

Hans Mendl • Religion erleben

Hans Mendl

RELIGION ERLEBEN

Ein Arbeitsbuch
für den Religionsunterricht

20 Praxisfelder

Kösel

Copyright © 2008 Kösel-Verlag, München,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH
Druck und Bindung: Kösel, Krugzell
Umschlag: Kaselow Design, München
Umschlagmotiv: © Getty Images/Benhur Sanchez
Printed in Germany
ISBN 978-3-466-36811-2

*Gedruckt auf umweltfreundlich hergestelltem Offsetpapier
(säurefrei und chlorfrei gebleicht)*

www.koesel.de

Inhalt

VORWORT	7
---------------	---

Teil I:

Performativer Religionsunterricht: Erfahrungsräume des Religiösen eröffnen

A. RELIGION ERLEBEN – PROBLEMANZEIGE UND AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN	12
1. Die Diskussion um performative Elemente im Religionsunterricht	14
2. Auseinanderdriften von subjektiver und objektiver Religion	16
3. Der Religionsunterricht als Ort der Begegnung mit Religion	18
B. APORIEN: DIE SUCHE NACH EINEM TAUGLICHEN KONZEPT ...	21
1. Die Last der Geschichte	21
2. Die Unterscheidung von Religionsunterricht und Katechese	23
3. Grenzen eines primären Reflexionsmodells	25
4. Der Streit um das Verständnis von Korrelation zwischen Glauben und Leben	31
C. RELIGION ERLEBEN – BEGRÜNDUNGSMOMENTE	36
1. Religion »in Form«: Die Bedeutung der Praxis des Glaubens	37
2. »To do things with words«: Zur Besonderheit religiöser Sprache	41
3. Religion als Inszenierung eines »heiligen Spiels«	44
4. Symboldidaktik, Ästhetik, Gestaltpädagogik	47
5. Die Verschränkung verschiedener Wissensdomänen	51
6. Lernen als aktiver und konstruktiver Prozess des lernenden Subjekts	57
D. REVISIO: EINIGE NÖTIGE KLÄRUNGEN	61
1. Soziale Praxis und Unterricht – ein Widerspruch?	61
2. Religiöse Wirklichkeitserschließung – etwas Besonderes?	65
3. Konturen und Grenzziehungen einer performativen Religionsdidaktik	67
E. RELIGION ERLEBEN – GESTUFTE TEILHABE AN RELIGIÖSER ERFABUNG	72
1. Erfahrung – was ist das?	72
2. Ein Stufenmodell der Teilhabe an religiöser Erfahrung	74
3. Lehrerkompetenzen	82
F. EINE ZUSAMMENFASSUNG IN EINIGEN THESEN	85

Teil II:

In der Schule Religion erleben: 20 Praxisfelder

A. FREMDE HEIMAT ERKUNDEN	88
1. Kirchenraum – <i>Räume erkunden</i>	89
2. Lernort Gemeinde – <i>Gemeinschaft erleben</i>	107
3. Personen – <i>Begegnungen erfahren</i>	121
4. Erinnerungen – <i>Orten und Geschichte begegnen</i>	135
5. Christliche Zeitrhythmen – <i>Zeiten wahrnehmen</i>	147
B. GOTT UND DAS LEBEN FEIERN	161
6. Gebet und meditative Elemente – <i>Zur Mitte kommen</i>	162
7. Liturgische Bildung – <i>Gottes Gegenwart feiern</i>	179
8. Heilendes Tun – <i>Gesegnet sein</i>	201
9. Der Leib als Symbol – <i>Gestalt annehmen</i>	216
10. Naturerfahrung – <i>Schöpfung erleben</i>	233
C. KONSEQUENZEN DES GLAUBENS ERLEBEN	251
11. Bibel »handgreiflich« – <i>Lebendige Bibel</i>	252
12. Interreligiöse Begegnungen – <i>Erlebte Fremdheit</i>	269
13. Christliche Ethik – <i>Erprobte Nächstenliebe</i>	289
14. Glaubensfundamente – <i>Glauben verantworten</i>	309
15. Im Mittelpunkt der Mensch – <i>Eigenes leben</i>	325
D. RELIGION MIT ALLEN SINNEN ENTDECKEN	342
16. Sprach- und Sprechausdruck – <i>Verbalisiertes Bekenntnis</i>	344
17. Die Macht der Bilder – <i>Visuelle Expression</i>	359
18. Kunst(handwerk) & Religion – <i>Plastischer Ausdruck</i>	373
19. Musik & Religion – <i>Bewegte Musik</i>	384
20. Der Glaube im Computer – <i>Vernetzte Sinnsuche</i>	400
Anhang	414
Literaturverzeichnis	418

Vorwort

Theorie ohne Praxis ist leer, freilich ist auch die Praxis ohne Theorie blind. Mein Interesse besteht darin, die Tragfähigkeit performativer Theorien und auch die kritischen Anfragen vor dem Hintergrund der praktischen Religionsdidaktik auf möglichst vielen Feldern zu durchleuchten. Denn bei allen Diskursen auf der Theorieebene möchte ich immer wieder die praktische Gretchenfrage stellen, was das denn nun für ganz konkrete Handlungsvollzüge im Religionsunterricht bedeutet.

Deshalb wird das einleitende theoretische Kapitel zur Herkunft und zum Konzept eines performativ ausgerichteten Religionsunterrichts relativ knapp gehalten sein, auch wenn es für die folgenden Konturen und Grenzziehungen selbstverständlich grundlegend und handlungsleitend ist. Der Schwerpunkt liegt im ausführlichen Praxisteil.

Die Ausgangsfrage lautet: Wie kann objektive Religion heute überhaupt noch verständlich werden angesichts einer Schülergeneration, die mehrheitlich dazu keine intensiven Bezüge hat? Diese Frage bestimmt die inhaltliche Reihung der vier großen Blöcke.

