

Performanzorientierte Religionsdidaktik. Oder: Wie können Schülerinnen und Schüler über religiöse Handlungen ins Gespräch kommen?

Abstract: The performative approach in religious education tries to answer the question of how to talk appropriately about religion with students who – for whatever reason – do not participate in any religious practice and thus lack personal experience to draw upon. Based on the latest statistics about church membership, prayer and the attendance of services in Germany, the article describes religious acts as preconditions for RE, as topics in RE and as aims of RE. In doing so, the author shows why performative methods in RE can be regarded as a specific form of activity-oriented teaching and therefore comply with the standards of general didactics.

Keywords: performative approach in religious education, activity-oriented teaching, designing learning tasks, didactics, non-affiliation

Schlagworte: performative Religionsdidaktik, handlungsorientierter Unterricht, Konstruktion von Lernaufgaben, Fachdidaktik, Konfessionslosigkeit

Die performative Religionsdidaktik ist in den vergangenen 15 Jahren vielfach zur Projektionsfläche all dessen geworden, was Religionspädagogen und -pädagoginnen aus guten Gründen ablehnen. Neben dem Vorwurf der Praxisferne, der unterschwelligem Mission („Beten im Religionsunterricht“), der banalisierenden Folklorisierung von Religion („Reli als Showbühne“) und der Künstlichkeit performativer Lernaufgaben hat sich die Diskussion vor allem am Begriff des Probehandelns entzündet. Nicht immer haben Befürworter und Kritiker allerdings hinreichend dargelegt, was das Handeln von anderen Formen des Agierens (z. B. dem Verhalten und Benehmen), was das religiöse Handeln von anderen Formen des Handelns (z. B. dem politischen, wirtschaftlichen, sozialen und ethischen) und was das Handeln vom Probehandeln unterscheidet.

Der folgende Beitrag wendet sich daher diesen Fragen zu. Er lässt sich von der These leiten, dass der performative oder besser: der performanzorientierte Religionsunterricht als eine Form des handlungsorientierten Unterrichts zu verstehen ist. Als solcher zielt er auf ein „handlungsorientiertes Verstehen von Religion als einer Praxis“ ab.¹ Für die Beantwortung der Leitfragen bietet es sich daher an, von dem (mehrdeutigen) Begriff der Handlungsorientierung auszugehen. Unberücksichtigt bleiben dabei solche Veröffentlichungen, in denen sich dieser allgemeindidaktische Leitbegriff auf das professionelle Handeln von Lehrkräften bezieht, die bei der Unterrichtsplanung und -durchführung stets eigenverantwortlich zwischen Handlungsoptionen wählen müssen (Raumgestaltung, Stundenbeginn, Sozialformen, Inhalte, Ziele, Unterrichtsmetho-

¹ Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: rhs 45 (2002) 1, 11–19, hier 16, und zuletzt Bernhard Dressler, Performativer Religionsunterricht, in: WiReLex (erscheint 2015).

den, Mimik, Gestik etc.).² Unberücksichtigt bleiben auch solche Publikationen, in denen der Begriff der Handlungsorientierung die aktive Schülerbeteiligung bei der Wahl von Sozialformen, Lernorten, Inhalten, Zielen und Unterrichtsmethoden meint.³ Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen stehen vielmehr religiöse Handlungen, die in der Unterrichtsplanung als Unterrichtsvoraussetzung, als Unterrichtsgegenstand, als Unterrichtsziel und als Unterrichtsmethode relevant sind.

1 Religiöses Handeln als Unterrichtsvoraussetzung

Unter einer religiösen Handlung können alle praktischen Gestaltungsformen einer Religion verstanden werden, darunter das Lesen religiöser Texte, das Sprechen von Gebeten, das Singen von Liedern, die Teilnahme an Andachten, Gottesdiensten und Kasualien, das Feiern von Festen und das religiös motivierte Helfen (diakonisches Handeln). Gegen dieses allgemeine Verständnis einer religiösen Handlung kann eingewandt werden, dass es sich in der Regel um determinierte Verhaltensweisen handelt, die Menschen via Sozialisation und Erziehung erlernen, ohne sich je dafür oder dagegen entschieden zu haben; sie sind damit „nicht das Resultat einer Wahl und darum keine wirkliche Handlung.“⁴ Gleichwohl soll im Folgenden nicht von religiösen Verhaltensweisen, sondern von religiösen Handlungen die Rede sein, um das Ziel eines performanzorientierten Religionsunterrichts zu benennen: Es geht nicht um die Wiederholung, Einübung oder Übernahme von religiösen Verhaltensmustern, sondern um die Befähigung zum religiösen Handeln. Dies schließt *per definitionem* die ‚konfessorische‘ Fähigkeit ein, sich frei und begründet für oder gegen eine wie auch immer qualifizierte religiöse Praxis entscheiden zu können.⁵

