

43 Vgl. *Mendl* 2016 [Anm. 14], 11.

44 Vgl. ebd., 41.

45 Vgl. *Mendl* 2008 [Anm. 9], 73.

46 Vgl. ebd., 73; *Mendl, Hans*: Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht. In: RpB 63/2009, 29–38, 33.

47 *Mendl* 2008 [Anm. 9], 81.

besonderes Anliegen, seinen eigenen Ansatz immer wieder weiterzuentwickeln und das performative Lernen als einen möglichen Weg neben vielen herauszustellen.⁴⁸ Allerdings ist der angeführte Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern, in denen auch praktische Erfahrungen gemacht werden, zu bedenken. Zwar wird jeder Lerngegenstand im Unterricht vereinfacht dargestellt. Aber ist Religion als Fach, das stellenweise auch religiöse Vollzüge thematisiert, beispielweise mit Deutsch vergleichbar? Behält der Inhalt des Unterrichts seine Tiefe, Ernsthaftigkeit und Würde wie in jedem anderen Fach? Kann man Religionslehre so denken wie alle anderen Unterrichtsfächer?⁴⁹ Darüber lässt sich streiten.

2.2 Sich zu Religion verhalten lernen

Mirjam Schambeck plädiert dafür, dass aufgrund der fehlenden religiösen Sozialisierung Religionsunterricht mehr als Reflexion religiös-relevanter Erfahrung sein muss.⁵⁰ Dabei sollten zwei Punkte beachtet werden: Religion wird Schülerinnen und Schülern fremd, Religionsunterricht muss aber den Bildungsauftrag des Faches Religion an der öffentlichen Schule berücksichtigen und darf keine Realisation des Glaubens im Klassenzimmer sein. Allerdings sollte er zumindest Suchprozesse in Sachen Religion bei den Lernenden auslösen.⁵¹

Performativer Religionsunterricht will in *Schambecks* Sichtweise Räume eröffnen, um Gott begegnen und diese Begegnung reflektieren zu können, wobei dieses Geschehen allerdings nie ein automatisiertes sein kann. Es geht um *performing religion*, das Ineinanderdenken von Begegnung und Reflexion, nicht um *doing religion*, den konkreten Vollzug von Religion. Dabei ist die Freiheit der am Lernprozess Beteiligten wie auch die Unverfügbarkeit Gottes selbst immer mitzudenken.⁵²

Ein solches Lerngeschehen stellt hohe Anforderungen an alle Teilnehmer und kann nie ein Einwohnen in den Glauben sein, sondern es handelt sich lediglich um Phasen und Momente. Des Weiteren darf nie die Grenze zu authentischer religiöser Praxis überschritten werden, da sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler/-innen in gleicher Weise ernst genommen werden müssen.⁵³ Es geht um ein sehr sensibles und intimes Begegnen.⁵⁴ Hierbei rezipiert *Schambeck Karl Rahners* Ansatz, Gott in zwei Zirkeln zu begegnen. Religion zeige sich in subjektiver (eigen konstruierte Religion) und objektiver Gestalt (Tradition, Lehraussagen, Zeugnisse des Glaubens, Lebenshaltungen [...]). Dimensionen von Religion, in Anschluss an *Charles Y. Glock*, sind für sie auf der einen Seite die Erfahrungsdimension, d.h. die Erfahrung der Gottesbegegnung (existentielle Dimension) als erster Zirkel, und auf der anderen Seite die Ausdrucksdimension als zweiter Zirkel.⁵⁵

Seit dem Synodenbeschluss ist der Religionsunterricht eher als Reflexion über Religion konzipiert, allerdings wird dies problematisch, wenn

48 Vgl. *Mendl* 2016 [Anm. 14], 20 und 41.

49 Auch *Mirjam Schambeck* kritisiert diese Begründung mit Vergleich auf andere Unterrichtsfächer, die eine Realisation von Glauben erahnen lässt. Dabei betont sie zudem die Unverfügbarkeit Gottes. Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts. In: *RpB* 58/2007, 61–80, 63; *Mendl* 2016 [Anm. 14], 36.