- ▶ Im ersten großen Block »*Fremde Heimat erkunden*« geht es um Möglichkeiten, der Innenseite gelebter Religion zu begegnen: Räume, Menschen, Erinnerungen, Zeitrhythmen.
- ▶ Der zweite Block »*Gott und das Leben feiern*« ist von der Beobachtung geprägt, dass sich Diskussionen um die Grenzwertigkeit performativer Elemente häufig an den Themenfeldern Liturgie und Gebet entzünden. Deshalb werden Gebet und Meditation, liturgische Elemente, heilende und leibliche Vollzüge und die Erfahrbarkeit der Schöpfung in den Blick genommen. Gerade in diesen Feldern wird der spezifische Modus einer religiösen Wirklichkeitserfassung und -deutung verständlich – oder eben nicht!
- ▶ Der dritte Block »*Konsequenzen des Glaubens erleben*« thematisiert Inhaltsfragen des Religionsunterrichts (Bibelarbeit, interreligiöses Lernen, Ethik lernen, der Umgang mit Glaubensfragen und biografisches Lernen). Diese sollen ja nicht nur als »Fragen an sich«, sondern in ihrer Bedeutung als »Fragen für mich« didaktisch ins Spiel kommen, wenn es um den Erwerb von religiöser Kompetenz geht; auch hier wird reflektiert, welchen Wert performative Elemente haben, um sowohl der Eigenart des Lerngegenstandes gerecht zu werden als auch die Nachhaltigkeit von Lernprozessen zu unterstützen.
- ▶ Im vierten Block schließlich lege ich einen methodischen Fokus an, da sich performative Elemente vor allem auf der Ebene der Lernwege manifestieren, ohne dass allerdings die Diskussion um die Bedeutung des Performativen auf Handlungsorientierung beschränkt werden darf. Der performative Umgang mit den ausgewählten exemplarischen Medien (Sprache, Bilder, Kunstwerke, Musik,

PC und Internet) soll sich dabei in mehrfacher Hinsicht als produktiv erweisen: im Sinne einer Ausdrucksförderung bei den Kindern und Jugendlichen und als Chance, die Erkenntnislogik des jeweiligen Mediums in seinem religionshermeneutischen Eigenwert besser zu begreifen.

Den 20 praxisorientierten Kapiteln liegt jeweils die gleiche Struktur zugrunde:

- ▶ Zunächst wird beschrieben, worin die *Herausforderung des jeweiligen Themenfeldes* besteht und wieso meines Erachtens ein primär kognitiver Zugriff auf den jeweiligen Wirklichkeitsausschnitt nicht genügt, um vernünftig und persönlich Religion zu lernen und dem jeweiligen Teilgegenstand von Religion selbst gerecht zu werden.
- ▶ Danach werden die besonderen *Lernchancen performativer Unterrichtsansätze* skizziert.
- ▶ Anschließend diskutiere ich *kritische themenbezogene Anfragen*, die von ganz unterschiedlichen Seiten geäußert werden.
- ▶ Die Leitfrage für den nächsten Abschnitt lautet dann: Welche spezielle *Kompetenzen* benötigen die Lehrenden, um diese Art von Unterricht durchzuführen?
- ▶ Und schließlich folgen exemplarische Hinweise auf *Praxisprojekte*, die meines Erachtens zur beschriebenen performativen Lerndynamik gehören. Dabei unterscheide ich nicht zwischen verschiedenen Schulstufen, da ich auf die Kompetenz der Leserinnen und Leser vertraue, das jeweils für die eigenen Lerngruppen Passende zu entdecken.

Bei einer Reihe von Fortbildungen in den letzten Jahren von Luxemburg bis Linz und von Hildesheim bis Tirol habe ich die Inhalte, die nun in diesem Buch versammelt sind, immer wieder vorstellen können. Etliche Lehrkräfte, vor allem an Grundschulen, fanden, dass sie durch die präsentierte Theorie und die Praxisbeispiele Bestätigung für die alltäglich bereits praktizierte Didaktik erfahren, andere dagegen haben mitunter Unbehagen geäußert, ob mit bestimmten Elementen nicht das Maß des Zulässigen überschritten wird. Im Gegenzug gab es auch kritische Anfragen bezüglich der konkreten Gestalt des Religionsunterrichts ab der Sekundarstufe, besonders an Gymnasien, wo der Präsentationsmodus häufig eben nicht als handlungs- und lebensweltorientiert erfahren wird – zwei zentrale Kriterien für die Akzeptanz des Religionsunterrichts bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Bucher 2000). Ich danke den Praktikern vor Ort für die vielen inspirierenden Rückmeldungen, die dieses Buch erst ermöglicht haben!

Natürlich soll das vorliegende Buch die Diskussion um einen performativ ausgerichteten Religionsunterricht vorantreiben. In erster Linie ist es aber für Lehrerinnen und Lehrer geschrieben, die an einer Reflexion, Vertiefung und vielleicht Innovation des eigenen unterrichtlichen Handelns und durchaus auch an einer Veränderung (ich meine: Verbesserung) der Schulkultur interessiert sind. Da ich um das enge Zeitbudget von Lehrkräften, Seminarlehrern und Religionspädagogen der verschie-

denen Phasen der Lehrerbildung weiß, habe ich mich schon bei der Strukturierung des Buches um Leserfreundlichkeit bemüht. Gerade die 20 praxisorientierten Kapitel im zweiten Teil des Buches haben einen überschaubaren Umfang von je 10 bis 20 Seiten. Sie sind als abgeschlossene Einheit geschrieben; dort, wo es für ein umfassenderes Verständnis nötig ist, wurden behutsam Querverweise eingefügt. Der Preis dieser Darstellung sind gewisse Redundanzen, die mir diejenigen, die das ganze Buch lesen sollten, nachsehen mögen. Eine leicht zu bewältigende Lektüre eines Teilkapitels zum Tagesausklang oder eine anregende (oder aufregende, wenn man zur oben angedeuteten Gruppe der Skeptiker gehört) zum Tagesbeginn – das wäre ein möglicher Sitz im Leben. Selbstverständlich eignet sich das Buch aber auch zum intensiven Studium, zur Gestaltung von Seminaren und zur Aufbereitung von Prüfungsstoff. Vor allem aber soll es helfen, die Vorstellung von einem guten Religionsunterricht auszubilden.

