

Religiöse Praxis in der Grundschule **Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte zum performativen Ansatz**

Von Hanna Roose

„Religion [ist] eine Praxis, also mehr als ein kognitiver oder mentaler Gehalt, der durch einen verbalsprachlichen Ausdruck zu erfassen wäre.“¹ Religionsunterricht muss daher mehr sein als ein „Reden über Religion“.² Diese Einsicht hat im Moment in der religionspädagogischen Diskussion Konjunktur. Sie firmiert unter dem Begriff einer „performativen Religionsdidaktik“, die ihrerseits unterschiedliche Facetten zeigt. Die Debatte um einen performativen Ansatz in der Religionsdidaktik wird dabei im Blick auf die Sekundarstufen I und II geführt. Der Religionsunterricht an den Grundschulen taucht kaum auf. Ein erster Überblicksartikel zum Thema „Performativer Religionsunterricht?!“ erschien bezeichnenderweise in der Reihe „Religionsunterricht an höheren Schulen“³. Wie kommt es zu dieser Konzentration auf die Mittel- und Oberstufe? Performative Ansätze verfolgen das Ziel, „Religion als Praxis (gelebten Glaubens) [zu erschließen] und Religionsunterricht didaktisch so aufzubereiten, dass er sich nicht in ‚grauer Theorie‘ verzettelt.“⁴ Nun konnte es sich der Religionsunterricht an der Grundschule noch nie „leisten“, das fotokopierte DIN A-4-Blatt „als die am häufigsten begegnende methodische Spielform im real existierenden Religionsunterricht“⁵ einzusetzen – schon weil die Lese- und Schreibfähigkeit der Kinder – gerade in den unteren Grundschulklassen – noch stark eingeschränkt ist. So urteilen G. Büttner und V.-J. Dieterich über einen „performativen Religionsunterricht“: „Beim genaueren Hinsehen geht es dort darum, in welcher Weise grundschulorientierte Arbeitsweisen auch mit Jugendlichen praktiziert werden können.“⁶ Aber die Vertreterinnen und Vertreter einer performativen Didaktik fühlen sich missverstanden, „wenn sie als methodisch-didaktisches Prinzip (‚Handlungsorientierung‘) gilt, durch das Lernprozesse anschaulicher und deshalb nachhaltiger werden“⁷. Insofern kann es lohnen, performative Religionsdidaktik auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Grundschule zu beleuchten. Ich werde daher in einem ersten Schritt die Anliegen und wesentliche Spielarten des performativen Ansatzes umreißen, danach Anfragen und Klärungsversuche formulieren und abschließend unter Berücksichtigung der spezifischen Lernvoraussetzungen im Religionsunterricht der Grundschule die Tragweite eines performativen Ansatzes für diesen Lernort diskutieren.

Anliegen und Spielarten einer „performativen Religionsdidaktik“

Religionsunterricht braucht den Vollzug religiöser Praxis

Der performative Ansatz in der Religionsdidaktik reagiert u.a. auf den Traditionsabbruch und den zunehmenden Ausfall einer kirchlichen Sozialisation von Schülerinnen und Schülern, die den (konfessionellen) Religionsunterricht besuchen. Eine Aufgabenteilung nach dem Motto: „in der Schule wird nur über den Glauben nachgedacht, in der Gemeinde wird er praktiziert“⁸, ist damit überholt (wenn sie denn je so deutlich vollzogen worden ist). Solange die meisten Kinder in ihren Familien und in der Kirche Erfahrungen mit religiöser Praxis machten, konnte sich der schulische Religionsunterricht darauf konzentrieren, über den Glauben nachzudenken. Wenn die religiöse Sozialisation in Familie und Gemeinde jedoch ausfällt, muss der Religionsunterricht Elemente religiöser Praxis in das Unterrichtsgeschehen integrieren, wenn er nicht Gefahr laufen will, ein kognitiv verkürztes Verständnis des Christentums zu fördern. Diese Überlegung lässt sich auch pädagogisch zuspitzen: Wenn den meisten Kindern die Kirche als primärer Ort gelebter religiöser Praxis

seitens ihrer Familien kaum noch zugänglich gemacht wird, verliert ein Religionsunterricht, der religiöse Praxis ausklammert, seinen anschaulichen Gegenstand. Die Kinder sollen über etwas reden, über etwas nachdenken, was sie gar nicht kennen. Der Religionsunterricht droht damit zu einem Fach ohne Erfahrungsgrundlage zu werden. Hier will die performative Religionsdidaktik gegensteuern.

