

Daniela Berner-Zumpf, Naciye Kamcili-Yildiz,
Harald Schroeter-Wittke*

Üben, Üben, Üben. Ein Dreiergespräch über die religions- und philosophiedidaktische Grundfrage nach der Ambiguität der Praxis als Ort der Wahrheit

<https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0022>

Abstract: Practice is fundamental to philosophy and religion and it pursues the ambiguity of truth. Following Bollnow's debate "Vom Geist des Übens" (1978), this article considers Protestant, Islamic and philosophical insights as well as didactic approaches to the reality of schooling.

Zusammenfassung: Üben ist eine philosophisch und religiös weit verbreitete und fundamentale Praxis, die die Ambiguität von Wahrheit performt. In Anlehnung an Bollnows Erörterungen „Vom Geist des Übens“ (1978) werden evangelische, islamische und philosophische Einsichten und Erfahrungen zur Didaktik auf die schulische Wirklichkeit und darüber hinaus reflektiert.

Keywords: Bollnow, experience, skills, performance, spirituality, play, practice

Schlagworte: Bollnow, Erfahrung, Kompetenzen, Performanz, Spiritualität, Spielen, Üben

SCHROETER-WITTKKE: „Ab jetzt übe ich nicht mehr, ich spiele nun nur noch Klavier!“ Nur mit dieser Grundentscheidung kurz vor meiner Volljährigkeit habe ich es mir offenhalten können, auch weiterhin pianistisch tätig zu sein und mich weiterzuentwickeln. Zu streng und mühsam waren mir die notwendigen Rituale des Übens, als dass ich sie hätte weiter ausüben mögen. Vermutlich hatte ich

***Kontakt: Prof. Dr. Harald Schroeter-Wittke**, Didaktik der Ev. Religionslehre mit Kirchengeschichte, Institut für Evangelische Theologie, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, Deutschland, E-Mail: schrwitt@mail.upb.de

Dr. Daniela Berner-Zumpf, Didaktik der Philosophie, Philosophie, Institut für Humanwissenschaften, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, Deutschland, E-Mail: daniela.zumpf@upb.de

Dr. Naciye Kamcili-Yildiz, Islamische Religionspädagogik und ihre Fachdidaktik, Paderborner Institut für Islamische Theologie, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, Deutschland, E-Mail: naciye.kamcili.yildiz@upb.de

aber – anders als die, die mich musikalisch förderten – auch verstanden, dass meine Talente für eine Pianistenkarriere nicht ausreichen würden. Daher entschied ich mich seinerzeit für die Theologie – mein Glücksgriff! Denn hier konnte ich mich denkend in dem Glauben üben, dass Gott gnädig ist und mich nichts von der Liebe Gottes scheiden kann, mit dem Effekt aus der Rückschau, dass bei mir seit über 40 Jahren Musik und Theologie und in der Religion Üben und Spielen zusammenklagen können.

KAMÇILI-YILDIZ: Als Kind musste ich auch stundenlang üben, nicht etwa ein Musikinstrument, sondern mit der Sprache das richtige Rezitieren des Korans. Im Moscheeunterricht lernt man bekanntlich das Lesen des Korans in arabischer Sprache. Dazu gehört auch das Beherrschen des *tağwīd*, die Kunst des Rezitierens. Dieser ähnelt einem liturgischen Gesang, auch wenn er nicht als Vokalmusik betrachtet wird. In vielen Moscheegemeinden werden Imame von der Gemeinde auch danach beurteilt, inwieweit sie die Regeln des *tağwīd* beherrschen, wenn sie u. a. im rituellen Gebet den Koran rezitieren. Auch wenn man nicht unbedingt Imam oder Imamin werden möchte, gehört dies zu einer guten religiösen Bildung im islamischen Kontext einfach dazu. Als Kind lernt man im Moscheeunterricht die einzelnen arabischen Buchstaben, deren Artikulationsorte und Artikulationsart. Viele dieser Laute weichen von der deutschen Sprache ab und müssen intensiv geübt werden, zumal ein einzelner abweichend ausgesprochener Konsonant zu einer Bedeutungsveränderung führen kann. Als Kind war meine Motivation nicht besonders groß, stundenlang eine Textpassage immer wieder zu wiederholen, bis die Textstelle den *tağwīd*-Regeln entsprach. Das Wiederholen war dabei nicht nur die Wiedergabe der einzelnen Textstellen nach den Regeln der Rezitationskunst, vielmehr wurden diese durch die Wiederholung zu etwas Bekanntem und Bekanntem. Wenn ich mir heute eine schöne Koranrezitation anhöre, die mich spirituell berührt, habe ich Respekt vor den Rezitatoren und Rezitatorinnen: Wie lange sie wohl an der Rezitation und auch an sich selbst geübt haben, das eigene Nicht-Können auszuhalten?

