

## Einleitung

Seit nun fast 10 Jahren wird in der Religionspädagogik mit wachsender Resonanz, aber auch durchaus kontrovers über „performative Religionsdidaktik“ diskutiert. Dass die Kategorien von Performanz und Performativität zugleich in der Praktischen Theologie insgesamt wie in allen kulturwissenschaftlichen Disziplinen und nicht zuletzt in den Erziehungswissenschaften an Bedeutung gewonnen haben, ist mehr als eine Modeerscheinung. Zu beobachten ist ein längerfristiger wissenschaftshistorischer Trend, mit dem in den vergangenen Jahrzehnten die auf die *condition humaine* ausgerichteten Disziplinen ihren geisteswissenschaftlichen Fokus zunächst sozialwissenschaftlich verengt und dann wieder kulturwissenschaftlich geöffnet haben. Nicht zuletzt die Theologie hat davon profitiert, die christliche Religion als eine Form kultureller Praxis wahrzunehmen und zu reflektieren. Innerhalb solch großer Konjunkturlinien wird auch verständlich, dass und wie die performative Religionsdidaktik sich in eine längere Entwicklung einfügt. Ihr Beginn ist mit der Symboldidaktik zu veranschlagen. Die Hermeneutik symbolischer Kommunikation verband sich mit dem Interesse an deren praktischem Sitz im Leben, und zugleich richtete sich der Sinn phänomenologisch auf die Leibvermitteltheit religiöser Erfahrung und religiösen Ausdrucks. Die Aufmerksamkeit für die Modalität religiöser Kommunikation wurde dann durch die semiotische Revision und Weiterentwicklung der Symbol- zur Zeichendidaktik geschärft. Unmittelbar daran knüpft die performative Religionsdidaktik mit der Forderung an, religiöse Semantik nicht getrennt von der Inszenierung ihrer kommunikativen Modi zu erschließen und damit der Mehrdimensionalität religiöser Ausdruckskultur gerecht zu werden. Zugearbeitet wird diesem didaktischen Konzept durch die bildungstheoretische Wende weg von der moralerziehungsaffinen Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki) hin zur kognitionsmodellierenden Orientierung an unterschiedlichen „Modi der Welterschließung“ (Baumert/Klieme). Damit dürfte auch deutlich sein: Es geht um die Fortentwicklung großer Linien der Religionspädagogik und nicht um ihre Neuerfindung. So wenig für die performative Religionsdidaktik ein konzeptionelles Monopol beansprucht wird, so sehr ist darauf zu insistieren, dass Religion ohne ihren Vollzugssinn nicht verstanden wird, und dass das Ensemble religionsdidaktischer Strukturen aus *theologischen* Gründen ohne den Blick auf die Performativität religiöser Kommunikationspraxis unvollständig bleibt.

Es kann nicht überraschen, dass in dieser komplexen Gemengelage das, was als „performative Religionsdidaktik“ verhandelt wird, kein einheitliches Gesicht zeigt. Zuweilen wird darunter (sowohl affirmativ als auch kritisch) der Versuch verstanden, Religionsunterricht unmittelbar als religiöse Praxis – also nicht nur *in Bezug auf* religiöse Praxis – zu verstehen. Die Möglichkeiten

der Schule und die Bedingungen von Bildungsprozessen werden überzogen, wenn religiöses „Erleben“ gestiftet werden soll. Religion wird trivialisiert, wenn ihre Vollzüge folklorisiert oder in die Harmlosigkeit gefälliger „handlungsorientierter“ Methodiken aufgelöst werden. Demgegenüber verbinden wir performative Religionsdidaktik mit der Erwartung kognitiv gehaltvoller Lerngewinne in Bezug auf die für die christliche Religion nicht äußerlichen, sondern konstitutiven kommunikativen Modi. Reflexivität ist dabei in die didaktischen Erschließungsmuster immer schon integriert.