Keine Rückkehr zur Evangelischen Unterweisung – keine Vereinnahmung der Schülerinnen und Schüler

Die Hereinnahme von Elementen religiöser Praxis in den Religionsunterricht ist nicht neu. Georg Gudelius beschreibt 1954 einen durchaus typischen Ablauf einer Religionsstunde wie folgt: Zu Beginn zündet der Lehrer eine Kerze auf dem Pult an. Danach singen die Kinder das Lied „Großer Gott, wir loben dich“, anschließend wird gemeinsam der Wochenspruch gesprochen und der Lehrer liest die Lesung aus der Kirchenjahreslese für den betreffenden Tag. Am Ende der Stunde spricht die Klasse ein Gebet, sie singt eine weitere Strophe von „Großer Gott, wir loben dich“, und der Lehrer entlässt die Kinder mit einem Segensspruch. Gudelius betont, „dass die Klasse bei einem solchen liturgischen Handeln aufhört, ‚bloß diese und diese Klasse zu sein‘. Sie vertritt damit ‚die ganze heilige Kirche‘, wird also zur Gemeinde.“⁹

Einig sind sich die Vertreterinnen und Vertreter eines performativen Ansatzes darin, dass die unterschiedlichen Spielarten eines performativen Religionsunterrichts keine Rückkehr zur Evangelischen Unterweisung mit ihren Elementen gelebten Glaubens bedeuten.¹⁰ Mit dieser Abgrenzung wird einerseits den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, andererseits dem modernen Bildungsanspruch des Faches Religion Rechnung getragen: Während in den 50er Jahren – wohl zu Recht – vorausgesetzt werden konnte, dass die große Mehrheit der Kinder, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, evangelisch-christlich sozialisiert und ein „gegebenes Einverständnis im Glauben“ vorhanden ist, trifft genau diese Voraussetzung auf heutige Religionsklassen nicht mehr zu. Nipkow unterscheidet mehrere Grundtypen des Einverständnisses, die bei Schülerinnen und Schülern anzutreffen sind: gegebenes Einverständnis im Glauben, zu suchendes Einverständnis im Glauben, nie vorhanden gewesenes Einverständnis, religiöse Indifferenz, verloren gegangenes Einverständnis.¹¹ Unter diesen veränderten Bedingungen liefe ein Religionsunterricht nach dem Muster der Evangelischen Unterweisung Gefahr, die Schülerinnen und Schüler religiös zu vereinnahmen, sie – gegen ihren Willen (?) – „zur Gemeinde“ zu machen. Unumstritten ist, dass das persönliche Bekenntnis zum evangelisch-christlichen Glauben kein intendiertes Ziel des konfessionellen RU sein darf.¹² Wie aber lässt sich eine mögliche Vereinnahmung verhindern, ohne auf den Nachvollzug religiöser Praxis zu verzichten? Einig sind sich die Vertreterinnen und Vertreter performativer Ansätze darin, dass die Phasen religiöser Praxis reflektiert werden müssen. Durch diese Reflexion entsteht eine gewisse Distanz, die einer Vereinnahmung entgegenwirken soll. „Religiöse Bildung stellt sich damit in die Perspektive des Vollzugs einer Religion. Aber religiöse Bildung wäre nicht Bildung, ohne dass die als Vollzug erschlossene religiöse Praxis zugleich noch einmal in die Distanz reflektierenden Verstehens und Urteilens gerückt wird: ‚Religiöses Reden‘ verschränkt sich in Lernprozessen mit dem ‚Reden über Religion‘.“¹³ Dieses Pendeln zwischen einer (performativen) Praxis-Ebene und einer (diskursiven) Reflexions-(Meta-) Ebene kommt einem Perspektivwechsel zwischen einer (fachinternen) Binnen- und einer Außenperspektive gleich. Hierin unterscheidet sich der Religionsunterricht nicht grundsätzlich von anderen Fächern: „Im naturwissenschaftlichen Unterricht wird nicht nur die natürliche Welt in einer naturwissenschaftlichen Fachperspektive wahrgenommen und erschlossen. Es wird nicht nur ‚naturwissenschaftlich kommuniziert‘, sondern dann wird auch ‚über Naturwissenschaft kommuniziert‘, über ihre Erkenntnisgrenzen, ihre Verwertungsbedingungen, ihre ethischen Implikationen – so wie im Religionsunterricht nicht nur ‚religiös kommuniziert‘ wird (das freilich hoffentlich auch), sondern ‚über Religion‘

