

Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht - eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008), 3-16.

Thema: Didaktik - Performanz - Bildung

Rudolf Englert

Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz

Innerhalb relativ kurzer Zeit hat der Begriff des „performativen Religionsunterrichts“ erlebt, was man neuerdings eine „Begriffskarriere“ nennt. Offenbar ist der Begriff imstande, religionspädagogische Erwartungen und Hoffnungen zu artikulieren, die nur darauf gewartet haben, in einem solchen Signalwort zusammenzufließen. Am prägnantesten drücken sich diese Erwartungen vielleicht in der Formel aus, Religionsunterricht müsse mehr sein als „Reden über Religion“¹. Diese Formel ist offensichtlich von so hoher Plausibilität, dass ihr fast von allen Seiten her zugestimmt werden kann. Darüber aber, was dieses „Mehr-als-reden“ in der religionsunterrichtlichen Praxis genau bedeutet bzw. was es alles umfasst, gehen die Ansichten erkennbar auseinander. Ich will dies im Folgenden durch die Untersuchung einiger einschlägiger Ansätze verdeutlichen und dabei Unterscheidungen zu gewinnen versuchen, von denen ich hoffe, dass sie für eine Einschätzung des „performativen“ Anliegens hilfreich sind.

1. Authentische Selbstdarstellung der Religion im unterrichtlichen Kontext – Die Anfänge

Als einer der Wegbereiter dessen, was sich heute als „performativer Religionsunterricht“ darstellt,² darf Christoph Bizer gelten. In einer seiner älteren Veröffentlichungen dazu schreibt er: „Ich habe vor, Religion beim eigenen Wort zu nehmen, mit dem sie sich authentisch und öffentlich selbst darstellt und vollzieht. Das scheint mir für einen Religionspädagogen, der sich auf der Suche nach dem didaktischen Zugang zur Religion befindet, ein naheliegender Grundsatz zu sein.“³ Der entscheidende didaktische Zugang zur Religion (bei der Bizer ans evangelische Christentum denkt) eröffnet sich demnach also über deren authentische Selbstdarstellung – und nicht, so ist zu ergänzen, über die Erklärung von Überzeugungen, über die Auslegung von Texten oder über die Erarbeitung von Problemlösungen. Derartige Rede- und Arbeitsweisen blieben „der Religion so fern ... wie der Sexualkundeunterricht der Erotik“⁴.

Was wären nun solche Formen, in denen sich evangelische Religion authentisch darstellen lässt? Bizer nennt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, den Sonntagsgottesdienst, die Kasualien, seelsorgerliche Gespräche, religiöse Gespräche in Familie, Kin-

¹ Vgl. Dressler 1998; Mendl 2006.

² Zum Begriff „performativer Religionsunterricht“ vgl. Englert 2002.

³ Bizer 1989, 83 f.

⁴ Bizer 1989, 84.

dergarten oder Jugendgruppe, das Gebet von Eltern mit ihren Kindern, Veranstaltungen des Kirchentags, Kirchenmusik, moderne religiöse Kunst, die Architektur eines Kirchenraums.⁵ Wobei das eigentliche Paradigma für das, was ihm vorschwebt, die Liturgie ist – was die Frage verschärft, inwieweit die genannten Formen authentischer Selbstdarstellung der Religion im Kontext von Unterricht einen angemessenen Ort finden können. Bizer ist dies durchaus bewusst. Er ist sich im Klaren darüber, dass er „die historische Arbeitsteilung zwischen Schule und Kirche“⁶ infrage stellt: „Unser didaktisches Denken zuckt vor dieser Schwelle liturgischen Handels für gewöhnlich zurück und spart diesen im strikten Sinn als kirchlich empfundenen Bereich des Umgangs mit dem Heiligen aus, um nicht selbst dem Verdikt kirchlicher Enge zu verfallen“⁷. In diesem Zurückzucken aber eben zeige sich ein Defizit religionspädagogischen Denkens. Denn die schulische Religionspädagogik entziehe sich so der Aufgabe, „den Umgang mit dem Heiligen im Kern produktiv-gestaltend zu erschließen“⁸.

Diese Überlegungen Bizers lösen – mindestens – zwei Fragen aus: 1. *Was geschieht mit der Erfahrung des „Heiligen“*, wenn man diese in einen didaktischen Zusammenhang einspannt? Wie authentisch lassen sich liturgische Vollzüge: Riten, Gesten, Sprechakte, Choreografien, Dramaturgien usw., die doch – gerade aus der Sicht einer ästhetisch sensibilisierten Theologie und Religionspädagogik – bestimmter, zum Beispiel atmosphärischer Voraussetzungen bedürfen, unter den Bedingungen von Schule und Unterricht präsentieren? 2. *Was geschieht mit den Schüler/innen*, wenn für geprägte religiöse Formen, insbesondere aus dem Bereich der Liturgie, gilt, was Bizer annimmt: Dass diese Formen jene, die sich auf sie einlassen, verändern⁹ und diese Wirkung sogar auch dann zu entfalten vermögen, wenn die Bedingungen dafür ungünstig sind: „Der Inhalt entfaltet seine Kraft aus sich selbst, mehr als die Beteiligten aus sich heraus jemals zustande bringen könnten“¹⁰? Unterstellen wir einmal die Richtigkeit dieser Selbstwirksamkeitstheorie: Was ist davon zu halten, wenn in einem auf Bildung hin ausgelegten Kontext zu Vollzügen animiert wird, deren Effekte durch die Kraft reflexiver Kontrolle nicht in Bann zu halten sind – die also gewissermaßen „über die Köpfe“ hinweg wirksam werden? – In Bizers Überlegungen sehe ich den heute diskutierten „performativen Religionsunterricht“ deutlich präludivert. Aber dieses Präludium lässt auch bereits jene Facetten des Ansatzes erkennen, die bis heute Fragen aufwerfen.

2. Konfessionelle Differenzen im Verständnis performativen Religionsunterrichts – Die weitere Entwicklung

Warum es eines „performativen Religionsunterrichts“ heute bedarf, darüber scheint man sich weitgehend einig zu sein: Gerade weil viele Schüler/innen „authentische“

⁵ Vgl. Bizer 1989, 89.

⁶ Bizer 1989, 90.