Religionslehrkräfte, die mit ihren Schülerinnen und Schülern über religiöse Handlungen ins Gespräch kommen wollen, berichten immer wieder von der Schwierigkeit, über etwas sprechen zu wollen, was die Kinder und Jugendlichen nicht aus eigener Erfahrung kennen. Sie bestätigen damit das Bild, das empirische Untersuchungen wie die fünfte Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD von der religiösen Landschaft in Deutschland zeichnen: Unter den 30- bis 44-jährigen Kirchenmitgliedern (n=381) besucht die Hälfte aller Befragten höchstens einmal im Jahr einen Gottesdienst, und von den unter 30-Jährigen (n=348) gibt mehr als ein Drittel an, nie in die Kirche zu

² So der titelgebende, auf die Handlungskompetenz der Lehrkräfte zielende Leitbegriff bei Georg E. Becker, Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1: Unterricht planen, Teil 2: Durchführung von Unterricht, Teil 3: Unterricht auswerten und beurteilen, Weinheim 2007. Auf das professionelle Lehrerhandeln bei der ‚Inszenierung von Unterricht‘ bezieht sich auch die Untersuchung von Bernhard Dressler/Thomas Klie/Martina Kumlehn, Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012. Zur Religionsdidaktik als „Theorie didaktischer Handlungsentscheide“ vgl. auch Bernd Schröder, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 425 f.

³ In diesem Sinn spricht beispielsweise Thorsten Bohl, Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim 2009, 17–23, von Handlungskompetenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

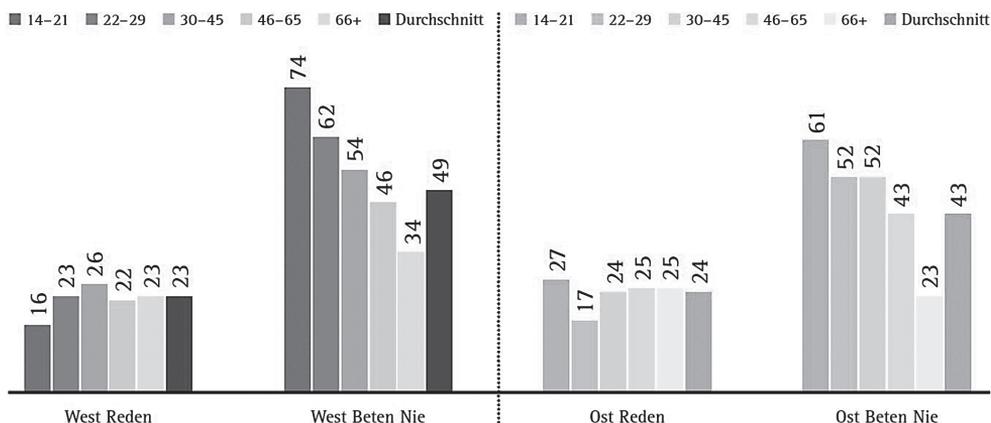
⁴ Zum vorausgesetzten Handlungsbegriff vgl. Ulrich H.J. Körtner, Evangelische Sozialethik. Grundlagen und Themenfelder, Göttingen 2008, 39.

⁵ Vgl. dazu Michael Meyer-Blanck, Konfessionslosigkeit und die konfessorische Dimension des Religionsunterrichts. Systematische Perspektiven, in: ZPT 66 (2014), 215–223.

gehen.⁶ Am häufigsten werden Gottesdienste zu besonderen Anlässen besucht: Hier geben nur 5% der Befragten (n=1352) an, nie einen Tauf-, Konfirmations-, Trau- oder Beerdigungsgottesdienst zu besuchen; am Heiligabend ist dies jedoch bei 16%, am Ostersonntag bei 40%, am Karfreitag bei 51% und am Erntedankfest bei 59% der Fall.⁷ Aufschlussreich sind auch die Zahlen zur Gebetspraxis im Vergleich zum häufigen und gelegentlichen Reden über Religion: 74% der westdeutschen Kirchenmitglieder im Jugendalter (bis 21) geben an, nie zu beten; bei den ostdeutschen Befragten ist dies bei 61% der Fall.

