

Der Performative Religionsunterricht zwischen Methodik und Didaktik

MICHAEL DOMSGEN

Die Religionspädagogik ist eine auf Praxis bezogene Wissenschaft. Um angemessen auf Veränderungen im Bereich religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation reagieren zu können, hat sie immer wieder neue Ansätze entwickelt. In besonderer Weise konzentrierte man sich dabei auf den schulischen Religionsunterricht. Stichworte wie „Evangelische Unterweisung“, „Hermeneutischer Religionsunterricht“ und „Problemorientierter Religionsunterricht“ stehen für grundlegende Konzeptionen auf diesem Gebiet.

Vor wenigen Jahren nun wurde ein neuer Terminus in die Diskussion eingebracht. Die Überlegungen dazu werden unter dem Begriff des Performativen Religionsunterrichts zusammengefasst.¹ Doch wofür steht dieser Begriff? Und wie sind diese Überlegungen zu bewerten? Diese Fragen möchte ich bedenken, um abschließend nach der Bedeutung dieses Ansatzes für die Religionspädagogik zu suchen.²

1. Wofür steht der Begriff des Performativen Religionsunterrichts?

1.1 Die unterschiedlichen Anknüpfungspunkte

Der Terminus des Performativen ist über mehrere Wege in die Religionspädagogik gelangt.

Rudolf Englert verweist auf die Sprechakttheorie. Performativ, so *Englert*, „könnte man ... einen Unterricht nennen, der die Dinge nicht nur ‚bespricht‘ und im Übrigen lässt wie sie sind, sondern darauf abzielt, etwas in Bewegung zu bringen und die Situation selbst zu verändern“³.

Allerdings ist der Bezug auf die Sprechakttheorie nicht ausreichend, weil sich unterrichtliches Geschehen nicht hinreichend in deren Kategorien abbilden lässt. Sprachlich realisierbare Akte vollziehen sich dort gerade auch nicht-sprachlich.

Silke Leonhard und *Thomas Klie*, die Herausgeber des – bisher einzigen – Aufsatzbandes zum Performativen Religionsunterricht, verweisen denn auch auf den Bereich des Theaters, wo „performative

1 Vgl. das Themenheft *rhs* 45 (1/2002) sowie den Aufsatzband von *Thomas Klie*, *Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003.

2 Vgl. dazu grundlegend: *Michael Domszen*, *Der Performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?*, in: *RpädB* 54 (2005), 31-49.

3 *Rudolf Englert*, „Performativer Religionsunterricht!?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von *Schmid*, *Dressler* und *Schoberth*, in: *rhs* 45 (1/2002), 32-36, 32.

Sprech-Akte“ ihren „klassischen Ausdruck finden“⁴. Dort werden mit den Mitteln der Inszenierung Texte in Sprech-Akte verwandelt. Der Religionsunterricht wird hier als „inszenatorisches Handeln“⁵ verstanden und ist insofern performativ, „als er die ihm aufgegebenen Inhalte durch eine bestimmte Form (latein.: *per formam*) in Szene setzt“⁶. Damit hängt eine verstärkte Aufmerksamkeit gegenüber Räumen und Körpern zusammen.

Diese Aspekte kommen besonders klar zur Geltung bei *Harald Schroeter-Wittke*, der den Begriff des Performativen aus den Kulturwissenschaften ableitet. Wie *Klie* und *Leonhard* betont auch er die Einbeziehung von Raum und Körper in den Prozess der Inszenierung. Gleichzeitig geht er aber noch einen bedeutenden Schritt weiter und entfernt sich damit von den meisten der anderen Vertreter einer performativen Religionsdidaktik. Für ihn bedeutet Performativer Religionsunterricht nicht nur ein In-Szene-Setzen bestimmter „ihm aufgebener Inhalte“⁷. Ein solches Vorgehen trägt seiner Meinung nach nicht genügend der Tatsache Rechnung, dass Wiederholung „immer zu anderen Ergebnissen, zum Nicht-Identischen“⁸ führt. Deshalb gehört für ihn die Unbestimmtheit zum Konstitutivum eines Performativen Religionsunterrichts. Die Performance lässt nämlich die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen⁹. Also kann Religion gar nicht anders als performativ unterrichtet werden. Die Konsequenz ist ein Unterricht, der insgesamt „weder plan- noch kontrollierbar“¹⁰ und „grundsätzlich experimentell“¹¹ ist.

1.2 Performativer Religionsunterricht im engeren und weiteren Sinn

Schon diese kurzen Hinweise machen deutlich: Genau genommen müsste zwischen einem Performativen Religionsunterricht im engeren und im weiteren Sinn unterschieden werden.¹²

4 *Silke Leonhard*, *Thomas Klie*, *Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen*, in: *Klie*, *Leonhard* 2003, 7-16., 7.

5 A.a.O., 8.

6 A.a.O., 10.

7 *Leonhard*, *Klie* 2003, 10.