⁷ Bizer 1989, 90.

⁸ Bizer 1989, 90.

⁹ Vgl. Bizer 1989, 87.

¹⁰ Bizer 1989, 86.

Formen gelebter Religion in ihrem lebensweltlichen Umfeld nicht mehr kennenlernen, muss Religionsunterricht nun mehr bieten als Exegetisieren, Argumentieren und Theologisieren, eben als „Reden“. Denn, auch das ist klar: Was Religion ist, will und mit Menschen anstellt, kann nicht angemessen verstanden werden, wenn man diese Religion nur als ein durch Texte repräsentiertes Überzeugungssystem auffasst. Doch inwiefern kann eine säkulare Schule im Modus fachlichen Unterrichts mehr anbieten als ein „Reden über Religion“? Und läuft dies tatsächlich darauf hinaus, dass man „die historische Arbeitsteilung zwischen Schule und Kirche“ (Bizer) infrage stellt? Spätestens bei der Beantwortung dieser Fragen lassen sich erhebliche Differenzen feststellen. Offenbar haben diese auch damit zu tun, dass der religionsdidaktische Diskurs an diesem Punkt deutliche konfessionelle Besonderheiten aufweist: So scheinen mir die Erwartungen, die man mit einem „performativen Religionsunterricht“ verbindet, im katholischen Bereich – im Großen und Ganzen – anders akzentuiert als im evangelischen. Ich möchte die angesprochene konfessionelle Differenz an exemplarischen Positionen verdeutlichen.

2.1 Eine katholische Variante performativen Religionsunterrichts

Die erste Position entnehme ich aus einer Verlautbarung der katholischen Bischöfe mit dem Titel „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“. Dort heißt es:

„Das Spezifikum des konfessionellen Religionsunterrichts liegt darin, dass Glaube und Kirche in der Perspektive der Teilnehmer thematisiert werden. Der Unterricht wird von Lehrerinnen und Lehrern erteilt, die das Bekenntnis der Kirche teilen und am kirchlichen Leben teilnehmen. Seine Inhalte sind von diesem Bekenntnis bestimmt. Auch wenn die meisten Schülerinnen und Schüler kaum Erfahrungen mit dem Leben der Kirche haben, so sind sie doch in aller Regel durch die Taufe mit ihr verbunden. ... Einem Religionsunterricht in der Teilnehmerperspektive liegt die Einsicht zugrunde, dass die Vermittlung des gelehrten Glaubens nicht ohne Bezug zum gelebten Glauben gelingen kann. ... Das lehrmäßige und theologische Sprechen über Gott, Jesus Christus und den Glauben bleibt ... immer auf die Nachfolgepraxis der Kirche verwiesen. Ein Religionsunterricht, der Schülerinnen und Schülern einen verstehenden Zugang zum Glauben eröffnen will, kann sich nicht mit der Vermittlung von Glaubenswissen begnügen. Er wird vielmehr die Schülerinnen und Schüler auch mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen. Ohne ein zumindest ansatzweises Vertrautwerden mit Vollzugsformen des Glaubens wird die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens ohne nachhaltige Wirkung bleiben.“¹¹

Hier werden die wesentlichen Charakteristika des Begründungszusammenhangs deutlich, in den der performative Religionsunterricht im katholischen Bereich häufig hinein gestellt wird: 1. Konfessioneller Religionsunterricht ist Religionsunterricht aus einer Teilnehmerperspektive. 2. Eine solche Teilnehmerperspektive beinhaltet eine Hermeneutik, die ohne Bezug auf religiöse Erfahrungen nicht funktioniert. 3. Bei den für das Verständnis der Bezugsreligion, hier: des katholischen Glaubens, relevanten Erfahrungen ist in erster Linie an Erfahrungen kirchlicher Partizipation oder mindes-

¹¹ Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 23 f.

tens an Erfahrungen mit Ausdrucksformen kirchlich institutionalisierter Religion gedacht.

Der Limburger Schuldezernent Eckhard Nordhofen macht deutlich, wie er sich diese Vorgaben gefüllt denkt. Er zieht dabei den – auch von anderen katholischen Religionspädagog/innen – zunehmend häufiger gebrauchten Begriff der „Mystagogie“¹² heran: „Mystagogie kann ganz einfach sein. Wir lehren die Kinder, wie Weihwasser zu nehmen sei, wie eine Kirche zu betreten sei, wie und warum eine Kniebeuge zu machen sei, und jedes Ding hat bekanntlich seine Zeit. Wir lehren sie, mit Orten und Zeiten der Stille umzugehen, zu gehen, zu stehen, zu beten und zu singen. Wir verhelfen ihnen zum Erlebnis einer singenden und betenden Gemeinschaft.“¹³ Auf der Grundlage dieser vor allem im Elementar- und Grundschulbereich einzuübenden Teilnehmerperspektive mache es in den weiterführenden Schulen dann Sinn, die Beobachterperspektive stärker nach vorne treten zu lassen. Aber, so Nordhofen weiter, „auch hier gilt der Grundsatz: Ein Religionsunterricht, der sich nur auf Kognition und Diskurs beschränkt, ist wie ein Musikunterricht, der sich auf die Analyse der Sonatenhauptsatzform, des Quintenzirkels und des Kontrapunktes beschränkte.“¹⁴

Sehr holzschnittartig gesagt: Auf katholischer Seite hat man die Erwartung, dass ein performativer Religionsunterricht die auf Schülerseite in den letzten Jahrzehnten eingetretene Distanz gegenüber gelebter und insbesondere auch gegenüber kirchlich gelebter Religion wenigstens ein kleines Stück weit reduzieren helfen könne. Insofern ist der performative Religionsunterricht hier Teil einer *Kompensationsstrategie*. Die Grundannahme ist: Wer „authentische“ Religion nicht im lebendigen Vollzug erlebt, kann sie auch nicht verstehen. Die Fähigkeit, religiöse Zeugnisse angemessen zu verstehen, setzt demnach eine gewisse Erfahrung mit der religiösen Praxis voraus, die diesen Zeugnissen korrespondiert. Genauer: Die Kompetenz religiösen Verstehens setzt voraus, dass man an dem für die betreffende religiöse Praxis entscheidenden wirkungsgeschichtlichen Zusammenhang teilhat (das kann nach katholischen Verständnis in Fragen christlichen Glaubens nur heißen: dass man am Leben der Kirche teilhat). Kurz: Die in der Schule zu vermittelnde hermeneutische Kompetenz in Fragen christlicher Religion setzt Erfahrungen mit dem Vollzug kirchlich gelebten Glaubens voraus. Derartige Erfahrungen sind deshalb sei es in der Schule selbst zu eröffnen oder mindestens durch die Schule zu ermöglichen.