reflektiert wird.“¹⁴ Hier wird ein zweiter Unterschied zur Evangelischen Unterweisung formuliert: Religionsunterricht darf nach moderner Auffassung nicht mehr als „Kirche in der Schule“ (so das bekannte Schlagwort von Martin Rang) einen Sonderstatus beanspruchen, sondern muss voll in den Fächerkanon eingegliedert werden. Zu fragen ist also: Welchen (unverzichtbaren) Beitrag leistet der schulische Religionsunterricht zur schulischen Bildung? Hier lässt sich anführen, dass schulische Bildung die Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichen Modi der Welterschließung vertraut machen soll. Religion und Philosophie stellen nach dem Modell von Jürgen Baumert¹⁵ einen spezifischen Modus der Welterschließung dar, der durch keinen anderen Modus zu ersetzen ist. Daher gilt: „Religion gehört an die Schule, weil sie ein unverzichtbarer Modus der Welterschließung ist.“¹⁶ Wie in anderen Fächern auch sollen die Schülerinnen und Schüler in den spezifischen Modus der Welterschließung eingeführt werden, indem sie ihn ansatzweise nachvollziehen und über ihn reflektieren. „Im Unterricht wird die Welt aus einer bestimmten Perspektive beobachtet und zugleich wird diese Beobachtung beobachtet.“¹⁷ Das heißt: die Elemente religiöser Praxis müssen im Unterricht nicht nur vollzogen, sondern auch reflektiert werden.

Transformation religiöser Praxis?

Umstritten ist unter den Vertreterinnen und Vertretern eines performativen Ansatzes, ob sich die religiöse Praxis dadurch, dass sie von der Gemeinde in die Schule „verlagert“ wird, (automatisch) verändert bzw. verändern sollte, um einer etwaigen Vereinnahmung entgegenzuwirken. Die Evangelische Unterweisung „importierte“ Elemente religiöser Praxis in den Unterricht, ohne eine etwaige Veränderung dieser Elemente samt ihrer Konsequenzen für den Lernprozess zu reflektieren. In seiner neuesten Zwischenbilanz zu performativem Religionsunterricht unterscheidet R. Englert idealtypisch zwei Varianten, die sich an genau diesem Punkt unterscheiden¹⁸: Einerseits gehe es um „authentische Selbstdarstellung der Religion im unterrichtlichen Kontext“. Die Schülerinnen und Schüler wechseln zwischen einer Teilnehmer- und einer Beobachterperspektive, der performative Ansatz ist Teil einer Kompensationsstrategie: „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.“¹⁹ Andererseits wird – v.a. auf evangelischer Seite – geltend gemacht, „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“²⁰.

