

4.6 Performativ lernen

4.6.1 Herkunft, Ziel und Beschreibung

Die Notwendigkeit, über Religion im Religionsunterricht nicht nur zu reden, sondern auch Elemente von Religion erlebbar zu machen, drängt sich von drei Perspektiven, dem Subjekt, der Sache und dem Lernprozess her auf:

- Nur wenige Kinder und Jugendliche, die den Religionsunterricht besuchen, verfügen über eine ausgeprägte religiöse Praxis und ein dezidiertes religiöses Wissen.
- Religion bleibt in ihrem Wesen schwer verständlich, wenn sie nicht auch in ihren Vollzugsformen und in ihren praktischen Konsequenzen erlebt wird.
- Nachhaltiges Lernen gelingt, wenn verschiedene Lerndomänen auf intelligente Weise miteinander verschränkt werden.

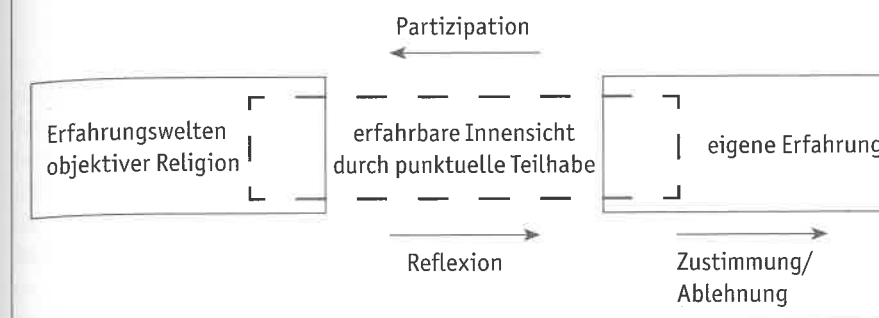
Die veränderte Situation nach dem Traditionsabbruch erfordert einen veränderten Präsentationsmodus religiöser Ausdrucksformen. Nach Dietrich Benner (Benner 2004a) sollte deshalb die Fähigkeit zur Deutung von Religion (»Deutungskompetenz«) ergänzt werden mit einer Teilhabe an Religion (»Partizipationskompetenz«), weil nur so das Wissen durch Erfahrung erweitert und im Gegenzug ein tieferes Verständnis des eigenen und fremden Handelns möglich wird. Der Religionsunterricht muss also heute mehr sein als nur ein Reden über Religion, er sollte mit dem praktizierten Modus einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung vertraut machen.

Wissenschaftstheoretisch wird die veränderte Profilierung religiösen Lernens neben lernpsychologischen Begründungsmustern (Lernen auf mehreren Lernebenen, um träges Wissen zu vermeiden) mit den Konzepten eines »performativen Religionsunterrichts« (*to perform* – handeln, vollziehen) beschrieben. Hintergrund bildet die Sprechaktheorie von John Austin und John Searle. Die beiden Sprachwissenschaftler erforschten die Eigenart bestimmter Sprachformen, die nicht nur eine Aussage darstellen, sondern auch einen Handlungsvollzug implizieren. »How to do things with words« lautet bezeichnenderweise der Titel des Hauptwerks von John Austin aus dem Jahre 1962 (dt.: Zur Theorie der Sprechakte, 1972). Gerade in der Religion findet man eine Fülle an Sprechhandlungen (ein Gebet, einen Segen, einen Psalm, ein Gelübde, liturgische Worte ...), die ohne ihren Vollzug unverständlich bleiben. Auch die Ethik des Christentums kann ohne Bezug auf die sozial-karitativen Vollzugsformen nur schwer begriffen werden. Deshalb muss Religion, will sie verstanden werden, »in Form bleiben«. Das Bischofswort »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen« (2005, 23) formuliert entsprechend: »Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glaube und Kirche.«

Kritiker eines performativen Ansatzes argwöhnen, mit der Konkretisierung dieses Prinzips erfolge ein Rückfall in katechetische Zeiten des Religionsunterrichts (katholisch) oder in eine Evangelische Unterweisung hinein (evangelisch), weil der Religionsunterricht nicht der Ort sei, an dem religiöse Handlungen auch vollzogen werden. Deshalb gilt: Auch ein performativer Religionsunterricht muss in den konzeptionellen

Performative Unterrichtsformen

Begrenztes Erleben der »eigenen« Religion (Teilhabe)



Grenzen eines schulischen Unterrichtsfachs bleiben und darf nicht mit Katechese und ihren Zielsetzungen einer Einübung in den Glauben und einer Beheimatung in der Kirche verwechselt werden (vgl. auch Kap. 6.2.2); um das zu sichern, dienen die im Folgenden dargestellten didaktischen Postulate.

