

Strutzenberger-Reiter stellt diese Ergebnisse offen dar und kommt zu klaren Antworten auf ihre Forschungsfragen. Zugleich markieren die Ergebnisse aber eine deutliche Problemanzeige, da die befragten Religionslehrkräfte nicht die Funktion übernehmen, die sie ihnen in ihrer im ersten Teil entwickelten Theorie zum theologisch-religionspädagogischen Handeln von Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen zugeschrieben hat. Deshalb nun zum ersten Teil. Diese Theorie entwickelt sie in vier Schritten: Sie beginnt mit dem religiösen Lernen unter Pluralitätsbedingungen als religionspädagogischem Kern, beschreibt die Aufgabe der Schulentwicklung aus interdisziplinärer Sicht, prägt dieser eine inhaltlich bestimmte theologische Perspektive ein und personalisiert sie in einem Handlungsmodell theologisch-religionspädagogischer Expertinnen und Experten. In diesen Schritten verschmelzen die Einzelteile zu einer normativ geschlossenen Theorie. Schulentwicklung meint dann einen demokratischen, wertgeleiteten Lernprozess, der die Schulstruktur und -kultur selbstkritisch zunehmend an menschenwürdigen, differenzeröffnenden Bildungsprozessen ausrichtet. Die Religionslehrkräfte sind für sie aufgrund ihres theologisch-religionspädagogischen Habitus vorbereitet, das religiöse Lernen im Unterricht auf Schulentwicklung auszurichten und Schulentwicklung als religionspädagogisches Handlungsfeld zu besetzen (167).

Diese Theorie glättet die in den Schritten durchaus vorhandene fachliche Ambivalenz und formuliert rein normative und wenig datengeleitete Zuschreibungen an die Lehrkräfte. Sie legitimiert damit eine spezifische Handlungsform, die vielleicht im Diskurs der Religionspädagogik funktioniert, aber – wie die Befunde zeigen – eben nicht aus Sicht der Akteure im öffentlichen Diskurs. Für mich entfalten die sehr gut erarbeiteten Erkenntnisse zu den Orientierungsrahmen der Religionslehrkräfte eine stark falsifizierende Kraft gegenüber der vorangestellten Theorie. Auf den ersten Blick ist es verwirrend, dass eine Theorie mit großem Aufwand als Rahmen implementiert wird, die in der Empirie nicht im Ansatz bestätigt wird, und dass dann ein dritter Teil fehlt, der dieses Ergebnis reflektiert. Andererseits trägt die empirische Studie zur Dekonstruktion des in der Theorie erschaffenen ‚Mythos‘ bei, dass die Religionspädagogik ihre neue Rolle jenseits einer konfessionellen Lerndomäne als wertgeleitete und politisch agierende Hüterin religiöser Pluralität im öffentlichen Diskurs finden kann. Sie würde – zwar aus guten Gründen – trotzdem von außen dominant wirken. Der empirische Teil vollzieht, was ein kleiner, wenig genutzter Abschnitt im Theorieteil weiß: dass sich die Religionspädagogik vonseiten der systemtheoretischen Schulentwicklung kritische Anfragen an ihre „Mythen“ gefallen lassen muss (145). Insofern steht das offene Ende nicht nur für weiteren empirischen Forschungsbedarf, sondern auch für die notwendige Weiterentwicklung der Theorie.

*Oliver Reis*



*Mendl, Hans: Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum performativen Religionsunterricht (Religionspädagogik innovativ, Bd. 16). Stuttgart (Kohlhammer) 2016 [248 S., ISBN 978-3-17-031494-8]*

Hans Mendl, einer der katholischen Anwälte performativer Didaktik, verbindet mit dieser Publikation das Anliegen, den Diskurs zur performativen Didaktik zusammen zu führen und „den Blickwinkel der katholischen Religionsdidaktik in durchaus vielfältigen kritischen Brechungen deutlicher zu thematisieren, da dieser leider bei den evangelischen Kolleginnen und Kollegen häufig zu kurz kommt“ (7).

