

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Performativer Religionsunterricht, katholisch

Hans Mendl

erstellt: Februar 2019

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200631/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Performativer Religionsunterricht, katholisch

Hans Mendl

1. Herkunft und Herausforderung

Der Religionsunterricht heute müsse mehr sein als nur ein Reden über Religion – so lautet der Cantus firmus des performativen Religionsunterrichts (Schmid, 2002; Mendl, 2005; Rendle, 2006), man müsse Religion auch erleben, um sie zu verstehen. Der Begriff des Performativen wurde erstmals in der Zeitschrift „Religionsunterricht an höheren Schulen“ im Jahre 2002 in die Diskussion eingebracht. Rudolf Englert leitet in dem von ihm redigierten Themenheft die Würdigung der verschiedenen Ansätze so ein: „Der Begriff ‚performativer Religionsunterricht‘ ist ein Versuch, so etwas wie ein einigendes Band um die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze eines erfahrungsöffnenden Lernens zu legen“ (Englert, 2002, 32). Gegenüber dieser sehr offenen Umschreibung und gegen die Verkürzung des Performativen auf methodische und handlungsorientierte Elemente insgesamt versteht Bernhard Dressler den Ansatz einer „performanzorientierten Religionsdidaktik“ weit grundsätzlicher; sie zielt auf ein „handlungsorientiertes Verstehen von Religion als einer Praxis“ ab (→ [Performativer Religionsunterricht](#), 1; siehe auch 2.).

Die Entwicklung performativer Ansätze wurde von unterschiedlichen soziologischen, theologischen und bildungstheoretischen Herausforderungen aus motiviert:



Abb. 2 Soziologische, theologische und bildungstheoretische

1.1. Soziologische Herausforderung

Die zentrale soziologische Herausforderung besteht darin, wie mit dem sogenannten Traditionsabbruch umzugehen ist: Nur noch eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen ist in einer Kirche beheimatet und wird durch das Elternhaus religiös sozialisiert (→ [Sozialisation, religiöse](#)). Die Folge: Viele

Schülerinnen und Schüler nicht mehr verständlich. Früher war es möglich, in der Schule reflexiv-nachdenkend religiöse Fragen zu bearbeiten, zu denen Kinder und Jugendliche Erfahrungen aus Familie und Kirche mitbrachten; das geht heute nicht mehr (Dressler, 2002, 12). Die veränderte Situation erfordert deshalb auch einen veränderten Präsentationsmodus von Religion: „Es geht hier durchgängig darum, heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen“ (Englert, 2002, 32). Aber wie kann dies gelingen, ohne gleichzeitig die Grenzen eines schulischen Religionsunterrichts zu überschreiten?

1.2. Theologische Herausforderung

Die theologische Herausforderung kann man so auf den Punkt bringen: Wie kann Religion in seiner ganzen Breite und Tiefe, in Theorie und Praxis, in Wort und Tat verstanden werden (Mendl, 2017, 37-40)? Wenn Religion mehr ist als nur ein in Formeln gegossenes Glaubenswissen, wenn sie auch gekennzeichnet ist von geprägten Formen und einer sozialen und gemeinschaftlichen Praxis, dann scheint ein rein diskursiv angelegter Religionsunterricht nicht mehr auszureichen, um den Gegenstand Religion zu durchdringen und zu verstehen. Religion hat dann einen Mehrwert, wenn sie „in Form“ bleibt (Klie/Leonhard, 2003, 147). Um die formgebundene Eigenart der Offenbarungsreligion und der damit verbundenen sich auf Praxis die beziehenden christlichen Religion zu verstehen, bedarf es deshalb einer „szenischen und gestischen, leiblichen und räumlichen Darstellung“ (Klie/Leonhard, 2003, 149).

Es geht also um das Verstehen der christlichen Religion; man muss lernen, dass sich hier Vollzugsformen und Vorstellungsgehalte auf spezifische Weise miteinander verbinden. Wie kann aber die pragmatische Dimension von Religion unterrichtlich verantwortlich ins Spiel gebracht werden?