2.2 Eine evangelische Variante performativen Religionsunterrichts

Die von mir als Beispiel herausgegriffene evangelische Position stammt von Thomas Klie, einem der prominentesten Vertreter „performativer Religionspädagogik“.¹⁵ Klie schreibt:

¹² Vgl. dazu insb. die Veröffentlichungen von Mirjam Schambeck, z.B. Schambeck 2006; Schambeck 2007.

¹³ Nordhofen 2007, 14.

¹⁴ Nordhofen 2007, 14.

¹⁵ Vgl. etwa Leonhard/Klie 2003; Klie 2006.

„Evangelische haben keine Religion des Buches, sondern eine Religion der Aufführung. Und dies gilt auch und gerade für die traditionell wortlastige evangelische Religion. Evangelische Religion ist, so sie sich auf die der religiösen Qualität des Bibelbuches angemessene Lesart besinnt, immer eine Inszenierungsreligion. – Es gibt die Botschaft nicht jenseits der Formen, in denen sie sich vernehmbar macht. Religiöses Lernen ist – aus theologischen Gründen! – allererst ästhetisches Lernen. Dazu gehört auch, dass Schülerinnen und Schüler, z.B. das Sprechen, das Gehen und das Handeln im gottesdienstlichen Raum in den Blick nehmen. Experimentell, probeweise und spielerisch.“¹⁶

Drei Punkte scheinen mir für diese Position wesentlich zu sein: 1. Die Qualität des Religiösen kommt der biblischen bzw. der christlichen Botschaft nicht „an sich“ zu, sondern aktualisiert sich erst in ihrer ästhetischen Gestaltwerdung. 2. Insofern ist religiöses Lernen wesentlich die Begegnung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen Gestalt gewordener, in-Szene-gesetzter Botschaft. 3. Bei dieser Begegnung geht es nicht darum, Formen zu übernehmen und einzuüben, sondern sie auszuprobieren und mit ihnen zu experimentieren. – Hier wird ein deutlich anderer Begründungszusammenhang für die „Performativität“ von Religionsunterricht geltend gemacht, als ihn die Katholischen Bischöfe in der zitierten Verlautbarung entfalten. Der von den Bischöfen und auch von Nordhofen gemachte Unterschied zwischen einer Teilnehmer- und einer Beobachterperspektive scheint in Klies Ansatz keine Rolle zu spielen. Dass Religionsunterricht „performativ“ sein solle, bedeutet hier nicht, dass in der Begegnung mit gelebter Religion die Teilnehmer- gegenüber einer Beobachterperspektive privilegiert würde. Dies wiederum heißt, dass es im Umgang mit religiösen Dokumenten (Bibel, Kunst-Stücken, Kirchenräumen usw.) wie auch mit religiösen Vollzügen (Gebet, Liturgie, Sakramenten usw.) unterschiedliche Wahrnehmungen gibt, von denen keine anderen gegenüber von vornherein einen Authentizitäts- oder Wahrheitsvorsprung geltend machen kann. Dem entspricht, dass diese Sichtweise von „Performativität“ nicht so sehr auf die Teilhabe am Formenkanon kirchlicher Praxis zielt, sondern in erster Linie auf eigenes In-Form-Bringen religiöser Tradita: auf eine Neu-Inszenierung. Eine solche Neu-Inszenierung bedarf nicht unbedingt einer Haltung persönlichen Glaubens oder auch nur ernsthaften Sich-Einlassens, sondern geht eher aus Formen spielerischen oder experimentellen Probierens hervor.

Durch die meisten der im evangelischen Bereich diskutierten Ansätze performativen Religionsunterrichts wird die Distanz der Schüler/innen gegenüber kirchlich institutionalisierter Religion nicht so sehr reduziert als, man könnte vielleicht sagen: ratifiziert.¹⁷ Es wird akzeptiert, dass das Christentum für die Schüler/innen eine Fremdreli-

¹⁶ Klie 2006, 107.

¹⁷ Einen eigenen Weg geht in diesem Punkt Christian Grethlein (vgl. z.B. Grethlein 2003; 2005). Seiner Meinung nach hat der Religionsunterricht die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen das Evangelium kommunikativ zu erschließen (vgl. 2005, 186). Was dies genauer heißt, entfaltet Grethlein anhand der beiden „elementaren und alltäglichen Vollzugsformen christlicher Religion“ (2005, 187), nämlich „Beten“ und „Gesegnet-Werden“. Die in diesen beiden Vollzugsformen repräsentierte „Glaubenspraxis evangelischen Christseins“ ist für Grethlein der wesentliche Bezugspunkt religionsunterrichtlichen Bemühens. Seine Frage ist: „Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?“ (2005, 185)

gion darstellt, und dieser Umstand wird für religiöses Lernen als durchaus chancenreich begriffen.¹⁸ Es wird nicht so sehr darauf abgestellt, an Kirche gebundene Formen „authentischer“ Religion im Unterricht selbst zu repräsentieren, als vielmehr darauf, religiöse Zeugnisse durch deren Inszenierung den Schüler/innen zur freien Anverwandlung anzubieten. Insofern handelt es sich hier nicht so sehr um eine Kompensations- als um eine *Transformationsstrategie*: Es soll nicht am Lernort „Schule“ besorgt werden, was den Schüler/innen bzw. ihren Familien offensichtlich nicht mehr bedeutsam genug ist, als dass sie es sich in seinem angestammten Kontext, den Gemeinden, selbst zugänglich machen würden – die Erfahrung einer in verbindliche Formen gegossenen christlichen Praxis. Vielmehr sollen die Schüler/innen die ihnen zugespielten Ausdrucksmöglichkeiten religiösen Lebens in das eigene Relevanzsystem und Ausdrucksverhalten übersetzen, auf diese Weise transformieren und probeweise in Gebrauch nehmen. Bei dieser In-Anspruch-Nahme inszenatorischer Freiheiten wird die Differenz zwischen kirchlicher Tradition und individualisierter Religiosität nicht zu überwinden versucht, sondern vorausgesetzt. Wenn etwa Thomas Klie evangelische Religion als „eine Inszenierungsreligion“¹⁹ bezeichnet, betrachtet er diese Differenz ja geradezu als konstitutiv für evangelisches Christentum.