In Teil A „Zum Stand des Performativen“ führt der Autor in die Entstehungsgeschichte performativer Modelle in der Religionsdidaktik ein. Diese sind in den Rahmen des „performative turn“ in den Kultur-, Geistes- und Bildungswissenschaften einzubinden. Diese Entwicklung ist durch folgende Herausforderungen begründet: Soziologisch steht die Frage im Mittelpunkt, wie mit dem Traditionsabbruch umzugehen ist; theologisch, wie Religion in Wort und Tat verstanden werden kann und bildungstheoretisch, wie „intelligentes Wissen aufgebaut werden kann“ (11). Die Sprechakttheorie kann als „gemeinsame Ausgangsbasis“ (12) der Ansätze gesehen werden, die sich jedoch in einer evangelischen und in einer katholischen Variante ausgeprägt haben. Evangelisch vor allem mit den Namen Bernhard Dressler, Thomas Klie, Michael Meyer-Blanck, Bärbel Husmann und Silke Leonhard verbunden, nehmen die Ansätze Bezug auf die semiotische Zeichentheorie und die Inszenierung von Religion. Besonders kritisch wird bis heute Dresslers Begriff des „Probehandeln“ im Religionsunterricht diskutiert (15).

Als katholische Vorreiter positionierten sich Hans Schmid und der Autor. Die Entwicklung performativer Ansätze fiel zeitlich mit dem Erscheinen der Erklärung der deutschen Bischöfe „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005) zusammen. Die Formulierung der Bischöfe, der Religionsunterricht „macht mit Formen gelebten Glaubens bekannt und ermöglicht Erfahrungen

mit Glaube und Kirche“ (ebd. 23) (Abdruck des Textabschnittes vgl. 66–69) wurde in der katholischen Religionspädagogik sehr kontrovers diskutiert. Mendl bezeichnet als „Dreh- und Angelpunkt“ (22), was unter den von den Bischöfen formulierten „handlungsorientierte[n] Verstehen der Glaubenspraxis“ (ebd. 26) gefasst wird.

Den seit 2005 von ihm entwickelten und überarbeiteten Ansatz betitelt der Autor mit „Religion erleben – Religion reflektieren“. Unter Bezugnahme auf Austins Sprechakttheorie unterscheidet Mendl die Absicht der Lehrkraft von der faktischen Wirkung auf die Schülerin bzw. den Schüler. Sein didaktisches Arrangement besteht aus drei Schritten: diskursive Einführung – performatives Erleben – diskursive Reflexion. Die Unverzichtbarkeit des letzten Schritts betont der Autor ausdrücklich. Ausgehend von einer konstruktivistischen Lerntheorie ist „das individuelle Verstehen von Religion und der eigenen Einstellung zu Religion“ (26) das Ziel. Das Erleben und Verstehen der „pragmatischen Dimension einer konfigurierten Religion“ (26) trägt hierzu bei und ein „reflektiertes performatives Konzept“ (46) schützt vor einer religiösen Vereinnahmung der Schüler/-innen.

Unter Bezugnahme auf die in Teil B im Original abgedruckten Artikel stellt Mendl deren Gedankengang vor und unterzieht die Argumentationen seiner Bewertung. Zusammenfassend arbeitet er heraus, dass sich die Kritik zentral auf das Thema „Gebet im Religionsunterricht“ und damit verbunden auf die Frage nach dem Subjektsein der Schüler/-innen fokussiert (24f.).

Teil A endet mit Rudolf Englerts Artikel, der 2008 zum ersten Mal die katholischen und evangelischen Varianten in der kritischen Zusammenschau darstellt. Er sieht in den katholischen Varianten eine „Kompensationsstrategie“ (54), um nicht mehr vorhandene religiöse Erfahrungen zu ersetzen. Die evangelische Variante folgt einer „Transformationsstrategie“ (55), die dazu dient, dass Schüler/-innen eigene Ausdrucksformen finden. Während er in der ersten die Gefahr einer Missionierung oder Rekatechisierung sieht, ist es bei der zweiten die Gefahr der Profanisierung religiöser Formen.

