Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet
(WiReLex)

Jahrgang 2016

Performativer Religionsunterricht, evangelisch

Bernhard Dressler

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017/

DEUTSCHE BIBEL GESELLSCHAFT

Performativer Religionsunterricht, evangelisch

Bernhard Dressler

1. Performanzorientierte Religionsdidaktik im Kontext

Aus Gründen, die im Folgenden ersichtlich werden sollen, wird in diesem Artikel der Begriff „performanzorientierte Religionsdidaktik" anstelle der ebenfalls kursierenden Begriffe „performative Religionspädagogik" oder „performativer Religionsunterricht" vorgezogen. Es geht a) (im Gegensatz zu bisweilen in → kritischer Absicht vorgetragenen Einwänden, so z.B. Domsgen, 2005) um mehr als nur um *methodische* Gestaltungsaspekte → religiöser Bildungsprozesse, sondern um Didaktik in einem emphatischen bildungstheoretischen Sinn; es geht b) nicht um einen religionspädagogischen Paradigmenwechsel, sondern um die Ingeltungsetzung eines (allerdings unverzichtbaren) Aspekts in dem von Peter Biehl zur Regulierung, wenn nicht zur Beendigung religionsdidaktischer Konzeptionskonkurrenz vorgeschlagenen „Zusammenspiel zwischen traditionserschließender, symboldidaktischer und → problemorientierter Struktur" als dem „integrativen Kern eines offenen Ensembles didaktischer Strukturen" (Biehl, 2002, 445).

Den Auftakt bietet ein von Rudolf Englert redigiertes Heft der Zeitschrift „rhs - Religionsunterricht an höheren Schulen" (Englert, 2002), in dem Hans Schmid, Ingrid Schoberth und Bernhard Dressler zu Beiträgen über das religionsdidaktische Problem eingeladen wurden, dass religiöse Kommunikation den Rahmen begrifflich-verbalsprachlicher Kommunikation aufsprengt. Dressler votierte, ausgehend von → Friedrich Schleiermachers Analyse des Gottesdienstes als einer Verschränkung von „Darstellung und Mitteilung" der christlichen → Religion, in seinem Beitrag dafür, auch religionsdidaktisch auf ein „handlungsorientiertes Verstehen von Religion als einer Praxis" abzuzielen, dabei freilich zwischen „didaktischen Inszenierungen und authentischer religiöser Praxis zu unterscheiden" (Dressler, 2002, 16). Im Blick auf einige Unterrichtsbeispiele („Didaktische Inszenierung von Religion: Probeaufenthalte in religiösen Welten", a.a.O., 14) hieß es eher vorsichtig: „Man könnte von einer ‚performativen Textdidaktik' sprechen" (ebd.). Englert griff den Impuls kräftiger (wenngleich mit kritischer Reserve) auf und fragte in seinen „Anmerkungen zu

den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth“ (Englert, 2002) – zugleich dem Heft den Titel gebend: „Performativer Religionsunterricht!?“. Eine Art „Label“ war formuliert, das im Verlauf der weiteren Diskussion unterschiedliche Akzentuierungen erhielt.

Performanzorientierte Religionsdidaktik schließt an den in Peter Biehls → Symboldidaktik betonten und in deren semiotischer Revision (Meyer-Blanck, 2002) bestärkten Sachverhalt an, dass die Bedeutung von Symbolen nicht kontextfrei, sondern modal zu bestimmen ist, u.a. also abhängig von kommunikativen Gebrauchskontexten. Zumal nach dem weitgehenden Ausfall → religiöser Sozialisation kann aber nicht mehr vorausgesetzt werden, dass zu den im Religionsunterricht thematisierten Gegenständen bereits Kenntnisse und → Erfahrungen vorliegen, bevor sie kritisch reflektiert werden. Im Unterricht muss Religion erst *gezeigt* werden. „Religion zeigen“ (Dressler/Meyer-Blanck, 1998) zielt darauf ab, Religion *als eine Praxis* zuerschließen, also im Blick auf ihre Vollzugsformen als Kultur symbolischer Kommunikation. Die christliche Religion wird nur als erzählte, gestaltete, gefeierte Religion begreifbar. Der – unter den Bedingungen der → Schule: probeweise, experimentelle – *Gebrauch* von Symbolen und Zeichen muss ihrer kritischen Reflexion systematisch *vorausgehen*. Dabei werden im Religionsunterricht die Binnen- und Teilnahmeperspektive der Selbstinterpretation und des Vollzugs einer Religion und die Außen- und Beobachtungsperspektive des distanzierten Nachdenkens über Religion miteinander verschränkt. Didaktisch ist in der Spannung zwischen Teilnahme und Beobachtung die Unmittelbarkeit des Vollzugs suspendiert. Es kann im schulischen Unterricht (als unterschieden von der Schule als einem Lebensort, in dem Religion als kulturelle Praxis gepflegt wird) keine authentische Religionspraxis geben.