2.3 Performative Varianten zwischen Re-Katechisierung und Musealisierung

Einen wesentlichen Unterschied zwischen den beiden hier mit konfessionsspezifischen Diskursen in Verbindung gebrachten Grundkonzepten performativen Religionsunterrichts hat Hanna Roose als die Differenz zwischen „Performance“ und „Performativität“ angesprochen.²⁰ Während es bei einer *Performance* um einen probeweisen, experimentellen Vollzug geht (z.B. die szenische Darstellung einer biblischen Perikope, die Anprobe eines liturgischen Gewands, die Neuvertonung eines gängigen Kirchenlieds), hebt *Performativität* im Anschluss an John Austins Sprechakttheorie („How to do things with Words“²¹) auf wirkmächtige Vollzüge ab (z.B. auf einen Segen, ein Gebet, die Spendung eines Sakraments). Eine Performance ist Spiel, Kunst, Theater – und wird im Bewusstsein vollzogen, dass sie Spiel, Kunst, Theater ist; performative Vollzüge hingegen: Sprech-Akte, mit denen jemand etwas tut (ein Pfarrer spendet eine Taufe, ein Richter spricht ein Urteil, ein Bräutigam gibt sein Ja-Wort usw.), misslingen, wenn der Akteur, statt wirklich „mit ganzem Ernst“ dabei zu sein, nur so tut als täte er.²² Eine Performance ist ein freies Spiel mit Formen, bei dem der Ausführende sein

¹⁸ Vgl. Roggenkamp 2006, 214f. Sehr stark betonen diesen Fremdheitsaspekt Alkier/Dressler 1998.

¹⁹ Klie 2006, 107.

²⁰ Vgl. Roose 2006.

²¹ Vgl. Austin ²1979.

²² Schon der katholische Rahmenplan für die religiöse Unterweisung von 1967, der Religionsunterricht als das „Vertrautmachen mit einer Wirklichkeit“ (Rahmenplan 7) verstand und in diesem Zusammenhang Formen gemeinsamen Glaubensvollzugs im Klassenraum vorsah wie zum Beispiel Katechetische Feiern, musste sich fragen lassen, ob er die dafür nötigen Voraussetzungen in der Schülerschaft nicht völlig fehleinschätze. Welche Voraussetzungen auf Seiten der Schüler für erforderlich gehalten wurden, brachte die Religionsdidaktikerin Margot Saller prägnant zum Ausdruck, als sie schrieb, eine katechetische Feier ertrage keine Zuschauer (vgl. Saller 1969, 100).

eigener *magister ludi* ist (der sich allenfalls bestimmten ästhetischen Qualitätsmaßstäben verpflichtet fühlen braucht). Ein performativer Vollzug dagegen gelingt nur, wenn er nach den Regeln einer gemeinsam geteilten Praxis gestaltet ist. Auch sind einerseits *Performances* und andererseits *performative Vollzüge* unterschiedlich voraussetzungsreich: Bei der Performance will ich etwas darstellen, etwas in Szene setzen, etwas verfremden, etwas Neues schaffen – und dies kann sehens- und hörens- und ganz unabhängig davon, welche persönliche Einstellung ich zu dem dargestellten (religiösen) Gegenstand oder Sachverhalt habe. Bei einem „performativ“ zu nennenden religiösen Geschehen hingegen, z.B. dem Vollzug eines Gebets, eines Gottesdiensts, eines bestimmten Rituals, tue ich etwas, das nur dann „funktioniert“, wenn ich bestimmte dafür erforderliche Sinnvoraussetzungen teile (der Glaube an einen Gott, dem die Menschen nicht gleichgültig sind; der Glaube, dass da, wo sich Menschen in Christi Namen versammeln, Gottes Geist spürbar wird; der Glaube, dass das Teilen des Brotes die Welt verwandeln kann ...).

Von daher macht es einen großen Unterschied, ob Religionsunterricht im Sinne des Begriffs der „Performance“ (Variante 1) oder im Sinne des Begriffs der „Performativität“ (Variante 2) performativ sein will (oder ob er, möglicherweise in Unterschätzung der hier angesprochenen Differenzen, vielleicht beides will). Während es bei Variante 1 um ein – für den schulischen Kontext auch sonst in vielerlei Hinsicht kennzeichnendes – *Probearbeiten* geht, um ein „Mal sehen, was dabei herauskommt, wenn ...“, versucht die Variante 2 in eine bestimmte (insb. kirchliche) Praxis eingebettete religiöse Ausdrucksformen authentisch zu repräsentieren oder durch Teilnahme zugänglich zu machen. Der Begriff „performativ“ ist also, so wie er gegenwärtig benutzt wird, hochgradig äquivok.

In dieser Mehrdeutigkeit kommt ein Dilemma zum Ausdruck, das Hanna Roose sehr treffend herausgearbeitet hat: Akzentuiert man, wie es auf katholischer Seite vielfach geschieht, das Handeln im Sinne eines Nach- und Mitvollzugs „authentischer“ Formen insbesondere kirchlich gebundener Religionspraxis, besteht die „Gefahr der Missionierung“²³. Akzentuiert man hingegen, wie es vor allem in der evangelischen Religionspädagogik geschieht, das Handeln im Sinne der experimentellen In-Gebrauch-Nahme religiöser Ausdrucksformen, besteht die „Gefahr der Profanisierung“²⁴, man könnte vielleicht auch sagen: die Gefahr der Musealisierung von Religion.