8 *Schroeter-Wittke* 2003, 54.

9 Vgl. A.a.O., 62.

10 *Schroeter-Wittke* 2003, 51.

11 A.a.O., 63.

12 Möglich wäre auch eine Differenzierung zwischen einem Performativen Religionsunterricht und performativen Elementen im Religionsunterricht. Davon jedoch sehe ich ab, weil alle Ansätze sich von ihrem Selbstverständnis her als performativ definieren.

Der Ansatz von *Schroeter-Wittke* steht dabei für einen Performativen Religionsunterricht im engeren Sinn. Für ihn verlangt der Unterrichtsgegenstand nach Performance, weil Religion darin gerade erst für die Beteiligten entsteht und zur Darstellung kommt. Entscheidend ist dabei die nicht vorher wissbare und damit planbare Gestaltungsarbeit. Unterrichtsvorbereitung wird zur Prozessanalyse. Gefragt wird nach der Unterrichtsdramaturgie, danach, wie sich beispielsweise Bewegungsabläufe gestalten und vonstatten gehen. Der Religionsunterricht ist hier „als Bühne für das Spiel des Lebens zu begreifen“¹³.

Gleichsam vorsichtiger agieren diejenigen, die ich als Vertreter des Performativen Religionsunterrichts im weiteren Sinne bezeichnen möchte. Ihnen geht es um Inszenierung, um das In-Szene-Setzen gegebener Inhalte. So möchte *Rudolf Englert*, „heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen“¹⁴. Darüber hinaus soll es – wie *Silke Leonhard* und *Thomas Klie* betonen – über die Präsentation, über das Zeigen und Anschauen hinaus zum Reflektieren, zum Denken und Deuten kommen.¹⁵

2. Wo liegen die Beweggründe für solch einen Ansatz?

So unterschiedlich die Akzentuierungen sind, die sich bei genauerem Hinsehen innerhalb des Performativen Religionsunterrichts aufzeigen lassen, so verschieden sind auch die Beweggründe, Religionsunterricht als Performance zu beschreiben.

So geht *Bernhard Dressler* von einer Situationsanalyse aus und konstatiert einen „wachsenden Selbstverständlichkeitsverlust der christlichen Religion“¹⁶. Dieser Selbstverständlichkeitsverlust führe dazu, dass das Christentum für eine zunehmende Zahl von Kindern und Jugendlichen eine „Fremdreligion“ geworden ist. Deshalb kann es „nicht mehr umstandslos zum Gegenstand eines Diskurses ‚über‘ Religion gemacht werden“¹⁷. Daraus resultiert die Notwendigkeit, auch in unterrichtlichen Vollzügen „Religion allererst zu zeigen“¹⁸.

13 *Schroeter-Wittke* 2003, 64.

14 *Englert* 2002, 32. Gerade an dieser Vorstellung, dass die eigenen religiösen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anhand vorgegebener christlicher Traditionen erst eröffnet werden müssten, macht *Schroeter-Wittke* seine Kritik fest: „Die Frage würde sich allerdings nur stellen, wenn Religionsunterricht ein Veranstaltung wäre, in der sich Gott nicht aufs Spiel setzen würde.“ (*Schroeter-Wittke* 2003, 60).

15 Vgl. *Leonhard, Klie*, 2003, 17f. Anm. 2

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

17 A.a.O., 12.

18 A.a.O., 13. Hier kommt *Friedrich Schleiermachers* Einsicht zur Geltung, dass christliche Religion nicht mitgeteilt werden

Dressler versucht, die neuen Herausforderungen aufzunehmen, indem im Religionsunterricht ein Raum für „Probearbeiten“ und „Probedenken“ bereitgestellt wird. „Eine solche ‚Proberealität‘ trägt der Tatsache Rechnung, dass Religion nicht allein aus der Außenperspektive verstanden werden kann.“¹⁹ Doch weil der Vollzug einer Religion im schulischen Rahmen und in unterrichtlichen Lernprozessen nicht unmittelbar möglich ist, betont *Dressler* die Notwendigkeit reflexiver Distanzspielräume. Im Unterricht soll also ein Probearbeiten erfolgen, ohne jedoch den christlichen Glauben initiieren zu wollen.²⁰

Einen anderen Ansatzpunkt wählt *Thomas Klie*. Er verweist auf das gesteigerte ästhetische Bewusstsein unserer Schülerinnen und Schüler wie auf die Eigenart unserer religiösen Gegenstände. Gerade deshalb will er der „Gestaltqualität und der Theatralität unseres Tuns mehr Bedeutung“ beimessen.²¹ Seiner Meinung nach können „nur dargestellte, d.h. räumlich wahrnehmbare und leiblich vermittelte Inhalte als bedeutsam erkannt und moduliert werden“²².