Reden über religiöse Themen und persönliches Gebet

Angaben in Prozent; Reden = »Rede häufig oder gelegentlich über religiöse Themen«; Beten Nie = »Bete seltener als einmal im Jahr« und »Nie«



Graphik aus der V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014, 66.

Besonders signifikant ist der Traditionsbruch bei Konfessionslosen, d. h. bei solchen Personen, die formal keiner Religionsgemeinschaft angehören. Nach Auskunft des Religionsmonitors 2008 gehen 96% der befragten Konfessionslosen nie in einen Sonntagsgottesdienst, 85% kennen keine Gebetspraxis (z. B. Tischgebete oder Meditation), 70% verneinen den Glauben an Gott und 81% geben an, nie religiöse Erfahrungen gemacht zu haben.⁸

Es kann an dieser Stelle dahingestellt bleiben, ob die genannten Items hinreichend geeignet sind, kirchliches Engagement zu beschreiben, das bekanntlich auch andere, gleichwertige Partizipationsformen neben dem Sonntagsgottesdienst kennt, z. B. die vielfältigen Formen der offenen Kinder- und Jugendarbeit; auch die Frage, ob der vorausgesetzte Religionsbegriff zu eng gefasst sei, um die (implizite, unsichtbare, individualisierte etc.) Religion „der“ Konfessionslosen zu beschreiben, muss im Zusam-

⁶ Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014, 54.

⁷ Engagement und Indifferenz, 55.

⁸ Vgl. Monika Wohlrab-Sahr, Das stabile Drittel – Religionslosigkeit in Deutschland, in: Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 151–168, hier 154.

menhang einer performanzorientierten Religionsdidaktik nicht diskutiert werden. Entscheidend ist das Faktum, dass es Religionslehrkräfte zunehmend mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die an keiner religiösen Praxis partizipieren. Wie kann also etwas zum Unterrichtsthema werden, was viele Schülerinnen und Schüler nicht aus eigener Anschauung kennen?

2 Religiöses Handeln als Unterrichtsthema

Der Begriff der Handlungsorientierung kann sich nicht nur auf religiöse Handlungen als empirisch zu beschreibende Unterrichtsvoraussetzung, sondern auch als Unterrichtsthema beziehen. Hier geht es gemäß der oben genannten Definition u. a. darum, dass Kinder und Jugendliche den Unterschied zwischen einer (freien, reflektierten etc.) Handlung und einem (determinierten, unreflektierten etc.) Verhalten verstehen und sich mit politischem, wirtschaftlichem, sozialem, religiösem etc. Handeln anderer Menschen beschäftigen. Insbesondere die Arbeit mit Dilemmageschichten hat sich in diesem Zusammenhang als eine Methode etabliert, um nicht nur über medizin- und friedensethische Großthemen in der Oberstufe (Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe, militärische Intervention in Krisengebieten etc.), sondern auch über alltagsethische Handlungssituationen in der Grundschule sprechen zu können.⁹ Die genannten Beispiele teilen die Gemeinsamkeit, dass die Schülerinnen und Schüler nicht selbst auf dem Feld der Sterbehilfe oder Krisenintervention handeln, sondern Handlungssituationen reflektieren, um das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen in solchen Situationen zu verstehen.

Der performanzorientierte Religionsunterricht folgt diesem allgemeindidaktischen Unterrichtsprinzip. Es geht ihm darum, religiöse Handlungen zu imaginieren, um auch mit solchen Kindern und Jugendlichen über eine religiöse Praxis ins Gespräch kommen zu können, die diese nicht aus eigener Erfahrung kennen. Dies gelingt in der Regel besser, wenn (fiktive) Handlungssituationen nicht nur imaginiert, sondern auch (z. B. durch Rollenspiele) inszeniert werden.¹⁰

Das Problem, wie Schülerinnen und Schüler sachgemäß über eine ihnen unbekanntere religiöse Praxis ins Gespräch kommen können, ist in der Religionsdidaktik wiederholt beschrieben worden. Um den performanzorientierten Lösungsansatz besser einordnen zu können, bietet es sich also an, in der gebotenen Kürze alternative Lösungsmöglichkeiten zu skizzieren. So machen medienweltorientierte Ansätze zu Recht darauf auf-

⁹ Z. B. Verena Baldus, 50 Dilemmageschichten für Kinder zum Diskutieren, Schreiben, Weiterspielen, Mülheim an der Ruhr 2009.