Die gegenwärtige Diskussionslage lässt nun erwarten, dass die performative Religionsdidaktik sich in der Unterrichtspraxis in durchaus unterschiedlichen Formen und auf unterschiedlichen Qualitätsniveaus zeigt. Es handelt sich um ein anspruchsvolles Konzept. An den Schulen trifft es oft noch nicht auf die erforderlichen räumlichen und atmosphärischen Voraussetzungen. Vor allem sind intensivere Vorläufe in der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung nötig, als derzeit noch vorausgesetzt werden können. Dazu gehört nicht nur, dass an den Hochschulen performative Didaktik bekannt gemacht wird, sondern mehr noch, dass in der enzyklopädischen Weite des *theologischen* Curriculums auch *Religionstheorie* ihren Ort findet. Wenn es nun geboten erscheint, die bisherige konzeptionelle Diskussion durch einen empirischen Blick auf religionsdidaktische Vollzüge zu erweitern, kann es unter diesen Voraussetzungen nicht einfach darum gehen, gleichsam illustrative Beispiele zur Untermauerung der Theoriediskussion beizubringen. Um den Raum didaktischer Möglichkeiten und Grenzen auszuleuchten, soll mit diesem Band vielmehr die präskriptiv-konzeptionelle Diskussion ergänzt und erweitert werden durch eine Erprobung der deskriptiven Reichweite des Performanz-Begriffs. Ohnehin bleibt der Zirkel von Normativität und Deskriptivität in der religionspädagogischen (wie generell in der praktisch-theologischen) Diskussion oft zu wenig beachtet. So sehr es bei empirischen Beobachtungen immer auch um Möglichkeiten zur Verbesserung der Praxis, um Beiträge zur Kriteriologie ihres Gelingens geht, bleibt doch zu beachten, dass die Praxis nicht einfach die Didaktiktheorie normiert. In diesem Buch bildet deshalb eine theoretische Ortsbestimmung der performativen Religionsdidaktik den Rahmen für die Darstellung empirischer Einblicke in die Unterrichtspraxis, ohne dass dieser Theorierahmen aus den empirischen Befunden deduziert wird.

Der Beobachtungsfokus wird in den hier vorgelegten Unterrichtsfallstudien auf die Gesamtdramaturgie des jeweiligen Unterrichts gerichtet. Es interessiert dabei nicht nur die an den Gesprächsprotokollen zu erhebende verbale sprachliche Produktion von Bedeutungen, sondern deren Einbettung in die jeweiligen Unterrichtsdramaturgien. Die Kategorie der Performanz wird hier also vor allem als deskriptive Analysekategorie entfaltet. Für die Durchführung von Unterricht – und zumal von Religionsunterricht – gilt, dass man nicht *nicht* inszenieren kann. Unterricht ist immer auf Elemente gestaltender Darstellung angewiesen. Das beginnt schon bei der Körperhaltung der Unterrichtenden und bezieht sich schließlich auf alle Prozesse bewusster Formgebung und Gestaltung. Unter dieser Voraussetzung nehmen die Fallstudien

auf der Basis videographierter Stunden schulischen Religionsunterrichts und kirchlichen Konfirmandenunterrichts die Verschränkung von kommunikativem Gehalt und kommunikativer Gestalt in den Blick. Die auf diese Weise herausgearbeiteten Beobachtungen sind mit den einleitenden und abschließenden Kapiteln in den Kontext der konzeptionell-präskriptiven Debatte um den performanzorientierten Religionsunterricht gestellt worden. So sehr die deskriptiv zu erfassende Performanz des Unterrichtsgeschehens im Aufmerksamkeitsmittelpunkt steht, lässt sich doch zugleich danach fragen (wenn auch ohne zusätzliche evaluierende Erhebungen, auf die hier aus Kapazitätsgründen verzichtet werden musste, nicht empirisch fundiert ermitteln), ob der Unterricht Einsichten in die Performativität religiöser Kommunikation eher erschließt oder eher verschließt, und *dann* diese Einsichten auch thematisch macht.

Für den Blick auf beide Unterrichtsorte, auf den schulischen Religionsunterricht wie auf den kirchlichen Konfirmandenunterricht, haben wir uns nicht nur deshalb entschieden, weil gelegentlich zu hören ist, dass in performativer Hinsicht manches im Konfirmandenunterricht „geht“, was in der Schule „nicht geht.“ Solche Zuschreibungen verteilen das Verhältnis von Einübung (in katholischer Terminologie: von „Beheimatung“) und Reflexion zu grobschlächtig auf das Verhältnis der Lernorte Kirche und Schule. Sofern auch der kirchliche Unterricht einem *Bildungsauftrag* unterliegt, sind die Verhältnisbestimmungen komplexer. Es ist dann vor allem den „Feinjustierungen“ auf die Spur zu kommen, in denen sich schulischer und kirchlicher Unterricht unterscheiden, mittels deren Unterscheidung sich beide Praxen aber nicht nur wechselseitig positionieren, sondern auch voneinander lernen können.