1.3. Bildungstheoretische Herausforderung

Schließlich wurde die Entfaltung von performativen Ansätzen auch von bildungstheoretischen Herausforderungen gespeist: Wir wissen von der Lernpsychologie her um die Bedeutung einer Vernetzung verschiedener Lerndomänen, damit träges Wissen vermieden und intelligentes Wissen aufgebaut werden kann (Wahl, 2006; Mendl, 2017, 51-60). Verstehen und

Behalten werden gefördert, wenn prozedurale, implizite und deklarative Wissensebenen miteinander intelligent verschränkt werden. Nach einem grundlegend konstruktivistischen Lernverständnis ereignet sich Lernen als ein aktiver und konstruktiver Prozess des lernenden Subjekts; erfolgreich wird vor allem dann gelernt, wenn Lernprozesse kontextualisiert und situativ gebunden initiiert werden. Im engeren Sinn erweist sich das Ringen um die Bedeutung des Performativen in der Religionsdidaktik auch als anschlussfähig an den „performative turn“ in den Kultur-, Geistes- und Bildungswissenschaften insgesamt (Wulf/Zirfas, 2007). Nachhaltiges Lernen wird schließlich auch im Kontext eines kompetenzorientierten Bildungsverständnisses angestrebt. Dietrich Benner wies darauf hin, dass Deutungs- und Partizipationskompetenz immer in wechselseitiger Verschränkung und Ergänzung zu betrachten seien (Benner, 2004, 14); denn die Aufgabe der modernen öffentlichen Schule bestehe nicht nur in der Befähigung zur Deutung der Welt, sondern auch zum Umgang mit ihr.

1.4. Sprechakttheorie als gemeinsame Ausgangsbasis

Wissenschaftstheoretisch setzen alle performativen Ansätze in der Religionsdidaktik an den Ergebnissen der Sprachphilosophie an. Schon vom Begriff des Performativen her ist man auf die Sprechakttheorie von John Austin und John Searle verwiesen: „How to do things with words“ lautete der Titel des bahnbrechenden, 1962 erstmals erschienenen, Werks (Austin, 1972). Der Ausgangspunkt: Es gibt bestimmte Aussagen, die gleichzeitig eine Handlung implizieren und ohne diesen Handlungsvollzug nicht vollständig verstanden werden können: „Ich verspreche dir“, „ich schwöre“, „ich wette“ wären solche Aussagen, mit denen zugleich eine verbindliche kommunikative Handlung vollzogen wird, mit der konkrete Folgen beabsichtigt und Wirkungen erzielt werden. Besonders auf dem Gebiet der Religion wurde Austin bei der Suche nach passenden Beispielen fündig. Denn die religiöse Sprache gehört zu den eigentümlichen performativen Sprachformen: Mit den sprachlichen Handlungen der Religion, einem Gebet („Gott, ich bitte dich ...“), einem Segen („Es segne dich ...“), einem Lob-Psalm („Gott, wie wunderbar ...“), einem Gelübde („Ich gelobe ...“) werden bereits eine Wirklichkeit und ein Wirkungszusammenhang (z.B. die Überzeugung, dass es dieses Gegenüber auch gibt!) gesetzt; bei diesen religiösen Aussagen handelt es sich ja nicht nur um konstative Feststellungen, sondern um intentionale Ausdruckshandlungen im Kontext komplexer ritueller Vollzüge.

Die religionspädagogische Folgerung ist evident: Kann ich die Bedeutung eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises oder eines Versprechens begreifen,

ohne solche Akte selber vollzogen zu haben? Kann ich die Ethik des Christentums ohne einen Bezug auf eine sozial-karitative Vollzugsform überhaupt verstehen? Und wie muss dieser „Bezug“ gestaltet sein? Reicht hier eine Beobachterperspektive aus oder ist auch eine Teilnehmerperspektive nötig? Und wie ist eine solche wie auch immer geartete Teilnehmerperspektive, eine Vollzugs- oder Handlungsform „in Sachen Religion“, zu qualifizieren? An dieser Kernfrage arbeiteten sich in der Folge verschiedene Religionspädagoginnen und Religionspädagogen ab.