50 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Sich zu Religion verhalten lernen – Was Reli in der Schule will. In: *Schmid, Hans* (Hg.): Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München 2009, 72–85, 75.

51 Vgl. *Schambeck* 2007 [Anm. 49], 61f.

52 Vgl. ebd., 72f.

53 Vgl. ebd., 78f.

54 Vgl. ebd., 68.

55 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein? In: *KatBl* 136 (2011) 132–140, 133f. Auch *Burkard Porzelt* rekurriert auf das Modell von *Charles Y. Glock*. Vgl. *Porzelt, Burkard*: Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung. In: *RpB* 54/2005, 17–29, 23.

die Schüler/-innen nicht mehr religiös sozialisiert sind. Infolgedessen stelle sich die Frage, wie angesichts der Bedingungen der Institution Schule die existentielle Dimension von Religion angemessen thematisiert werden könne. Weiterhin besteht eine Schwierigkeit darin, dass dieser erste Zirkel v.a. Formen des gelebten Glaubens meint wie Gebet, Katechese oder Liturgie. Diese widersprechen dem Religionsunterricht als ordentlichem Schulfach, da sie ihn aufgrund seines schulischen Bildungsauftrags überfordern, aber auch aufgrund äußerer Begebenheiten wie dem 45-Minuten-Takt, großer Klassen und der Benotung.

Es ist unmöglich, dass man aufgrund des Ausfalls religiöser Sozialisation an anderen Lernorten (Familie, Gemeinde, Katechese) nun den Religionsunterricht als den Ort für die Begegnung mit Gott konstituiert, und das soll er nach *Schambeck* auch nicht leisten.⁵⁶ Deswegen kann der erste Zirkel höchstens die Ausnahme im Religionsunterricht sein.⁵⁷ Wenn aber religiöse Bildungsprozesse den Gegenstand des Lernens ernst nehmen, so muss die Reflexion mit einer Ermöglichung der existentiellen Dimension von Religion einhergehen⁵⁸: „Die Gottesfrage im Religionsunterricht zu kommunizieren, heißt also in einem *ersten Sinn, Räume und Zeiten zu eröffnen, dass Schüler/-innen für Gotteserfahrungen aufmerksam werden bzw. dass Suchprozesse auf den lebendigen Gott hin ausgelöst werden.*“⁵⁹

Das Ziel ist demnach, „Schüler/-innen zu befähigen, sich zu Religion verhalten zu lernen“⁶⁰.

Dies kann nur gelingen, wenn neben der existentiellen Dimension, die im Unterricht nur begrenzt zum Ausdruck kommen kann, auch der zweite Zirkel im Religionsunterricht thematisiert wird. Beachtenswert erweisen sich im Zusammenhang eines performativen Religionsunterrichts folgende Aspekte: Er muss Distanzspielraum in Form von reflektierenden und diskursiven Phasen ermöglichen. Außerdem wird der Glaube in allen seinen Facetten zum Klingen gebracht, indem Erfahrungen eröffnet werden, die aber auch reflektiert werden müssen. In diesem Kontext sind offene Lernwege besonders gewinnbringend.⁶¹

Fazit: Schambeck setzt wie *Englert* Wegweiser in der performativen Diskussion und spricht dabei ganz klar Grenzen wie organisatorische Rahmenbedingungen der Schule, die Unverfügbarkeit von Glauben lernen oder auch inhaltliche Festlegungen wie die Trennung von Schule und Gemeinde an. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch *Schambecks* Modell der interreligiösen Kompetenz⁶², das ganz klar die Grenzen des Bildungsauftrags an der öffentlichen Schule mitdenkt. Sie arbeitet das mystagogische Lernen als einen möglichen Weg performativen Lernens aus, welcher sich intensiv mit Gottesbegegnungen auseinandersetzt.⁶³

56 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten. In: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (1/2010) 249–263, 257.

57 Vgl. *Schambeck* 2007 [Anm. 49], 69–71.

58 Vgl. *Schambeck* 2010 [Anm. 56], 257f.

59 *Schambeck* 2009 [Anm. 50], 80. Hervorhebungen in direkten Zitaten werden im Text immer kursiviert, auch wenn sie im Original anders gesetzt worden sind.