Freilich eignen sich die hier dokumentierten Fälle nur bedingt für eine theoretisch vertiefende Diskussion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Religions- und Konfirmandenunterricht. Das liegt neben ihrer Nichtrepräsentativität wohl daran, dass sich an ihnen unter anderem zeigt, wie sehr sich der Konfirmandenunterricht noch vor die Alternative gestellt sieht, sich entweder am schulischen Religionsunterricht oder an Modellen kirchlicher Jugendarbeit zu orientieren und sich damit die spezifischen Möglichkeiten religiöser Bildung am Ort der Kirche zu verbauen. Sie bieten aber Material für die konzeptionelle Diskussion beider Unterrichtssituationen, insofern sie gleichsam im Schnittfeld *unterrichtlicher* Gemeinsamkeiten liegen, die beim Konfirmandenunterricht in unterschiedlichem Maß und unterschiedlicher Intensität flankiert sind von Bildungsformen, für die insgesamt der Begriff der „Konfirmandenarbeit“ entsteht. Dass im Blick auf schulischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht insgesamt unterschiedliche Orientierungen an einer Skala zwischen „beobachtender Teilnahme“ und „teilnehmender Beobachtung“ zu veranschlagen sind, lässt sich an diesen Einzelfällen nicht demonstrieren. Es geht bei dem einen in einer ostdeutschen und den beiden in einer westdeutschen Landeskirche situierten Fällen um die Beobachtung von Unterricht unter dem Aspekt, ob und wie die vom Gesamtsetting her

für performative didaktische Gestaltung offeneren Unterrichtsmöglichkeiten produktiv genutzt werden, und – wenn nicht – warum vermutlich nicht.

Insgesamt wollen wir mit diesem Buch Einsichten in die praktischen Schwierigkeiten und in die produktiven Impulse performativer Religionsdidaktik eröffnen. Das schließt ein, dass Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis ausgelotet werden. Wir erhoffen uns vor allem einen positiven Beitrag für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften und allen, die mit religiösen Bildungsprozessen befasst sind. Die verbesserte Implementierung performativer Elemente im Ensemble religionsdidaktischer Zugänge setzt neben der Förderung religiös-ästhetischen Urteilsvermögens und eines religionsunterrichtlichen Habitus- und Stilbewusstseins nicht zuletzt eine Stärkung der theologischen Urteilskraft im religionsdidaktischen Diskurs voraus. Dazu gehört vor aller theologischen Bestimmtheit der Curricula und der Unterrichtsgegenstände, vor aller theologischen Reflexion dessen, was der Unterricht im Spannungsfeld von persönlichem Glauben und religiös-kulturellem Zeichenkosmos zu leisten vermag, eine Schärfung des religionstheoretischen Unterscheidungsvermögens, mit dem das Proprium der Religion als eines eigenständigen und eigensinnigen Modus der Welterschließung im Gesamtkontext allgemeiner Bildung profiliert werden kann.

Gleichzeitig neben der weiteren Fundierung und Versachlichung der Diskussion um performative Religionsdidaktik sollen mit diesem Buch Anstöße zur Religionsunterrichtsforschung gegeben werden. Künftig wären bei ähnlichen Projekten Möglichkeiten einzubeziehen, die hier aufgrund knapper Ressourcen unterblieben: In erster Linie, dass die Lerngruppen und die Unterrichtenden selbst, z. B. mittels der Methode „nachträglichen lauten Denkens“, in die Analyse der Unterrichtsabläufe einbezogen werden. Vor allem kommt es darauf an, das methodische Repertoire zur *Evaluation von Kompetenzzuwächsen* zu erweitern und mit fallanalytischen Dokumentationen zu verbinden. Die Beobachtungen, die durch Unterrichtsvideographien eröffnet werden, sollten geeignet sein, jene Verengungen von kompetenzorientiertem Unterricht kritisch in den Blick zu nehmen, die die religiöse Hermeneutik allzu strikt auf situative Gebrauchskontexte *eingrenzen* und damit ihren höchst vermittelten, ohne Formen handlungsentlasteter Reflexivität gar nicht denkbaren Beitrag für eine lebenspraktische Daseinshermeneutik eher behindern als befördern.