¹⁰ Zahlreiche Unterrichtsbeispiele zum liturgischen Handeln bieten Bärbel Husmann/Thomas Klie, Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, darunter 76: „Bei den Proben für ein modernes Theaterstück soll auch eine kurze Szene mit einem Geistlichen gespielt werden. Der Regisseur sucht nach einem möglichst authentischen Ausdruck. Er verteilt an die Schauspieler kleine Textblätter mit nur je *einem* Psalmvers. Die Darsteller werden gebeten, für sich zu diesem Vers eine angemessene Gebetsgeste auszuwählen und der Gruppe zu präsentieren. Im Anschluss an die Präsentation werden die Spielenden aus ihren Rollen entlassen und können dann als Lerngruppe über die Angemessenheit und den Ausdruck der jeweils gespielten Gesten ins Gespräch kommen.“

merksam, dass Jugendliche religiöse Handlungen oft aus Filmen, Musikclips, Werbekampagnen und anderen populären Medien kennen; der Religionsunterricht kann also auf Medienerfahrungen zurückgreifen oder religiöse Handlungen medial einspielen, wenn er religiöse Handlungen thematisieren will (Typ 1).¹¹ Andere suchen das Problem dadurch zu lösen, dass Partizipationsangebote an einer religiösen Praxis an Schulen etabliert werden, damit die Schülerinnen und Schüler religiöse Handlungen ‚authentisch‘ im Schulleben oder auf Exkursionen etc. kennenlernen können (Typ 2).¹² Wiederrum andere plädieren dafür, dass der Religionsunterricht selbst zu einem Ort religiösen Handelns wird, indem die Schülerinnen und Schüler im Unterricht meditieren, beten oder Schulandachten vorbereiten (Typ 3).¹³ Eine weitere Möglichkeit besteht auch darin, dass religiöse Handlungen im Unterricht weder thematisiert noch praktiziert werden (Typ 4). Die performanzorientierte Religionsdidaktik (Typ 5) unterscheidet sich nun dadurch von den genannten Lösungsmöglichkeiten, dass religiöse Handlungen nicht medial eingespielt (Typ 1), sondern im Modus unterrichtlicher Inszenierung thematisiert werden sollen. Die Lösung des didaktischen Problems wird also nicht außerunterrichtlich (Typ 2), sondern binnenunterrichtlich gesucht, ohne den Unterricht selbst zu einem Ort religiöser Praxis zu erklären (Typ 3). Doch worin besteht das Ziel eines solchen Unterrichts?

3 Verstehen und Handlungsfähigkeit als Unterrichtsziel

Der Begriff der Handlungsorientierung kann sich nicht nur auf religiöse Handlungen als Unterrichtsvoraussetzung und Unterrichtsthema, sondern auch auf die Handlungsfähigkeit als Unterrichtsziel beziehen.¹⁴ Der Begriff der Befähigung schließt dabei auch die Kompetenz ein, sich begründet gegen eine religiöse Praxis zu entscheiden. Mit Bezug auf die eingangs gegebene Definition kann damit auch die frei gewählte Unterlassung als eine Form des Handelns gelten.

¹¹ Eine Zusammenstellung von Filmszenen, in denen Pfarrerinnen und Pfarrer Amtshandlungen durchführen, bietet beispielsweise Inge Kirsner, *Zum Bild protestantischer Pfarrerinnen und Pfarrer im Film*, in: Simone Mantei/Regina Sommer/Ulrike Wagner-Rau (Hg.), *Geschlechterverhältnisse und Pfarrberuf im Wandel. Irritationen, Analysen und Forschungsperspektiven*, Stuttgart 2013, 219–237.

¹² So das zentrale Anliegen von Michael Domsgen/Frank Michael Lütze (Hg.), *Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven*, Leipzig 2013. Michael Domsgen/Henning Schluß/Matthias Spenn (Hg.), *Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität*, Göttingen 2012. Auf außerunterrichtliche Projekte, Exkursionen und Praktika etc. bezieht sich auch das Plädoyer für „pädagogisch arrangierte Erfahrungsmöglichkeiten“ (im Sinne einer Partizipation an einer religiösen Praxis) bei Henning Schluß, *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion*, Wiesbaden 2010, 138: „Wenn es also auch Aufgabe einer religiösen Bildung im öffentlichen Interesse sein muss, über religiöse Erfahrungen zu reflektieren, dann müssen die Heranwachsenden auch Gelegenheit bekommen, eine Synagoge, eine Moschee, einen buddhistischen Tempel zu besuchen, an einem Gebet teilzunehmen, einen Psalm zu lesen, an einer diakonischen Einrichtung zu erleben, was tätige Nächstenliebe bedeuten kann.“

¹³ Hans Mendl, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*, München 2008.