Begrifflich wird auf den in der Sprechakttheorie von John Austin entwickelten Gedanken rekurriert, dass Sprechen nicht nur als Informationsaustausch und zur Feststellung von Sachverhalten dient, sondern auch ein Handeln ist („how to do things with words“), das nicht auf eine außersprachliche → „Wahrheit“ referiert, sondern sich als Beziehungsgeschehen bewahrheiten oder aber misslingen kann. Austin unterscheidet kategorial zwischen „konstativen“ (feststellenden) Sätzen und „performativen“ Sätzen (wie z.B. „ich vertraue dir“, „ich taufe dich“ etc.). Es liegt auf der Hand, dass ein großer Teil religiöser Kommunikation (neben deren konstitutiver Metaphorizität, Symbolizität und Narrativität) aus solchen performativen Sprachakten besteht (zentral: „credo“ im Unterschied zu „ich glaube“ – „puto“ – im Sinne von „ich vermute“). Viele neutestamentliche Texte lassen sich als erzählte Performanzen verstehen. Die von Austin selbst und seinem Schüler Searle entwickelte komplexere Klassifikation von Sprechakten kann hier zugunsten der dargestellten Fundamentalunterscheidung zwischen „konstativ vs. performativ“ abgeblendet bleiben. Ebenso, dass Austin für das Gelingen performativer Sprechakte die (nicht beobachtbare) Authentizität der

Sprechenden voraussetzt, ein Gedanke, mit dem die Semiotizität jeder Art von Kommunikation verkannt wird. Anderenfalls wäre die in didaktischen Inszenierungen unvermeidlich virtuelle beziehungsweise experimentelle Ingebrauchnahme performativer Sprechakte problematisch.

Neben der sprechakttheoretischen Bedeutung von Performativität liegt hier die kulturtheoretische Bedeutung von Performanz als Modus kommunikativer Vollzüge (z.B. im theatralen Sinne von „performance") zugrunde. Die Kategorie der Performanz ermöglicht es, kulturelle Lebensäußerungen vergleichend zu beobachten, und zwar nicht mehr als Produkte des Geistes oder der → Gesellschaft, sondern als kulturelle Konstruktionen. In der Folge der sprachtheoretischen Wende – des *linguistic turn* – kann Kultur als Text, d.h. als strukturierter Zusammenhang von Zeichen verstanden werden. Der *performative turn* knüpft hieran an und rückt Kultur nicht mehr nur als textförmige Objektivationen in den Blick, sondern als ereignisförmige Phänomene. Performativität und Performanz werden von *termini technici* der Sprechakttheorie zu *umbrella terms* der Kulturwissenschaften. Mit der Weitung der Semantik des Performativen rücken Handlungen, Materialität und Medialität sowie interaktive Prozessualität in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Drei unterschiedliche theoretische Profile, in denen Performanz religionspädagogisch modelliert wird, treten in den von Leonhard/Klie (2003) zusammengestellten Beiträgen auf evangelischer Seite hervor: *Zeichendidaktisch* wird die ursprünglich von der → Symboldidaktik für den Unterricht in Geltung gesetzte Einsicht aufgegriffen und prononciert, dass Symbole nicht ohne ihren handlungspraktischen „Sitz im → Leben" verstanden und kommuniziert werden können (so u.a. Dressler/Klie, 2002). Symbolhermeneutik sprengt die Grenzen herkömmlicher Texthermeneutik (→ Hermeneutik) und schließt neben den semantischen auch die syntaktischen und pragmatischen Dimensionen des Zeichen*gebrauchs* ein. Einen anderen Akzent setzt die von Dietrich Zilleßen vertretene *dekonstruktivistische* Perspektive (Zilleßen, 2008), die in der *performance* die Unabschließbarkeit der Lesarten prononciert offen und daher die fortlaufende Abdrift der Bedeutungen in Bewegung halten will. Im maßgeblich von Christoph Bizer (Bizer, 1991) vertretenen *gestaltpädagogischen* Ansatz gewinnt eine *Wort*theologie besonderes Profil, die eine dem Gotteswort angemessene Inszenierung der Heiligen Schrift auch in religiösen Lernprozessen verlangt: Das Wort erschließt sich nicht als papierener Text, sondern in der Performanz des Wort*lautes* soll das → Heilige in den Kommunikationsraum eintreten.