An dieser Stelle kommen also wieder unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zum Ausdruck. Während *Dressler* auf Traditionsabbrüche bei Schülerinnen und Schülern hinweist und daraus die Notwendigkeit einer stärkeren Verbindung von Mitteilung und Darstellung begründet, geht *Klie* primär vom gesteigerten ästhetischen Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen aus. Beide wiederum betonen, dass Religion als Praxis auch im Unterricht Gestalt gewinnen müsse.

Damit treffen sie sich mit *Schroeter-Wittke*, der jegliche aktuelle Situationsanalyse unterlässt. Er argumentiert primär vom Gegenstand Religion her sowie von den menschlichen Grundbefindlichkeiten aus. Religionsunterricht kann deshalb nur performativ sein, weil es sein Gegenstand selbst verlangt. Religion gibt es *nur* in der Performance.

Beim Ansatz eines Performativen Religionsunterrichts handelt es sich nicht um geschlossenes System. Gemeinsam ist allen Vertretern, dass sie für eine szenische Erweiterung des Religionsunter-

kann, ohne immer auch dargestellt zu werden. Vgl. *Friedrich Schleiermacher*, Die Praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, Berlin, New York 1983 (Nachdruck der Ausgabe: Berlin 1850), 71ff. Er spricht sehr prägnant von der „mitteilenden Darstellung und der darstellenden Mitteilung“ (75).

19 *Dressler* 2002, 14.

20 Würde man das nicht beachten, „wäre Religionsunterricht eben doch Kirche in der Schule, abgesehen davon, dass Lernprozesse nicht ohne reflexive Distanz denkbar sind und Handlungsvollzüge dabei immer wieder unterbrochen werden müssen, gewissermaßen nach dem Prinzip teilnehmender Beobachtung – weder nur Teilnahme mit Haut und Haaren, noch nur Beobachtung aus sterilem Abstand.“ Ebd.

21 Vgl. *Thomas Klie*, Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, in: *Loccumer Pelikan* 4/03, 171-177, 177.

22 Ebd.

richts votieren und dabei bewusst auf die Kulturwissenschaften und hier besonders auf das Theater verweisen. Ebenfalls gemeinsam ist allen die Einsicht, dass „sich die Praxis des Evangeliums nicht auf abstrakte Einsichten und Bewusstseinsphänomene“²³ beschränken lässt.

Unterschiedlich jedoch sind die Konsequenzen, die sich daraus für die Gestaltung des Religionsunterrichts ergeben. Einiges davon ist bereits angeklungen. Noch deutlicher wird es, wenn man nach den Diskursen fragt, die für die Profilierung eines Performativen Religionsunterrichts von Bedeutung sind, denn der „Fokus auf die leiblichen und räumlichen Aspekte“²⁴ ist nicht neu. Es gibt eine Reihe von Ansätzen, die über einen nur nachdenkenden Religionsunterricht hinausgehen.²⁵ Sie sollen nun kurz benannt werden.

3. Was ist neu beim neuen Ansatz eines Performativen Religionsunterrichts?

Es sind drei Quellen, aus denen sich der für diesen Ansatz grundlegende Inszenierungsgedanke speist.²⁶ Zu nennen sind hier die Zeichendidaktik, die (post-strukturalistische bzw.) profane Religionspädagogik sowie die Gestaltpädagogik.

3.1 Erster Diskurs: Die Zeichendidaktik

Die Zeichendidaktik versteht Religion als ein Ensemble grundsätzlich deutungsoffener Zeichen. Sie weist darauf hin, dass religiöses Verstehen nicht allein auf wortsprachlichen Formen basiert. Deshalb versucht sie, religiöse Erfahrung möglichst umfassend zu erschließen. Der Schwerpunkt des Religionsunterrichts liegt dabei ganz auf dem Vorgang der Aneignung.

Ziel dieses Unterrichts ist eine „religiöse Zeichenkompetenz“²⁷, die auch die pragmatische Dimension berücksichtigt. Damit rücken die Handlungsformen und -umstände als ästhetische Darstellung von Religion in den Blick.

Die Zeichendidaktik will also religiöse Zeichen unterrichtlich zur Darstellung bringen und betont deren Deutungsoffenheit. Je nach Vorwissen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Lesarten hervorrufen werden. Damit wird das Inszenierungsbewusstsein der Lernenden geschärft. Dieser Ansatz wird innerhalb des Performativen Religionsunterrichts besonders von Thomas Klie und Bernhard Dressler vertreten.

23 Ebd.

24 Leonhard, Klie 2003, 17.

25 Bereits Huberts Halfas und (später) Peter Biehl haben in ihren symboldidaktischen Entwürfen die traditionellen texthermeneutischen Lernwege erweitert. Die Symboldidaktik liegt in ihrer Intention ganz nahe beim performativen Religionsunterricht. Allerdings wird die Symboldidaktik nicht unmittelbar rezipiert, sondern nur über die Kritik über die Semiotik.