2. Der evangelische Weg

Evangelische Religionspädagoginnen und Religionspädagogen waren zunächst federführend bei der Reflexion über die Bedeutung und bei der didaktischen Entfaltung eines performativen Ansatzes (Dressler, 2002; Husmann/Klie, 2005; Klie/Leonhard, 2003; Domsgen, 2005; siehe auch den Überblick zu evangelischen und katholischen Ansätzen: Dremel, 2017, bes. 84). Kurzgefasst (ausführlicher → [Performativer Religionsunterricht](#)): Nach zeichentheoretischen Entwürfen (Dressler/Meyer-Blanck, 1998) wurden im engeren Sinne performative Modelle vorgelegt, mit denen die Möglichkeit, Religion in der Schule erlebbar zu machen, praktisch ausgestaltet werden sollte. Als zentral erscheint es dabei, dass die Inszenierung von Religion nicht mit einem authentischen religiösen Handeln verwechselt werden darf, da dies den Modalitäten schulischen Lernens nicht entspreche; man müsse sich im Klaren sein, dass es beim spielerischen Handeln (im Modus des „als ob“) um „ein Probehandeln in religiösen Welten“ (Dressler, 2002, 14) geht; unterrichtlich möglich sei eine reflektierte Performance, aber keine echte religiöse Sprechhandlung im Sinne einer sprechakttheoretisch fundierten Performativität (Roose, 2006).

Die Argumentation ist nachvollziehbar, gleichzeitig führen diese Konzepte unausweichlich in diverse Dilemmata: Konzipiere ich religiöse Sprechhandlungen als Experiment oder Spiel, um den lernenden Subjekten im Modus schulischen Lernens die nötige Distanz zu ermöglichen, gefährde ich die Würde des Gegenstands Religion, so die Kritiker. Führe ich den Gegenstand ungebrochen authentisch ein, überstrapaziere ich die Möglichkeiten des Handlungsortes Schule, so das evangelische Kernargument. Verzichte ich auf Erlebnisdimensionen, werde ich weder den lernenden Schülerinnen und Schülern noch der oben skizzierten Logik des Gegenstands Religion gerecht (vgl. ausführlicher: Mendl, 2012, 18-20; Mendl, 2016a, 12-15). Nachdem ich mich bei der Entfaltung eines eigenen Modells anfangs deutlich an den evangelischen

Vorgaben orientiert habe (Mendl, 2005), erschien mir die radikale Unterscheidung von didaktischer Inszenierung und authentischer Praxis sowohl bildungstheoretisch als auch religionsdidaktisch zunehmend als arg künstlich und wenig praxistauglich zu sein (vgl. dazu ausführlicher Mendl 2012, 20f.); davon ausgehend wurde dann das eigene Konzept entwickelt (siehe 4.).

3. Katholische Ursprünge und Querbezüge

3.1. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen

Im Jahr 2005 veröffentlichten die Deutschen Bischöfe ein Schreiben zum Religionsunterricht, in dem die erste katholische Variante des Performativen aufscheint (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005). Argumentativ sind die Ausführungen von den evangelischen Vorarbeiten geprägt, sie gehen aber in entscheidenden Aspekten darüber hinaus und bedienen sich einer eigenen → [Hermeneutik](#). Ausgangspunkt ist der oben skizzierte Traditionsabbruch. Neben der Vermittlung eines Glaubenswissens müsse der Religionsunterricht deshalb auch „mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005, 24). Im Unterschied zu den evangelischen Konzepten gehen die Bischöfe von einer Teilnehmerperspektive der Schülerinnen und Schüler aus, deren Legitimität in der Taufe begründet sei. Um die eigene Religion zu verstehen, brauche es auch einen Bezug zu religiös und kirchlich geprägten Erfahrungen mit Ausdrucksformen einer kirchlich institutionalisierten Religion. Freilich löste die Formulierung, der Religionsunterricht müsse mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen, viel Kritik und Argwohn aus!