60 *Schambeck* 2010 [Anm. 56], 258.

61 Vgl. ebd., 258f.

62 Vgl. *Schambeck* 2011 [Anm. 55], 132–140.

63 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Mystagogisches Lernen. In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007, 351–363.

3. Evangelische Stoßrichtung

3.1 Religion leiblich und räumlich in Szene setzen

„Ausschließlich praktizierte und nicht reflektierte Religion ist nicht religionspädagogisch vertretbar, denn sie kann weder kommuniziert noch problematisiert werden; ausschließlich ‚gedachte‘ Religion ist keine konkrete und demzufolge auch keine praktisch gelebte Religion, sondern Religionstheorie ohne Lebensbezug.“⁶⁴ *Thomas Klie* hat, später mit Unterstützung von *Silke Leonhard*, einen Ansatz des performativen Lernens auf evangelischer Seite entwickelt. *Klie* geht davon aus, dass sich gerade die evangelische Religion, der eine Wortlastigkeit anhängt, durch die Inszenierung auszeichne.⁶⁵ Anders als bei der katholischen Sicht gibt es keinen Unterschied zwischen der Teilnehmer- und der Beobachterperspektive. *Performativ* bedeutet für *Klie* vielmehr, dass das Religiöse bei der konkreten Ausdrucksgestalt für jeden anders in Form gebracht wird. Dies kann als Neuinszenierung bezeichnet werden. Die Schüler/-innen sollen nicht zu Teilnehmern und somit zu Glaubenden werden.⁶⁶ „Der Zugang über die Formen, über deren lebensweltliche Verortung, über die ‚Sitze im Leben‘ als Umstände, unter denen sie sich zeigen und vergegenwärtigt werden, sichert gewissermaßen die Deutungsnotwendigkeit religiöser

Phänomene. Und zugleich verstellt er didaktisch den Weg zu einer religiösen Unmittelbarkeit.“⁶⁷

In diesem Zusammenhang ist eine dem lernenden Subjekt angemessene theologische Reflexion zu unterstützen.⁶⁸ Denn „das experimentelle Zeigen religiöser Deutungs- und Gestaltungskultur fordert das Hinschauen und Spiegeln – die Reflexion“⁶⁹. Die Schüler/-innen müssen wissen, dass „das Spiel ein Ende hat und was hier gespielt wird“⁷⁰. Deswegen gilt: „Lehrende und Lernende agieren miteinander in einer ‚Probe-Realität‘, in einem experimentellen Raum, gewissermaßen auf einer Probestühne. Dieser Raum ist aus guten Gründen jenseits des ‚normalen‘ Alltags platziert.“⁷¹

Das Handeln im Unterricht hat keine Konsequenzen für die Darsteller. Inszenierung und Stoff müssen immer zueinander passen und dem Gegenstand würdig sein. Was dabei geschieht und passiert, ist nie vorherzusagen, vielleicht bewirkt es erst lange Zeit später etwas.⁷² Die Schüler/-innen nehmen nicht die Rolle der Zuschauer ein, sondern sie beteiligen sich aktiv und selbsttätig am Unterrichtsgeschehen.⁷³ Die Lehrperson nimmt die Rolle ein, den Lerngegenstand angemessen einzubringen. Auch deren Konfession ist wichtig: „Die Konfession des Religionslehrers hat für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Vergewisserungsfunktion, macht sie doch seine Perspektive kenntlich, seinen Platz, den

64 *Leonhard, Silke*: Das Spiel mit der Form – Dreh- und Angelpunkt performativer Religionsdidaktik? In: ZPT 60 (2008) 17–30, 18.

65 Vgl. vertiefend *Klie, Thomas*: Geräumigkeit und Lehrkunst. Raum als religionsdidaktische Kategorie. In: *Ders./Leonhard, Silke* (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionsdidaktik, Leipzig 2003, 192–208, 202; *Leonhard, Silke/Klie, Thomas*: Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen. In: *Klie, Thomas/Leonhard, Silke* (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionsdidaktik, Leipzig 2003, 7–22, 9.