26 Vgl. Leonhard, Klie 2003, 17-20.

27 Leonhard, Klie 2003, 18.

3.2 Zweiter Diskurs:

Die profane Religionspädagogik

Bei der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler verbunden mit einer grundsätzlichen Deutungsoffenheit setzt auch die (poststrukturalistische bzw.) profane Religionspädagogik an.²⁸ Sie ist eine konstruktivistische Didaktik und verweist auf die Gefahr einer Manipulation bei einer funktional-instrumentellen Ausrichtung des Religionsunterrichts. Die prägenden Vokabeln dieses Konzeptes sind deshalb diejenigen des Spiels und des Experiments. Es geht darum „zwischen den Konventionen u. Normen Verstummtes u. Verdrängtes zu entdecken, zu ahnen, zu spüren, zu glauben“²⁹.

Anders als in der Zeichendidaktik geht es allerdings nicht darum, religiöse Zeichen zu lesen, um deren Sinn festzustellen. Vielmehr soll der Sinn im Fluss gehalten werden, denn eine „einigende Wahrheit kann nur eine ... unverfügbare, immer (nur; M.D.) kommende Wahrheit“³⁰ sein.

Vertreten wird diese Linie innerhalb eines Performativen Religionsunterrichts vor allem von *Harald Schroeter-Wittke* und *Dietrich Zilleßen*.

3.3 Dritter Diskurs: Die religionspädagogische Rezeption der Gestaltpädagogik

In der Inszenierung, im kreativen Gestalten liegt schließlich ein Verbindungspunkt zum dritten Diskurs, der für einen Performativen Religionsunterricht von Bedeutung ist und der Bezug auf die Gestaltpädagogik nimmt und sich in besonderer Weise mit dem Namen *Christoph Bizer* verbindet. Allerdings unterscheidet sich dieser Ansatz deutlich von den beiden vorherigen, weil Bizer explizit von einer besonderen Qualität der Bibel ausgeht, die er deshalb konsequent Heilige Schrift nennt.³¹ Lernen bedeutet für Bizer „Gestalt hervorbringen. Das ist das Gegenteil von Reproduzieren, Kombinieren und Transferieren von vorgegeben-Angebotenem.“³²

28 Vgl. Beuscher, Zilleßen 1998.

29 Reinhard Dross, Art. Profane Religionspädagogik, in: LEX- RP Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1565-1568, 1567. Dahinter steht die von *Paul Tillich* herkommene Setzung, dass Religion auf Profanität angewiesen sei. Deshalb kann das Unbedingte nur im Bedingten, im Profanen gesucht werden. Thema des Konzeptes ist es, „die Uneindeutigkeiten auf allen Ebenen aufzuweisen u. in ihnen rel.-profane Spuren aufzudecken“ (1566).

30 Zilleßen 2002, 224.

31 Diese besondere Wesenseigenschaft ist für ihn von größter Bedeutung. Deshalb unterscheidet er zwischen Leuten, „die die Bibel als Heilige Schrift ansehen“ und Leuten, „die die Bibel als Sammlung von Texten ansehen“. Beide „haben zwar mit dem gleichen Wortlaut zu tun, aber mit total anderen Büchern, Bezugsrahmen, Fragehinsichten, Interpretationen.“ Auf den Punkt gebracht wird dieser Gedankengang durch die Zuspitzung: „Heilige Schrift minus Heiligkeit ergibt Text.“ *Christoph Bizer*, Die Schule hier - die Bibel dort. Gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik, in: Ders., Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltverdung von Religion, Göttingen 1995, 31-50, 35.

32 A.a.O., 37.

Die Bibel soll nun ihrer Heiligkeit angemessen im Religionsunterricht gebraucht werden. Das geschieht, wenn sie expressiv nachbuchstabiert und gestaltet wird. Christliche Religion wird für Bizer primär über „Begehungen“ gelernt. Die Schülerinnen und Schüler betreten einen inszenierten Raum, an dem sie mitbauen, „weil man nur im Probieren lernt. Das Probieren bleibt ein Probieren in Freiheit“³³.

Damit gelangen auch liturgische Verläufe in den Religionsunterricht. Sie unterstreichen: Christliche Religion gehört in den Bereich der Handlungen, des Tuns, der Lebenspraxis.³⁴

Neben *Christoph Bizer* wird dieser Ansatz innerhalb des performativen Religionsunterrichts von *Ingrid Schobert* und *Hans-Martin Gutmann* vertreten.

3.4 Zusammenfassung

Was ist also neu am neuen Ansatz eines Performativen Religionsunterrichts?

Der Blick auf die drei grundlegenden Diskurse verriet: Es ist vor allem der Begriff der Performance. Alle drei Ansätze treffen sich – trotz aller auffälligen und durchaus gewichtigen Unterschiede – in diesem Punkt.