Nicht alle Teile dieses Buchs greifen nahtlos ineinander. Bei aller Gemeinsamkeit lassen sich in einem Autorenteam unterschiedliche Theorieakzente und Stile nicht übersehen. Nicht zuletzt spielt dabei auch eine Rolle, dass wir religiöse Bildungsprozesse in West- und Ostdeutschland im Blick haben. Ein Grundsatzbeitrag von *Bernhard Dressler* situiert das Buch im Kontext der religionspädagogischen Theoriediskussion, wie wir sie gemeinsam wahrnehmen. In einem Methodenkapitel legen wir zusammen dar, wie wir bei der Erstellung der Fallanalysen vorgegangen sind. Die sieben Fallanalysen, an denen wir gemeinsam gearbeitet, die wir aber jeweils einzeln verfasst haben, bilden danach das inhaltliche und umfängliche Zentrum des Buches. Ein Ausblick auf die von uns erhoffte Wirkung des Buches verbindet sich mit *Martina Kum-*

*lehns* Beitrag zur Frage, welche Kompetenzen und welche Stile auf Seiten der Lehrkräfte zu erwarten sind, wenn im Religionsunterricht die Erschließung und die Reflexion evangelisch-christlicher Religion in ein bildungspraktisch fruchtbares Verhältnis treten sollen. Anschließend reflektiert *Thomas Klie* die Performanzen kirchlicher Religion im Konfirmandenunterricht. Weiterführende Impulse und offene Fragen in thetischer Form schließen das Buch ab.



## Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion

### 1. *Vollzugssinn und Vorstellungsgehalt – die Unterscheidung zwischen Glaube, Religion und Theologie*

Es ist kein Zufall, dass die Diskussion um eine performative Religionsdidaktik sich etwa zeitgleich mit der Diskussion um die Kompetenzorientierung<sup>1</sup> des Religionsunterrichts entwickelt hat – wenn auch zunächst in einem etwas anderen thematischen Kontext. Als religionsdidaktische<sup>2</sup> Kategorie kommt Performanz dann ins Spiel, wenn die Frage nach dem didaktischen Umgang mit der wachsenden Fremdheit<sup>3</sup> der christlichen Religion bei der Mehrheit der Schüler im Religionsunterricht unabweisbar wird. Auch jenseits eines undifferenzierten Säkularisierungstheorems ist es ja nicht zu leugnen, dass im Religionsunterricht mit den heutigen Schülern eine Generation entgegentritt, die weitgehend *nach* dem von ihren Eltern, z. T. bereits von ihren Großeltern vollzogenen Traditionsabbruch lebt; die erste Generation, die – in Ostdeutschland auf besondere Weise – *in der großen Mehrheit ohne jede religiöse Erziehung aufwächst*. Nun gibt es auch in der Profanität der Lebensverhältnisse und in der säkularen Umwelt der Schülerinnen und Schüler Spuren religiöser Traditionen und gelebter Religiosität zu entdecken und zu deuten. Dass aber darüber hinaus in der Schule nicht kritisch über die christliche Religion nachgedacht und geurteilt werden kann, ohne sie zuvor – und zwar als die nicht mehr in der Familie oder der Kirche vertraut gewordene christliche Religion – phänomenologisch zu erschließen, ist offenkundig. Weniger selbstverständlich scheint es zunächst, in der Fremdheit religiöser Überlieferung und Erfahrung eine Lernchance zu sehen, in der sich der konventionell gewordene Impuls kritischer Reaktion auf das vermeintlich Konventionelle in die Neugier auf eine unkonventionelle Sicht der Welt in religiöser Perspektive transformieren

---

<sup>1</sup> Vgl. Andreas Feindt/Volker Elsenbast/Peter Schreiner (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven; Bernhard Dressler, Religionspädagogik zwischen Bildungstheorie und Kompetenzdidaktik; in: ThLZ 5/2010, 511–526.

<sup>2</sup> Auch das ist keine zufällige Koinzidenz, dass Performanz parallel zu einem kulturwissenschaftlichen und auch zu einem pädagogischen Schlüsselbegriff avanciert. Vgl. aus der Fülle der Literatur der letzten zehn Jahre nur: Uwe Wirth (Hg.), Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002; Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), Pädagogik des Performativen, Weinheim u. Basel 2007.

<sup>3</sup> Siehe in diesem Band: Martina Kumlehn, Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz. Anforderungsprofile im Umgang mit performativen Elementen im Religionsunterricht, S.285–301.