Eine offene Frage ist es, wie unter den konkreten schulischen Bedingungen des Religionsunterrichts die für Zilleßens Position erforderliche Gleichzeitigkeit von Selbstrelativierung und Subjektstärke auszubalancieren ist. Im Blick auf die Schulwirklichkeit erscheint Bizers Erwartung prekär, die Präsenz des Heiligen

unterrichtlich evozieren zu können. Liturgik und Didaktik werden bei ihm bis an die Grenze ihrer Unterscheidbarkeit verschränkt. Die Schule stellt nur im Ausnahmefall genug Raum für den Aufbau der von Bizer mit Recht vorausgesetzten, aber auch besonders störungsanfälligen „Atmosphären" bereit. Es geht zunächst – bescheidener – um eine Religionsdidaktik, die auch in der schulischen Normalsituation der Einsicht gerecht wird, dass man nicht *über* Religion kommunizieren kann, ohne dass wenigstens eine Ahnung von *religiöser* Kommunikation ins Spiel gebracht wird.

Starke Resonanz findet die Diskussion um einen performativen Religionsunterricht auch unter katholischen Religionspädagogen. Englert sieht dabei eher kritisch eine Art „Kompensationsabsicht" wirksam (Englert, 2008), die wohl in der Tat illusionär ist. Eine nicht in Sozialisationsprozessen wurzelnde, sondern allererst in Bildungsprozessen erschlossene Religion unterliegt unvermeidlich einem Umformungsprozess, den man didaktisch wollen muss. Zwar mag die liturgiedidaktische Abstinenz auf katholischer Seite schon immer weniger stark ausgeprägt gewesen sein als in der evangelischen → Religionspädagogik. Problematisch wird der Bezug auf religiöse Vollzüge dann, wenn er mit dem Ziel einer „Beheimatung" der → Schülerinnen und Schüler zu unmittelbar in den Sog eines kirchlichen Einübungs- und Rekrutierungsinteresses gerät. Hans Mendl versucht immerhin, den Sinn für die Problemlage wach zu halten, wenn er von einer „Gratwanderung" zwischen der Erschließung authentisch gelebter Religion und reflexiver unterrichtlicher Distanz spricht (Mendl, 2008). Sein Rekurs auf eine → konstruktivistische Didaktik nötigt aber auch zu bedenken, dass in Bildungsgängen ein Sinn für die reale Gegenständlichkeit der Welt nicht nur erhalten, sondern auch gefördert werden muss. Die Balance auf der von Mendl geforderten Gratwanderung geht verloren, wenn er, ähnlich wie Mirjam Schambeck, im Religionsunterricht nicht nur „Religion zeigen", sondern religiöse „Erfahrungen" in einem emphatischen Sinn machen lassen will. Hier sind Präzisierungen nötig: Der Unterricht ist überfordert, wenn er Religion zu „erleben" geben soll. Der schulische Raum und die Unterrichtszeit sind als besonderer Lernraum und besondere Lernzeit atmosphärisch zu stark besetzt und durch das Arrangement schulischer Regeln von der Lebenswirklichkeit zu stark unterschieden, als dass in ihnen authentische religiöse Erlebnisse in einem didaktisch operationalisierbaren Sinn möglich wären. Vor allem ist die für den schulischen Unterricht konstitutive Artifizialität zu bedenken: Alle inszenatorischen Bemühungen um die Signifikanz unterrichtlicher Gegenstände haben zu beachten, dass dem Unterricht die → Lebenswelt immer nur in ästhetisch und/oder reflexiv gebrochener Gestalt verfügbar ist – ein Umstand, der nicht nur billigend in Kauf zu nehmen, sondern produktiv zu gestalten ist. Unter diesen Bedingungen wird einem Missverständnis der Möglichkeiten performativer Didaktik Vorschub geleistet, wenn die ästhetisch-sinnlichen Lerndimensionen gegen kognitive Lerndimensionen ausgespielt, statt in deren Dienst gestellt werden. Im Kern soll