Performance, so formuliert *Thomas Klie*, „ist zunächst einmal ganz allgemein eine Art *Ausdrucks-handlung*.“³⁵ Gerade die Weite dieses Begriffs ermöglicht ein Zusammenkommen von solch unterschiedlichen Ansätzen wie der profanen Religionspädagogik von *Beuscher* und *Zilleßen* und der gestaltpädagogisch bestimmten Religionspädagogik eines *Christoph Bizer*.³⁶

Das Spezifikum des performativen Ansatzes liegt in der Bestimmung des Religionsunterrichts als inszenatorisches Handeln. Der Unterrichtsgegenstand Religion soll zur Darstellung gebracht wer-

33 *Christoph Bizer*, Begehung als eine religionspädagogische Kategorie für den schulischen Religionsunterricht, in: ders., *Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion*, Göttingen 1995, 167-184, 183.

34 Allerdings sind dabei deutliche Grenzen für angemessene Inszenierungen zu beachten. *Dorothea Bähr* resümiert: „Die mangelnde Unterscheidung zwischen pädagogischen Ritualen, didaktischen Inszenierungen und authentischer religiöser Praxis führt dann zum Verschwimmen der ästhetisch-theologischen Aussage und kann schnell in Kitsch und Folklorisierung von Religion umschlagen. Bei der Schule nach kreativer Gestaltung kann die Suche nach inszenierter Religion zum respektlosen Funktionalisieren authentischer Alltagsreligion und deren Rituale werden, so z.B., wenn die jüdische Passafeier ‚nachgespielt‘ wird, was oft mit der Illusion verbunden ist, sich in schneller Weise in eine fremde Religion hineinversetzen zu können ...“ Dies., *Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik*, Münster, Hamburg 2001, 83

35 *Klie* 2003, 171.

36 Allerdings hat diese Integrationsleistung auch ihren Preis. Die integrative Kraft wird mit begrifflichen Unschärfen bezahlt, ohne sie jedoch immer zu benennen. Dabei spiegeln sich auch die unterschiedlichen Begründungszusammenhänge wider: beim Performativen Religionsunterricht im weiteren Sinn der Bezug auf das Theater und beim Performativen Religionsunterricht im engeren Sinn der Bezug auf die Kulturwissenschaften, besonders auf die Ethnologie.

den. „Unterricht ist wie das Theater ein leibhaftes und raumgreifendes Geschehen.“³⁷

Dabei weisen die Vertreter des Performativen Religionsunterrichts übereinstimmend darauf hin, dass es nicht um die Initiierung von Religion, sondern um deren Performance gehe. Der Unterschied liegt im Verhältnis von Darstellung und Reflexion, also in der Haltung. „Wir können Handlungen ausführen, ohne darüber nachzudenken, aber sobald wir darüber nachdenken, entsteht ein Bewusstsein, das ihnen die Qualität von Performance gibt.“³⁸ Zwischen *doing religion* und *performing religion* ist also genau zu unterscheiden.³⁹

Der Performative Religionsunterricht darf entsprechend nicht mit Martin Rangs „Kirche in der Schule“ verwechselt werden. Vielmehr will er Anlässe für solche Ausdruckshandlungen schaffen und organisieren, durch die Schülerinnen und Schüler „dem spielerisch Inszenierten“, also der Religion „performativ Bedeutung“⁴⁰ zumessen.

4. Wie kann der Performative Religionsunterricht beurteilt werden?

Bei der Einschätzung des Performativen Religionsunterrichts möchte ich in zwei Schritten vorgehen. Zuerst versuche ich eine religionsdidaktische und anschließend ein schultheoretische Annäherung.

4.1 Zwischen Methodik und Didaktik

Unter Religionsdidaktik verstehe ich die Theorie des schulischen Religionsunterrichts. Ich folge also ganz bewusst einer engen Definition von Religionsdidaktik, weil nur so die Spezifik des Lernorts Schule zum Tragen kommen kann. Bei einer weiten Definition – etwa im Sinne einer Wissenschaft vom Lehren und Lernen generell – bestünde zum einen die Gefahr der Formulierung von wenig fruchtbaren allgemeinen Prinzipien und zum anderen die Gefahr einer unzulässigen Gleichmacherei der unterschiedlichen Lernorte des Glaubens.

Bei der Planung von Unterricht sind die Auswahlkriterien für die zu unterrichtenden Inhalte zu benennen. Das jedoch geschieht beim Ansatz des Performativen Religionsunterrichts kaum.⁴¹ Die di-

37 *Leonhard, Klie* 2003, 8. Dieser Bezug zum Theater ist nicht neu. Bereits 1959 hat *Gottfried Hausmann* eine Untersuchung zur „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“ vorgelegt, in der er darauf hinweist, dass „die allgemeinen Erkenntnisse des Dramatischen und des Dramaturgischen“ unentbehrlich für die Grundlegung und den Ausbau der didaktischen Theorie sind. Vgl. ders., *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*, Heidelberg 1959, 79. Er bezeichnet das Dramatische und Dramaturgische als „didaktische Urphänomene“ (74) und die Dramaturgie als „Schlüssel zur Didaktik“ (60).