lässt. Aber ohne diese produktive Sicht auf die christliche Religion als Fremdreligion bliebe nur der religionspädagogisch fragwürdige Schluss, Wissensverluste zu beklagen und mittels der Verabreichung von Traditionsstoffen zu kompensieren. Religionspädagogik als Kompensationsprogramm für Traditionsabbrüche stünde freilich auf verlorenem Posten. Religiöse Bildung kann den Ausfall religiöser Sozialisation nicht kompensieren, und die empirisch beobachtbare Religionspraxis unterliegt durch religiöse Bildung unvermeidlich einem Umbildungsprozess. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob Religion in religiösen Bildungsprozessen allererst als Phänomen bekannt wird oder ob bereits in Sozialisations- und Erziehungsprozessen verinnerlichte religiöse Einstellungen und Zugehörigkeiten einem religiösen Bildungsprozess ausgesetzt werden. Die christliche Religion wird sich als Bildungsreligion in den nächsten Jahrzehnten auf eine noch gar nicht absehbare Weise wandeln. Es ist aber auch zu erwarten, dass in posttraditionalen Zeiten und Haltungen ein anderes kulturelles Klima herrschen wird als in den Zeiten und Haltungen einer emphatischen Traditionskritik, wie sie mit der Generation der Großeltern und Eltern der jetzigen Schülergeneration verbunden sind.<sup>4</sup> Mit einer traditions- und religionskritischen Haltung ist heute kein Gewinn an Unkonventionalität und Individualität mehr verbunden. Die Luhmannsche Diagnose, wonach es tendenziell „keine nichtreligiösen Gründe mehr gibt, sich zu einer Religion zu bekennen“<sup>5</sup>, ist von der Religionspädagogik noch gar nicht in ihrer Tragweite erkannt. Religiöse Bildung und religiöse Sozialisation treten damit jedenfalls in ein ganz neuartiges Verhältnis. Auch wenn gegen den Befund eines wachsenden „Zwangs zur Häresie“ (Peter L. Berger) eingewandt werden kann, dass religiöse Orientierungen immer noch stärker als alle anderen Wert- und Handlungspräferenzen vom familialen Herkunftsmilieu abhängen, so ist doch mit der Optionalität von Religion als Mentalitätsphänomen zu rechnen: Auch wenn eine Religion uns ergriffen hat, scheint es uns in einem posttraditionalen Klima, als hätten wir sie ergriffen. Nun geht es hier ja ohnehin nicht um ein verfallstheoretisches Lamento. So sehr die kulturellen Modernisierungen, deren Zeitgenossen wir waren und sind, die Erosion religiöser Traditionen beschleunigt haben und noch beschleunigen, so würden sie doch zugunsten eines unfruchtbaren Konservatismus fehleingeschätzt, wenn nicht *auch* ihre religionsproduktive Potenz gesehen und verstanden wird. Zudem ist pädagogisch der Gedanke stark zu machen, dass Fremdheit nicht nur mittels kognitiver Dissonanz die für alles Lernen unerlässliche Irritation der eingefeilchten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erzeugt. Vielmehr schafft sie auch allererst jenen Raum von Reflexivität, ohne den religiöses Lernen steril wird, weil es entweder auf die Abspeicherung von daseinsherm-

<sup>4</sup> Bernhard Dressler, Religion und Enttraditionalisierung. Beobachtungen zum Generationswandel bei Religionslehrerinnen und -lehrern; in: Bernhard Dressler/Andreas Feige/Albrecht Schöll (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen“, Münster 2004, 29–46.

<sup>5</sup> Niklas Luhmann, Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2000, 136.



neutisch unerheblichen Wissensstoffen oder auf bloße Einübung äußerlich bleibender Handlungsvollzüge hinausläuft.

Die religionspädagogisch neu akzentuierte Entdeckung des Wechselbezugs zwischen religiöser Rede (im Sinne umfassender, nicht nur verbalsprachlicher, sondern leib-räumlicher Kommunikationsmuster in der *Partizipantenperspektive*) und dem „Reden über“ Religion (im Modus der reflexiven *Beobachterperspektive*) eröffnet zugleich die Möglichkeit einer neu akzentuierten Zuordnung der Religionspädagogik zur Theologie insgesamt – insofern nämlich die „Theologie allgemein (...) am kürzesten als diejenige Theorie zu beschreiben (ist), welche die Theorie der Rede über Religion und die Theorie der religiösen Rede voneinander zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen weiß.“<sup>6</sup> Für das Verstehen und für die Förderung christlich-religiösen Lernens ist es unabdingbar, zu unterscheiden zwischen dem *Glauben* als einem individuellen Gottvertrauen, der *Religion* als der kulturellen Praxis, durch die der Glaube überindividuell kommunizierbar wird, und der *Theologie* als der wissenschaftlichen Reflexion der Religionspraxis.<sup>7</sup> Diese Unterscheidungen markieren den Raum, in dem religionsdidaktische Pragmatik und religionspädagogische Theoriebildung im wechselseitigen Bezug ihren Ort finden. Dass sich die Praktische Theologie unter neuzeitlichen Bedingungen als wissenschaftliche Teildisziplin konstituieren konnte, hatte ja die „Unterscheidung von Theologie und Religion“ zur Voraussetzung.<sup>8</sup> Religion und Theologie sind weder zu identifizieren, noch gegenseitig auszuspielen, sondern spannungsvoll aufeinander zu beziehen.<sup>9</sup> Als Theorie der religiösen Praxis ist Theologie zugleich auf Praxis bezogen und von ihr unterschieden.<sup>10</sup> Aber eben deshalb ist es religionsdidaktisch möglich, *religiöses* Lernen als *Erschließung von Religion*