Schließlich danke ich den Mitarbeitern an meinem Lehrstuhl für die kritische Begleitung des Projekts; für die Sorgfalt bei der Manuskripterstellung bedanke ich mich bei Frau Elfriede Seitz-Rodatus und bei Frau Ulrike Oerterer sowie bei Frau Margarete Stenger, die das Buch nicht nur lektoriert, sondern während der Entstehungsphase motivierend begleitet hat.

Ein Wahlspruch, der die Notwendigkeit einer Inszenierung des Religionsunterrichts untermauert, könnte ein Satz aus dem Exerzitien-Büchlein von Ignatius von Loyola sein: »Nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genüge, sondern das Fühlen und Kosten der Dinge von innen« (Ignatius von Loyola 1956, 7). In diesem Sinne möchte ich dazu ermuntern, mutig die Inszenierung von Religion(sunterricht) zu wagen!

Hans Mendl

TEIL I:

Performativer Religions-
unterricht: Erfahrungsräume
des Religiösen eröffnen

A. Religion erleben – Problemanzeige und aktuelle Herausforderungen

Wie viel an Erfahrung im Religionsunterricht *darf* sein? So einfach die Frage klingt, so vielfältige Problemfelder eröffnen sich, wenn man sich gründlich mit ihr beschäftigt:

- ▶ Bedeutet eine stärkere Erfahrungsorientierung im Religionsunterricht nicht eine Grenzüberschreitung innerhalb eines ordentlichen Schulfaches an öffentlichen Schulen? Diese erste zentrale Anfrage ist eine systemische: Welche Art des Zugriffs auf die Wirklichkeit erscheint schulischem Lernen als angemessen? Und wie konkretisiert sich dies für die Möglichkeiten methodischen Arbeitens im Religionsunterricht? Darf man mit Kindern und Jugendlichen meditieren, beten, Kirchenräume mit allen Sinnen erleben oder Sozialprojekte durchführen?
- ▶ Muten erfahrungsintensive Elemente und Übungen gerade auf dem Feld der Spiritualität und des Meditativen nicht wie ein Rückfall in längst überwundene katechetische oder missionarische Zeiten des Religionsunterrichts an? Diese Anfrage ist eine religionspädagogisch-konzeptionelle. Wie unterscheiden sich Lernprozesse in der Katechese und im Religionsunterricht? Was verbindet beide Lernorte – warum und auf welchen Gebieten müssen sie sogar stärker miteinander in Beziehung gebracht werden? Können bestimmte Formen mit unterschiedlichen Zielsetzungen nicht hier und dort eingesetzt werden?
- ▶ Welche Qualität haben solche Erlebnisse im Religionsunterricht – sind es authentische Erfahrungen von Religion oder »nur« Als-ob-Erfahrungen? Diese Anfrage ist eine hermeneutische. Sie liegt im Schnittpunkt einer theologischen und anthropologischen Reflexion bezüglich der Würde von Glaubensvollzügen und der Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler. Ist ein authentischer Glaubensvollzug in der Schule überhaupt möglich und statthaft?
- ▶ Und schließlich grundsätzlich: Was versteht man überhaupt unter »Erfahrung«? Diese erkenntnistheoretische Anfrage bedeutet mehr als ein definitives Glasperlenspiel in einer pädagogischen Provinz ohne Lebensbezug. Sie ist nötig, um genauer beschreiben zu können, auf welche Art objektive und subjektive Religion in Beziehung gebracht werden können. Was geschieht bei der Konfrontation mit fremden Erfahrungen? Wie werden Erlebnisse zu eigenen Erfahrungen?

Man könnte die Frage aber auch anders nuancieren: Wie viel Erfahrung im Religionsunterricht *muss* sein?

- ▶ Wer für eine stärkere Erfahrungsorientierung plädiert, befindet sich insofern in guter Gesellschaft, als er sich damit in die große Linie der Reformpädagogik, der

Konzeptionierung offener Unterrichtsformen, des Projektunterrichts und der großen – und leider häufig auch sehr verschwommenen didaktischen Worte wie »Ganzheitlichkeit« und »Subjektorientierung« begibt. Was diese verschiedenen Richtungen vereint, ist ein kritischer Blickwinkel auf eine dominante Sachorientierung und eine kognitive Verengung des Lernens – das ist die Gegenfolie – sowie ein deutliches Plädoyer für das Postulat »Im Mittelpunkt der Mensch« – das ist der positive Fokus.

- ▶ Wie muss der Religionsunterricht gestaltet sein, damit Kinder und Jugendliche religiös kompetent werden? Diese Frage hat durchaus auch eine sachorientierte Konnotation. Ein schulisches Fach, das die Schülerinnen und Schüler bis zu 1000 Stunden »genießen«, muss sich auch hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit und Nachhaltigkeit (wieder so ein »großes« Wort!) legitimieren: Welche Lernformen eignen sich in besonderem Maße für Lernprozesse, die den spezifischen religiösen Modus der Weltbegegnung und -aneignung zu vertiefen in der Lage sind?
- ▶ Wie kann also angesichts der viel bemühten Rede vom Traditionsabbruch und der faktischen Ferne vieler Schülerinnen und Schüler zum Glauben und Leben konfessioneller Religion der Gegenstand selbst verständlich werden? Genügt hier ein Reden »über« Religion? Oder müssen nicht vielmehr Kontaktzonen mit konkreten Erfahrungsräumen des Religiösen geschaffen werden, damit Kinder und Jugendliche überhaupt die Eigenart von Religion begreifen können?

In der religionspädagogischen Zunft werden diese Fragen unter dem Stichwort des »performativen Religionsunterrichts« kontrovers diskutiert. Meines Wissens stammt der Begriff von Rudolf Englert. Er hat ihn als bündelnden Suchbegriff für neuere Entwicklungen in der Religionspädagogik formuliert, als es um die Gestaltung eines Themenheftes der Zeitschrift »Religionsunterricht an höheren Schulen« (Heft 1/2002) ging: »Ohne dass damit ein neues religionspädagogisches Modewort kreiert werden soll, könnte man abgekürzt vielleicht auch von einem ›performativen Religionsunterricht‹ sprechen« (Englert 2002a, 1).