¹⁴ Vgl. dazu die „gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit“ als Bildungsziel bei Reiner Preul, *Evangelische Bildungstheorie*, Leipzig 2013, 83.

Im Anschluss an performative Ansätze hat insbesondere Christian Grethlein die Befähigung zum Christsein als Ziel des konfessionellen Religionsunterrichts ausgewiesen. Dabei spricht er nicht allgemein von der Partizipation an einer religiösen Praxis, sondern von der Befähigung zur Partizipation an der Kommunikation des Evangeliums.¹⁵ Die zu erlernende religiöse Kommunikationsfähigkeit (Kompetenz) unterscheidet er dabei strikt von der tatsächlichen Kommunikationspraxis (Performanz). So können seiner Meinung nach alle religiösen Handlungs- bzw. Kommunikationsformen (Beten, Singen, Lesen, Schreiben etc.) im Unterricht gelernt werden: „Ob sie dann tatsächlich praktiziert wird, liegt – wie bei anderen Kommunikationsformen – in der Freiheit des einzelnen Menschen.“¹⁶ Zwischen der Kompetenz zum religiösen Handeln und der Performanz im Leben liegt also eine „Distanz, die theologisch der Offenheit der Kommunikation des Evangeliums und pädagogisch dem Überwältigungsverbot entspricht.“¹⁷ Ein performanzorientierter Religionsunterricht, wie er hier vertreten wird, versucht diese Distanz titelgebend zum Ausdruck zu bringen: Er ist an religiösen Handlungen orientiert, ohne sie selbst im Unterricht zu praktizieren.

Eine andere, bildungstheoretische Begründung für performanzorientierte Elemente im Religionsunterricht gibt Bernhard Dressler im Rahmen der von ihm vertretenen Didaktik des Perspektivenwechsels. Ihr geht es primär darum, dass Schülerinnen und Schüler die Eigenlogik religiöser Handlungen im Unterschied zu anderen, z.B. wirtschaftlichen, politischen, ethischen, sozialen Handlungslogiken verstehen und lernen, zwischen diesen sach- und situationsangemessen zu wechseln. Der didaktische Fokus liegt hier auf dem Verstehen von Handlungslogiken in einer ausdifferenzierten Gesellschaft. So können Jugendliche beispielsweise den Unterschied zwischen einer (bestimmten) politischen und einer (bestimmten) religiösen Handlungslogik entdecken, wenn sie politische Forderungen einer Partei (z.B. DIE LINKE) als Bitt-, Dank-, Klage- oder Lobgebet re- bzw. umformulieren. Was ändert sich im Selbstverständnis des Redenden/Betenden? Und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen politischem und religiösem Handeln lassen sich nennen? Das sind Fragen, die Jugendliche mit Hilfe des folgenden Textes beantworten können. So „kämpft“ DIE LINKE ...

- „für eine andere, demokratische Wirtschaftsordnung, die die Marktsteuerung von Produktion und Verteilung der demokratischen, sozialen und ökologischen Rahmensezung und Kontrolle unterordnet. [...]
- für einen sozial-ökologischen Umbau in Richtung eines nachhaltigen, ressourcensparenden und umweltbewahrenden Wirtschaftens und Lebens. [...]
- für ein Recht auf gute, existenzsichernde Arbeit. Gute Arbeit für alle, aber weniger Arbeit für die Einzelnen – das wollen wir als neue Vollbeschäftigung. [...]

¹⁵ Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, Berlin/Boston 2012. Christian Grethlein, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*, Göttingen 2005.

¹⁶ Christian Grethlein, *Schülerorientierung, nicht ideologische Distanznahme! Eine Antwort an Jürgen Heumann*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 9 (2010), Heft 1, 240–248, hier 244.

¹⁷ Grethlein, *Praktische Theologie*, 365.