3.2. Kritische Diskussion des Bischofspapiers

Eine erste breitere Diskussion des Performativen erfolgte auf dem Arbeitsforum für Religionspädagogik im Jahr 2006 (Rendle, 2006) und dann in den Religionspädagogischen Beiträgen (2007) mit Beiträgen von Norbert Mette, Albert Biesinger, Monika Jakobs, Burkard Porzelt und Mirjam Schambeck, die alle auf Vorträge im Rahmen der Konferenz der „Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik“ (AKRK) im Jahre 2006 zurückgingen. Gewarnt wird vor einer binnenkirchlichen Sichtweise des Ansatzes (Mette), vor dem Ausprobieren liturgischer Riten und gemeindlicher Praxis in der Schule (Biesinger), vor einer katechetischen Renaissance des konfessionellen Religionsunterrichts (Jakobs), vor einer undifferenzierten Gleichsetzung zwischen einer religiösen Handlung und Handlungsvollzügen in anderen

Fächern (Porzelt) und vor dem Ziel einer „Einwohnung“ in den christlichen Glauben (Schambeck). Mirjam Schambeck sieht durchaus die Chance, dass ein performativer Religionsunterricht einen Reflexions- und Erfahrungsraum für den christlichen Glauben eröffnen könne und bezeichnet das von ihr entwickelte Modell eines mystagogischen Lernens als „eine Konkretion performativen Lernens“ (Schambeck, 2007, 72). Weitere kritische Anfragen zum Ansatz des Performativen – egal ob in der evangelischen oder in der katholischen Form – beziehen sich zumeist auf die engere Thematik des Gebets und der Liturgie (z.B. Kittel, 2012; siehe die zusammenfassende Dokumentation und Diskussion der entsprechenden kritischen Beiträge von Godwin Lämmermann, Jürgen Heumann, Gabriele Obst, Thomas Meurer, Iris Mandl-Schmid und Burkard Porzelt, einige unmittelbare Antworten darauf von Dietrich Zilleßen und Christian Grethlein sowie weitere kritische Auseinandersetzungen von Bernhard Grümme, Patrik C. Höring und Hartmut Rupp sowie meine eigenen Stellungnahmen zu den einzelnen Anfragen: Mendl, 2016a).

3.3. Kompensation und Transformation?

In einer „Zwischenbilanz“ formulierte Rudolf Englert ein leider äußerst problematisches Deutungsmuster bei der Einordnung konfessioneller Differenzen, das auch andernorts immer wieder nachgezeichnet wird (vgl. dazu kritisch: Dremel, 2017, 73f.; Mendl, 2016a, 20-24): Er bezeichnet die katholische Version mit Bezug auf das Bischofswort als „Kompensationsstrategie“, während die evangelische Version auf ein eigenes In-Form-Bringen religiöser Überlieferungen abziele und eine Transformationsstrategie genannt werden könnte (Englert, 2008, 7f.). Im Folgenden soll verdeutlicht werden, dass diese Ausdifferenzierung nicht auf mein eigenes Modell übertragen werden darf; ein performativer Ansatz kann nicht kompensieren, was andernorts nicht mehr geleistet wird, er zielt nicht auf das Einüben von Religion, sondern dient ausschließlich dem Verstehen von Religion!

4. Religion erleben – das eigene Modell

4.1. Erleben – Erfahrung

Die Frage nach dem angemessenen Status von performativen Lernformen zwischen „authentisch“ und „experimentell“ habe ich seit „Religion erleben“ (Mendl, 2017) wie folgend erläutert zu lösen versucht. Dabei ist der Begriff des „Erlebens“ als die Phase des Einstiegs einer Begegnung mit Religion bewusst gewählt, weil ich damit hermeneutisch andeuten möchte, dass es ein weiter didaktischer Weg ist, bis aus einem wiederholten „Erleben“ eine „Erfahrung“

wird, und unklar ist, ob dies überhaupt erfolgt (Mendl, 2017, 72-81).

Eine Beantwortung zentraler Anfragen zum Performativen findet man hier: <http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/forschung/performativer-ru/>.