BERNER-ZUMPF: Üben fiel mir auch immer schwer, aber das Spielen fiel mir schwerer. Denn zum Üben braucht es Geduld und Ausdauer, zum Spielen aber Vertrauen und Spontaneität. Sich in Geduld zu üben finde ich einfacher als Vertrauen und Spontaneität zu lernen. Üben lernen scheint mir daher einfacher als Spielen lernen. Üben kann man nämlich einfach üben, indem man etwas Anderes als das Üben selbst übt. Wenn man zum Beispiel Saxophon oder Gälisch übt, übt man das Üben selbst mit. Man vollzieht eine stark ritualisierte Handlungsabfolge, die man in Anleitungen oder Tutorials findet, wacker immer und immer wieder, bis man sich so sehr daran gewöhnt hat, dass es sich quasi

von selbst übt. Spielen hingegen kann man nicht lernen, indem man es übt, sondern nur, indem man gerade nicht übt, indem man „einfach macht“ (Helge Schneider). Deshalb finde es wichtig, Kinder viel spielen zu lassen und sie nicht ständig mit Lernprogrammen zu beschäftigen, denen man einen spielerischen Anstrich gibt.

SCHROETER-WITTKE: Was also hat es dann mit dem Üben von Religion auf sich? Was heißt es, sich im Religions- oder Philosophieunterricht in den Grundfragen des Lebens zu üben? Wir rühren hier an ein didaktisches Grundproblem, das im Zusammenhang der sog. performativen Religionsdidaktik heftig und kontrovers diskutiert wird. Dürfen in der Schule Religion oder Philosophie allenfalls gezeigt oder inszeniert oder dürfen sie auch geübt werden, so wie es ja auch Leibesübungen und Sprachübungen gibt? Falls ja, wie kann dabei der Gefahr unbilliger Übergriffigkeit und Überwältigung widerstanden werden?

KAMCILI-YILDIZ: Als islamische Religionspädagogin würde ich zunächst den Lernort des religiösen Lernens definieren. Der islamische Religionsunterricht ist derzeit ein bekenntnisgebundenes Unterrichtsangebot in einigen Bundesländern wie Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen oder Baden-Württemberg, der nach GG Art. 7 Abs. 3 organisiert wird. An diesem Unterricht können muslimische Schülerinnen und Schüler aller Konfessionen teilnehmen, sofern man diesen Begriff *confessio* auch auf den Islam übertragen kann.

Der islamische Glaube kann ohne habitualisierende Elemente, arabisch *ibadāt*, nicht gedacht werden. Diese werden im islamischen Religionsunterricht vor allem unter den fünf Säulen des Islam thematisiert. Im Kerncurriculum für die Grundschule in NRW steht im Inhaltsfeld „Religion und Glaube im Leben der Menschen: Schülerinnen und Schüler entdecken gottesdienstliche Handlungen sowie die damit verbundenen Rituale und Gebetsformen und lernen das Ganze als Kommunikation mit Gott einerseits und als verbindendes Element des Gemeinschaftslebens andererseits kennen“¹. Empirische Studien zeigen, dass die muslimische Minderheit in Deutschland eine ausgeprägter praktizierte Religiosität zeigt als die große Mehrheit der Kirchenmitglieder. Die Studien belegen aber auch vielfältige Zugänge sowie Säkularisierungstendenzen, so dass für den islamischen Religionsunterricht ebenso davon auszugehen ist, dass nicht alle muslimischen Schüler und Schülerinnen mit Formen

¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.), Lehrplan für die Grundschule Islamischer Religionsunterricht, Düsseldorf (MSW) 2013, 30 (online abgerufen unter http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/klp_rel_islam/LP_Islamischer_Religionsunterricht_GS_Endfassung.pdf).