38 *Marvin Carlson*, *Performance: A Critical Introduction*, London, New York 1996, 4f. zit. n. *Schroeter-Wittke* 2003, 58.

39 Vgl. *Schroeter-Wittke* 2003, 58.

40 *Klie* 2003, 143.

41 *Martin Rothgangel* verweist in seiner Rezension des von *Klie* und *Leonhard* herausgegebenen Aufsatzbandes auf die

daktische Grundfrage wird nicht explizit reflektiert, so dass die Auswahlproblematik konkreter Inhalte des Religionsunterrichts merkwürdig unbestimmt bleibt. Die Inhalte werden in der Regel gesetzt, nicht aber mit didaktischen Kriterien begründet. Fragen wie „Wofür steht der Inhalt exemplarisch? bzw. „Welche Bedeutung hat das Thema für die Gegenwart und Zukunft der Schülerinnen und Schüler?“ werden also nicht eigens thematisiert.

Eine Ausnahmestellung innerhalb des Performativen Religionsunterrichts nimmt hier der von der profanen Religionspädagogik herkommende *Harald Schroeter-Wittke* ein. Er sieht das Problem, dass Schülerinnen und Schüler etwas vorgegeben wird, das sie unterrichtlich inszenieren sollen.⁴² Allerdings wird die didaktische Grundfrage bei ihm nur implizit bedacht.⁴³

Er legt keine konkreten Unterrichtsinhalte fest. Der Logik seines Ansatzes entsprechen müssen diese von den Schülerinnen und Schülern selbst gewonnen werden: Das Heilige ist im Profanen zu suchen, aber nicht als Abschluss. Das „pädagogische Spiel ist ... unendlich ... Lebenslanges Lernen beinhaltet ... die Kompetenz, einmal gewonnene Positionen wieder aufgeben zu können, um vorübergehend neue Positionen einzunehmen“⁴⁴, so *Harald Schroeter-Wittke*.

Sind die Überlegungen innerhalb des Performativen Religionsunterrichts nun religionsdidaktische Reflexionen? Mehrheitlich sind sie es nicht, weil explizit didaktische Überlegungen zu Auswahl und Begründung der Inhalte nicht vorgenommen werden.

Ausführungen von *Carolin Schaper* („Es war, als hätt der Himmel ...“ Ein Beispiel für gestaltpädagogisches Arbeiten im Religionsunterricht, in *Klie, Leonhard* 2003, 326-344, 328 f.) mit einem Unterrichtsbeispiel für gestaltpädagogisches Arbeiten, die keine Überlegungen zur Auswahl des Unterrichtsstoffes bieten. Auf der anderen Seite kann *Johannes Goldenstein* (Resonanzräume des Heiligen. Religion in Klanggestalt, in: *Klie, Leonhard* 2003, 283-307) „in anwendungswissenschaftlicher Manier nahezu übergangslos von fachwissenschaftlichen zu methodischen Überlegungen übergehen (vgl. bes. 290-307), ohne hinreichend didaktische Überlegungen anzustellen“. *Martin Rothgangel*, *Klie, Thomas, und Silke Leonhard* (Hg.): *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2003, in: *ThLZ* 129 (2004), Sp. 577-579, 579.

42 Vgl. *Schroeter-Wittke* 2003, 60 in Kritik der Ausführungen von *Dressler* 2002, *Ingrid Schobert*, Glauben heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: *rhs* 45 (1/2002); 20-31, *Hans Schmid*, Mehr als Reden über Religion, in: *rhs* 45 (1/2002), 2-10 und *Englert* 2002.

43 Er verweist auf die „Einsamkeit des Sterbens als Grundangst des Lebens“, die nur dann zu einem „Lebensimpuls“ werden könne, „wenn sie nicht bewältigt, sondern angenommen wird“ *Schroeter-Wittke* 2003, 62. Mit *Beuscher* und *Zilleßen* betont er: „Diese Angst muß ins Spiel kommen, ins Spiel des Lebens, ins Theater des Lebens. Nur wenn diese schicksalhafte Lebensangst angenommen wird, erscheint es möglich, die krankhaften Ängste und ihre sozialen Bedingungen zu verändern, zu wandeln, zu verwandeln“ *Beuscher, Zilleßen* 1998, 139.

44 *Schroeter-Wittke* 2003, 63.

Dabei beziehe ich mich vor allem auf die Ansätze, die ich als Performativen Religionsunterricht im weiteren Sinn bezeichnet habe. Deren Überlegungen liefern vorwiegend Impulse im religionsmethodischen Bereich. Sie thematisieren nicht die religionsdidaktische Grundfrage nach der Auswahl der Inhalte, beschäftigen sich aber intensiv mit deren Inszenierung, also mit den Wegen ihrer Vermittlung.