der schulische Religionsunterricht auch dann auf eine *kognitive* Einsicht abzielen, wenn er die genuine Formensprache der Religion performativ präsentiert und – im Unterricht immer nur: experimentell – in Gebrauch nimmt: Die Einsicht, dass es die sinnlichen, ästhetischen, im Gefühl fundierten Perspektiven der Welterschließung sind, in der sich Religion von anderen Welterschließungsmodi und deren spezifischen Rationalitätsformen *unterscheidet*. Anders gesagt: Es geht um die Einsicht in den besonderen Modus, in dem in der christlichen Religion Geltungs- und Wahrheitsansprüche erhoben werden. So kann sich der Religionsunterricht vergleichend zu den in den anderen schulischen Fächern geltenden Welterschließungsperspektiven und -logiken in ein differenziertes Verhältnis setzen. Im Blick auf seinen Beitrag zur allgemeinen → Bildung ist damit ein Präzisionsgewinn verbunden, zumal dann, wenn man die Propria der Fächer nicht thematisch, sondern über die in ihnen jeweils zur Geltung kommen „Modi der Welterschließung" bestimmt sieht.

In diesen Kontext, in dem sich eine performanzorientierte Religionsdidaktik entwickelt und zur Geltung gebracht hat, gehört schließlich auch noch die Wende zur Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts (→ Kompetenzorientierter Religionsunterricht), mit der der beobachtbare urteilsfähige Umgang mit Religion (eben: als einer kulturellen Praxis) an die Stelle der Akkumulation (trägen) Wissens über Religion tritt.

2. Religionstheoretische Begründungen

Es entspricht dem christlichen Glauben in seinem Kern, wenn er, *als Religion* betrachtet, hinsichtlich seines Propriums *modal* bestimmt wird. Personenmerkmale (über die Religion auch in avancierten → Religionssoziologien wie denen von Niklas Luhmann oder Armin Nassehi nicht mehr definiert wird) treten dahinter zurück (Kognitionsstufen, Gesinnungen, moralische Einstellungen etc.). Für die christliche Religion gilt der konstitutive Zusammenhang von Darstellung und Mitteilung, von Vollzugsformen und Vorstellungsgehalten auf bestimmte Weise. Die Modalität religiöser Kommunikation modelliert und modifiziert die Eigenart der propositionalen Gehalte religiöser Äußerungen, deren Semantik nicht ohne ihre Form zu verstehen ist. Religionsdidaktisch geht es also insbesondere darum, das für Bildungsprozesse besonders irreführende Missverständnis bearbeitbar zu machen, wonach die christliche Religion die Zustimmung zu wissenschaftlich widerlegten *Sachverhalten* erfordere, statt sie als *Deutung* von Welt- und Lebenserfahrungen zu verstehen zu geben. Religion ist nicht als in Texten fixiertes Gedankensystem und auch nicht als eine besondere Gesinnung, sondern *als eine Praxis* zu erschließen, d.h. über ihre sprachlichen und szenisch-gestischen Vollzugsformen. In der christlichen Religion nimmt die vertrauensvolle Beziehung von Menschen zu → Gott, wie er sich in → Jesus Christus gezeigt hat, Gestalt an. Sie ist weder ein „geoffenbartes"

gedankliches Lehrsystem noch ein System moralischer Regeln, sondern sie gründet in einem *Ereignis* – dem Christusereignis – und lebt religionspraktisch durch dessen → Erinnerung und → Vergegenwärtigung in religiösen Vollzügen (Gottesdienst [→ Gottesdienst, evangelisch; → Gottesdienst, katholisch], Gebet und Segen); sie lebt theologisch durch die Deutung des Christusereignisses, insofern historische Ereignisse Bedeutung(en) nur in Form von Deutung(en) erlangen. Dass religiöse Vollzüge im evangelischen (weniger stark im → katholischen) → Religionsunterricht kaum eine Rolle spielen (im Unterschied etwa zur Thematisierung der „fünf Säulen" des → Islam als sogenannter „fremder" Religion im christlichen Religionsunterricht), verstellt geradezu ein angemessenes Verständnis der christlichen Religion. Dabei geht es um Religions*hermeneutik*, weder um die Rekrutierung für religiöse Vollzüge, noch um deren Einübung.