Das macht noch einmal deutlich: Es ist in der gegenwärtigen Religionspädagogik zwar weitgehend konsensfähig, dass heutiger Religionsunterricht über die bloße Reflexion von Religion hinauskommen und diese Religion auch als von realen Menschen gelebten Glauben zugänglich und erfahrbar machen muss; über die konkreten Wege aber, wie dies zu bewerkstelligen ist, gibt es erhebliche Auffassungsunterschiede. Und zwar bestehen diese Unterschiede nicht nur zwischen denen, die für einen performativen Religionsunterricht eintreten, und denen, die einem solchen Konzept gegenüber

²³ Roose 2006, 112.

²⁴ Roose 2006, 112. Dass „performativer Religionsunterricht“ von daher nach zwei Seiten hin riskant sei, meinen auch Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich (Büttner/Dieterich 2004, 172).

skeptisch sind. Auch zwischen den Befürwortern eines stärker „performativ“ orientierten Religionsunterrichts selbst gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, wie real gelebter Glaube bzw. wie Religion in „authentischer Gestalt“ in den Unterricht hineingeholt werden sollte. Gewiss gibt es auch Formen, die als einigermaßen unproblematisch gelten können und deren Unterrichtstauglichkeit so gut wie niemand bestreiten wird (etwa die immer wieder als Exemplum angeführte Kirchenpädagogik). Andere Vorschläge für religiöse Erfahrungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Klassenraums jedoch sind umstritten (so etwa der Umgang mit rituellen und liturgischen Ausdrucksformen).²⁵ Hinter solchen Auffassungsunterschieden im Methodischen stecken meist auch unterschiedliche theoretische Begründungszusammenhänge: Diese reichen von Vorstellungen, die an eine „Katechese in der Schule“ erinnern und insofern restaurativ erscheinen bis hin zu Konzepten, die den Eindruck erwecken, als wollten sie Religion in jeder Performance gewissermaßen neu erfinden und hätten sich von spezifisch konfessionellen Bezügen völlig emanzipiert.

Diese Diffusität macht das Projekt einer „performativen Religionspädagogik“ zur Zeit schwer einschätzbar. Nicht von ungefähr wird immer wieder das Bild von „Skylla und Charybdis“ bemüht²⁶, zwischen denen hindurch zu navigieren sei – wobei auch diese beiden Gefahrenzonen sehr unterschiedlich beschrieben werden. Darüberhinaus wird eine Beurteilung des performativen Projekts auch dadurch erschwert, dass hier teilweise hochambitionierte Theorien vorgetragen werden, die aber weitgehend im Unklaren lassen, wie die unterrichtliche Praxis in ihrem Sinne zu verändern wäre. So bleiben im Zusammenhang mit einer performativen Religionspädagogik etliche Fragen offen. An zwei weiteren Positionen sei dies exemplarisch verdeutlicht.

3. Für welche Praxis steht eine „performative Religionspädagogik“? Zukünftig zu klärende Fragen

3.1 Fragen zu den theologischen und anthropologischen Implikationen eines „performative turn“ – Der Ansatz von Schroeter-Wittke²⁷

Harald Schroeter-Wittke stellt das Anliegen einer „performativen Religionspädagogik“ in den größeren Zusammenhang eines kulturwissenschaftlichen „performative turn“ hinein. Dies ist insofern hilfreich, als auf diese Weise sofort sehr deutlich wird, dass es auch bei der religionspädagogischen Diskussion über Performance bzw. Performativität nicht nur darum geht, das Methodenrepertoire des Religionsunterrichts um ein paar Formen erfahrungsbezogenen Lernens zu erweitern. Schroeter-Wittke meint, viele Theolog/innen hätten mit diesem performative turn der Kulturwissenschaften ihre

Schwierigkeiten, „weil hier nämlich die Erkenntnis dämmert, dass Bedeutungen durch Performances allererst entstehen“²⁸. Man kann sich hier an den Ethnologen und Kulturwissenschaftler Clifford Geertz erinnern fühlen, der herausstellt, dass kulturelle Symbolsysteme eine Realität keineswegs einfach nur abbilden, sondern diese Realität im Sinne einer bewohnbaren Welt überhaupt erst hervorbringen²⁹ – wobei Geertz diesen Zusammenhang bezeichnenderweise nicht an *Performances* im vorhin präzierten Sinne exemplifiziert, sondern an Ritualen, also an der Realität stiftenden Wirksamkeit *performativer Vollzüge*.³⁰ Es ist die Frage, inwieweit, was Geertz performativen Akten zutraut, auch Performances im Sinne eines experimentellen Spiels mit geprägten Formen zuzutrauen ist: dass sie eine bewohnbare Welt hervorbringen helfen.

Im Zusammenhang speziell mit pädagogischen Performance-Konzepten bezieht sich Schroeter-Wittke auf Judith Butler.³¹ Diese gehe von der Einsicht aus, dass es nicht erstens ein Subjekt gibt, das dann zweitens seine Identität in bestimmten Handlungen zum Ausdruck bringt bzw. inszeniert, sondern dass ein Subjekt vielmehr überhaupt nur insofern Realität erlange, *als* es sich inszeniert.³² Ein von seinen je aktuellen Ausdrucksformen unterscheidbares Substrat wird hier also in Abrede gestellt. Mit einer Realität, die in dem Sinne substantiell wäre, dass sie die verschiedenen Modi ihres Sich-Zeigens überdauerte, wird nicht mehr gerechnet. Ein „hinter“ seinen Aufführungen stehendes Subjekt, das darüber entscheiden könnte, wie und als was es sich situativ jeweils zeigt, muss dementsprechend als Täuschung gelten. Das gilt, wenn ich Schroeter-Wittke richtig verstehe, auch für Gott, insofern dieser „sich als Jesus Christus selbst aufs Spiel gesetzt hat und dies in seiner Unverfügbarkeit als Heiliger Geist stets neu tut“³³. Alles *ist* also nur, sofern es sich je und je *zeigt*.³⁴ Substantiell, im Sinne von „wesentlich“, wird dadurch das, was herkömmlicherweise eben als eher akzidentiell betrachtet wurde: das situative Sich-Zeigen, die spezifische soziale Präsenz, die *Erscheinung*.