Um die theoretische Fundierung des Performativen bemühen sich vor allem evangelische Religionspädagogen, besonders Bernhard Dressler, Thomas Klie und Silke Leonhard. Als Quellen, aus denen sich der Inszenierungsgedanke speist, geben sie die Zeichendidaktik, die post-strukturalistische (»profane«) Religionspädagogik und die Gestaltpädagogik an (vgl. Klie/Leonhard 2003, 17–20). Ich selbst werde im Folgenden (S. 36ff) den Fokus auf andere Wissenschaftszweige richten, mit denen sich meines Erachtens die Bedeutung performativer Elemente im Religionsunterricht trefflich begründen lassen (besonders konstruktivistische, wissens- und lernpsychologische Argumente). Dies geschieht auch deswegen, weil ich bei aller Sympathie für den Begriff des Performativen (der zu meiner Studienzeit so etwas wie einen verbindenden interdisziplinären Rahmen über meine Fächer hinweg – Theologie, Germanistik und Sprachwissenschaft – bedeutet hat) inzwischen unsicher bin,

ob die Begründung auf der Basis von zunächst sprachwissenschaftlichen Performativtheorien ausreicht. Doch das Modewort ist kreiert, und deshalb soll es als Leitbegriff auch für die folgende Darstellung verwendet werden.

1. Die Diskussion um performative Elemente im Religionsunterricht

Das Kind hat viele Väter und Mütter: Es lässt sich belegen, dass die Diskussion um einen performativen Religionsunterricht von verschiedenen parallel ablaufenden Prozessen angeregt wurde. »Der Begriff ›performativer Religionsunterricht‹ ist ein Versuch, so etwas wie ein einigendes Band um die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze eines erfahrungsöffnenden Lernens zu legen«, leitet Rudolf Englert seine zusammenfassende Würdigung verschiedener performativer Ansätze ein (Englert 2002b, 32).

Die zentrale Herausforderung besteht darin, wie mit dem heute deutlich spürbaren sogenannten Traditionsabbruch umzugehen ist. »Zumal im Raum der Schule kann religiöse Bildung nicht mehr reflexiv-nachdenkend bearbeiten, was bislang noch als in Familie und Kirche vermittelter Gegenstand des aufarbeitenden Nachdenkens vorauszusetzen war« (Dressler 2002, 12). Die veränderte Situation erfordert deshalb auch einen veränderten Präsentationsmodus von Religion: »Es geht hier durchgängig darum, heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen« (Englert 2002b, 32).

Wie bereits erwähnt, waren evangelische Theologen und Religionspädagogen federführend bei der Reflexion über die Bedeutung des Performativen (bes. Klie/Leonhard 2003; vgl. dazu Domsgen 2005). Wieso dies so ist, darüber lässt sich trefflich spekulieren (vgl. Englert 2002b, 34): Besteht im evangelischen Milieu, das in einer wort- und textbezogenen reformatorischen Tradition steht, ein größerer Kompensationsbedarf im Vergleich zum katholischen Religionsunterricht, bei dem die ästhetische Dimension religiösen Lernens gerade durch verschiedene konzeptionelle Projekte in den letzten Jahrzehnten stärker ausgeprägt war? Oder sind die »Evangelen« wieder einmal nur schneller als die »Katholen«, wenn es um die Reaktion auf Veränderungen geht?

Eine gemeinsame Spur lässt sich sicher in der anthropologischen und empirischen Wendung der Religionspädagogik sehen, die didaktisch unter den Stichworten einer stärkeren Erfahrungs-, Subjekt- und Prozessorientierung konkretisiert wurden (vgl. meine eigene Deutung zu einer Didaktik, in der »Im Mittelpunkt der Mensch« steht:

Mendl 2004a; siehe auch: Ziebertz 2000). Ich war überrascht, als ich im Zuge meiner ersten Vorträge zur Notwendigkeit der Ausgestaltung performativer Elemente im Religionsunterricht (vgl. Mendl 2005c) den Hinweis bekam, dass eine Verlautbarung der Deutschen Bischofskonferenz unmittelbar bevorstehe, die ähnliche argumentative Strukturen aufweist: »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005) heißt die Schrift und eine viel zitierte Textstelle lautet so: »Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glaube und Kirche« (ebd. 23). Als isoliertes Zitat löst das ebenso Unbehagen aus wie die bündelnde Feststellung Rudolf Englerts, performative Ansätze ließen sich auf die Formel eines erfahrungsöffnenden Lernens bringen (siehe oben; Englert 2002b, 32), weil der Anschein erweckt werden könnte, man lande nun mit handlungs- und erfahrungsorientierten Ansätzen im Straßengraben eines reflexions- und denkfriren Raums. Es wird in diesem Buch zu zeigen sein, dass eine Zunahme performativer Elemente im Religionsunterricht tatsächlich nur legitimiert werden kann, wenn die Balance zwischen Handeln und Deuten (vgl. Klie/Leonhard 2003, 18), zwischen Erleben und Nachdenken, zwischen Inszenieren und Reflektieren eingehalten wird. Wenn man Menschen in einen Raum potenzieller religiöser Erfahrung hineinholen will, dann müssen solche Prozesse verantwortlich unter den Postulaten von Freiheit und Reflexivität vonstatten gehen.

Inzwischen hat auch im katholischen Bereich eine intensive Diskussion bezüglich der Bedeutung und Grenzen des performativen Religionsunterrichts eingesetzt (vgl. Religionspädagogische Beiträge 58/2007 mit den Beiträgen von Norbert Mette, Albert Biesinger, Monika Jakobs, Burkard Porzelt und Mirjam Schambeck; Rendle 2006 mit weiterführenden Fragen nach den Konsequenzen für die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung, darin Mendl 2006c).