Strittig ist in der Religionspädagogik die angemessene Qualifizierung religiöser Erlebnisse im Religionsunterricht: Handelt es sich »nur« um eine unterrichtliche Inszenierung, ein Probehandeln, um Vollzüge im »als-ob«, wie es in der evangelischen Religionspädagogik (z.B. Bernhard Dressler, Thomas Klie, Silke Leonard; vgl. Klie/Leonard 2003; 2008) vorgeschlagen wird, oder um die Einladung zum unmittelbaren Erleben? Hans Mendl unterbreitet folgenden Vorschlag (vgl. RE, 12–86; siehe Schema): Performative Unterrichtsformen laden zu einem zeitlich begrenzten Erleben echter Handlungsformen aus dem Schatz religiöser Traditionen ein. Die Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler diesem Erleben beimessen, bleibt aber unbestimmt und kann unterschiedlich ausfallen; auch zielt die Bekanntschaft mit einem Segment praktischer Religion (einem Gebet, einem Sozialprojekt, einem Raum ...) nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit über den Unterricht hinaus. Ob also aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame Erfahrungen werden, die die Lernenden beibehalten, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden: Die tatsächliche Wirkung einer performativen Handlung ist didaktisch nicht verfügbar.

4.6.2 Didaktische Horizonte

Felder performativen Lernens

Konkrete Handlungsfelder, in denen Religion erlebbar wird, sind Räume, in denen sich Religion manifestiert (Kirchenräume, Gemeinde, Erinnerungsorte der Tradition), die Begegnung mit Personen, die aus religiösen Überzeugungen heraus handeln (z.B. im Rahmen von Sozialprojekten, beim Kontakt mit kirchlich engagierten Personen, beim interreligiösen Lernen), die erlebbare Außenseite des Glaubens in Ritual, Gebet, Litur-

gie und Kirchenjahr sowie die sinnenfällige und handlungsorientierte Beschäftigung mit zentralen Fragen des Christentums und anderer Religionen (vgl. RE, 88–413).

Bedeutung des Ineinanders von Reflexion und Erleben

Um die Freiheit der individuellen Erfahrungsbildung zu sichern, erscheint eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens (»Inszenieren«) mit solchen der kognitiven Verankerung und besonders der Reflexion (»Reflektieren« und »Einordnen«) verbindet. Das unmittelbare Erleben sollte von zwei reflexiven Elementen ummantelt werden – einer kognitiven Einführung, die den Lernenden auch einen Ausblick auf das konkrete Erlebnisfeld, mögliche Verhaltensweisen darin und damit eine gewisse Verhaltenssicherheit gibt, und einer gründlichen Nachbereitung, weil nur so das Subjekt selbstreflexiv entscheiden kann, wie es die erlebte Praxis bewertet. Erst aus dem Zueinander von Erleben und Reflexion kann eine Erfahrung werden.

Performatives Arrangement

Diskursive Einführung

Thematische Vorarbeit

Beschreibung

- des folgenden Erlebens-Modus, der zeitlichen und räumlichen Begrenzungen
- der Erwartungen an die Schüler, möglicher Haltungen (Habitus-Optionen)

Performatives Erleben

Thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen

Offene Formen ⇒ subjektive Bedeutungszuweisung

Elemente der Zwischenreflexion ⇒ Distanzierungsmöglichkeiten

Diskursive Reflexion

Subjektive Positionierung (erleben + reflektieren = erfahren)

Respektvoller Austausch über ausgewählte subjektive Erlebens-Modi (»Was war?«) und Erfahrungs-Konstruktionen (»Was bedeutet das?«)

Thematische Weiterarbeit

Grenzziehungen

Damit es bei performativen Handlungsvollzügen nicht zur Grenzüberschreitung eines schulischen Unterrichtsfachs kommt, sind neben der bereits vorgenommenen Unterscheidung zwischen dem Erleben und einer eigenen Bedeutungszuweisung durch nötige Phasen der Reflexion folgende weitere Grenzziehungen nötig:

- Unterrichtliches Handeln ist zeitlich beschränkt; Performationen werden dann, wenn es für das Verstehen eines Lerngegenstands nötig ist, im Unterricht vollzogen, ohne dass damit Konsequenzen über den Unterricht hinaus verbunden wären.