Erstaunlich finde ich, dass ein solcher „turn“ einem Theologen so ohne weiteres bekömmlich erscheint. Denn welche Bedeutung kann theologisch grundlegenden Konzepten wie etwa denen der Personalität oder der Identität noch zukommen, wenn davon ausgegangen wird, dass der Mensch eben genau die Realität ist, als die er sich aufführt?³⁵ Wie plausibel wird eine derartige Sichtweise Menschen erscheinen, deren Möglichkeiten sich „aufzuführen“ und in Szene zu setzen durch massive materielle, soziale, physische oder psychische Restriktionen eingeschränkt sind? Beziehen viele

²⁸ Schroeter-Wittke 2003, 51.

²⁹ Vgl. Geertz 1987, insb. 52 ff.

³⁰ Vgl. Geertz 1987, insb. 78 f.

³¹ Vgl. Butler 1991.

³² Vgl. Schroeter-Wittke 2003, 55.

³³ Schroeter-Wittke 2003, 59.

³⁴ Wobei man allerdings sagen könnte, dass hier „lediglich“ das für die theologische Begriffsbildung über weite Strecken konstitutive griechische Substanzdenken zugunsten eines theologisch ursprünglicheren hebräischen Prozessdenkens (vgl. z.B. die Selbstvorstellungsformel in Ex 3, 14) relativiert wird.

³⁵ Vgl. dazu das Themaheft zu „Person, Personalität“ von „Pädagogik und Theologie“: 59 (2007) 216–261.

²⁵ Was man aus dem Spektrum entsprechender Vorschläge selbst für akzeptabel hält und was nicht, lässt sich anhand einer von Hans Mendl zusammengestellten Liste möglicher performativer Handlungsformen testen: Vgl. Mendl 2006, 40 (wobei an dieser Liste auch sehr deutlich wird, worauf der Begriff des „Performativen“ in der katholischen Religionspädagogik vorwiegend bezogen wird).

²⁶ Vgl. zuletzt Horst Herion in seiner Rezension von S. Leonhard/Th. Klie, Schauplatz Religion: Herion 2007, 150.

²⁷ Ich beziehe mich im Folgenden exemplarisch auf Schroeter-Wittke 2003.

dieser Menschen ihre Selbstachtung nicht wesentlich auch aus der Annahme, dass zwischen ihren durch verschiedene Bedingungen eingeschränkten Performances und ihrer „eigentlichen“ Identität ein Unterschied zu machen ist? Und gründen viele Gläubige ihr Vertrauen auf Gott nicht wesentlich auch darauf, dass zwischen Gottes aktuellem Sich-Verbergen und seinem möglichen Offenbar-Werden ein Unterschied zu machen ist? Ich will damit andeuten, dass eine Anthropologie, nach der der Mensch in seinen Performances aufgeht (weil er überhaupt nur insofern Realität erlangt, als er sich aufführt), von theologisch höchst weitreichender Bedeutung ist.

Was bedeuten solche Perspektiven, wie sie Schroeter-Wittke vorträgt, im Zusammenhang mit einer performativen Religionspädagogik, welche Relevanz haben sie für religiöse Lernprozesse im schulischen Rahmen, speziell für die unterrichtliche Arbeit? Ich muss gestehen, dass ich mich schwer tue, dies einigermaßen klar zu erkennen. Schroeter-Wittke verweist auf die Kölner Religionspädagogik von Dietrich Zilleßen, Bernd Beuscher und Uwe Gerber und deren experimentellen Stil: „Bei der Gestaltung performativen Religionsunterrichts geht es also darum, dass er zwar geplant werden muss, dass aber nicht geplant werden kann, was sich in ihm abspielen wird.“ An diesem Punkt wünschte man sich eigentlich schon noch ein paar weitere Konkretionen. Ein von Schroeter-Wittke aus seiner eigenen hochschuldidaktischen Werkstatt beigesteuertes Praxisbeispiel („Kirchengeschichte/n am Wohnort“) ist sehr schön, aber auch ohne „performative turn“ jederzeit plausibel. Nach so viel Kulturtheorie ist das für meinen Geschmack ein bisschen wenig Religionspädagogik; nach so viel theoretischem „turn“ erstaunlich wenig praktische Innovation. Damit soll der Wert grundlegender Überlegungen zu einer Theorie des Performativen keineswegs geschmälert werden. Aber es ist auffällig, dass die praktisch-religionspädagogischen Konsequenzen dieser Überlegungen, und zwar keineswegs nur bei Schroeter-Wittke, häufig entweder sehr im Ungefähren verbleiben oder aber letztendlich doch wieder auf gut Vertrautes und Bewährtes hinauslaufen.

3.2 Fragen zur Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens – Der Ansatz des „späten“ Bizer³⁶

Kommen wir zum Abschluss nochmals zurück auf den Altmeister performativer Religionspädagogik, auf Christoph Bizer. Dieser schreibt in einer seiner jüngsten Veröffentlichungen zum Thema, fünfzehn Jahre nach den eingangs angesprochenen Überlegungen zum Verhältnis von Liturgie und Didaktik: „Lehre ist in Sachen Religion unterrichtlich widersinnig, wenn der Vorgang, der zu *dem* führt, was die Lehre abbildet, nicht mit unterrichtet werden kann.“ Was soll das heißen? Was meint Bizer mit dem, „was die Lehre abbildet“: den christlichen Glauben in seiner inhaltlichen Entfaltung und seiner identitätsbildenden Kraft? Mit dem „Vorgang, der zu *dem* führt, was die Lehre abbildet“ (Hervorheb. R.E.), wäre dann das Glauben-Lernen im engeren, sehr deutlich christlich spezifizierten Sinne gemeint. Und tatsächlich behauptet Bizer sehr dezidiert: „Christliche Religion evangelischer Spielart hat ihr sie selbst begründendes

reformatorisches Zentrum darin, dass sie zeigen kann, wie Hans und Grete unter ausgewiesenen Prämissen den ‚allein‘ selig machenden Glauben erlangen können, wenn sie denn wollen.“³⁷