Eine an religiösen Vollzugsformen und an der Fähigkeit zur urteilsfähigen Teilnahme an religiöser Praxis orientierte Religionsdidaktik setzt die Unterscheidung zwischen → Glaube und Religion voraus, d.h. sie versteht Religion als – lehr- und lernbares – Medium der Glaubenskommunikation und achtet gerade damit den Glauben als unverfügbare Gabe. Bevor theologisch-lehrhaft über den christlichen Glauben geredet werden kann, wird er in Symbolen, Metaphern und performativen Sprechakten artikuliert, die jeweils Bedeutungsüberschüsse enthalten, die nicht, jedenfalls nicht vollständig, in argumentativ-diskursive → Sprache übersetzt werden können. Theologische Lehraussagen sind keine Tatsachenfeststellungen. Sie dürfen nicht als konstative Sätze missverstanden werden, auch wenn sie (unvermeidlich) als propositionale Sätze formuliert werden. Sie müssen ihre Affinität zum religiösen Kommunikationsmodus transparent halten, auf den sie sich reflexiv beziehen.

Jeder Unterricht (in allen Fächern) bewegt sich innerhalb eines Spektrums von Teilnahme und Beobachtung und bemüht sich dabei (wie jede Kulturwissenschaft) um unterschiedliche Grade der Partizipation an unvertrauten kulturellen Praxen. Dabei geht es jeweils um die Art und Weise des Praxisbezugs, weniger um Einfühlungsqualitäten oder psychische Beteiligung. Im Spektrum unterschiedlicher Distanzspielräume zwischen teilnehmender Bobachtung und beobachtender Teilnahme ist eine vollständige Unterscheidung zwischen „Innen" und „Außen" nicht möglich. Das Handeln, nicht die Psyche, *ist* das „Innen". Dass sich Verstehen über die Teilnahme an Sprachspielen und kulturellen Praxen konstituiert, ist kein theologisches Sonderproblem, sondern ein Problem der Sozial- und Kulturwissenschaften insgesamt. In diesem Kontext kann die Normativität der → Religionspädagogik wie der Praktischen Theologie überhaupt so verstanden werden, dass sie keiner Vorentscheidung für ein Dogma entspringt, sondern Bedingung und Folge der Beteiligung an einer Praxis ist. Teilnahme impliziert Positionalität. Aber die Berücksichtigung von Teilnahmeperspektiven darf nicht einfach als deren Übernahme verstanden werden. Verstehen bedeutet keinen Zwang zum Einverständnis. Die Aufgabe der

→ Theologie, insbesondere auch einer theologisch fundierten Religionspädagogik, kann auf diese Weise präzisiert werden: Sie stellt → Kompetenzen für die Sicherung und Fortentwicklung christlicher Religionspraxis in der Gesellschaft bereit.

3. Didaktische Konkretionen

Auf die Nähe einer performanzorientierten Religionsdidaktik zur Kompetenzorientierung und zur Zeichendidaktik (einschließlich der damit verbundenen Anerkennung unhintergehbarer Ambiguität religiöser Kommunikation) wurde bereits hingewiesen. Der Zusammenhang mit einer Didaktik des Perspektivenwechsels (Dressler, 2008) liegt auf der Hand. Es geht um Teilnahme und Beobachtung, d.h. um das Verhältnis von experimenteller Ingebrauchnahme *religiöser* (nicht, oder erst in zweiter Hinsicht: *theologischer*) Kommunikation und deren systematischer (im wissenschaftspropädeutischen Unterricht der Sekundarstufe II dann auch theologischer) Reflexion.