<sup>6</sup> Michael Meyer-Blanck, *Praktische Theologie und Religion*; in: Christian Grethlein/Helmut Schwier (Hg.), *Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte*, Leipzig 2007, 353. In den so eröffneten Unterscheidungsmöglichkeiten sieht Ingolf U. Dalferth die Einsicht wirksam, dass die „Theologie (...) ihrer *Funktion für die Glaubenskommunikation* (Kursivierung B.D.) umso weniger nach(kommt), je mehr sie sich durch Verwischen der Differenz zwischen Handeln und Beobachten von dieser sprachlich und sachlich ununterscheidbar zu machen sucht.“ (I. U. Dalferth, *Kombinatorische Theologie. Probleme theologischer Rationalität*, Freiburg u. a. 1991, 42).

<sup>7</sup> Diese Differenzen werden im Konzept der „Kindertheologie“ eingezogen. Vgl. Bernhard Dressler, *Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. Mit einem kritischen Blick auf den Diskurs zur „Kindertheologie“*; in: *ZPT* 2/2011, 149–163.

<sup>8</sup> Botho Ahlers, *Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Praktischen Theologie im 18. Jahrhundert*, Gütersloh 1980.

<sup>9</sup> Michael Meyer-Blanck, a. a. O., 357.

<sup>10</sup> Volker Drehsen, *Neuzeitliche Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie. Aspekte der theologischen Wende zur soziokulturellen Lebenswelt christlicher Religion*, Gütersloh 1988, Bd.1, 86. „Ebensowenig wie die religiöse Praxis bloß Ausläufer einer theologischen Theorie sein kann, stellt die Theologie einen bloßen Reflex vorfindlicher Praxis dar; das eine ist überhaupt nicht ohne das andere“ (87).

als einer kulturellen Praxis<sup>11</sup> zu verstehen (deren Zugang durch das Grundrecht auf positive Religionsfreiheit geschützt ist<sup>12</sup>) und von der Vermittlung *theologischer* Expertise zu unterscheiden, die nicht in erster Linie Sache der allgemeinbildenden Schule, sondern akademischer Ausbildungsinstitutionen ist.<sup>13</sup> Insofern fachliche Expertise nur bedingt zu den Zielen *allgemeiner* Bildung gehört, kann theologische Expertise nicht das vorrangige Ziel des Religionsunterrichts sein. Davon unbenommen bleibt, dass die *Reflexion* religiöser Weltdeutung immer auch theologische Urteils- und Argumentationsfähigkeit mit sich führt und befördert. Vor diesem Hintergrund kann in der Religionspädagogik nun auch didaktisch die Einsicht fruchtbar werden, dass in christlicher Perspektive die „Vollzugselemente und Vorstellungsgehalte der Religion“ zusammen gehören.<sup>14</sup> Friedrich Schleiermacher konzipierte diesen Gedanken programmatisch als die Verschränkung der unterschiedlichen religiös-kommunikativen Modi von „Darstellung“ und „Mitteilung“.<sup>15</sup> Insofern richtet sich eine Didaktik, die den Vollzug religiöser Kommunikation nicht zugunsten leerer Abstraktionen ausklammert, theologisch auf den Kern der christlichen Religion: Die christliche Religion gründet nicht in einer geoffenbarten *Lehre* oder einem göttlich beglaubigten *Ethos*, sondern im *Ereignis*

<sup>11</sup> In Anlehnung an Hermann Lübbe kann Religion als „Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren“ verstanden werden (Ders., Religion nach der Aufklärung, Graz/Wien/Köln 1986, 149). Diese Definition hat zugleich den Vorzug, für alle Religionen zu gelten.