Bizer setzt hier eine kühne These zur Lehrbarkeit des Glaubens in den Raum, wobei er sich um die im Lehrbarkeitsstreit zu Beginn des 20. Jahrhunderts erzielten Unterscheidungen³⁸ herzlich wenig schert. Die für ihn zum Thema Glauben-Lernen entscheidenden Referenzen findet er nicht in der Traditionslinie der für den Ausgang dieses Lehrbarkeitsstreits bestimmenden liberalen Theologie, sondern im katechetischen Programm der Wittenberger Reformation. Demnach konstituiert das gepredigte Wort der Heiligen Schrift einen Raum, von dem man sich „nur umgeben lassen müsse, um auf evangelische Weise zu glauben“³⁹. Wie das? Wie hat man sich die Konstitution eines solchen unfehlbar prägenden Raumes vorzustellen? Der Glaube an ein Wort, das unfehlbar sein Werk verrichtet, wenn man ihm denn den rechten Raum bereitet! „In diesem Raum wird nicht irgendetwas Menschliches oder die Zeitumstände auf intelligente Weise Deutendes gesagt, sondern das im Buch der heiligen Texte aufgeschriebene göttliche Wort wird durch Stimme hallend gemacht, raumbildend, so dass sich die Herantretenden an der Grenze zu einem Raum der Spiritualität befinden, in dem der Heilige Geist Gottes wirksam ist.“⁴⁰

Es kommt also darauf an, dass laut hörbar wird, was geschrieben steht. Das ist doch wohl Verkündigung – wenn Heilige Schrift ertönt, so, dass ein spiritueller Raum entsteht und der Geist Gottes diesen Raum erfüllen kann. Bizer fährt fort: „Der spirituelle Raum ist inhaltlich dadurch bestimmt, dass die Wortlaute der Heiligen Schrift in ihm mit sich bringen, was sie besagen.“⁴¹ *Sacra Scriptura sui ipsius interpres* (nach diesem Wort Luthers legt sich die Heilige Schrift selbst aus)? Da haben wir in der Religionsdidaktik also einerseits konstruktivistische Ansätze, die in Anbetracht eines als autopoetisches System verstandenen Lernsubjekts jedweder „Vermittlungsdidaktik“ abschwören⁴² – in diese „Schule“ reiht sich Schroeter-Wittke ein, und andererseits haben wir hier offenbar einen ungebrochenen Glauben an die Selbstwirksamkeit des Wortes; genauer: den Glauben an die Möglichkeit, einen spirituellen Raum zu konstituieren, in dem die Heilige Schrift vor Missverständnissen geschützt ist – in dem ihre Wortlaute „mit sich bringen, was sie besagen“. Bizer meint: „Der christlich religiöse Raum richtet (wie ein Magnet die Metallspäne) alles, was ist, auf den unfassbaren und von jedem wieder anders geahnten Gott hin aus, ‚richtet‘ damit auch den Wahrnehmenden und umgibt ihn zugleich mit der Wärme und Liebe des in Gnade aus der Ewigkeit zugewandten Heilandes Jesus Christus.“⁴³

³⁷ Bizer 2003, 25.

³⁸ Vgl. dazu vor allem Plagantz 2006; s.a. Englert 2007, 198–206.

³⁹ Bizer 2003, 26.

⁴⁰ Bizer 2003, 26.

⁴¹ Bizer 2003, 27.

⁴² Zur Abkehr von einer „Vermittlungsdidaktik“ vgl. besonders die neueren Arbeiten von Dietrich Zilleßen, beispielhaft Zilleßen 2002.

⁴³ Bizer 2003, 33.

³⁶ Ich beziehe mich im Folgenden exemplarisch auf Bizer 2003.

Das ist nun wahrhaft mehr als „Reden über Religion“, hier *geschieht* etwas, hier vollzieht sich eine Art mystagogischen Geschehens, eine Ausrichtung auf das *mysterium fidei*. Hier geht es nicht um ein freies Spiel mit religiösen Formen nach selbst verfertigten Regieanweisungen, sondern um ein Sich-Ausrichten-Lassen durch den von der Heiligen Schrift konstituierten „Raum“. Hier geht es nicht um ein öffentliches Zur-Schau-Stellen im Sinne einer *Performance*, sondern um ein persönliches Sich-Aussetzen vor dem Wort Gottes (was, so Bizer, reformatorisch bereits „Glauben“ genannt werden darf⁴⁴). Hier geht es um *Performativität*. Nun legt Bizer allerdings Wert darauf, dass dieses Sich-Ausrichten-Lassen nicht verwechselt werden dürfe mit irgendeiner Form doktrinaler Überwältigung. Jedes Individuum nämlich reagiere anders auf den durch die Heilige Schrift aufgebauten spirituellen Raum: Letztlich entwerfe ich „wahrnehmend empfangend an den mir zuhandenen Vorgaben Formen, und gestalte *meinen* religiösen Raum.“⁴⁵ Das hört sich sympathisch an; aber ist es noch kompatibel mit Bizers am katechetischen Programm der Reformation gewonnenen eigenen Voraussetzungen? Wie viel Spielraum für freie Aneignung lassen die Prämissen von der unfehlbaren Prägekraft des durch das Wort erbauten spirituellen Raumes und der sich selbst auslegenden Schrift? Es kommt bei Bizer hier zu einem eigenartigen Oszillieren zwischen kerygmatischen und konstruktivistischen Perspektiven.

Vor allem frage ich mich: Was wäre denn in Bizers Sinne konkret zu tun, gerade im Religionsunterricht, damit einerseits der angesprochene spirituelle Raum entstehen kann (das Wort der Heiligen Schrift zum Tönen bringen? mit Emphase in das Klassenzimmer hineindeklamieren??) und andererseits sich unter den Schüler/innen jene Unbefangenheit ausbreitet, wie es ein ungeniertes Spiel mit „den mir zuhandenen Vorgaben“ voraussetzt? Bizer selbst zeigt immer wieder an erhellenden Beispielen sehr persönlichen Zuschnitts, dass er ein wirklich phänomenales Ingenium dafür hat, andere Menschen durch spirituelle Räume zu begleiten; ja, mehr noch: dass er selbst aus alltäglichem Geschehen unversehens einen solchen spirituellen Raum entstehen zu lassen vermag; dass er, nach eigenem Bekunden ein Mensch alteuropäischer Prägung, ich füge hinzu: ein in allen geistlichen Dingen hochgebildeter Mensch alteuropäischer Prägung, aus überkommenen „Vorgaben“ Funken der Einsicht für identitätsrelevante Aneignungen schlagen kann. Aber glaubt er im Ernst, dass sich unter den heute gegebenen Bedingungen im unterrichtlichen Alltag jener Raum aufbauen lässt, den seine subtilen phänomenologischen Skizzen als Resonanz-Raum voraussetzen? Kurz: Aus meiner Sicht lassen sich Bizers Überlegungen mit großem theologischem und auch religionspädagogischem Gewinn lesen, aber konkrete Perspektiven zur Gestaltung religionsunterrichtlicher Praxis vermag ich ihnen kaum zu entnehmen.