Beim Performativen Religionsunterricht im engeren Sinn ist die Sache etwas anders. Hier werden durchaus didaktische Überlegungen angestellt, die aber sehr allgemein bleiben.

In der Summe wird man beim Performativen Religionsunterricht also am besten von Überlegungen zwischen Methodik und Didaktik reden, wobei der Schwerpunkt (momentan noch) auf der Methodik liegt.

4.2 Zwischen religionspädagogischer Virtuosität und Handwerklichkeit

Nachdem ich den Ansatz allgemein religionsdidaktisch beleuchtet habe, möchte ich ihn nun auf seine Schulförmigkeit hin untersuchen. Dahinter steht die Frage, ob sich die Überlegungen zum Performativen Religionsunterricht unterrichtlich im Raum der Schule konkretisieren lassen. Und das heißt, ob sie Angaben zu Zielen, Inhalten, Medien und Methoden des Religionsunterrichts sowie zur Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers machen.

Auch hier gilt es wieder zu differenzieren.

Beim Performativen Religionsunterricht im engeren Sinne liegen die Schwierigkeiten vor allem in der Beschreibung der Lehrerrolle. Mit *Rudolf Englert* ist zu fragen, ob die hier anvisierte Form „eines auf Entgrenzung und Destabilisierung gedanklicher Ordnungssysteme hin angelegten Religionsunterrichts nicht nach Virtuosen“⁴⁵ verlangt, was eine Überforderung der meisten Lehrerinnen und Lehrern darstellt. Auch ist zu fragen, wie es bei einer auf Lehren und Lernen bezogenen Wissenschaft wie der Religionsdidaktik um die „eigene Lehr- und Lernbarkeit“⁴⁶ bestellt ist. „Droht man Lehramts-StudentInnen, Lehramts-AnwärterInnen und BerufsanfängerInnen, die sich noch am Anfang ihrer professionellen Entwicklung befinden, mit solchen Perspektiven nicht zu überfordern?“⁴⁷

Nicht klar festgelegt ist der Performative Religionsunterricht auch in seiner Zielbestimmung. Wozu soll

45 *Rudolf Englert*, Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung, in: *JRP* 18 (2002), 233-248, 246. Englert bezieht sich hier nicht explizit auf den Performativen Religionsunterricht, sondern auf den dekonstruktivistischen Ansatz der profanen Religionspädagogik.

46 Ebd.

47 A.a.O., 246 f. Nur erinnern ist hier an den grundsätzlich experimentellen religionsdidaktischen Stil und den Verweis darauf, dass Lehren und Lernen in keiner unmittelbaren kausalen Beziehung zueinander stünden.

eigentlich Religion gezeigt, dargestellt, inszeniert und reflektiert werden? Um durch die Performance „die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen“⁴⁸ zu lassen, sagt *Harald Schroeter-Wittke*. Doch was heißt das genau? Und welche Inhalte sollen das ermöglichen? Hier stellt sich auch die Frage nach der Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit des im Religionsunterricht Vermittelten. Zwar formuliert *Schroeter-Wittke* durchaus Zielvorstellungen, doch sind sie nur schwer in die Schulwirklichkeit zu übersetzen.

Diese Fragen stellen sich auch, wenn man Vertreter des Performativen Religionsunterrichts im weiteren Sinne befragt. *Bernhard Dressler* teilt kurz mit, dass es darum gehe, „den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der praktischen Ingebrauchnahme von Religion zu öffnen“⁴⁹. Doch was genau dazu gehört, wird nicht ausgeführt.

Diese Anfragen zeigen, dass es sich beim performativen Religionsunterricht nicht um eine zusammenhängende Konzeption handelt. Es fehlt die Gesamtheit der Reflexionen. Der Ansatz leidet unter einer fehlenden präzisen Zielangabe. Wozu soll denn Religion inszeniert, d.h. gezeigt und angeschaut, bedacht und gedeutet werden? Auch bleibt die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers unbestimmt, vor allem dann, wenn genauer nachgefragt wird, beispielsweise nach ihrer Anbindung an die Kirche oder ihrer Rolle als Inszenatoren religiöser Lernprozesse.

Das bedeutet, die für das Erlernen des religionspädagogischen Handwerkszeuges im Raum der Schule wichtigen Fragen werden mit den bisherigen Überlegungen zum Performativen Religionsunterricht noch nicht abgedeckt. Zwar geben die religionsmethodischen Reflexionen erste wichtige Hinweise für das religionspädagogische Handwerkszeug von Lehrerinnen und Lehrern, indem sie das Bewusstsein für die Inszenierung von Unterricht stärken. Aber in der Summe sind sie noch zu wenig konkret. Es zeigen sich deutliche Grenzen bei der Übertragung in den schulischen Alltag, wo es auf Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit des im Unterricht Gelernten ankommt.