66 Vgl. *Englert* 2008 [Anm. 9], 6f.

67 *Leonhard, Silke/Klie, Thomas*: Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: *Klie, Thomas/Leonhard, Silke* (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 9–25, 16.

68 Vgl. ebd., 13.

69 Ebd., 14.

70 Ebd.

71 *Klie, Thomas*: Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. In: *Loccumer Pelikan* (2006) 103–109, 106.

72 Vgl. ebd., 106f.

73 Vgl. *Leonhard/Klie* 2003 [Anm. 65], 14.

er im religiösen Raum einnimmt⁷⁴. Durch diese Probeaufenthalte kann der Gehalt von Religion angemessen kommuniziert werden.⁷⁵

Dabei stützen sich *Klie* und *Leonhard* v. a. auf die Dimensionen Körper und Raum.⁷⁶ „Wie sich Performative Didaktik nicht auf einen materiellen Stoffkanon eingrenzen lässt – im Prinzip sind alle traditionellen Stoffe des Lehrplans performativ re-inszenierbar –, so weiß sich diese Didaktik auch nicht an eine bestimmte Methodik gebunden.“⁷⁷ Performatives Lernen kann in unterschiedlichsten Kontexten geschehen. In den Vordergrund treten hier die phänomenologischen Themen Körper, Raum, Sprache, Liturgie, Text und Kunst.⁷⁸ „Ein performativ ausgelegter Religionsunterricht vermag in diesem Kontext den Eigensinn des Faches wie des Gegenstandes deutlich werden zu lassen. Wenn sein Gegenstand, die christliche Religion, in ihm Kontur gewinnt, er Formen christlich perspektivierten Verhaltens zum Unverfügbaren aufzeigt, stärkt dies seine öffentliche Plausibilität.“⁷⁹

Fazit: Klie und *Leonhard* geht es nicht um ein Einüben und Übernehmen der Formen von Religion, sondern um eine Auseinandersetzung damit unter dem eigenen, individuellen Fokus. Sie sehen in dem Verlust institutionalisierter Religion und der daraus resultierenden Differenz zum Lerngegenstand eine Chance für eine neue Gestaltwerdung von Religion.

3.2 Didaktik des Perspektivenwechsels

Bernhard Dressler bringt einen weiteren Ansatz performativen Lernens in die Debatte ein. In diesem meint Bildung, „dass sie unterschiedli-

che Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet, die weder wechselseitig substituierbar sind, noch nach Geltungshierarchien zu ordnen sind“⁸⁰. Jede Art, die Welt zu verstehen, stellt eine eigene „spezifische Lesekompetenz“⁸¹ dar. *Dressler* fordert aufgrund dieses Verständnisses von Bildung eine Didaktik des Perspektivenwechsels, da Kinder schon sehr bald „im kollektiven Rollenspiel Handlungen und Gegenstände in mehreren Bezugssystemen zugleich denken“⁸² können. Die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für eine derartige Didaktik, die eng mit Sprache zusammenhängt, sind gegeben. „Das Wissen, dass man in einem spezifischen Symbolsystem kommuniziert, entsteht nur dort, wo man es erstens in Gebrauch nimmt und zweitens vermittels des Wechsels der Kommunikationsperspektive in eine reflexive Distanz rückt“⁸³. Der reflexiven Kompetenz geht „die Performanz fachlicher Kommunikation“⁸⁴ voran. Besonders in Fächern, die in Bezug zur kulturellen Praxis stehen, ist der Perspektivenwechsel des Symbolsystems augenscheinlich. Hier sind Religionsunterricht wie auch andere Fächer musisch-ästhetischer Prägung zu nennen.