<sup>12</sup> Erst die in Art. 4 des Grundgesetzes garantierte positive Religionsfreiheit macht die institutionelle Garantie eines Religionsunterrichts unter Mitwirkung der Religionsgemeinschaften in Art. 7.3 verständlich. Das heißt aber auch, dass die denkbare Abschaffung von Art. 7.3 die allgemeinbildende Schule (die auf die Partizipation am kulturellen Gesamtgeschehen vorbereiten und *dafür* die reflektierte Inanspruchnahme der Grundrechte der Verfassung ermöglicht soll) nicht davon abhalten dürfte, religiöse Bildung zu betreiben, und zwar mit Blick auf ein urteilsfähiges Verhalten (partizipativ oder abstinent) gegenüber der Religion. Die religionsdidaktischen Unterschiede zwischen einem von den Religionsgemeinschaften mitverantworteten Religionsunterricht und einem denkbaren allgemeinen religionskundlichen Unterricht dürfen deshalb unter bildungstheoretischen Vorzeichen nicht als Fundamentaldifferenz gedacht werden. Umso unsinniger ist die Annahme, ein Religionsunterricht, der mithilfe einer performativen Didaktik ein reflektiertes Verhältnis zu religiöser Praxis anstrebt, sei ein Rückfall in die sog. „Evangelische Unterweisung“ und deren Verkündigungsprogrammatik oder befördere die Klerikalisierung des Religionsunterrichts. Die Alternative wäre vielmehr das Verständnis von Art. 7.3 als Lizenz zur – wie auch immer offenen oder subkutanen – Indoktrination, gleich ob in einem klerikalen Sinne oder im Sinne einer als „kritisch“ reklamierten Theorie.

<sup>13</sup> Wissenschaftspropädeutik bleibt die Ausnahme einer exemplarischen Einführung in wissenschaftliche Arbeitsformen. Als regulative Idee für fachliche Bildungsziele an allgemeinbildenden Schulen schlägt Roland Fischer statt fachlicher Expertise die „Kommunikationsfähigkeit mit Experten“ vor (Roland Fischer, Höhere Allgemeinbildung und Bewusstsein der Gesellschaft; in: Erziehung und Unterricht 5–6/2003, 559–566).

<sup>14</sup> Dietrich Korsch, Theologie; in: W. Gräb/B. Weyel (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 835.

<sup>15</sup> Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch; in: rhs. Religionsunterricht an höheren Schulen 1/2002, 11–19.

der Menschwerdung Gottes und lebt daher von der *Erinnerung und Vergegenwärtigung* des Christuseignisses. Erinnerung und Vergegenwärtigung sind mit besonderen kommunikativen Formgestalten verbunden. Mit der Anknüpfung an die grundlegende Einsicht, dass die *Gestalt* religiöser Kommunikation *semantische* Bedeutung hat und deshalb nicht vom *Gehalt* religiöser Kommunikation zu abstrahieren ist, reklamiert die performative Religionsdidaktik für sich eine theologisch-religionstheoretische Begründung, die von bloß methodischen Erwägungen kategorial unterschieden ist.

Es ist zuerst religionstheoretisch nach dem Modus von Geltungs- und Wahrheitsansprüchen zu fragen, bevor theologisch und religionsdidaktisch über die im Unterricht bevorzugt zu behandelnden Inhalte entschieden werden kann. Es handelt sich hierbei um einen *systematischen* Vorrang, dem nicht immer auch ein zeitlich-curricularer Vorrang entspricht. In der Unterrichtswirklichkeit werden die Aspekte der Modalität und der Inhaltlichkeit in der Regel miteinander verschränkt sein, analog zum Verhältnis von „Darstellung und Mitteilung“. Welche Schwierigkeiten dabei auftauchen, ist exemplarisch in den Fallanalysen „Neumöller“ und „Brunnenberg“ zu beobachten. Und erst am Ende schulischer Bildungsbiographien wird, wenn überhaupt, ein gefestigtes Verständnis dieses Zusammenhangs erwartet werden können, in dem dann kognitive und affektive, epistemische und existentielle Motive komplementär zum Ausgleich kommen. Es ist bei diesem Lernprozess mit *Widerständen* zu rechnen: Die „Unterstellung, mit etwas Gegenständlichem beschäftigt zu sein“, ist das „scheinbar härteste, widerständigste Moment im Glauben“, weil die Menschwerdung Gottes ihre Überzeugungskraft als „Schlüssel für gedeutete Wirklichkeit ... nicht aus dem historischen Auftreten als solchem, sondern aus dem Gehalt der Deutung“ gewinnt.<sup>16</sup>