4.2. Einladung – subjektive Bedeutungszuweisung

Mit performativen Unterrichtsformen laden die Lehrenden zum Erleben religiös relevanter Handlungsformen ein (vgl. die Entfaltung von 20 möglichen Praxisfeldern: Mendl, 2017, 88-413). Diese Einladung muss aber geprägt sein von der Möglichkeit, dem Erleben eine subjektive Bedeutung zuzuweisen. Die Schülerinnen und Schüler können selbst entscheiden, ob sie sich in die Teilnehmerrolle begeben oder auf einer Beobachterebene bleiben wollen – und dazwischen gibt es noch viele weitere Schattierungen einer Bedeutungszuweisung! Ich begründe dies mit einem Rückgriff auf die Sprechakttheorie (Mendl, 2017, 42f.): Was jemand tut, indem er etwas sagt, nennt John Austin einen illokutionären Akt – entscheidend sind Kontext und Absicht des Sprechers, wie er sich den gelungenen Sprechakt vorstellt. Was die Äußerung tatsächlich bewirkt, wird als perlokutionärer Sprechakt bezeichnet; die tatsächliche Wirkung entzieht sich dem Einfluss des Sprechers. Ein Beispiel aus dem Alltag: Ich will in einem Kompliment meine Bewunderung ausdrücken – und scheitere grandios, weil mein Gegenüber meine Worte oder Gesten missversteht. Übertragen auf den Religionsunterricht: Eine gemeinsam vollzogene performative Handlung kann also individuell ganz unterschiedlich mit Sinn gefüllt und gedeutet werden; die (illokutionäre) Absicht des Lehrers muss nicht mit der faktischen (perlokutionären) Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler identisch sein. Ein Beispiel: Beschreibt man den illokutionären Akt eines Gebets, wie es die Sprecherin oder der Sprecher als ideal-gelungen intendiert, so besteht er in der vertrauensvollen, preisenden, klagenden etc. Hinwendung einer Beterin oder eines Beters an ein transzendentes Gegenüber, von dessen Existenz sie oder er überzeugt ist. In einer Lerngruppe sind aber verschiedene Schülerinnen und Schüler versammelt und messen dem eigenen Tun beim Sprechakt „Beten“ jeweils eine ganz unterschiedliche Bedeutung zu: Der eine begibt sich in die Teilnehmerrolle, die andere zweifelt an der Existenz des Adressaten, die dritte verbleibt in distanzierter Beobachtung, der vierte denkt ans Mittagessen (vgl. exemplarische visuelle Darstellungen in verschiedenen Publikationen, z.B. Mendl, 2011a, 7f.). Die Entscheidung, ob ein Sprechakt „authentisch“ ist, ob es sich um ein spielerisches Erproben oder um einen „echten“ Vollzug handelt, überlasse ich also in meinem Konzept der eigenverantwortlichen Entscheidung des lernenden Subjekts. Diese Möglichkeit

eines differenzierten Verhaltens bei einem performativen Angebot und einer je eigenen Bedeutungszuweisung muss dann aber auch didaktisch transparent vorbereitet und entfaltet werden (siehe das idealtypische Schema unten!).

4.3. Freiheitssicherung: Kognition, Erleben, Reflexion

Ob aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame und nachhaltige Erfahrungen werden, entzieht sich also der Steuerung durch die Lehrenden. Denn die tatsächliche Wirkung einer Sprechhandlung ist didaktisch nicht verfügbar. Aus dieser Feststellung müssen aber auch die entsprechenden didaktischen Handlungsmuster entwickelt werden: Um die Freiheit der je individuellen Erfahrungsbildung der Lernenden zu sichern, erscheint eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens mit solchen der kognitiven Verankerung (die Verortung im Rahmen eines Lehrplanthemas sowie die transparente Vorbereitung auf die Erlebnisdimension) und besonders der Reflexion verbindet.

Denn die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, was auf sie zukommt und wie sie sich verhalten können, und sie sollen angeleitet werden, das Erlebte dann auch zu reflektieren. Auf der Basis dieser Überlegungen wurde ein formales Planungsmodell erstellt (erstmalig für die Rottenburg-Stuttgarter Zeitschrift „Notizblock“, Mendl, 2011b, 10), das seitdem als kriteriologisches Element die Ausgestaltung einer performativen Praxis prägt. Man sollte es idealtypisch und nicht dogmatisch verstehen; es gibt didaktische Szenarien, bei denen man aus gutem Grund auf eine diskursive Einführung verzichtet, und nicht immer muss es eine unmittelbare selbstreflexive Auswertung geben. Mir war es wichtig, herauszuarbeiten, dass unter den Vorzeichen eines schulischen Lernens jede Form eines Erlebens von Religion in einen Diskurs- und Reflexionsrahmen eingebettet sein muss. Wie ich in allen Publikationen seitdem betone, spielt sich ein performatives Lernen im Zielhorizont eines Verstehens von Religion ab; nicht die Kompensation, nicht das Vertrautwerden (eine bekannte Vokabel, die seit curricularen Zeiten eine hohe Messlatte darstellt!) und schon gar nicht eine Re-Katechisierung sind das Ziel, sondern schlicht das bessere Verstehen von religiösen Zusammenhängen, Handlungsvollzügen und Ereignissen.