Diejenigen, die die Verabschiedung von einem katechetischen Konzept des katholischen Religionsunterrichts oder von der evangelischen Unterweisung im evangelischen Religionsunterricht als Wende für einen pluralitätsoffenen Religionsunterricht schätzen gelernt haben, auch weil sie eventuell selbst noch über leidvolle Erfahrungen mit einem Religionsunterricht nach dem »alten« Konzept berichten können, befürchten, dass ein performatives Modell die schulische Verankerung des Faches gefährden könne. Befürworter argumentieren entgegengesetzt: Wenn sich der Religionsunterricht nicht stärker hin zu einer performativen Gestalt ändert, erweist er sich als nicht zukunftsfähig, weil es ihm nicht mehr gelingt, den Gegenstand adäquat didaktisch ins Spiel zu bringen. Letztere Position, die ich auch selbst vertrete, soll im Folgenden begründet werden.

2. Auseinanderdriften von subjektiver und objektiver Religion

In der theologischen und religionspädagogischen Diskussion ist vielfach vom Traditionsabbruch die Rede, der dazu führt, dass die Glaubensweitergabe gefährdet sei. Diese These soll in einem ersten Schritt phänomenologisch differenziert werden, damit davon ausgehend entsprechende Konsequenzen und Möglichkeiten für religiöse Lernprozesse diskutiert werden können.

Dass kirchliche Religion in der Wahrnehmung heutiger Menschen verglichen mit früheren Zeiten verdunstet, ist evident. Wenn man heutigen Kindern und Jugendlichen die christliche Religion nahebringen wolle, dann sei das so, als wolle in Amerika ein amerikanischer Koch McDonalds-gewöhnte Jugendliche in die Kunst der italienischen Pizza-Kultur einführen, behauptet Thomas Ruster (vgl. Ruster 2002, 198). So fremd sei diese Religion für heutige Kinder und Jugendliche (und, das ist die zweite Unterstellung: auch für die Lehrenden). Auch wenn die soziologischen Säkularisierungstheorien, nach denen Religion und Religionen in der modernen Gesellschaft überflüssig werden und verschwinden, inzwischen mit der vorsichtigeren Transformations-These vom »Wandel der Religion« ergänzt wurden, muss man von einem konfessionellen Standpunkt aus doch nüchtern feststellen: Der Prozess der Entkirchlichung unserer Gesellschaft schreitet zügig voran. Dies wird in der Religionssoziologie mit den Schlagworten von der »Marginalisierung institutionalisierter Religion«, der Zunahme von »kirchendistanzierter Religiosität« und von »Religions-Äquivalenten« zu beschreiben versucht. Auf mehreren Ebenen kann dieser Prozess belegt werden, der zu einem Auseinanderdriften von objektiver und subjektiver Religion führt (vgl. dazu auch Mendl 2005d):

Phänomenologisch

Explizite Religion ist heute weit weniger wahrnehmbar als noch in vergangenen Zeiten: Man möge nur die Bilder aus David Macaulays »Sie bauten eine Kathedrale« (11. A. Düsseldorf 1998) mit heutigen Stadtansichten vergleichen. Die Kathedralen der Neuzeit sind Bank-Türme und Fußballstadien, Konzertsäle und Einkaufs-Galerien. Relikte der Vergangenheit werden durch die aufdringlichen (Werbe-)Bilder der Neuzeit überdeckt und übertroffen. Wer sich heute auf die Spurensuche begibt, tut gut daran, von der Tatsache auszugehen, dass es sich bezüglich der Wahrnehmbarkeit von konfessioneller Religion von der Schülerperspektive aus betrachtet um eine mannigfaltig »verstellte Religion« handelt. Doch auch wenn Religion und konfessioneller Glaube in unserer Gesellschaft und Kultur verstellt sind: Oft wird übersehen, dass beides immer noch in reichhaltigem Ausmaß zu entdecken ist, wenn man nur genau hinschaut!

Gesellschaftlich

Wie in verschiedenen Studien aufgezeigt wurde, hat die Kirche innerhalb von wenigen Generationen einen massiven Vertrauensverlust erlitten (vgl. Mendl 2004a, 17f). Diese Vertrauenskrise wirkt sich auch auf den Religionsunterricht aus, der zwar im schulischen Kontext einen guten Stand hat und letztlich das Flaggschiff eines gesellschaftsoffenen Christentums darstellt, aber dennoch unter permanentem Begründungszwang steht. So plädierten nach einem ZDF-Politbarometer im April 2005 56% der Befragten dafür, ähnlich wie in Berlin geplant auch bundesweit den Religionsunterricht durch ein übergreifendes Fach »Ethik und Werte« zu ersetzen; nur 37% sprachen sich dagegen aus. An diesem Bedeutungsschwund ändert auch die mediale Dichte der Berichterstattung etwa beim Tod des Papstes, bei der Wahl und Einsetzung eines deutschen Papstes und dem Weltjugendtag wenig. Man darf sich davon keine Re-Missionierung des Westens erhoffen (vgl. die kritische Diskussion zur »Renaissance der Religion«: Herder Korrespondenz Spezial 2006). Gesellschaftlich betrachtet wird konfessioneller Glaube zunehmend als »*unansehnliche Religion*« bewertet – es gibt Attraktiveres! Das hat auch viel mit der mangelhaften Fähigkeit von Kirche, sich ästhetisch ansprechend in der Welt zu präsentieren, zu tun: Um diese These zu veranschaulichen, möge man den durchschnittlichen Schaukasten einer Pfarrei mit einer durchschnittlichen Werbetafel oder ein Pfarrblatt mit einer Speisekarte vergleichen. So verwundert es nicht, dass nach der Sinus-Milieu-Studie die Kirche nur noch wenige gesellschaftliche Milieus erreicht (vgl. Wippermann 2005).