Der Gebrauch des Symbolsystems geschieht im Unterricht auf Probe, durch ein Probedenken oder Probehandeln.⁸⁵ Die je eigene Sprachlehre des Faches wird verstehbar: „Die Grammatiken unterschiedlicher Symbolsysteme sind zu lernen, weil die fachlichen Semantiken außerhalb ihres Codes gleichsam nicht ‚funktionieren‘ und unverstanden bleiben.“⁸⁶

74 Ebd., 15.

75 Vgl. *Klie/Dressler* 2008 [Anm. 5], 232–234.

76 Vgl. *Leonhard/Klie* 2008 [Anm. 67], 18f.; *Leonhard, Silke*: Leiblich lernen und lehren, Stuttgart 2006.

77 Ebd., 19.

78 Vgl. ebd., 19.

79 Ebd., 23.

80 *Dressler, Bernhard*: Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: ZPT 60 (2008) 74–88, 77.

81 Ebd., 77.

82 Ebd., 82f.

83 Ebd., 84.

84 Ebd.

85 Vgl. ebd., 85.

86 Ebd.

Deswegen geht Performanz dem Erwerb von Kompetenz voraus, zeigt sich aber nur auf Ebene der Kompetenz, die zuvor erworben wurde.⁸⁷ Für Dressler wird unter dem Fokus einer Didaktik des Perspektivenwechsels performative Didaktik dahingehend falsch verstanden, wenn man sie als „Fortsetzung handlungsorientierter Methoden unter neuem Etikett“⁸⁸ bezeichnet. Sie ist nämlich keine Besonderheit des Religionsunterrichts, sondern drückt seine explizite Form dem Gegenstand angemessen aus.

Performative Didaktik ist also eine fachspezifische Art und Weise, wie eine allgemein fokussierte Didaktik des Perspektivenwechsels gedacht werden kann.⁸⁹ Dabei unterscheidet sich Religion grundsätzlich von anderen Weltzugängen, was eine Chance für die Schule sein kann, da Schülerinnen und Schülern noch zu wenig klar ist, „dass die Wirklichkeit nicht in Fakten aufgeht“⁹⁰. Allerdings darf der Religionsunterricht trotz des Umstandes, dass Religion zunehmend fremd wird, nicht dafür herhalten, nicht zustande gekommene religiöse Erziehung in Kirche und Familie zu kompensieren. Denn besonders religiöse Erziehung durch die Familie ist nicht ersetzbar.⁹¹ „Es geht bei religiösem Lernen nicht um die Vermittlung von Wissen im Sinne abgeschlossener Wirklichkeitsdeutungen, sondern um die Präsentation von Deutungsvollzügen durch Lehrpersonen im kommunikativen Wechselspiel mit den Schülern.“⁹²

Für Dressler impliziert ein performativer Religionsunterricht, den semantischen Mehrwert von Religion in den jeweiligen Lebenszusammenhängen der Subjekte zur Sprache zu bringen. Deswegen kann man bei Dressler von einer symbolischen Kommunikation sprechen. Diese ist die grundlegende Aufgabe des Religionsunterrichts und kann nicht zu einer Frage der Methode verkommen.⁹³ Dabei sind die Religionslehrer/-innen „Mitteiler und Darsteller von Religion“⁹⁴, nicht aber Inszenierende ihrer selbst. „Der vom Lehrer-Regisseur zu arrangierende Raum soll ja gerade den Zweck erfüllen, den *Lernraum* so deutlich wie schulisch möglich von authentischer Religionspraxis [zu] unterscheiden“⁹⁵. Ansonsten würde die von Dressler vorgeschlagene Didaktik des Perspektivenwechsels nicht berücksichtigt werden.

Lehrer/-innen sind also keine Zeugen, sondern nehmen die Funktion des Zeigens ein. Was letztendlich dabei entsteht, liegt nicht in der Verantwortung der Lehrkräfte.⁹⁶ Bei einem solchen Religionsunterricht ist die Balance zwischen der Inszenierung religiöser Formen und einer Reflexion mit den nötigen Distanzspielräumen wichtig. Zudem ist jede Lerngruppe anders geprägt und hat somit andere beachtenswerte „Distanzbedürfnisse und [...] Peinlichkeitsschwellen“⁹⁷. Sonst wird die Handlung schnell zu „Trivialisierung und Folklorisierung

87 Vgl. ebd.

88 Ebd., 86.

89 Vgl. ebd., 86f.

90 Dressler, Bernhard: Zu nichts nütze – zweckfreie Welterschließung und religiöse Bildung. In: Ramb, Martin W./Valentin, Joachim (Hg.): *Natürlich Kultur. Postsäkulare Positionierungen*, Paderborn–München–Wien u.a. 2010, 117–128, 123.