5. Worin liegt das zukunftsweisende Potential des Performativen Religionsunterrichts?

Der Performative Religionsunterricht legt sein Augenmerk besonders auf die Inszenierung unterrichtlichen Handelns. Das verdient zweifelsohne eine stärkere Beachtung als bisher. Dadurch rückt die leibräumliche Dimension des Lehrens und Lernens in den Blick. Gleichzeitig schärft sich der Blick auf den Unterrichtsgegenstand: auf die Religion. *Friedrich Schleiermachers* grundlegende Erkenntnis, dass Darstellung und Mitteilung von Religion zusammengehören wird auf diese Weise neu be-

tont und unterrichtlich konkretisiert. Schon das ist ein äußerst bedeutsames Verdienst des Performativen Religionsunterrichts.

Allerdings bedingt diese Erkenntnis auch offene Fragen, die sich als Herausforderungen zukünftiger Religionspädagogik stellen.

Zum einen ist es das Problem einer genauen Situationsanalyse. Der von *Dressler* konstatierte Traditionsabbruch ist richtig und gleichzeitig auch falsch.⁵⁰ Auf einige Schülerinnen und Schüler trifft er zu, auf andere wieder nicht. Die Situation ist zu pluriform, als dass sie so vereinfachend beschrieben werden könnte.

Damit hängen aufs Engste auch die noch ausstehenden Fragen nach der Profilierung der Unterrichtsinhalte sowie der Beschreibung der Zielsetzung des Religionsunterrichts zusammen.

Zu klären ist der Zusammenhang von dem im Unterricht Dargestellten und der außerunterrichtlichen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. *Stephan Weyer-Menkhoff* bringt das Problem auf den Punkt, wenn er unter Bezug auf *Bizers* Ansatz betont, dass eine Setzung vollzogen wird. „Diese katechetische Voraus-Setzung beansprucht darum auch keinen größeren Geltungsbereich als den des Unterrichts.“⁵¹

Damit droht die Gefahr, dass genau das fortgesetzt und verstärkt wird, was man eigentlich nicht verstärken möchte, nämlich die Marginalisierung von Religion und deren Unbedeutsamkeit für die Gestaltung des alltäglichen Lebens. Hier rücken die anderen Lernorte des Glaubens – insbesondere die Familie – in das Blickfeld des Interesses. Ein religionsdidaktischer Ansatz sollte sich heute immer im Kontext der weiteren Religionspädagogik vergewissern, wie das, was im Unterricht gelernt wird, auch außerunterrichtlich relevant sein kann. Notwendig sind also religionsdidaktische Überlegungen im Zusammenhang einer zu erarbeitenden systemischen Religionspädagogik, die nach der Profilierung und Zuordnung der lebensgeschichtlich relevanten Lernorte fragt.⁵²

50 Dass die These vom Traditionsabbruch differenziert werden muss, zeigt auch ein Blick auf die Situation in Ostdeutschland. Vgl. dazu die Beiträge bei *Michael Domsgen* (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung*. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005.

51 „Die christliche Religion wird unterrichtlich als Religion vorausgesetzt, nicht lebensweltlich und nicht konfessorisch, weder bei den Lehrenden noch bei den Lernenden. Die dogmatische Voraussetzung der Gegebenheit christlicher Religion im Bekenntnis ‚Jesus Kyrios‘ wird katechetisch in Geltung gesetzt und zugleich in Grenzen gebracht: sie gilt nicht allgemein, sondern nur unter den spezifischen Bedingungen des Unterrichts. Nur zum Zwecke des Unterrichts christlicher Religion wird diese als Religion vorausgesetzt. Gleichsam hypothetisch wird die christliche Religion in ihrem Unterricht in Geltung gesetzt.“ *Stephan Weyer-Menkhoff*, *Wozu wird christliche Religion unterrichtet? Ein Diskurs zur Notwendigkeit ästhetischer Vermittlung*, Münster, Hamburg, London 1999, 355.

52 Vgl. *Michael Domsgen*, Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: *IJPT* 11 (2007), H. 1, 19-25

48 *Schroeter-Wittke* 2003, 62.

49 *Dressler* 2002, 14.

Der Performative Religionsunterricht hat dazu durchaus Bedeutsames beizutragen, weil er die für Religion unabdingbare pragmatische Dimension neben der kognitiven und affektiven deutlich betont und unterrichtlich relevant macht. In der jetzigen Form liefert dieser Ansatz vor allem für den religionsmethodischen Part wichtige Impulse. Notwendig wäre ein genaueres Durchdenken in religi-

onsdidaktischer Perspektive. Gelingt dies, könnte der performative Ansatz die bisher vernachlässigte Dimension der Leibräumlichkeit zum Tragen bringen.

Dr. Michael Domsgen ist Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.