Individuell

Entgegen der Säkularisierungsthese kann man feststellen, dass durchaus ein echtes Bedürfnis und eine Sehnsucht nach Religion vorhanden sind, sich die entsprechenden Ausdrucksgestalten aber immer weniger innerhalb, sondern vielmehr außerhalb der Kirchen und in vielfältig individualisierter Weise manifestieren. Wer ausschließlich mit der konfessionellen Brille das Phänomen Religion erfassen will, verfehlt diese wichtige Ressource der »*unsichtbaren Religion*«. Die Kirchen tun sich nach wie vor schwer mit einem offenen Religionsbegriff, der sich individuell in vielfältigen außerkirchlichen Spielarten manifestiert. Die Kehrseite der Medaille: Gleichzeitig gehören viele traditionelle Formen kirchlicher Religiosität nicht zum Verhaltensrepertoire, nicht nur von Jugendlichen. Man kennt die Rituale eines Rockkonzerts oder eines Stadionbesuchs, fühlt sich aber unsicher bei einem Gottesdienst anlässlich der Hochzeit eines Freundes: Die Abfolge von normierten Handlungsschritten bleibt unverständlich, weil man nicht mehr über die entsprechenden Wahrnehmungen und Routinen verfügt. So führt das wechselseitige Nicht-Wahrnehmen auf der Subjektseite dazu, dass konfessionelle Religion bereits phänomenologisch *unverständlich* und in ihrer Tiefendimension nicht mehr deutbar ist.

Verstellte, unansehnliche, unsichtbare und unverständliche Religion: So lautet die Ausgangsbasis bezüglich des eigenen konfessionellen Glaubens für viele Kinder und Jugendliche, die den konfessionellen Religionsunterricht besuchen. Um nicht missverstanden zu werden: Guter Religionsunterricht zielt nicht ausschließlich und nicht einmal primär auf konfessionellen Glauben, sondern ist darauf angelegt, die religiöse Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dennoch erscheint die Frage bedeutsam, wie innerhalb eines konfessionellen Religionsunterrichts zentrale Aspekte christlichen Glaubens überhaupt eingebracht, von den Schülerinnen und Schülern verstanden und gelegentlich vielleicht sogar als hilfreich empfunden werden können – zunächst einmal unabhängig von dem damit verbundenen Zielhorizont. Denn angesichts der Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung hat sich die Frage ja noch verschärft: Wie kann diese wechselseitige Fremdheit zwischen objektiver Religion und subjektiver Religion, genauer: zwischen objektiver und anderen Religionen und verschiedenen subjektiven Lebensentwürfen, angemessen didaktisch aufgegriffen werden? Stellte die Würzburger Synode noch eine Unkorreliertheit von Glauben und Leben fest, so hat sich die Zeitdiagnose noch deutlich verschärft auf die Frage nach einer Unkorrelierbarkeit der beiden Größen, aber auch des fragmentarischen Subjekts mit sich selbst (vgl. Grümme 2007, 17).

Welche Bedeutung haben also Tradition, Konfession und Institution nach dem Traditionsabbruch? Rudolf Englert meint: Der Rückgriff darauf bewahrt gerade die subjektive Religion vor Geschichtslosigkeit, Gedankenlosigkeit und sozialer Folgelosigkeit (vgl. Englert 1998, 10f). Wie dies unter den Modalitäten eines performativen Religionsunterrichts praktisch aussieht, soll in diesem Buch von vielen Perspektiven aus betrachtet werden.

3. Der Religionsunterricht als Ort der Begegnung mit Religion

Konfessionsdistanz bei Jugendlichen

Es besteht Konsens darüber, dass die Schule die kirchliche Gemeinde und andere Handlungsfelder als wichtigsten Ort religiöser Kommunikation abgelöst hat. Die Mehrzahl der Jugendlichen hat keinen unmittelbaren Kontakt zur kirchlichen Gemeinde und kennt, abgesehen von medialen Sonderfällen, kaum Menschen, die für sie als Christen identifizierbar sind. Dass gerade die mediale Präsentation von Religion, aber auch die Selbstpräsentation von Kirche, besonders auch aus den Reihen des Episkopats (vgl. die aussagekräftigen Schlagzeilen in »DIE ZEIT«: »Warum die Kirche nervt«, Nr. 39/2007 v. 27.9.07), nicht immer förderlich für eine positive Rezeption von Kirche ist, verwundert nicht.

Von daher hat das Ergebnis der Shell-Studie 2006, dass Jugendliche mehrheitlich der Aussage »gut, dass es die Kirche gibt« (Gensicke 2006, 216) zustimmen, eher überrascht. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Einschätzung zunächst eine Außenbeobachtung darstellt. Sie ist zu interpretieren in Verbindung mit dem Wunsch, Kirche möge sich ändern, und der Einschätzung, dass sie keine Antworten auf die Fragen, die Jugendliche bewegt, hat (alle drei Items bejahen ca. zwei Drittel der Jugendlichen). Die entsprechenden religionssoziologischen Eckdaten bezüglich der Kirchendistanz von Jugendlichen brauche ich hier nicht differenziert wiederholen, auch nicht die wichtige Unterscheidung zwischen konfessioneller Bindung und religiöser Sinnsuche (»Jugendliche sind nicht nicht religiös!«). Bei aller Kritik am Religionsbegriff und methodischen Vorgehen der Shell-Studien stimmen die angegebenen Größenverhältnisse (immerhin ca. 30%, deren Religiosität als »kirchennah« bezeichnet wird – vgl. Gensicke 2006, 211) mit den Größenangaben zu einer kirchlich gebundenen oder zumindest christlich orientierten Religiosität bei anderen Studien (z.B. Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003) halbwegs überein. Nach dem Gottesdienstbesuch wird gar nicht mehr gefragt; bereits die Shell-Studie 2000 konstatierte im Langzeitvergleich einen Rückgang bei den »Jugendlichen West« auf 16%, die in den letzten vier Wochen zumindest einmal im Gottesdienst waren (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, 162); dieses empirische Ergebnis kann man jeden Sonntag mit Blick in die Sonntagsgemeinde bestätigen.