In Teil B „Zur Kritik des Performativen“ kommen zunächst evangelische Kollegen mit ihren Originalbeiträgen zu Wort: In Reaktion auf die massive Kritik performativer Ansätze von Godwin Lämmermann weist Dietrich Zilleßen deren didaktisches Potential auf. Jürgen Heumann fordert, dass ein „Religionsunterricht kein Gebetsunterricht sein [darf]“ (104) und kritisiert, dass es im RU eine neue, pädagogisch nicht ausreichend reflektierte Gebetspraxis gebe. Seine Kritik richtet sich an eine islamische Praxis und an das evangelische Konzept von Christian Grethlein. Dieser legt in seiner Erwiderung dar, dass Beten als „menschliche Kommunikationsform“ (117) zu verstehen sei, die im Dienste der kulturellen und kirchlichen Partizipationsfähigkeit gelernt werden muss – und damit auch im Religionsunterricht zu verorten ist.

Gabriele Obst unterscheidet zwischen ‚Religion zeigen‘ und ‚erleben‘. Sie plädiert für einen zeigenden Unterricht, der heute auch lernpsychologisch anschlussfähig ist, grenzt dieses Zeigen jedoch von einem eigenen Erleben im RU ab.

Aus katholischer Perspektive greift Thomas Meurer den Gedankengang Englerts auf, kritisiert die begriffliche Unschärfe zwischen Performativität und Performance sowie des Religionsbegriffs. Zudem fragt er an, inwieweit biblische Texte nur als „Spielwiese“ (146) gesehen werden. Mit „ein methodischer, didaktischer, systematischer und praktischer Weckruf“ (149) qualifiziert Iris Mandl-Schmidt performative Ansätze. Im Blick auf die Entwicklung einer eigenen Spiritualität stellt sie deren Angemessenheit in Frage. Bernhard Grümme differenziert drei Arten performativer Didaktik: RU als Ort existentiell-spirituellen Probehandelns, als ästhetisch-gestaltvolle Erschließung christlicher Religion und als Spiel einer leiblich-räumlichen Performanz. Er ordnet sehr unterschiedliche Ansätze in das Schema ein und arbeitet unter dem Stichwort „mystagogische Performanz“ (171) die Bedingungen einer berechtigten Performanz heraus. Patrik C. Höring sieht performative Konzepte als „Spielart korrelativer Didaktik“ (174), wenn auch „die christliche Glaubenstradition als Lerngegenstand“ (183) wichtiger wurde. Burkard Porzell stellt die Logik der performativen Ansätze vor und formuliert als fundamentale Einwände den Umgang mit der „Glaubensautonomie der Schüler/-innen“ (191) und der „Dignität religiöser Akte“ (192). Erkenntnistheoretisch für „naiv“ hält er die Prämisse (192), Verstehen setze eigenes Erleben voraus. Positiv bewertet er, dass diese Konzepte „die didaktische Zentralität religiöser Praxis“ (201) neu ins Bewusstsein gerückt haben.

Abschließend kommt mit Hartmut Rupp ein evangelischer Vertreter performativer Didaktik zu Wort, der sich vor allem im Bereich der Kirchenraumpädagogik verortet. Er erläutert noch einmal knapp die Merkmale des Ansatzes und stellt praktische Beispiele vor.

In Teil C „Praxisprojekte und empirische Überprüfung“ stellt Mendl die eigene Praxis und einen Kriterienkatalog für die Beurteilung performativen Vorgehens vor. Anhand von Verschriftlichungen evangelischer Kolleginnen und Kollegen werden ein positives und ein negatives Beispiel performativer Unterrichtsdramaturgie identifiziert. Abschließend bündelt der Autor unter „FAQ – was ich schon immer fragen wollte“ (230) zwölf Hauptanfragen an performative Ansätze und präsentiert seine zusammenfassenden Antworten.