Es geht also nicht um „die Teilhabe am Formenkanon kirchlicher Praxis ...“, sondern [um] eigenes In-Form-Bringen religiöser Tradita“²¹. Zwischen Teilnehmer- und Beobachterperspektive wird daher nicht unterschieden. Ein spezifischer Unterschied zwischen dem Vollzug religiöser Praxis in der Schule und in der Gemeinde ist kaum noch zu benennen.²² Eine mittlere Position nimmt nach meiner Wahrnehmung B. Dressler ein. Er fordert einerseits, „den Lernraum so deutlich wie schulisch möglich von authentischer Religionspraxis zu unterscheiden“²³. „Die Religion des Religionsunterrichts ist nur virtuell zu inszenieren, so sehr sie sich auch auf authentische Religionspraxis beziehen können soll.“²⁴ Andererseits bringt er die Unterscheidung von Teilnehmer- und Beobachterperspektive in Anschlag. Beide Unterscheidungen kombiniert Dressler in der Aussage, dass sich Teilnahme an religiöser Praxis im Raum der Schule als „Probe“ vollzieht und insofern von der Teilnahme an religiöser Praxis im Raum der Gemeinde zu unterscheiden ist.²⁵ Probehandeln kennzeichnet nach B. Dressler und T. Klie „die Bedingung der Möglichkeit von öffentlicher Schule“²⁶. Es ist anzuerkennen, „dass sich Lernen als Spiel vom Lebensernst unterscheiden können muss“²⁷. Diese Einsicht wird auch von der evolutionären Didaktik stark gemacht, wenn sie betont, dass es gerade die Imperative einer vom Leben „draußen“ abgetrennten Schule sind, die auf das

Erwachsenenleben vorbereiten.²⁸ Die Schule stellt einen Schonraum dar, in dem Irrtümer nicht die gravierenden Auswirkungen haben wie im Leben „draußen“. Hier wird deutlich, inwiefern der Begriff des „Probierens“ den Vollzug religiöser Praxis jenseits der Gefahr der Vereinnahmung sichern soll.²⁹

Dabei ist allerdings zu bedenken: Handlungen in der Schule bleiben natürlich nicht folgenlos. Sie haben nur andere Folgen. Stellen wir uns z.B. vor, die Lehrkraft lässt im Religionsunterricht der 8. Klasse von Schülerinnen und Schülern das kirchliche Ritual zur Trauung darstellen. Diese Handlung bleibt insofern folgenlos, als die beiden Darsteller danach nicht tatsächlich verheiratet sind. Trotzdem hat diese „Probierhandlung“ Folgen. Die Entscheidung etwa, wer bei dieser Darstellung die „Eheleute“ sein sollen, ist von einiger Tragweite: Es macht einen Unterschied, ob ich als Lehrkraft zwei Jugendliche auswähle, die „tatsächlich“ liiert sind, oder zwei, die sich nicht gut leiden können, oder zwei männliche Schüler etc. Diese Entscheidung kann sich durchaus auf die Pausengespräche und u.U. noch weiter auswirken, sie betrifft also nicht nur die Welt der einzelnen „Probierhandlung“. Mit anderen Worten: Es geht im unterrichtlichen Kontext darum, die möglichen, spezifischen Folgen einer schulischen „Probierhandlung“ zu bedenken.³⁰

Ich habe daher vorgeschlagen, in diesem Zusammenhang auf die Rahmenanalyse von Erving Goffman zurückzugreifen.³¹ Er „deutet den von Austin festgestellten Sea-Change, durch den Äußerungen von der Lebenswelt in die Theaterwelt versetzt werden, nicht als Entkräftung, sondern als ‚modulierende Transformation‘ von einer Bedeutungsebene auf eine andere ... Austins Unterscheidung von ernsthaften und nicht-ernsthaften Sprechakten wird von Goffman als Modulation in einen anderen Bedeutungsrahmen gefasst – somit eröffnet die Rahmenanalyse die Möglichkeit, auch ‚So-tun-als-ob-Verhalten‘, ‚Spiele‘, ‚Zeremonien‘, ‚Sonderausführungen‘ und andere Formen des ‚Szenenwechsels‘ als sinnvolle Transformationsprozesse zu interpretieren.“³² Religiöse Praxis wird also, wenn sie in den schulischen Unterricht integriert wird, von einer Bedeutungsebene (Gemeinde) auf eine andere (Schule) transformiert. Damit ist keine Wertung impliziert. Ob es sich um eine sinnvolle Transformation handelt, muss der Einzelfall zeigen. Die Beschreibungskategorie der Transformation animiert jedoch dazu, schulisches Handeln nicht primär unter dem Aspekt des Wegfalls von Konsequenzen im Leben „draußen“ in den Blick zu nehmen, sondern nach möglichen Folgen zu fragen, die sich für die Schülerinnen und Schüler aus dem schulischen Rahmen der Handlung ergeben. Das heißt aber auch: Die virtuelle Inszenierung von religiöser Praxis in der Schule kann eine Vereinnahmung von Schülerinnen und Schülern nicht per se verhindern.