- Punktuelle Begegnungen mit gelebter Religionspraxis (Gebet, aber auch in einem Sozialprojekt oder dem Raum einer anderen Religion) beinhalten immer auch legitime Fremdheitserfahrungen. Der unterschiedliche Umgang mit Fremdem sollte in seiner kommunizierbaren Reflexivität didaktisch forciert werden, weil Schülerinnen und Schüler auch dadurch fit werden für den Umgang mit Pluralität.
- Die Arbeit mit offenen Strukturen und einer Palette verschiedener Handlungsformen (z.B. bei Sozialprojekten: unterschiedliche Praxisorte), die Individualisierung zulassen, eröffnen Räume, in denen sich gleichermaßen gläubige, zweifelnde, suchende, ungläubige oder gleichgültige Kinder und Jugendliche einfinden können.

Lehrerkompetenzen

Performative Lernformen fordern auch die Lehrenden auf besondere Weise heraus. Es bedarf bei vielen performativen Handlungsfeldern, die in die Räume und Riten gelebter Religion hineinreichen, eines verstärkten reflektierten Verhältnisses zur eigenen Religion und Konfession. Dazu zählen Selbstverantwortung, Kritikfähigkeit und das Bewusstsein der eigenen subjektiv ausgeprägten konfessionellen Gestaltung von Religion. Zur religiösen Kompetenz von Lehrenden gehört ein transparenter Umgang mit Religion; sie müssen den Modus des Wirklichkeitszugriffs des eigenen Faches beherrschen und erklären können. Schließlich brauchen die Lehrenden eine eigene spirituelle Spur, die sich das ganze Leben lang entwickeln und verändern wird. Da performative Elemente häufig in offenen Lernsituationen erprobt werden, benötigen Lehrende zudem die Fähigkeit, zwischen Inszenieren und Reflektieren flexibel wechseln zu können, sowie Beziehungskompetenz im Umgang mit den handelnden Schülerinnen und Schülern und ein gutes Maß an Differenz-Verträglichkeit, wenn Schülerinnen und Schüler sich von den erlebten Praxisfeldern distanzieren.

Literatur

LD 3.10 Performativer Religionsunterricht als religionsdidaktisches Prinzip, 327–341; ÖAR II.3.7 Religion zeigen, 205–209; RD I.3.13 Religiöse Praxis zeigen im performativen Religionsunterricht, 65–69; **RE I. Performativer Religionsunterricht: Erfahrungsräume des Religiösen öffnen, 12–86.** WR Performativer Religionsunterricht; RU I 7 Communiale Dimension religiöser Bildung, 86–97.

Weiterführende Literatur

Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008; **Mendl, Hans, Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016;** rhs 45 (2002), Heft 1: Performativer Religionsunterricht; ZPT 60 (2008), Heft 1: Didaktik – Performanz – Bildung.

Zusammenfassung in Stichworten

- Angesichts des Traditionsabbruchs reicht ein Reden über Religion nicht mehr aus, um Religion in ihrer gelebten Form und Praxisrelevanz zu verstehen.
- Das Erleben von Religion in der Schule vollzieht sich unter den Modalitäten eines schulischen Unterrichtsfachs; die Erlebnisdimension muss mit reflexiven Akten verbunden werden, um die Freiheit des lernenden Subjekts zu sichern.
- Ziel von performativen Lernformen ist keine unterweisende Einführung in den Glauben, sondern das Verstehen von Religion.