Indem die religionsdidaktisch begrenzte Reichweite und Erschließungskraft verbalsprachlicher Diskursivität neu bewusst wird, werden zugleich neue Möglichkeiten → leib-räumlicher, szenisch-gestischer Kommunikation erprobt, ohne sich in jener Gefühligkeit oder der veräußerlichten Folklorisierung von Religion zu erschöpfen, wie sie zuweilen unter dem Modebegriff einer „handlungsorientierten" oder „ganzheitlichen" Methodik gepflegt werden. Die Religionsdidaktik knüpft damit zugleich an grundlegende Einsichten der → Pädagogik in die Inszeniertheit und Theatralität und in die Zeigestruktur von Unterricht an (vgl. Prange, 2005; Wulf/Zirfas, 2007).

Eine performanzorientierte Didaktik wird zu Unrecht auf den Aspekt des „Probehandelns" reduziert, wobei dann gelegentlich eingewandt wird, man könne nicht „probebeten" oder „probeweise an Gott glauben". Im Religionsunterricht geht es gar nicht darum – weder „authentisch" noch „probeweise" – *zu glauben*, sondern darum, den Modus religiösen Weltzugangs *zu verstehen*, also auch darum, dass die konstitutive semantische Bedeutung kommunikativer Vollzüge nicht nur aus didaktischen, sondern aus sachlichen Gründen des Gegenstandsbezugs bei religiösen Lernprozessen berücksichtigt werden muss.

Durch den Wechsel von Perspektiven, d.h. durch den Wechsel von Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Handlungskontexten, sollen unterschiedliche Bedeutungen gleichsam „erzeugt" und unterschieden werden. Die *semantische* Funktion der performanzorientierten Didaktik soll methodisch dadurch zur Geltung kommen, dass die unterschiedlichen Perspektiven von Ingebrauchnahme und Reflexion *syntaktisch* an ihren jeweiligen Übergängen markiert und untersucht werden.

Bereits im Zuge des sogenannten → „kompetenzorientierten" Religionsunterrichts haben die damit verbundenen methodischen Zugänge – „innere Monologe", Gesprächsinszenierungen mit den Protagonisten oder mit fingierten Bewohnern der erzählten biblischen Welten – an Gewicht und Verbreitung gewonnen. Dabei kommt die Dialektik von Aneignung und Vermittlung ohne Belehrung aus. Im Vollzug der narrativen Operationen soll transparent werden, *dass* Interpretationen *Lesarten* sind. Zugleich wird deutlich, dass biblische Geschichten überwiegend *erzählte Performanzen* enthalten. Dabei wird das (auch didaktik-theoretisch noch häufig anzutreffende) Missverständnis ausgeschlossen, es gebe eine eindeutige Textwahrheit. Keine → Hermeneutik überführt Mehrdeutigkeit in Eindeutigkeit. Gewiss können exegetische Informationen über den Text hilfreich sein – gegebenenfalls muss sich die Lehrperson zum Anwalt des Textes machen können, sofern sich die Frage nach der Grenze der Interpretation stellt. In der Reflexion der experimentellen Ergebnisse wird die Frage zu stellen sein, welche Bedeutungen sich *nur narrativ* (oder im Blick z.B. auf Psalmen: *nur lyrisch-poetisch*) wahrnehmen und kommunizieren lassen. Was geht bei ihrer „Übersetzung" in Begriffe verloren? Wie kann dieser Verlust im Modus begrifflicher Sprache reflektiert und bewusst gehalten werden? So wird ein *kognitiver* Lerneffekt generiert: Welche Sinnverschiebungen sind mit dem Wechsel der Erzählperspektiven und mit dem Wechsel von Narration (oder Poesie) zur Argumentation im weitesten Sinne verbunden? Warum können Ereignisse, die als Handeln Gottes gedeutet werden, nur erzählt (statt dokumentiert) werden? Was unterscheidet die biblische Poesie von Tatsachenberichten?