Schauen wir dazu auf eine Szene mit fünf- bis sechsjährigen Kindern im Kindergarten:³³ Die Fachkraft möchte mit den Kindern über Jesus Christus sprechen. Sie leitet die Sequenz mit der Taufe Jesu durch Johannes den Täufer am Jordan ein und spielt diese Szene mit den Kindern nach. Einzelne Kinder kommen nacheinander „an den Jordan“, wo sie von der Fachkraft – als „Johannes“ – „getauft“ werden. Die Fachkraft berichtet, dass einzelne der so „getauften“ Kinder nach dem anschließenden Gespräch mit dem Wunsch zu ihr kamen, sich „wirklich“ taufen zu lassen.

Die auf Video dokumentierte Szene ist beeindruckend – man kann nachvollziehen, warum einige Kinder sich danach taufen lassen wollen. Die Kinder werden dieses Spiel sicher nicht so schnell vergessen. Ich gehe an dieser Stelle darauf ein, weil sich anhand dieses Beispiels die Gratwanderung verdeutlichen lässt, mit der wir es beim Nachvollziehen religiöser Praxis in nicht-kirchlichen Erziehungskontexten zu tun haben.

Werden die Kinder hier vereinnahmt? Zumindest kommt es zu einem Effekt, der nicht intendiert war. Die Kindergartenkinder wissen nicht, wofür sie sich mit der Taufe entscheiden, und da in diesem Fall keine Paten da sind, die diese Entscheidung für sie übernehmen, hat ihr Taufwunsch nichts mit einem protestantischen Taufverständnis zu tun. Wir können auch die „Gegenprobe“ machen und uns fragen, wie wir darauf reagieren würden, wenn Kinder nach dem „Spiel“ einer Bar-Mizwa-Feier den Wunsch äußern würden, „jüdisch zu werden“. Damit will ich nicht sagen, dass sich dieser ungewollte Effekt nicht auffangen lässt. Man könnte z.B. die Kinder fragen, was genau ihnen an dem Spiel gut gefallen hat, was daran sie gerne noch einmal erleben möchten. Mit anderen Worten: Nötig

wäre eine Phase der angeleiteten Reflexion. Interessant ist aber, dass die Markierung der „Probewelt“ allein nicht ausreicht, um eine Vereinnahmung auszuschließen. Die Kinder haben sehr wohl verstanden, dass es sich um ein Spiel handelt, dass sie also durch die Taufe „im Spiel“ nicht „wirklich“ getauft werden. Aber das Spiel bleibt nicht folgenlos, und für diese Folgen trägt die Fachkraft die pädagogische Verantwortung.

Anfragen und Klärungsversuche

Drohende Vereinnahmung religiöser Traditionen?