Religion als Religion (in) der Schule

Das bedeutet: Kinder und Jugendliche lernen Religion heute mehrheitlich fast ausschließlich als Religion (in) der Schule kennen. Der Religionsunterricht ist die zentrale Kontaktzone zur objektiven Religion schlechthin. Das leuchtet inzwischen auch den Kirchenoberen ein, die nicht immer dem Religionsunterricht und den dort Agierenden gegenüber so positiv eingestellt waren, wie es derzeit der Fall zu sein scheint, und die die Problemlage deutlich und in aller Breite vor Augen haben: »Eine wachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, macht kaum noch Erfahrungen mit gelebtem Glauben. Nach Auskunft von Religionslehrerinnen und Religionslehrern kennen viele Schülerinnen und Schüler weder Kreuzzeichen noch Vaterunser. Auch das Kirchengebäude oder die sonntägliche Liturgie sind den meisten fremd und das karitative und missionarische Handeln der Kirche unbekannt ... Für die meisten ist ... der Religionsunterricht in der Schule der wichtigste Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben« (Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2006, 13f).

Freilich hinterlässt dieses aufkeimende Interesse für den Religionsunterricht gelegentlich einen faden Beigeschmack, weil man manchmal mehr oder weniger ungeschminkt Argumente hört, mit denen dem Religionsunterricht wieder katechetische Aufgaben zugeschoben werden, da man anders ja nicht mehr an Kinder und Jugendliche »herankäme«. Neben den noch darzustellenden historischen Vorbehalten

rücken solche überraschenden Koalitionspartner die Bemühungen um einen performativen Religionsunterricht in eine Ecke, in die er nicht gehört. Es wird auch weiter unten nochmals deutlich zu wiederholen sein: Der Religionsunterricht hat keine katechetische Funktion und auch keine katechetische Dimension (vgl. Mendl 2007a)!

Religion verstehen – aber wie?

Aus all dem folgt für den Religionsunterricht die problematische »Aufgabe, einen Phänomenbereich begreifbar und nachvollziehbar zu machen, den die Schüler/innen von innen her (biografisch, lebensweltlich, alltägliche Verortung) nicht kennen« (Porzelt 2005, 24). Man kann im Religionsunterricht nicht mehr auf explizite Vorerfahrungen zurückgreifen, die die Kinder und Jugendlichen von der Familie, Gemeinde oder Jugendgruppe mitbringen.

Diese Situationsbestimmung hat auch Folgen für die Rolle des Religionslehrers. Wenn Schülerinnen und Schüler in der Mehrzahl keine direkten Kontakte mit Menschen, die glaubwürdig den Glauben vertreten, haben, werden Religionslehrer umso mehr als Repräsentanten der objektiven Religion betrachtet. Sie stellen die primär erfahrbaren Kontaktpersonen zur Kirche dar. Die Rollenbeschreibung der Religionslehrkräfte als »Brückenbauer« zwischen unterschiedlichen soziologischen Systemen, Schule und Kirche, verbinden die deutschen Bischöfe zum einen mit der Wertschätzung ihrer Arbeit als auch mit dem Hinweis auf notwendige Unterstützungen (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2006, 34f).

Neuere Untersuchungen zum Selbstverständnis von Religionslehrenden haben Folgendes ergeben: Sie »fühlen sich nicht durch ihre schulischen Arbeitsbedingungen belastet, sondern dadurch, dass die religiöse Sozialisation ihrer Schülerinnen und Schüler abgenommen hat und weiter abnimmt« (Tzscheetzsch 2006, 219). Was ein performatives Konzept des Religionsunterrichts deshalb für die Lehrenden bedeutet, wird weiter unten (S. 82–84) und dann in jedem Praxiskapitel themenbezogen reflektiert. Die bereits oben gestellte Frage, wie objektive Religion zur Ausbildung der subjektiven didaktisch ins Spiel kommen kann, muss also institutionell vertieft werden: Wie kann das an der öffentlichen Einrichtung Schule und in einem staatlichen Unterrichtsfach gelingen?

B. Aporien: Die Suche nach einem tauglichen Konzept

1. Die Last der Geschichte

Dass wir heute nicht blauäugig für eine Inszenierung von Religion plädieren können, hat viel mit der Geschichte des Faches Religionsunterricht und seiner Entwicklung zu tun. Autobiografische Zeugnisse belegen, dass die These, eine gewisse Art religiöser Erziehung habe auch zu einem »Religionsverlust« (Ringel/Kirchmayer 1986) oder zu einer »Gottesvergiftung« (Moser 1976) geführt, sehr berechtigt ist. Zwei Belege mögen genügen: Der aus Passau stammende Unternehmer Edgar Forster schreibt in seiner Autobiografie auch über den Unterricht, wie er ihn in den 1950er-Jahren erlebt hat:

»In der zweiten Klasse besuchte ich die Katholische Volksschule für Knaben Eggendobl, eine zwei(t)klassige Zwergschule. Unsere Lehrerin war die Pfrein Pfister, eine bigotte alte Jungfer mit Dutt im Gnack, Nickelbrille auf der Nase und angetan mit schwarz-grau-braunem Sack-und-Asche-Gewand; am liebsten veranstaltete sie wahre Gebetsorgien im Unterricht. (...) Dem Pfarrer Fischer machte sie jede Woche zweimal Meldung einer Meß- und Gebetsstatistik, wie viele von uns ca. 45 Buben beim Aufstehen nicht gebetet hatten, wie viele vor und wie viele nach dem Frühstück das Beten versäumt hatten, wie viele den Engel des Herrn vergessen hatten, wie groß die Zahl der Nichtbeter vor und nach dem Mittagessen war usw. usw.« (Forster 2000, 8f).

Auch der Bestseller von Frank McCourt »Die Asche meiner Mutter« (Mccourt 1998, bes. 157–183) – die Beschreibung einer ärmlichen Kindheit in Irland – ist durchzogen mit alltagsverwobenen Rückerinnerungen an eine religiöse Erziehung, die als autoritär, angsteinflößend, freiheitshinderlich empfunden wurde. Frank McCourt widmet dem Thema Beichte und Erstkommunion ein ganzes Kapitel; es dominieren Leistungsanforderungen und Drohungen:

»Der Lehrer sagt uns, wir müssen den Kathezismus [sic] rückwärts, vorwärts und seitwärts auswendig können. Wir müssen die Zehn Gebote kennen, die sieben Tugenden – göttlich sowie moralisch –, die sieben Sakramente, die sieben Todsünden. Wir müssen alle Gebete auswendig können, das Ave-Maria, das Vaterunser, das Confiteor, das Apos-

tolische Glaubensbekenntnis, das Bußgebet, die Litanei unserer Allerheiligsten Jungfrau Maria ... Er sagt uns, bei uns ist sowieso Hopfen und Malz verloren, die schlechteste Klasse, die er je im Erstkommunionunterricht hatte, aber so wahr Gott die kleinen Äpfel erschuf, so wahr wird er Katholiken aus uns machen, er wird die Faulenzerei aus uns raus- und die göttliche Gnade in uns reinprügeln« (McCourt 1998, 164–165).