⁴⁴ Vgl. Bizer 2003, 31: „Sich durch verlautende Heilige Schrift in die vertrauensstiftende Nähe des atmosphärisch gegenwärtigen Christus hinein nehmen lassen, heißt reformatorisch ‚Glauben.‘“

⁴⁵ Bizer 2003, 33.

4. Mentale Kurzfilme im Religionsunterricht

Ein Mensch, der von Kindheit an regelmäßig am sonntäglichen Gottesdienst einer katholischen Gemeinde teilgenommen hat, hat im Modus der Partizipation gelernt, was eine „heilige Messe“ ist. Ein Anderer, der im Rahmen einer vom Religionsunterricht ausgehenden Erkundung beobachtend an einer Messe teilnimmt, um so zu lernen, „sich in der sozialen Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können“⁴⁶, lernt in gewisser Weise auch, was eine „heilige Messe“ ist. Durch entsprechende Instruktion erfährt er vermutlich sogar eine Reihe von Dingen, die dem langjährigen Teilnehmer gar nicht ausdrücklich bewusst sind. Beide Formen des Lernens geschehen wesentlich in Gestalt des Mitvollzugs einer Praxis und sind, so gesehen, Formen performativen Lernens. Lerntheoretisch gesehen ist die Differenz zwischen den stark im episodischen Gedächtnis verankerten lebensweltlichen Partizipationsformen und den eher in Ablagerungen deklarativen Wissens sich niederschlagenden schulischen Partizipationen allerdings erheblich. Dieser Differenz wird man sich bewusst sein müssen, wenn es darum geht, die Möglichkeiten performativen Lernens in unterrichtlichen Zusammenhängen richtig einzuschätzen. Wenn man sich die im episodischen Gedächtnis gespeicherten Erfahrungen wie eine Art mentalen Films vorstellt „über Dinge, die wir gesehen und gehört haben“⁴⁷, wird man sagen müssen: Der mit einer schulisch arrangierten Partizipationserfahrung sich verbindende mentale Film dürfte allenfalls den Charakter eines Kurzfilms haben. Aber auch Kurzfilme können spannend sein.

Literatur

- Alkier, Stefan/Dressler, Bernhard, Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen. Didaktische Überlegungen zu Mk 4,35–41, in: B. Dressler/M. Meyer-Blanck (Hg.), *Religion zeigen*, Münster 1998, 163–187
- Austin, John L., *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*, Stuttgart ²1979 (1962)
- Bizer, Christoph, Kirchliches. Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen, in: S. Leonhard/Th. Klie (Hg.), *Schauplatz Religion*, Leipzig 2003, 23–46
- Bizer, Christoph, Liturgie und Didaktik, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. 5, Neukirchen-Vluyn 1989, 83–111
- Butler, Judith, *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt/M. 1991
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, *Religion als Unterricht. Ein Kompendium*, Göttingen 2004
- Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (hrsg. v. Sekretariat d. Dt. Bischofskonferenz), Bonn 2005
- Dressler, Bernhard, Religion ist mehr als Worte sagen können, in: *Glaube und Lernen* 13 (1998) 50–58
- Englert, Rudolf, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart 2007
- Englert, Rudolf, *Religionsunterricht als Realisation*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002) 1

⁴⁶ Fischer/Elsenbast 2006, 14.

⁴⁷ Hasselhorn/Gold 2006, 50.

- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006
- Geertz, Clifford, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/Main 1987
- Grethlein, Christian, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005
- Grethlein, Christian, Religionspädagogik ohne Inhalt? oder: Was muß ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 100 (2003) 118–145
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas, Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, Stuttgart 2006
- Herion, Horst, Rezension zu Silke Leonhard/Thomas Klie, Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, in: Religionspädagogische Beiträge 58/2007, 149 f.
- Klie, Thomas, Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen, in: Loccumer Pelikan 3/2006, 103–109
- Leonhard, Silke/Klie, Thomas (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003
- Mendl, Hans, Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: L. Rendle (Hg.), Mehr als reden über Religion ... (1. Arbeitsforum für Religionspädagogik 21. bis 23. März 2006), Donauwörth 2006, 10–41
- Nordhofen, Eckhard, Diskursive und performative Mystagogie. Über das, was im Religionsunterricht gesagt und das, was nicht gesagt werden kann, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer 36 (2007) 7–14
- „Person, Personalität“. Themaheft von „Pädagogik und Theologie“ 59 (2007) 216–261
- Plagentz, Achim, Religion lehren? Eine theoriegeschichtliche Untersuchung zur liberalen Religionspädagogik im Kontext der Reformpädagogik, Hamburg 2006
- Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.–10. Schuljahr (hrsg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein), München 1967
- Roggenkamp, Antje, Annäherungen an die Performative Religionspädagogik. Chancen und Grenzen eines „neuen“ Konzepts, in: Praktische Theologie 41 (2006) 214–219
- Roose, Hannah, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccumer Pelikan 3/2006, 110–115
- Saller, Margot, Katechetische Feiern, in: H. Fischer (Hg.), Katechese nach dem Rahmenplan, Donauwörth 1969, 98–108
- Schambeck, Mirjam, Religion lernen – Überlegungen zum mystagogischen Lernen angesichts des Fremdwerdens des christlichen Glaubens, in: L. Rendle (Hg.), Mehr als reden über Religion ..., Donauwörth 2006, 49–66
- Schambeck, Mirjam, Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule?, in: Religionspädagogische Beiträge 58/2007, 61–80
- Schroeter-Wittke, Harald, Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in: S. Leonhard/Th. Klie (Hg.), Schauplatz Religion, Leipzig 2003, 47–66
- Zilleßen, Dietrich, Die Freiheit religiöser Didaktik, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 216–229