Dass Schülerinnen und Schüler im (Religions-) Unterricht nicht vereinnahmt werden dürfen, ist unstrittig. Und ich stimme mit B. Husmann u.a. überein, dass das Risiko einer Vereinnahmung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II durch performative Religionsdidaktiken gering ist.³⁴ Wie aber steht es mit dem Risiko einer Vereinnahmung religiöser Praxis? Hat sie ein „Recht“ und wenn ja, wie sieht es aus, wie und durch wen ist es begründet? Gibt es auch unangemessene Neu-Inszenierungen religiöser Tradita – unangemessen z.B. aus Sicht der Vertreterinnen und Vertreter der betroffenen Religion? Sind diese Inszenierungen dann trotzdem – etwa aus pädagogischen Gründen – im Unterricht erlaubt? Ich habe in diesem Zusammenhang an anderer Stelle von einer Gefahr der Profanisierung religiöser Praxis gesprochen.³⁵ B. Dressler hat dagegen den Charakter von Religion als eines kulturellen Zeichensystems angeführt. „Zeichen sind nicht religiös oder nichtreligiös. Sie entziehen sich der Alternative profan-heilig. Sie werden religiös im Gebrauch.“³⁶ Es gehe also um „das Erlernen sachangemessener Ingebrauchnahme religiöser Zeichen“³⁷. Es gehe darum, „etwas als etwas“ zu verstehen, also – mit einer Formulierung Schleiermachers – „alle Begebenheiten in der Welt als Handlungen eines Gottes“ zu verstehen.³⁸ Ich versuche einmal, mich auf diese semiotische Perspektive einzulassen, und formuliere meine Anfrage um: Wie ist es zu beurteilen, wenn Schülerinnen und Schüler Zeichen, die von Juden und Jüdinnen als „heilig“ verstanden und entsprechend gebraucht werden, in der Schule als „profan“ verstehen und gebrauchen? Wenn sie also etwa eine jüdische Sederfeier nachspielen, ohne über die Bedeutung ihrer Handlungen für das Judentum Bescheid zu wissen? Das wäre doch wahrscheinlich nicht „sachangemessen“. Wie verhält es sich, wenn Schülerinnen und Schüler zwar verstehen, dass bestimmte Zeichen von Christen als „heilig“ verstanden und gebraucht werden, sie selber diese Ansicht aber nicht teilen und dieselben Zeichen „profan“ in Gebrauch nehmen? Mir scheint, dass es hier auch eine graduelle – durch den Gebrauch hervorbrachte – Stufung gibt. Beim Singen eines religiösen Liedes sind die „christlichen Insider“ vielleicht nicht so „empfindlich“ wie beim Segen oder gar beim Abendmahl. Die in manchen evangelischen Gemeinden derzeit diskutierte Frage, ob Kinder zur Feier des Abendmahls zugelassen werden sollen, ist hier erhellend. Dahinter stehen doch die Fragen, wie sich ein sachangemessener Gebrauch der entsprechenden Zeichen definiert, ob Kinder zum sachangemessenen Gebrauch der entsprechenden Zeichen fähig sind bzw. was gewährleistet sein muss, damit ihnen diese Fähigkeit zugesprochen werden kann. Genau diese Fragen stellen sich m.E. – unter anderem Vorzeichen – in einem schulischen Religionsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler dazu animiert, religiöse Praktiken nachzuvollziehen. Zum kognitiven Verstehen muss dabei ein Verstehen im Sinne von „Verständnis entwickeln für“ kommen, also eine Empathiefähigkeit und eine Haltung des Respekts gegenüber anders Denkenden und Glaubenden. Der Kompetenzbegriff, der explizit Einstellungen und Haltungen einschließt, ist an diesem Punkt anschlussfähig an die Debatte zu performativen Ansätzen in der Religionsdidaktik. Das niedersächsische Kerncurriculum benennt in diesem Zusammenhang explizit eine bestimmte Haltung, nämlich diejenige des Respekts. Inakzeptabel sind damit sicherlich Haltungen, die ein bestimmtes Element religiöser Praxis in irgendeiner Form lächerlich machen. Möglich sind Haltungen des Sich-völlig-Hineinbegebens, also letztlich des Bekenntnisses. Diese Haltung darf aber – anders als diejenige des Respekts – nicht eingefordert werden. Daher ist m.E. viel erreicht,

wenn die Schülerinnen und Schüler verstehen und formulieren können, wie bestimmte Zeichen z.B. im kirchlichen Gottesdienst gebraucht werden, und wenn sie Respekt für diese Form des Zeichengebrauchs entwickeln. Für mich hat insofern der von der jeweiligen Religionsgemeinschaft gepflegte Gebrauch religiöser Zeichen einen gewissen Vorrang vor dem je eigenen In-Form-Bringen religiöser Tradition. Die didaktische Frage lautet dann, wie sichergestellt werden kann, dass es im schulischen RU zu einer Ingebrauchnahme religiöser Zeichen kommt, die sachangemessen ist.