des gelebten Glaubens vertraut sind. In der islamischen Religionspädagogik ist bislang nicht geklärt, nach welchem performativen Ansatz im islamischen Religionsunterricht gearbeitet werden soll.² Ist dies eher gedacht wie beim evangelischen Zugang, wo es sich bei religiösen Handlungen im Unterricht „nur“ um eine unterrichtliche Inszenierung, um „Probeaufenthalte in religiösen Welten“³ handelt? Oder doch wie beim katholischen Zugang, wo im Unterricht ein zeitlich begrenztes Erleben echter Handlungsformen aus dem Schatz religiöser Traditionen eingeübt wird?⁴ Um mit Jürgen Baumert zu sprechen: Religion ist ein ganz bestimmter Modus der Weltbegegnung. Ausgehend davon, dass der schulische Religionsunterricht nicht der Ort für echte religiöse Vollzüge ist und ein Überwältigungsverbot gilt, muss die Möglichkeit einer Reflexion eröffnet werden. Beispielsweise wäre es denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler eine rituelle Handlung vollziehen, indem sie z. B. die einzelnen Haltungen im rituellen Gebet einnehmen. Dabei beobachten sie sich und ihre Emotionen und reflektieren dies aus der Distanz. Ihnen steht auch frei, die Beobachterperspektive einzunehmen, während ihre Mitschülerinnen und Mitschüler die Handlungen vollziehen. Diese Rollen einzunehmen kann und muss im Religionsunterricht geübt werden.

BERNER-ZUMPF: Lehrerinnen und Lehrer müssen wissen, wo Zeigen und Inszenieren und wo Üben angebracht ist. In der Moralphilosophie halte ich vom Inszenieren nichts. Mit Inszenieren ist im Philosophieunterricht in erster Linie gemeint, dass ich mich als Lehrerin z. B. in meiner eigenen moralphilosophischen Position zurückhalte und den Utilitarismus und die deontologische Ethik als gleichwertige Alternativen präsentiere, so dass die Kinder und Jugendlichen unvoreingenommen ihr Urteil bilden können. Wenn ich das aber so mache, kommt am Ende dabei heraus, dass die Kinder und Jugendlichen im besten Fall perfekt demonstrieren können, dass es Jeremy Bentham zufolge richtig ist, ein von Terroristen entführtes, voll besetztes Flugzeug abzuschießen, um eine größere Menge an Menschen, die sich während eines Länderspiels im Fußballstadion befinden, in das

2 Naciye Kamcili-Yildiz, Art. „Religionspädagogik, islamische“. In: WiReLex (2021) (online abrufbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/religionspaedagogik-islamische/ch/0c092189e75a274a500a2d05037ee390/>).

3 Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Silke Leonhard/Thomas Klie (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2003, 159.

4 Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*. München (Kösel) 2011, 181.

die Terroristen das Flugzeug steuern wollen,⁵ zu retten, und Kant zufolge falsch, weil Menschenleben Kant zufolge nicht verrechnet werden dürfen. Die Kinder und Jugendlichen lernen dadurch, dass Bentham und Kant alternative Lösungsmöglichkeiten für ein Problem bieten und lernen, diese Lösungsmöglichkeiten in variablen Situationen erfolgreich anzuwenden, also zu einer Lösung zu gelangen.⁶ Was sie dabei aber nicht lernen, ist, sich die Frage zu stellen, ob vielleicht eine der beiden Positionen, Bentham oder Kant, die richtige sein könnte, sodass man sie sich selbst zu eigen machen sollte, insofern sie Orientierung im Leben insgesamt bietet.