Bei Experimenten mit Gebetssprache geht es darum, die performative Sprachgestalt in ihrem Eigensinn (etwa im Unterschied zu magischen Praktiken) zu verstehen. Zur Verhältnisbestimmung von → Ethik und Religion können ethische Themen probeweise in die Sprachformen einer Fürbitte transformiert werden, in denen Leid und Schmerz sensibel in den Blick rücken. In der Bitte um → Gerechtigkeit rückt die Welt in ein anderes Licht als in der moralischen Forderung nach gerechtem Handeln. Oder erfahrene Freuden werden dankbar vor Gott gebracht. Der Impuls etwa, Ängste und Erwartungen in Bitten umzuformulieren, wird zu der Entdeckung führen, dass mit dieser grammatischen Umformierung gravierende Bedeutungsverschiebungen einhergehen. Mit der so entstehenden Sprachgestalt eines Gebets kann experimentiert werden – was verändert sich z.B., wenn der Text individuell gemurmelt oder chorisch (liturgisch) gesprochen wird? Welche Textveränderungen erscheinen dafür angemessen? In einer möglichen Auswertung aus durchaus religionsphänomenologischer Distanz kann gefragt werden, wie mit dem Umschlag vom Wünschen zum Bitten, vom Bedauern zum Klagen, vom Freuen zum Danken jeweils ein anderes Verhältnis zur Welt und den Mitmenschen verbunden ist. Und: Was würde sich verändern, wenn es (k)einen Adressaten von Bitte, Klage und Dank gäbe? Mit der Wahrnehmung

grammatischer und expressiver Veränderungen im sprachlichen Ausdruck kann erkannt werden, dass die Welt im Modus der Bitte und des Dankes als eine andere erscheint als im Modus bloßen Wünschens oder gar im Modus des Forderns. Schon Grundschulkinder werden auf diese Weise nach und nach das Gebet vom Versuch einer magischen Beeinflussung Gottes unterscheiden lernen – und dabei die in religiöser Hinsicht zugleich elementare und fundamentale Einsicht gewinnen, dass sich im Bitten-Können selbst – und nicht erst durch die Erfüllung der Bitte – ein Sinn eröffnet.

4. Performative Religionsdidaktik am → Lernort Gemeinde

Im schulischen Religionsunterricht wird nicht nur wegen seiner allgemeinbildenden Bedeutung und wegen der besonderen Lernatmosphäre der Schule, sondern insbesondere mit Rücksicht auf die religiöse → Heterogenität der Lerngruppen besondere Sorgfalt darauf verwandt werden, dass sich bei den Experimenten mit religiösen Kommunikationsformen und -gehalten niemand zu etwas genötigt fühlt. Jede Übergriffigkeit (die freilich in einem verkündigenden oder einem → werte- oder gesinnungsvermittelnden Unterricht ungleich stärker droht) ist zu vermeiden. Diese Regeln stellen sich an gemeindlichen Lernorten (→ Gemeinde/Gemeindepädagogik), im Umgang mit Jugendlichen im → Konfirmandenunterricht wie im Umgang mit Klientelen kirchlicher → Erwachsenenbildung nicht grundsätzlich, aber in der Feinjustierung anders dar. Hier ist eine größere Nähe zu den Vollzugsformen gelebter Religion aus mindestens zwei Gründen vorgegeben. Zum einen kann unterstellt werden, dass denjenigen, die sich an kirchlichen Bildungsprozessen beteiligen, eine christlich-religiöse Einstellung und Lebenspraxis (vorsichtig formuliert) nicht fremd ist, und dass sie die Begegnung mit einer solchen Perspektive nicht nur nicht als befremdende Zumutung empfinden, sondern geradezu erwarten. Anders als im schulischen Religionsunterricht wird hier nicht so stark das Bedürfnis in Rechnung zu stellen sein, sich eine Option auch gegen die christliche Religion zumindest offenzuhalten. Das gilt, wenn auch nicht immer de facto, zumindest als regulatives Prinzip. Zum anderen steht der didaktischen Gestaltung gemeindlicher → religiöser Bildung in der Regel eine räumliche Nähe zu den Orten religiösen Vollzugs zu Gebote, deren raumästhetische Gestalten dem szenisch-gestischen Vollzug der Religion in Gebet, Gesang und liturgischen Handlungsformen einen geeigneten Resonanzraum bieten. Der Perspektivenwechsel zwischen religiösen Vollzügen und religiöser Reflexion ist hier – anders als überwiegend in der Schule – in seiner leiblich-raumästhetischen Dimension nicht nur virtuell zu vollziehen. Er kann im Wechsel zwischen → „Gemeindehaus“ (als Lehrhaus) und kirchlichem Sakralraum sinnlich markiert und räumlich inszeniert werden. Das Ineinander von (probeweiser) Teilnahme an (experimentellen) religiösen Vollzügen und der didaktischen Inszenierung von

Möglichkeiten reflexiv-distanzierten Bezugs auf diese Vollzüge, das in der Schule über „teilnehmende Beobachtung“ nicht wird hinausgehen können, kann in der → Gemeindepädagogik als „beobachtende Teilnahme“ gestaltet werden.