Der bei unterschiedlichen Vertreterinnen und Vertretern performativer Ansätze beliebte Begriff des „Probehandelns“ lässt sich insofern am ehesten als Problemanzeige verstehen: „Probe“ meint „nicht authentisch“ und damit – religiös gesprochen – die Gefahr der Profanisierung, „Handeln“ impliziert Unmittelbarkeit und damit die Gefahr der Missionierung. Der Begriff des „Probehandelns“ bietet also keine Lösung, sondern eher eine pointierte Problembeschreibung. Es bleibt die Frage: Lässt sich die Gefahr der unfreiwilligen Missionierung, die mit der Authentizität religiöser Handlungen rechnet, nur um den Preis einer drohenden Profanisierung ritueller oder liturgischer Handlungen abwenden, indem der experimentelle, unverbindliche Charakter betont wird, den diese Handlungen im unterrichtlichen Kontext annehmen?

Zum Verhältnis von Erfahrung und Reflexion

Im Rahmen performativer Ansätze soll der Vollzug religiöser Praxis die Erfahrungsgrundlage bereitstellen, die Schülerinnen und Schülern aufgrund der rückläufigen familiären und kirchlichen Sozialisation außerschulisch weitgehend fehlt. Diese Erfahrung gilt dann als eine Voraussetzung von Reflexion. Insofern leuchtet unmittelbar ein, dass die Erfahrung der Reflexion vorausgehen muss. Die Notwendigkeit, Phasen religiöser Praxis anschließend zu reflektieren, ist unbestritten. Wie viel Reflexion ist jedoch sinnvoll, bevor ich mit den Schülerinnen und Schülern in eine Phase religiöser Praxis eintrete?

Wenn Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht die sachangemessene Ingebrauchnahme religiöser Zeichen lernen sollen, dann müssen sie wissen, was diese Zeichen bestimmten Menschen bedeuten, bevor sie sie in Gebrauch nehmen. Insofern kann eine vorgängige Reflexion der Gefahr der Profanisierung religiöser Praxis im Sinne eines nicht angemessenen Gebrauchs religiöser Zeichen entgegenwirken.

Noch grundsätzlicher ist zu fragen, ob ich überhaupt religiöse Erfahrungen machen kann, indem ich Zeichen in Gebrauch nehme, deren religiöse Bedeutung im Rahmen einer bestimmten Tradition und damit eines bestimmten „Gebrauchskontextes“ mir zum Zeitpunkt der Ingebrauchnahme nicht bekannt ist. Gibt es hier eine zunächst unspezifische „Erlebnisqualität“, die ich nachträglich religiös „aufladen“ kann, oder nehme ich meine Umwelt immer schon unter dem Einfluss maßgeblicher (natürlich nicht nur religiöser) Deutungskategorien wahr? Zielen die Phasen religiöser Praxis auf „die Inszenierung von Erlebnissen“³⁹, aus denen u.a. aufgrund der anschließenden Reflexion religiöse, u.U. christlich geprägte, Erfahrungen werden können, oder zielen sie darauf, die Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, die Welt unter dem maßgeblichen Einfluss bestimmter religiöser Traditionen wahrzunehmen und diese Deutung in der anschließenden Reflexion (kritisch) in den Blick zu nehmen? „Sofern eine religiöse Erfahrung angestrebt wird, die in irgendeiner Form christlich geprägt sein soll, scheint mir ein vorgängiges Wissen um grundlegende jüdisch-christliche Traditionen als unverzichtbar.“⁴⁰ Erfahrung und Reflexion bedingen sich insofern gegenseitig. Ich kann Erfahrungen reflektieren, diese Reflexionen verändern dann möglicherweise meine Wahrnehmung der Welt und beeinflussen damit zukünftige Erfahrungen.