4.4. Lehrende: Respekt und Differenzverträglichkeit

Ein solches differenziertes Modell des Performativen erscheint übrigens auch im



Abb. 4 Performatives Arrangement

Kontext der Kompetenzorientierung (→ [Kompetenzorientierter Religionsunterricht](#)) als dringend erforderlich, sind hier doch in allen verfügbaren Kompetenzkatalogen für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht die Felder einer Ausdrucks- oder Teilhabekompetenz implementiert, die einer besonders überlegten und respektvollen Ausgestaltung bedürfen. Ein performatives Modell erfordert

deshalb auch spezifische Lehrerkompetenzen (vgl. zusammenfassend Mendl, 2017, 82-85). Die Lehrenden sollten sich gerade bei Erlebniselementen, die spirituell angelegt sind und individuell herausfordern, als Anwälte von Respekt und Intimität verstehen und sowohl bei der Planung als auch bei der Reflexion achtsam agieren (Mendl, 2017, 167f.;176): Die Angebote müssen so offen gestaltet sein, dass sich die Lernenden individuell einklinken bzw. auch nur distanziert teilnehmen können. Nicht alle persönlichen Reflexionsergebnisse sind zudem auch für einen Austausch im Plenum geeignet. Und insgesamt sollten sich die Lehrenden bewusst sein, dass viele punktuelle Begegnungen mit der eigenen Religion bei den Kindern und Jugendlichen Fremdheitserfahrungen auslösen (Klie/Leonhard, 2003, 149) und durchaus auch zur Ablehnung führen, was von den Lehrenden eine Differenzverträglichkeit erfordert.

5. Praxiserfahrungen und Zukunft

Sowohl in der evangelischen (Klie/Leonhard, 2003; Leonhard, 2006; Husmann/Klie, 2005; Klie/Leonhard, 2008; Dressler/Klie/Kumlehn, 2012) als auch in der katholischen Religionspädagogik (Überblick: Mendl, 2016a, 219-224) wurden von den konzeptionell Verantwortlichen Praxismodelle entwickelt und erprobt bzw. Praxisbeispiele gesammelt, präsentiert und analysiert. Diese zeigen, wie ein performativer Religionsunterricht gelingen kann. Die Beispiele stimmen insofern optimistisch, als die oftmals beschworene Gefahr einer Re-Katechisierung des Religionsunterrichts durch einen performativen Ansatz von Ausnahmen abgesehen so nicht beobachtet werden kann. Gerade die skizzierten differenzierten Modelle mit ihren deutlichen Grenzziehungen führen dazu, dass auch Praktikerinnen und Praktiker ein Problembewusstsein für einen respektvollen Umgang mit performativen Elementen entwickeln. Im Zentrum der Diskussion stehen nach wie vor die besonders sensiblen Felder eines spirituellen und liturgischen Lernens (Gebet, Gottesdienst, Segen; vgl. dazu:

Mendl, 2016b;2016c; Katechetische Blätter, 2016). Insgesamt gilt, dass ein performativer Ansatz nicht den Anspruch hat, ein globales Modell für den Religionsunterricht darzustellen, sondern auf der Ebene eines Prinzips angesiedelt ist, welches eine bestimmte Wahrnehmungsoptik und Handlungsoption für den Religionsunterricht darstellt, die mit anderen ergänzt und kombiniert werden kann (siehe dazu Mendl, 2016d, 149f.). Beim Einsatz performativer Unterrichtselemente muss der Nachweis erbracht werden, dass der dafür in der Regel einzuplanende erhöhte Zeitaufwand auch zu einem intensiveren und nachhaltigen Begreifen und Verstehen von Religion führt. Als Zukunftsaufgabe erscheint es als bedeutsam, auszuloten, auf welche Weise ein performatives Lernen im Kontext eines religiösen und weltanschaulichen Pluralismus sowohl bei interreligiös angelegten Lernformaten als auch unter Einbezug der Religionsfreien möglich ist (vgl. dazu Mendl, 2017, 74-81; Gärtner, 2017, 52-54).