Religionsverlust durch religiöse Erziehung

Diese drastischen Situationsbeschreibungen – die leider mit anderen ergänzbar wären (z.B. Reitmajer 2000) – weisen auf ein problematisches Konzept religiöser Erziehung in der Schule hin, das letztlich zur massiven Krise des Religionsunterrichts in den 1960er-Jahren führte: Die materialkerygmatische Konzeption katholischerseits und das evangelische Modell einer Evangelischen Unterweisung stimmten in der grundsätzlichen Anlage überein: Es handelte sich um das Konzept eines Religionsunterrichts als Kirche an der Schule, dessen Aufgabe die Verkündigung des Glaubens und dessen Ziel in der Einführung in diesen Glauben bestand. Religionslehrer erhielten die zentrale Rolle als Zeugen des Glaubens und Vertreter der Gemeinde. Der Religionsunterricht wurde als verlängerter Arm einer kirchlichen Katechese verstanden und gelegentlich leider auch mit nicht unbedingt menschenfreundlichen Repressalien durchgeführt. Im Religionsunterricht fand, wie das Beispiel aus Bayern zeigt, eine doppelte Sozialkontrolle statt: Einerseits wird die Inszenierung von Religion im Unterricht selbst eingefordert («Gebetsorgien») und andererseits wird die Autorität der Religionslehrkraft auch auf den außerschulischen Bereich geweitet, indem die häusliche Gebetspraxis einer Überprüfung unterzogen wurde. Dass solche didaktischen Elemente wie eine Gebetsstatistik keine Einzelfälle darstellen, sondern als traditionell bewährte Maßnahmen eines zeitgemäßen Religionsunterrichts erachtet wurden, verdeutlicht ein knapper Hinweis in den Katechetischen Blättern fünfzig Jahre zuvor: Geworben wird für eine »praktische Kontrollkarte für den Schulgottesdienst«:

»Die Kinder erhalten zu Beginn eines jeden Monats im Kuvert eine Kontrollkarte, welche Rubriken für Sonn-, Fest- und Werktage, für Beicht und Kommunion enthält. Vor oder nach dem Schulgottesdienst erhalten die Kinder (bei der Kirchentüre oder auf ihrem Platze) eine Kontrollmarke. Zu Hause klebt das Kind die gummierte Marke in die Rubrik der Karte. Der Katechet sammelt nach Belieben, jedenfalls am Schluss des Monats die Kontrollkarte ein und sieht sie zu Hause durch. So erspart man viel Zeit, welche durch das lästige Umfragehalten verloren geht. Auf diese Weise können auch die Eltern ihre Kinder überwachen; dem Katecheten bieten diese Kontrollkarten zugleich ein Dokument gegenüber schwierigen und kurzsichtigen Eltern« (KatBl 36 (1910) 135).

Krise des Religionsunterrichts

Ein solches Eindringen in die Privatsphäre wurde im Prozess der Moderne immer deutlicher als eine unangemessene Grenzüberschreitung empfunden. Die Folge war eine dramatische Krise des Religionsunterrichts, welche sich in deutlichen Abmeldezahlen niederschlug.

Wenn wir heute über die Möglichkeiten eines stärker erfahrungsorientierten Religionsunterrichts nachdenken, müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass diese Last der Geschichte eine Hypothek darstellt, mit der wir zu rechnen haben. Deshalb muss immer wieder betont werden: Zu einem solcherart vereinnahmenden Modell von Religionsunterricht wollen wir nicht zurück!

Die Funktionsträger in Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft, die Eltern- und besonders Großelterngeneration heutiger Schüler, also die heute ca. 50- bis 70-Jährigen haben häufig einen solchen Religionsunterricht erlebt und äußern sich von den eigenen Erfahrungen her oft kritisch über den Religionsunterricht, ohne wahrzunehmen, dass sich dieser konzeptionell längst vom missionarischen Modell entfernt hat. Die eigene Erfahrung erweist sich somit als Wahrnehmungsfilter, mit dem dann auch der aktuelle Religionsunterricht rezipiert wird. So polemisiert beispielsweise der bekannte Gehirnforscher Manfred Spitzer in seinem im Jahre 2002 erschienenen Buch »Lernen« (Spitzer 2007, 432–446; vgl. kritisch dazu Mendl 2004b) mit den entsprechenden Negativbeispielen gegen den Religionsunterricht und ist für dessen Abschaffung – und verfehlt mit seiner Darstellung doch das weiterentwickelte Modell eines Religionsunterrichts. Dass auch schulische Funktionsträger und Verantwortliche für den Religionsunterricht zu dieser Generation gehören, erschwert die konzeptionelle Entwicklung performativer Elemente zusätzlich: denn auch sie argwöhnen, man falle damit katholischerseits »hinter die Würzburger Synode« und evangelischerseits in eine »Evangelische Unterweisung« zurück.

2. Die Unterscheidung von Religionsunterricht und Katechese

Vom missionarischen zum diakonischen Konzept des Religionsunterrichts

Gegenüber dieser Ausgangslage eines gesellschaftlich und auch theologisch nicht mehr tragfähigen Konzepts des Religionsunterrichts stellt der Beschluss der Würzburger Synode aus dem Jahre 1974 auf katholischer Seite das »Dokument einer Wende« dar, wie es der Religionspädagoge Wolfgang Nastainczyk (Nastainczyk 1984) einmal bezeichnet hat. Dieses Dokument markiert eine Befreiung von der