Ebenso wie ein der religiösen Alphabetisierung dienender Religionsunterricht werden aber auch gemeindliche Bildungsprozesse in nicht geringem Maße als *Sprachlehre*, d.h. als Einführung in die Grammatik religiöser Kommunikation verstanden werden müssen. In diesem Zusammenhang ist auch an liturgische Bildung zu denken (auf die die performanzorientierte Religionsdidaktik insgesamt in kritischer Absicht oft festgelegt wird), zumal sich auch agendarisch ein Verständnis von Liturgie durchgesetzt hat, das die Gemeinde als aktive Mitgestalterin des Gottesdienstes versteht.

Während religiöse Lehr-Lernprozesse in der Schule vor allem das Missverständnis zu bearbeiten haben, das der christlichen Religion kirchlich monopolisierte Richtigkeitsansprüche zuschreibt (um sie eben deshalb überwiegend vehement abzulehnen), stellt sich in gemeindlichen Bildungsprozessen vornehmlich die Aufgabe, das affirmative Verständnis solcher Richtigkeitsansprüche gleichsam zu unterlaufen, um der → Kommunikation des Evangeliums die ihm eigenen Spielräume zu öffnen.

Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier

Empfohlene Zitierweise

Dressler, Bernhard, Art. Performativer Religionsunterricht, evangelisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Biehl, Peter, Religionsdidaktische Konzeptionen, in: Bitter, Gottfried (Hg. u.a.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 440-446.
- Bizer, Christoph, Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik, in: Biehl, Peter (Hg. u.a.), Jahrbuch der Religionspädagogik 7, Neukirchen-Vluyn 1991, 161-178.
- Domsgen, Michael, Der performative Religionsunterricht – eine religionsdidaktische Konzeption?, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), 31-49.
- **Dressler, Bernhard, Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion, in: Klie, Thomas/Merkel, Rainer/Peter, Dietmar (Hg.), Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten, Loccum 2012, 7-15.**
- Dressler, Bernhard, Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008) 1, 74-88.
- Dressler, Bernhard, Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde, in: Rupp, Hartmut/Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Bildung und Gemeindeentwicklung, Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2007, Stuttgart 2007, 173-182.
- **Dressler, Bernhard, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs - Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002) 1, 11-19**.
- Dressler, Bernhard/Klie, Thomas, Zeichenspiele inszenieren. Umrisse einer semiotischen Religionsdidaktik, in: Bizer, Christoph (Hg. u.a.), Religionsdidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 90-99.
- **Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina, Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012.**
- Dressler, Bernhard/Meyer-Blanck, Michael, Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998.
- **Englert, Rudolf, Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008) 1, 3-16.**
- Englert, Rudolf, „Performativer Religionsunterricht?!" Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs - Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002) 1, 32-36.
- Husmann, Bärbel/Klie, Thomas, Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.
- **Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.**

- **Leonhard, Silke/Klie, Thomas (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.**
- **Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008.**
- Meyer-Blanck, Michael, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2. Aufl. 2002.
- Prange, Klaus, Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn u.a. 2005.
- Schambeck, Mirjam, Religion lernen – Überlegungen zum mystagogischen Lernen angesichts des Fremdwerdens des christlichen Glaubens, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Mehr als Reden über Religion ..., Donauwörth 2006, 49-66.
- Schmid, Hans, Mehr als Reden über Religion, in: rhs - Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002) 1, 2-10.
- Schoberth, Ingrid, Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: rhs - Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002) 1, 20-31.
- **Wulf, Christoph/Zirfas Jörg (Hg.), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel 2007.**
- Zilleßen, Dietrich, Performativer Religionsunterricht? Gedankengänge in unsicherem Gelände, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008) 1, 31-39.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:
Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)
Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft
Balinger Straße 31 A
70567 Stuttgart
Deutschland

www.bibelwissenschaft.de