- für eine inklusive Gesellschaft, in der jeder Mensch Rahmenbedingungen findet, in denen er seine Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente entfalten kann [...]
- für eine gerechte Verteilung aller Arbeiten zwischen den Geschlechtern. [...]
- für ein Leben in sozialer Sicherheit, für eine sanktionsfreie Mindestsicherung, die Armut tatsächlich verhindert [...]¹⁸

Bei solchen und anderen Lernaufgaben zur politischen und religiösen Sprache geht es darum, dass Jugendliche die performative Sprachgestalt von Gebeten in ihrer Eigenlogik verstehen: Denn in „der Bitte um Gerechtigkeit rückt die Welt in ein anderes Licht als in der moralischen Forderung nach rechtem 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 Umformulierung gravierende Bedeutungsverschiebungen einhergehen.“¹⁹ Lernaufgaben sollten sich im Rahmen einer an religiösen Handlungen orientierten Didaktik nicht nur auf die verbale, sondern auch auf die nonverbale Dimension politischer und religiöser (Zeichen-)Sprache beziehen: Was ändert sich am Selbst-, Welt- und Gottesverständnis, wenn eine Forderung bzw. Bitte mit erhobener Faust oder mit gefalteten Händen formuliert wird? Was sagt die Blickrichtung bei einer politischen Wahlkampfveranstaltung und einem Gebet aus? Und wer ist überhaupt der Adressat in der jeweiligen Kommunikationssituation? Kurzum: Mit solchen und anderen Lernaufgaben können Schülerinnen und Schüler entdecken, 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.“²⁰ Auch wenn solche Lernaufgaben primär auf das Verstehen zielen, bleibt festzuhalten, dass auch das Verstehen von (religiösen, politischen, sozialen etc.) Handlungsmodi die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nachhaltig fördert.

4 Probehandeln als Unterrichtsmethode

Der Begriff der Handlungsorientierung kann sich schließlich auch auf alle ‚motorischen‘ Unterrichtsmethoden beziehen, bei denen Kinder und Jugendliche selbst ‚Hand anlegen‘, Rollenspiele inszenieren, Theaterbühnen bauen, Plakate basteln, Exkursionen planen oder Experten interviewen.²¹ Dass diese Probehandlungen „nichts für den Religionsunterricht Spezifisches“ benennen²², ist keine Schwäche, sondern die Stärke dieses Leitbegriffs: Er benennt im Anschluss an allgemeindidaktische Einsichten die Eigenlogik schulischen Lernens, nach der die Kinder und Jugendlichen nicht ‚wirklich‘

¹⁸ Beschluss des Parteitags der Partei DIE LINKE vom 21./22./23. Oktober 2011 in Erfurt. Quelle: www.die-linke.de/partei/dokumente/programm-der-partei-die-linke/

¹⁹ Dressler, *Performativer Religionsunterricht* (erscheint 2015).

²⁰ Dressler, *Performativer Religionsunterricht* (erscheint 2015).

²¹ Einen guten Überblick zu handlungsorientierten Unterrichtsmethoden in diesem allgemeinen Sinn (bildnerisches Gestalten, Spielformen, Meditation, liturgische Übungen, Lernwerkstatt, Bewegung/Pantomime/Tanz, Standbilder/Statuentheater etc.) geben Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*. Teil 1: Basisband, Teil 2: Aufbaukurs, Göttingen ²2002.

²² Grethlein, *Fachdidaktik*, 266.

in einer Handlungssituation sind (vgl. die auch im Religionsunterricht beliebte Arbeit mit dem sog. Heinz- oder Paul-Dilemma), nicht ‚wirklich‘ eine Theaterbühne bauen, im Englischunterricht nicht ‚wirklich‘ das Interview mit einem Star dolmetschen, in Deutsch nicht ‚wirklich‘ eine Flugschrift verfassen, in Musik nicht ‚wirklich‘ eine Konzertkritik für eine Zeitung schreiben, in Chemie nicht ‚wirklich‘ für ein Pharmaunternehmen experimentieren oder in Mathematik nicht ‚wirklich‘ die Statik einer Brücke berechnen.