Die Orientierungslosigkeit, die Jugendliche erschreckenderweise nach dem Abitur empfinden, hat m. E. viel damit zu tun, dass die Lehrkräfte in der Schule alles immer nur gezeigt und inszeniert haben. Ich selbst kann aber nur dann überzeugend z. B. Moralphilosophie unterrichten, wenn ich den Kindern und Jugendlichen erklären kann, warum ich von der deontologischen Ethik überzeugt bin und warum ich den Utilitarismus für falsch halte. Damit überwältige ich nicht, weil ich den Schülerinnen und Schülern nicht verbiete, Utilitaristinnen und Utilitaristen zu werden, im Gegenteil. Philosophieunterricht, in dem echte Überzeugungen im geschützten Raum der Schule aufeinanderprallen, in dem man also übt, vermittelt den jungen Leuten das beste Orientierungswissen – ich vermute, dass dies beim Religionsunterricht nicht anders ist. Im besten Fall kann ich die Schülerinnen und Schüler von der deontologischen Position und somit von der Position des Grundgesetzes, der Menschenrechte sowie der Verfassung des Landes NRW überzeugen, was so falsch ja nicht sein kann. Denn eine Antwort auf die Frage, was moralisch richtig ist, ist eine existenziell wichtige.

So lässt sich aber nicht mit allen Gegenständen verfahren! Die Frage nach der Religion ist im Philosophieunterricht eine völlig andere und muss ganz anders behandelt werden. Hier ist der Kategorienfehler zu vermeiden, Buddhismus und Hinduismus z. B. nach diesem Muster „deontologische Ethik – Utilitarismus“ zu unterrichten.

SCHROETER-WITTKE: Ich übe mich in diesen Fragen mithilfe des 1978 erstmals veröffentlichten Büchleins „Vom Geist des Übens“⁷ von Otto Friedrich Bollnow (1903–1991). Bollnow beschreibt, dass Üben „mehr ist als das bloße Ausüben einer

⁵ Vgl. Ferdinand von Schirach, *Terror. Ein Theaterstück und eine Rede*. München (btb) 2015.

⁶ Vgl. Franz Emanuel Weinert, *Leistungsmessungen an Schulen*. Weinheim/Basel (Beltz) 2001.

⁷ Otto Friedrich Bollnow, *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen*. Oberwil (Verlag Rolf Kugler) 1987. Die Seitenzahlen im laufenden Text beziehen sich auf dieses Büchlein.

Tätigkeit“ (23). Er sieht Üben dabei „in eine tiefere sakrale Sphäre hineingenommen“ (25), weil vor allem im kultischen Ritual mit hoher Genauigkeit, Disziplin und Askese geübt wird. Dabei gilt: „Alles Üben ist [...] auf ein Können bezogen“ (31), nicht auf ein Wissen. Jedem Können wohnt „ein mögliches Nichtkönnen“ (34) inne. Können lässt sich daher stets verbessern, was auch eine Befriedigung mit sich bringt. Wissen aber kann man nicht verbessern, allenfalls korrigieren, ergänzen oder vergessen.

BERNER-ZUMPF: Heute wird nach meiner Beobachtung nur noch geübt, während das Einprägen unter dem Motto „Kampf dem trägen Wissen!“ eingestellt wurde und somit die Erkenntnis die Halbwertzeit hat, die es zur Bearbeitung eines beliebigen Fallbeispiels braucht. Bollnow macht aber klar – und dadurch wird er für mich zu einem echten Schatz –, dass zur Übung der Urteilskraft drei Weisen des Lernens in bestimmter Weise zusammenspielen müssen, nämlich das Üben, das Memorieren und die blitzartige Erkenntnis: Um die blitzartige Erkenntnis zu erlangen, die das Urteil ausmacht, müssen nämlich Regeln memoriert und das Reflektieren und Bestimmen geübt werden – beides, die Regeln und die Übungsweise, müssen aber ihrerseits vorher blitzartig eingeleuchtet haben!

Wenn wir jedoch kompetenzorientiert lernen, konzentrieren wir uns auf das reine Üben an sich und vernachlässigen dabei, uns klar zu machen, was wir da eigentlich genau üben. Wir sind so eifrig im Üben der Kompetenzen, dass wir uns die Übungsgegenstände gar nicht richtig ansehen können, sondern nur so weit, wie sie für die Übung nützlich sind. „Das Üben ist eine Weise des Lernens, aber umgekehrt bedarf nicht jedes Lernen eines Übens“ (26), sagt Bollnow. Das wiederholende sukzessive einprägende Memorieren und das blitzartige Erkennen unterscheidet er von der Weise des Übens, nämlich sukzessive „eine praktische Fertigkeit [...] in sich ausbilden“ (27) zu sollen.