91 Vgl. Dressler, Bernhard: Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde. In: Klie/Leonhard 2008 [Anm. 67], 88–97, 91.

92 Dressler, Bernhard/Klie, Thomas: Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Reli-

gionsunterricht. In: Klie/Leonhard 2008 [Anm. 67], 210–224, 223.

93 Vgl. ebd., 213–215.

94 Ebd., 223.

95 Ebd. Dressler versucht wie Klie und Leonhard gegen den Vorwurf der Selbstinszenierung der Lehrkraft in einem solchen Religionsunterricht, wie ihn Lämmermann formuliert, zu argumentieren. Vgl. Lämmermann, Godwin: Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“. In: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2/2008) 107–123, 117f.

96 Vgl. Dressler/Klie 2008 [Anm. 92], 223f.

97 Dressler 2008 [Anm. 91], 92f.

von Religion⁹⁸, die es zu verhindern gilt. Es handle sich beim performativen Ansatz nämlich um ein Konzept, das auch im Hinblick auf Ästhetik, auf Geschmack, auf Stil gut durchdacht sein will. Außerdem bedürfe es theologischer Urteilsfähigkeit und eines angemessenen pädagogischen Taktes.⁹⁹

Fazit: Bei Dresslers Ansatz ist zu resümieren, dass er diesen nicht vom Unterrichtsfach Religion her konzipiert, sondern zuerst einen allgemeinen didaktischen Entwurf entwickelt, den er auf den Religionsunterricht überträgt.

4. Ausblick

Im unwegsamen Gelände der Debatte um einen performativ orientierten Religionsunterricht lassen sich bereits einige Orientierungsmarken setzen. So kann man die grundsätzlichen Stoß-

richtungen auf katholischer und evangelischer Seite herausstellen, wengleich einzelne Didaktiker sicherlich nicht immer in ein starres Korsett einzuordnen sind. Nichtsdestotrotz implizieren die Schlagworte *Performativität* und *Performance/Performanz* und die dahinter stehenden Strategien der *Ermöglichung von Erfahrungsräumen* und der *Transformation* eine geeignete Struktur zur Sortierung des Diskurses (siehe Abb. unten).

Dennoch existieren in der Forschung im Hinblick auf einen performativ orientierten Religionsunterricht noch blinde Flecke: Wie lässt dieser sich in das Raster der Kompetenzorientierung zeitgemäß einbetten, ohne die Trennung von Schule und Gemeinde zu missachten? Welche didaktischen Methoden wären dabei von Gewinn? Welchen Mehrwert bringt eine performative Orientierung in der Schulpastoral?

	KATHOLISCHE STOSSRICHTUNG	EVANGELISCHE STOSSRICHTUNG
	Performativität	Performance / Performanz
<i>Theoretische Basis</i>	Sprechaktttheorie	Theaterpädagogik
	Ermöglichung von Erfahrungsräumen	Transformationsstrategie
<i>Theoriebildung</i>	Erste Vergewisserungen (Rudolf Engler)	Zwischen Performativität und Performance (Hanna Roose)
<i>Ansätze</i>	Erfahrungen inszenieren und reflektieren (Hans Mendl)	Religion leiblich und räumlich in Szene setzen (Thomas Klie/Silke Leonhard)
	Sich zu Religion verhalten lernen (Mirjam Schambeck)	Didaktik des Perspektivenwechsels (Bernhard Dressler)

Martina Dremel
 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
 Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre,
 Katechetik und Religionspädagogik an der
 Theologischen Fakultät der Katholischen
 Universität Eichstätt-Ingolstadt
 Ostenstraße 26–28, 85072 Eichstätt

98 Ebd., 93.

99 Vgl. ebd.