Der performative Religionsunterricht stehe, wie Michael Domsgen wiederholt kritisiert hat, mit der beschriebenen Künstlichkeit von Lernaufgaben „nicht nur in der Gefahr, an einem Grundproblem von Schule zu partizipieren, sondern macht dies auch noch zu seinem grundlegenden Paradigma“; deshalb sei „nach Alternativen zu suchen, bei denen in pädagogisch reflektierter Weise die schulischen Bedingungen überschritten bzw. erweitert werden.“²³ Er verweist in diesem Zusammenhang auf den Fremdsprachenunterricht, der ebenfalls auf Sprachreisen und die Begegnung mit Muttersprachlern etc. angewiesen sei. Doch dieser auf den ersten Blick überzeugende Vergleich umschifft wichtige fachdidaktische Fragen: Selbst für den Fall, dass Fremdsprachenklassen einmal im Jahr eine Sprachreise unternehmen (was die Ausnahme sein dürfte), findet der Unterricht in der ersten Fremdsprache in der Regel mit fünf Wochenstunden unter schulischen Normalbedingungen statt. Sprachlehrkräfte erwarten daher zu Recht von Fachdidaktikern, dass sie ihnen helfen, geeignete Lern-, Übungs- und Anwendungsaufgaben kriteriengeleitet und evidenzbasiert konstruieren zu können. In einem modernen Fremdsprachenunterricht haben sich dabei eine Vielzahl an Methoden etabliert, um Handlungssituationen (z. B. den Kauf einer Fahrkarte in einer Fremdsprache) zu imaginieren und dadurch die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu erweitern, darunter Rollenspiele, Mixed-up stories (Verwechslungsgeschichten), Standbilder, virtuelle Standrundgänge, Kurzvorträge, Gallery walks (Museumsrundgänge), Traumreisen und kreative Schreibansätze, die in der Regel eine Handlungssituation imaginieren.²⁴ Unter didaktischen und unterrichtsmethodischen Gesichtspunkten lässt sich damit zeigen, was der Religionsunterricht vom Fremdsprachenunterricht lernen kann: Das Erlernen, Einüben und Anwenden einer (religiösen) Sprache in imaginierten Handlungssituationen.²⁵

²³ Michael Domsgen, Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven, in: ZPT 66 (2014), 243–252, hier 248. Vgl. dazu bereits Michael Domsgen, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), 31–79.

²⁴ Vgl. dazu die Zusammenstellung wichtiger Unterrichtsmethoden bei Michael Klein-Landeck, 55 Methoden Englisch. Einfach, kreativ, motivierend, Buxtehude 2013.

²⁵ Zum Fremdsprachenvergleich vgl. auch Stefan Altmeyer, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011, 315 f. (zum Umgang „mit sprachlicher Fremdheit in religiösen Bildungsprozessen“). Am Rande sei darauf hingewiesen, dass mit der religiösen Sprachfähigkeit (in ihrer doppelten Bedeutung von „religiös sprechen“ und „über Religion sprechen“) ein Bildungsziel benannt ist, das anschlussfähig an den Ethikunterricht ist. Vgl. dazu Michael Bongardt, Sprachfähigkeit. Über Aufgaben und Ausbildungen von Ethiklehrkräften in Berlin, in: Marie-Luise Raters (Hg.), Werte in Religion und Ethik. Modelle des interdisziplinären Werteunterrichts in Deutschland und der Schweiz, Dresden 2011, 99–112.

Ausgehend von der Unterscheidung zwischen instrumentellem und kommunikativem Handeln hat Gerhard Wöll weitere „Realisierungsformen handlungsorientierten Lernens“ beschrieben.²⁶ Als Beispiel für das Probehandeln im Deutsch- oder Geschichtsunterricht (oder genauer: die „Simulation kommunikativen Handelns“)²⁷ seien problemorientierte Rollenspiele genannt, bei denen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben, die anschlussfähig an zahlreiche Bildungsstandards im Religionsunterricht sind. So entwickeln sie bei der Planung, Gestaltung und Auswertung eines Rollenspiels ...

- „die Fähigkeit zur angemessenen Verbalisierung und Begründung von Situationsdeutungen, Handlungsmotiven und -zielen (kommunikative Kompetenz bzw. Argumentationsfähigkeit);
- die Fähigkeit, die Stichhaltigkeit von Gründen, auf die sich kommunikative Äußerungen beziehen, beurteilen und erhobene Geltungsansprüche für Überprüfungen offenhalten bzw. dem besseren Argument Geltung verschaffen zu können (Kritikfähigkeit);
- die Fähigkeit, sich in die Situation von Interaktionspartnern zu versetzen (Empathie);
- die Fähigkeit, normative Ansprüche in Frage zu stellen (Rollendistanz); sowie
- die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und divergierende Erwartungen bewußt zu ertragen und sich mit Inkompatibilitäten gegebenenfalls abzufinden (Ambiguitätstoleranz).“²⁸

Die genannten, nie exklusiv zu verstehenden Methoden des Fremdsprachen-, Deutsch- und Geschichtsunterrichts machen deutlich, dass eine Performanz- bzw. Handlungsorientierung des Religionsunterrichts allgemeindidaktischen Standards entspricht.