KAMCILI-YILDIZ: Bollnow unterstreicht, dass Belehren und Üben Gegensätze darstellen, denn „[...] die Ausübung der Praxis ist eine Kunst, die durch keinerlei Belehrung erworben werden kann, sondern nur durch Übung“ (30). Er hebt in Anlehnung an Kant die Bedeutung der Urteilskraft hervor und betont, dass das sichere Urteil die Fähigkeit erfordere, Zusammenhänge intuitiv zu erfassen. Das könne man lernen, indem man es immer an neuen Beispielen erprobt. Die Schule als ein Ort, der einen Teil der Lebenswirklichkeit abbildet, ist ein Raum, an dem durch Übung und Wiederholung Urteilskompetenzen entwickelt werden (können). Bildungstheoretisch kann an dieser Stelle mit Dietrich Benner argumentiert werden, dass Urteilskompetenz die Fähigkeit meint, „alltägliche Weltenerfahrungen mit Hilfe von im Unterricht erworbenem Wissen klären und interpretieren zu können, Partizipationskompetenz die Fähigkeit, solche Deutungen

in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können“⁸. (Religions-)Lehrkräfte können im Religionsunterricht die Entwicklung der Urteilskraft ihrer Schülerinnen und Schüler üben, indem sie z. B. Urteile über religiöse Fragen unter Bezug auf einen bewusst zugrunde gelegten Beurteilungsmaßstab fällen. Es bleibt aber zu berücksichtigen, dass schulisches Lernen immer in einem formellen Setting mit dem Charakter einer Inszenierung stattfindet. Bernhard Dressler macht darauf aufmerksam: Da der schulische Unterricht „ein artifizierlicher Lernraum ist und mit dem ‚wirklichen‘ Leben selbst nicht identisch sein kann und darf, ist Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar“⁹. Malte Brinkmann merkt an, dass sich im Einüben und Ausüben auch die oder der Übende selbst verändert, denn: „Im Üben wird nicht nur etwas geübt, sondern man übt auch sich selbst.“¹⁰ Spannend wäre an dieser Stelle die Frage nach einem empirisch validen Messinstrument, inwieweit die im Unterricht angebahnten Urteilskompetenzen der Schüler und Schülerinnen auch über den Unterricht hinauswirken.

SCHROETER-WITTKE: Kompetenzorientierung erfordert demzufolge also einen hohen Anteil an Üben. Dem Wissen ordnet Bollnow die Wissenschaft zu, dem Üben die Kunst. Für die Schule gilt, dass die Wissenschaften nicht alles, was Schule ausmacht, prägen dürfen, sondern dass es didaktisch gleichberechtigte Freiräume für Kunst (ars) geben muss und damit für das Üben. Dieses darf jedoch nicht beschwerlich daherkommen, sondern bedarf der „Heiterkeit“ (117) und des Freiseins von äußerem Zwang gemäß dem didaktischen Wahlspruch „des Comenius: Omnia sponte fluant, absit violentia rebus!“ (116) Alles fließe frei, abwesend sei Gewalt den Dingen! Ein solches Üben führt zur „Ichlosigkeit“ (70), zu einem „Zustand der Gelöstheit“ (71) und „Gelassenheit“ (77). Aus solchen Erfahrungen kann sich allererst „innere Freiheit“ (70) entwickeln, die insbesondere dann überlebensnotwendig ist, wenn „das Üben und das Schaffen“ (92) nicht übereinkommen können, was unter den Bedingungen irdischer Existenz nicht selten der Fall ist. Dabei gilt die Beobachtung: „Den Ernstfall kann man nicht im vorhinein üben“ (49). Kompetenzerwerb schützt daher nicht davor, ins kalte Wasser springen zu müssen, kann jedoch in solchen Situationen gelassener machen.