Prüfungsaufgaben**Religionsunterricht muss heute »mehr sein als Reden über Religion«.**

1. Erläutern Sie diese These mit Rückgriff auf die gesellschaftliche Entwicklung sowie auf entsprechende kirchliche Aussagen zum Religionsunterricht!
2. Formulieren Sie thesenartig Grenzziehungen, damit ein erlebnisorientierter Religionsunterricht die Rahmenbedingungen eines schulischen Unterrichtsfaches nicht gefährdet!
3. Konkretisieren Sie Ihre Ausführungen an einer Unterrichtsstunde zu einem frei gewählten Themenfeld des Religionsunterrichts!

»Der Religionsunterricht in der Schule leistet einen wichtigen Beitrag zur Weitergabe des Glaubens; hier geschieht Glaubensvermittlung unter den Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens.«

(Die deutschen Bischöfe: Katechese in veränderter Zeit, 2004).

1. Beschreiben Sie kennzeichnende Bedingungen und zentrale Ziele heutigen Religionsunterrichts und beziehen Sie sich dabei auf einschlägige Dokumente (z.B. Synodenbeschluss; Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen)!
2. Zeigen Sie begründet auf, in welcher Weise sich religiöse Lernprozesse in der Gemeindekatechese vom schulischen Religionsunterricht unterscheiden!
3. Skizzieren Sie am Beispiel von Gebet oder Gottesdienst, wie sich konkrete Glaubensvollzüge im Kontext des schulischen Religionsunterrichts erschließen lassen und wo Sie Grenzen in einem ordentlichen Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen sehen!

4.7 Kinder- und jugendtheologisch lernen**4.7.1 Herkunft, Ziel und Beschreibung**

Die Wertschätzung für die Fähigkeit von Kindern zum selbstständigen Denken schlägt sich in Modellen einer Kinderphilosophie nieder. Diese steht in der Tradition reformpädagogischer Protagonisten wie Jean Jacques Rousseau oder Maria Montessori und der gesamten Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts, die von einem positiven Kinderbild ausgingen. Das Staunen der Kinder bildet den Ausgangspunkt für die Klärung zentraler Fragen des Lebens, die den großen Fragen der Philosophie zugeordnet werden können.

Immanuel Kant (1724–1804): Vier universale philosophische Fragen

Was kann ich wissen? – Erkenntnislehre

Was soll ich tun? – Ethik

Was darf ich hoffen? – Metaphysik

Was ist der Mensch? – Anthropologie

Kinder entwickeln ausgehend von solchen Fragen intuitive altersgemäße Theorien, wie die Welt und das Leben beschaffen sind. Die Aufgabe eines Philosophierens mit Kindern besteht darin, Kinder bei diesen Prozessen des Staunens und Denkens zu begleiten und ihnen altersgemäße Werkzeuge an die Hand zu geben, um das Denken, Begründen und den Diskurs zu schulen. In manchen Bundesländern ist ein »Philosophieren mit Kindern« ein Ersatzfach für den schulischen Religionsunterricht.

Die Kindertheologie knüpft an der Grundlegung durch die Kinderphilosophie an und konkretisiert deren Anliegen auf die Auseinandersetzung von Kindern mit Fragen des Lebens *und* des Glaubens und auf den Religionsunterricht hin. Ähnlich wie die Kinderphilosophie versteht sich die Kindertheologie als eine Theologie *bzw.* Philosophie *der* Kinder, als eine Theologie *für* Kinder und eine Theologie gemeinsam *mit* den Kindern. Kindern wird zugetraut, große Fragen des Lebens und Glaubens im Kontext der eigenen subjektiven Religion selbstständig in der Lerngruppe unter Begleitung der Lehrkraft anzugehen und eigene Antworten zu generieren, die im Diskurs einer Bewährung ausgesetzt werden können.

Ein kindertheologischer Ansatz hat seinen Widerhall auch in kirchlichen Dokumenten gefunden. Der Religionsunterricht in der Grundschule hat die Aufgabe, die Fragen der Kinder »ernst zu nehmen, ihre Fragen nach dem Woher, Wozu und Wohin des Lebens wachzuhalten, zu bedenken und als wertvoll für ihr Selbstverständnis anzunehmen« (Grundlagenplan für den Religionsunterricht in der Grundschule 1998, 8).

Dies alles gilt gleichermaßen für ein Projekt »Jugendtheologie«, das zeitlich später als die Kindertheologie angegangen wurde. Dabei sind bei aller Kontinuität in den Basisan-