Das Studienbuch ist ein Genre, das in der Religionspädagogik selten anzutreffen ist: zu einem didaktischen Schwerpunkt, der Performativen Religionsdidaktik, wurden Beiträge gebündelt, die das pro und contra diskutieren. Da diese in sehr disparaten Publikationen veröffentlicht wurden, sind Wiederholungen in den Darstellungen

der Konzepte und den Begründungsfiguren eigener Positionen im Querschnitt der Artikel unvermeidbar. Interessant ist die Palette der Auseinandersetzung, die trotz wissenschaftlichen Anspruches von beißender Kritik bis zu konstruktiv-kritischem Umgang reicht.

Kritisch ist zu hinterfragen, warum Mendl die Zusammenfassung der Artikel und seine Bewertung dem Originalabdruck voranstellt. Die Lektüre der Artikel wäre auf jeden Fall interessanter, wenn die analysierende Bewertung Mendls, die durchaus sachlich ist und interessante zusätzliche Gesichtspunkte zur Sprache bringt, nachgestellt wäre. Der recht knappe Teil C zeigt, wie ausbaufähig empirische Unterrichtsforschung noch ist.

Insgesamt bietet die Publikation einen guten Zugang zur Vielfalt der katholischen und evangelischen Varianten performativer Ansätze und deren Diskussion. Übereinstimmungen wie Unterschiede werden durch die kompakte Darstellung erhellt. Aus didaktischer Perspektive – auch für den Einsatz in Seminaren und Fortbildungen – sind die Impulsfragen hilfreich, die eine intensive Auseinandersetzung mit den zentralen Aussagen der Artikel fördern. Eine solche Bündelung der fachdidaktischen Auseinandersetzung ist in Zukunft auch bei anderen Streitfragen wünschenswert.

Angela Kaupp



Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold: *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*, Stuttgart (Kohlhammer) 2016 [192 S., ISBN 978-3-17-030941-8]

Gegenwärtig stehen Fragen nach kooperativen Ausrichtungen des konfessionellen Religionsunterrichts wieder verstärkt auf der religionspädagogischen Agenda. Nicht zuletzt angesichts religionsdemographischer und -soziologischer Wandlungsprozesse werden entsprechende Formate dieses Unterrichtsfaches konzeptionell weiterentwickelt, unterrichtspraktisch erprobt und evaluiert. In diesem Horizont ist die Veröffentlichung von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch anzusiedeln, die zweierlei leistet: zum einen eine empirische Überprüfung des in Niedersachsen durchgeführten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts und zum anderen das Vorstellen von Überlegungen zu einem Unterricht, das die Kooperation über Konfessionen hinausgehend auf Religionen ausweitet.

Gennerich / Mokrosch legen eine facettenreiche Evaluation des seit 1998 laufenden niedersächsischen Modellversuchs zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht vor, indem sie diesbezügliche Einschätzungen und Einstellungen auswerten, die in den Jahren 2005/06 mittels eines standardisierten Fragebogens unter 152 beteiligten Lehrkräften erhoben wurden. Die Ergebnisse dieser Erhebung markieren den Schwerpunkt der Studie. Flankierend werden aus Interviews mit niedersächsischen Lehrkräften (zwei Interviews mit drei Beteiligten aus dem Jahr 2007; 13 Gespräche mit 19 Beteiligten aus den Jahren 2015/16, davon vier Muslime) Aussagen zu bestimmten thematischen Aspekten angeführt.

Vorangestellt sind der Evaluationsstudie Verortungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht allgemein sowie zur niedersächsischen Situation im Speziellen (9–43). Sie bieten sowohl historische Referenzen zur immer wieder aufkeimenden Frage nach einer kooperativen Gestaltung des Religionsunterrichts als