8 Dietrich Benner, *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn u. a. (Ferdinand Schöningh) 2008, 241.

9 Bernhard Dressler, Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 55 (2003), 117.

10 Malte Brinkmann, *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn u. a. (Ferdinand Schöningh) 2012, 281.

KAMCILI-YILDIZ: In der empirischen Bildungsforschung hat sich die Definition von Franz E. Weinert durchgesetzt, wonach Kompetenzen u. a. erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sind. Bollnow unterscheidet bekanntlich das Wissen vom Können und sieht den Unterschied darin, dass „das Wissen eingepägt, das Können aber geübt werden muß“ (27). Als islamische Religionspädagogin präferiere ich vor allem das Üben des (Be-)Urteilens im islamischen Religionsunterricht. Ausgehend von dem Bildungsauftrag der Schule betrachte ich die religiöse Bildung wie Harry Harun Behr aus der Perspektive der Mündigkeit, die den Schülerinnen und Schülern eine kritische Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und einen bewussten Umgang des Individuums mit dem Islam ermöglichen soll. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln selbstbestimmt und kritisch-reflexiv einen Standpunkt zu Glaubens- und religiösen Grundfragen. Der islamische Religionsunterricht ist in diesem Sinne ein Angebot, dass die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, zu gesicherten Erkenntnissen und reflektierten Erfahrungen zu gelangen und sich selbstverantwortet zum Islam als Religion und Lebensweise zu positionieren. Bekanntlich stehen an dem zweiten sekundären religiösen Sozialisationsort Moschee die Glaubensvermittlung und das Wissen im Vordergrund. Wenn religiöses Lernen im Sinne von Wolfgang Klafki den Selbstbildungsprozess des autonomen Subjekts im Horizont eines religiösen Weltzugangs fördern soll, braucht es für die doppelseitige Erschließung von Person und Inhalt eine Doppelbewegung: Schülerinnen und Schüler öffnen sich einerseits aus ihren Glaubensüberzeugungen heraus den Unterrichtsinhalten, und diese treten andererseits ihnen entgegen. Sie können dabei ihre eigenen Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten hinterfragen, kritisch prüfen und möglicherweise neu ausrichten. Diese Fähigkeit muss im Unterricht geübt, habitualisiert werden, indem die Lehrperson die Dispositionen schafft und die Schülerinnen und Schüler selbst die Dispositionen bilden. Die erzieherische Intention in der Übung zielt implizit oder explizit auf das Selbstverständnis des Übenden, insofern die Übung „direkt von außen nach innen wirkt und die im besten Fall als Fremdinszenierung ein Selbstkönnen, ein praktisches Verhältnis zu sich selbst hervorruft“¹¹.

SCHROETER-WITTKE: Ich gestehe: Nach Bollnows Lektüre spiele ich immer noch gerne Klavier, auch wenn und weil ich dabei viel geübt habe. Die Beschwerlichkeit des Übens ist mir durch meine jugendliche Entscheidung genommen worden und damit das Missverständnis, als ob der Ernstfall vollends beherrschbar sei. Dadurch eröffnen sich neue Erfahrungsräume. Denn bei allem Spielen und Üben gibt es die beglückende und manchmal bedrückende Erfahrung, dass man nicht

11 Ebd., 36.

zweimal in denselben Fluss steigen kann (Heraklit), dass in jeder Wiederholung die Wieder-Holung folglich scheitert, dass in dieser flow-experience sich aber ein Lebensgeheimnis bewahrt und bewahrheitet, demzufolge es die Ambiguität, die Uneindeutigkeit ist, die uns am Leben hält. Wir können Gott und dem Leben gegenüber auf nichts pochen.

Martin Luther hat seine 95 Thesen mit der Behauptung eröffnet, dass das ganze Leben der Gläubigen ein Bußetun sein soll. Wenn das entsprechende griechische Wort *metanoia* ernst genommen wird und Buße als Umkehr und vor allem als Umdenken verstanden wird, dann fordert Luthers 1. These dazu auf, die allerorten ein- und ausgeübten Automatismen des Lebens (und jeglicher Religion) beständig in Frage zu stellen. Das ist vielleicht die allerschwerste Übung, derer Menschen sich befleißigen und hingeben können. Angesichts des Klimawandels steht uns solches Üben global mit einer gewissen Ungemütlichkeit und Schärfe noch ins Haus. Als Protestant finde ich Luthers 1. These über „die Praxis“ (26) als Ort der Wahrheit nach wie vor faszinierend, verheißungsvoll und beflügelnd und sehe die Zielrichtung meines performativen Religionsunterrichts in dieser Übung der Deautomatisierung gut beschrieben: Es geht im Religionsunterricht nicht um Beheimatung, sondern um tätige Auseinander-Setzung mit Gott, Welt und Mensch und ihrem jeweiligen Hang zu totalen Ansprüchen: Üben, üben, üben!