Es geht also didaktisch nicht um methodische Kleinigkeiten, sondern um ein theologisch zu begründendes, angemessenes Verständnis des christlichen Glaubens, das sowohl seiner religiösen Formgestalt gerecht wird als auch seiner im Vergleich zu anderen Religionen konstitutiven Form eines Deutungsgeschehens. Weder im Religions- noch im Konfirmandenunterricht darf die Bemühung um Verstehen sich mit dem Zwang zum Einverständnis verbinden. Aber es geht darum, die kognitiv und epistemisch gehaltvollen Modi christlich-religiöser Kommunikation zu explizieren und einsichtig zu machen. Eben deshalb gehört performative Religionsdidaktik im Kontext einer *bildungstheoretisch* orientierten Religionspädagogik unabdingbar in das Ensemble unterschiedlicher didaktischer Erschließungsperspektiven auch dann, wenn damit nicht der Anspruch auf einen „Paradigmenwechsel“, auf

<sup>16</sup> Dietrich Korsch, Der Gegenstand des Glaubens und die Theorie der Religion; in: Wilhelm Gräß/Dietrich Korsch/Gerson Raabe (Hg.), *Pfarrer fragen nach Religion. Religionstheorie für die kirchliche Praxis*, Hannover 2002, 169. Vgl. dort auch: „Gerade um dieses Unterschiedes aber ist der gegenständliche Anschein im christlichen Glauben unvermeidlich. Er hebt sich jedoch wieder auf, und zwar im Gefolge der Logik der Grunddeutung selbst“ (183).

eine Umstellung der Religionsdidaktik insgesamt verbunden ist. Peter Biehl hat bereits 1995 in einer systematischen Bilanz unter dem Titel „Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts“ einen Vorschlag gemacht, mit dem die (ohnehin eher in den Wolkenregionen der Theorie als in der schulischen Praxis wirksame) Konzeptionskonkurrenz im Religionsunterricht zugunsten einer pluralen Synthese dreier didaktischer Strukturen abgelöst werden soll.<sup>17</sup> Dabei geht Biehl davon aus, dass das Christentum wie jede Religion durch drei wesentliche „Ausdrucksformen“ gekennzeichnet sei: Durch grundlegende Überlieferungen, durch Riten und Symbole (beides gehört in einem Praxiszusammenhang des Symbolgebrauchs zusammen) und durch ein Ethos. Diesen drei Ausdrucksformen ordnet Biehl drei „didaktische Strukturen“ zu: Die traditionserschließende, die symboldidaktische und die problemorientierte didaktische Struktur. Das „Zusammenspiel“ dieser drei „didaktischen Strukturen“ sieht Biehl als den „*integrativen* Kern eines offenen Ensembles didaktischer Strukturen.“<sup>18</sup> Die symboldidaktische Struktur ist als Hermeneutik religiöser Praxis – als Didaktik nicht der Symbole, sondern der symbolischen Kommunikation<sup>19</sup> – nicht denkbar ohne die Explikation der Performanz im Sinne der Darstellungsqualität christlich-religiöser Kommunikationsformen, wie es sich exemplarisch in der Fallanalyse „Neumöller“ zeigt. Interessanter Weise lässt sich diese Verschränkung – unabhängig von ihrer didaktischen Kohärenz – auch an einem eher problemorientierten Konfirmandenunterricht wie in der Fallanalyse „Kornbach“ entdecken.

## 2. Religionsdidaktik und der Eigensinn religiöser Praxis

Nachdem der schulische Religionsunterricht lange Zeit seinen Ort in der allgemeinbildenden Schule mittels der Orientierung an anderen als religiösen (nämlich moralischen, politischen, alltagsweltlichen usw.) Praxen zu finden versucht hat, ist heute hinter den Gedanken einer eigenständigen Domäne „konstitutiver Rationalität“, zu der sich die Fächer Religion und Philosophie verbinden, bildungstheoretisch nicht mehr zurückzugehen.<sup>20</sup> So trivial es

<sup>17</sup> Peter Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts; in JRP 12, Neukirchen-Vluyn 1995, 197–223.

<sup>18</sup> Peter Biehl, Religionsdidaktische Konzeptionen; in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 445.

<sup>19</sup> Michael Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2002.

<sup>20</sup> Die Bedeutung von des von Jürgen Baumert vorgeschlagenen und vom sog. „Kliemegutachten“ zu nationalen Bildungsstandards aufgegriffenen Tableau ausdifferenzierter „Modi der Weltbegegnung“ für eine nichtfunktionalistische Begründung religiöser Bildung an öffentlichen Schulen kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Vgl. Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich; in: N. Killius u. a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M. 2002, 113; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn 2003,