5 Fazit

Wer an der didaktischen Legitimität von Probehandlungen im Religionsunterricht zweifelt, stellt dessen Status als ordentliches Lehrfach im Fächerkanon einer Schule in Frage – ein Status, der weniger als verfassungsrechtliches Privileg, sondern als Verpflichtung auf allgemeindidaktische Standards zu verstehen ist. Die performanzorientierte Religionsdidaktik sucht insbesondere eine Antwort auf die Frage, wie man mit solchen Schülerinnen und Schülern über eine religiöse Praxis ins Gespräch kommen kann, die – aus welchen Gründen auch immer – an keiner religiösen Praxis partizipieren. Der Ausbau ‚pädagogisch zu arrangierender Erfahrungsmöglichkeiten‘ außerhalb des Unterrichts (Schulandachten, Exkursionen in Kommunitäten, sozialdiakonische Praktika etc.) stellt dazu eine sinnvolle Ergänzung dar²⁹; die fachdidaktische Frage nach Aufgabenformaten, die für das Lernen im Unterricht selbst geeignet sind,

²⁶ Gerhard Wöll, Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht, Baltmannsweiler 2011, 146.

²⁷ Wöll, Handeln, 177.

²⁸ Wöll, Handeln, 183.

²⁹ Dazu nochmals Schluß, Religiöse Bildung, 138.

können außerunterrichtliche Angebote jedoch nicht ersetzen. Abschließend bleibt jedoch auch zu konstatieren, dass sich nicht alle Protagonisten einer performativen Religionsdidaktik terminologisch und sachlich um eine allgemein- und fachdidaktische Anschlussfähigkeit ihrer liturgiewissenschaftlichen, phänomenologischen, raum-theoretischen und rezeptionsästhetischen Überlegungen bemüht haben. Eine wichtige Entwicklungsaufgabe kann daher darin gesehen werden, den performanzorientierten Religionsunterricht als eine fachspezifische Form handlungsorientierten Unterrichts auszuweisen und entsprechende Lernaufgaben zu entwickeln.

Friedrich Schweitzer

Wo also steht die Religionsdidaktik?

Kritische Fragen in weiterführender Absicht

Abstract: Building upon the other articles in this issue, the author discusses the question what can be said about the current situation in the didactical discussion on Religious Education. He suggests to understand the different “approaches” as dimensions that are not mutually exclusive but should be combined with each other, depending, among others, on the possible fit with the respective content taught. Moreover, he demands that the current debate about whether we are dealing with a loss of tradition or with religious individualization as presuppositions on the side of the pupils should not lose sight of the need for doing justice to both developments. Finally, the author points to the need for empirical evidence to back a particular approach that should no longer be justified by the often-found reference to “good experiences”.

Keywords: Teaching Religious Education, approaches to teaching, evidence-oriented teaching

Schlagworte: Religionsdidaktik, Ansätze des Lehrens, Evidenzorientierung des Unterrichts

Im vorliegenden Heft werden in acht Beiträgen vier aktuelle religionspädagogische Ansätze vorgestellt und diskutiert: interreligiöses Lernen, konstruktivistische, kompetenzorientierte und performative Religionsdidaktik. Diese vier Ansätze decken natürlich nicht das gesamte Spektrum der religionsdidaktischen Diskussion in der Gegenwart ab, wie etwa schon der in diesen Beiträgen mehrfach zitierte Band „Religionsunterricht neu denken“¹ mit seinen 17 einschlägigen Einzeldarstellungen als derzeit neueste Darstellung eindrucklich vor Augen führt. Doch handelt es sich ohne Zweifel um Ansätze, die besondere Beachtung verdienen, sei es dass sie wie vor allem die performative Religionsdidaktik besonders viele kritische Rückfragen auf sich ziehen oder sei es dass sie wie speziell das interreligiöse Lernen noch immer viel zu wenig geklärt sind. Meinen eigenen Beitrag verstehe ich als eine Art Kommentar zu diesen Beiträgen.

¹ Dazu kommen noch allgemeine Kapitel; vgl. B. Grümme/H. Lenhard/M.L. Pimer (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 1), Stuttgart 2012.