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Mendl, Hans, Art. Performativer Religionsunterricht, katholisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2019

Literaturverzeichnis

- Austin, John L., Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words), Stuttgart 1972.
- Benner, Dietrich, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 53 (2004), 5-19; auch in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004) 2, 22-36.
- Domsgen, Michael, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), 31-49.
- Dremel, Martina, Performativ orientierter Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 76 (2017), 73-84.
- Dressler, Bernhard/Meyer-Blanck, Michael, Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998.
- Dressler, Bernhard, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 11-19.
- Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina, Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012.
- **Dressler, Bernhard, Art. Performativer Religionsunterricht, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015 (Zugriffsdatum 27.06.2018).**
- Englert, Rudolf, „Performativer Religionsunterricht?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 32-36.
- Englert, Rudolf, Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, in: Mendl, Hans (Hg.), Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016, 50-66; erstmals erscheinen in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008), 3-16.
- Gärtner, Claudia, Performanz oder Reflexion, Selbstinszenierung oder Differenzerfahrung? Aktuelle Herausforderungen performativen Lernens, in: Religionspädagogische Beiträge 76 (2017), 50-57.
- Husmann, Bärbel/Klie, Thomas, Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.
- Katechetische Blätter 141 (2016), Heft 6: Segen.
- Kittel, Joachim, Beten im Religionsunterricht. Überlegungen in religionsdidaktischer Absicht, in: Glaube und Leben 85 (2012) 4, 376-387.
- **Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.**
- **Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik –**

Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.

- Leonhard, Silke, *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006.
- Mendl, Hans, *Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts*, in: Bischöfliches Ordinariat Passau. Hauptabteilung Schulen und Hochschule (Hg.), *Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht*, Passau 2005, 4-16.
- Mendl, Hans, *Religion erleben. Konzeptionelle Rahmendaten eines performativ orientierten Religionsunterrichts*, in: *IRP-Impulse Frühjahr 2011a*, hg. v. Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg, 4-9.
- Mendl, Hans, *Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion“*, in: *Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart* 49 (2011b), 8-11.
- Mendl, Hans, *Religion erleben*, in: Thomas Klie/Rainer Merkel/Dietmar Peter (Hg.), *Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten*, *Loccumer Impulse* 3, Loccum 2012, 16-25.
- **Mendl, Hans (Hg.), *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, Stuttgart 2016a; dort weitere Beiträge zur Diskussion des Performativen sowie ausführliche Literaturhinweise zur Theorie und Praxis des Performativen!**
- Mendl, Hans, *Sei gesegnet! Auch im Religionsunterricht?!*, in: *Katechetische Blätter* 141 (2016b) 6, 313-317.
- Mendl, Hans, *Abrakadabra – ich erschaffe, während ich spreche. Die narrative Wirklichkeitskonstruktion performativen Sprechens*, in: Büttner, Gerhard/Reis, Oliver/Mendl, Hans (Hg. u.a.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 7: Narrativität*, Babenhausen 2016c, 147-161.
- Mendl, Hans, *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, München 5. Aufl. 2016d.
- **Mendl, Hans, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*, München 3. Aufl. 2017.**
- *Religionspädagogische Beiträge* 58 (2007): *Religion in schulischen Lernprozessen heute zur Geltung bringen*.
- Rendle, Ludwig (Hg.), *Mehr als reden über Religion. 1. Arbeitsforum Religionspädagogik* 21. bis 23. März 2006. Dokumentation, Donauwörth 2006.
- Roose, Hanna, *Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität*, in: *Loccumer Pelikan* (2006) 3, 110-115.
- Schambeck, Mirjam, *Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 58 (2007), 61-80.
- Schmid, Hans, *Mehr als Reden über Religion*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002), 3-10.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005; Kapitel 3.2 auch abgedruckt in: Mendl, Hans (Hg.), *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, Stuttgart 2016, 66-69.
- Wahl, Diethelm, *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, Bad Heilbrunn 2006.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden,*

Perspektiven, Weinheim u.a. 2007.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Soziologische, theologische und bildungstheoretische Herausforderungen © Hans Mendl, unveröffentlicht
- Abb. 2 Performatives Arrangement © Hans Mendl, in: Mendl, 2016a, 220

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