Das heißt: Bei der religiösen Praxis gibt es keinen „neutralen“ Raum. „Denn die allgemein menschliche Praxis ‚Religion‘, also der Umgang mit der Endlichkeit, lässt sich differenziert und dem mit ihr verbundenen Wahrheitsanspruch entsprechend nur in der Auslegung historisch begegnender Ausdrucksformen didaktisch erschließen.“⁴¹ Religiöse Praxis ist also einerseits – als „Umgang mit der Endlichkeit“ – eine anthropologische Kategorie,

didaktisch erschließen lässt sie sich aber nur, indem sie an eine spezifische religiöse Tradition gebunden wird. Für mich ergibt sich daraus, dass religiöse Praxis nicht ohne einen spezifischen, für die Kinder erkennbaren, Traditionsbezug in den Religionsunterricht integriert werden sollte.

Die spezifischen Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern und ihre Konsequenzen für „performativen“ Religionsunterricht in der Grundschule

Welche Fragen stellen sich, wenn wir den Ansatz einer „performativen Religionsdidaktik“ für die Grundschule beleuchten? Kinder im Grundschulalter sind bekanntlich in ihren reflexiven Fähigkeiten gegenüber älteren Schülerinnen und Schülern eingeschränkt. Das Einnehmen einer reflexiven Meta-Ebene (im Sinne eines Beobachters zweiter Ordnung) ist nur sehr bedingt möglich. Die Kinder sind meist begeisterungsfähig und empfänglich für stimmungsvolle Momente. Das heißt: Es ist zu erwarten, dass sich die Kinder sehr gern auf Phasen religiöser Praxis einlassen, diese aber nur begrenzt reflektieren können. Insofern ergeben sich aus einer „performativen Religionsdidaktik“ für die Grundschule besondere Herausforderungen.

Wichtig scheint mir zunächst die Differenzierung zwischen „stimmungsvollen Momenten“ und Phasen religiöser Praxis. Kerzenschein und meditative Phasen mit Klangschale sind nicht per se Phasen religiöser Praxis. Sie können rein pädagogisch motiviert sein, z.B. um Kinder zur Ruhe zu bringen. Religiöse Praxis braucht einen klaren, für die Kinder erkennbaren, religiösen Traditionsbezug.

Gerade in der Grundschule stellt sich die Frage, wie sich die geforderte Distanz zu dem in den Praxisphasen Erlebten aufbauen lässt. B. Husmann führt dazu ein ansprechendes Beispiel aus einer zweiten Grundschulklasse an⁴²:

„Zu Beginn der Stunde lässt die Vikarin die Schülerinnen und Schüler die Augen schließen. Als sie sie öffnen, sehen sie ein Plakat, das den Berg darstellen soll, auf dem die Arche Noah landet. Sie erzählt von der Taube, dem Zurückgehen des Wassers und der ersten Aktion Noahs an Land: dem Bau eines Altars. Dann fragt sie: ‚Was meint ihr, wofür hat Noah Gott gedankt?‘ Die Schülerinnen und Schüler können sich aus einem Körbchen mit leeren Karten bedienen (sie können ja noch nicht fließend schreiben!), sie auf den Altar legen und dazu ‚ihr‘ Dankgebet sprechen. Die anderen Schülerinnen und Schüler antworten im Chor mit ‚Danke, lieber Gott.‘ Dieses Prozedere hatte die Vikarin vorher erklärt und so nehmen etliche der Kinder die Gelegenheit wahr und sprechen individuelle und verschiedene, aber auf die Situation des Noah bezogene Dankgebete, die mit dem Chorspruch bekräftigt werden. Danach lässt die Vikarin die Kinder nochmals die Augen schließen, sie kommen dabei zur Ruhe und den Schluss der Stunde bildet die Aufforderung, die Augen zu öffnen und ‚sich mit Füßen und Armen frei zu schütteln‘.“

Husmann vermerkt positiv, dass die „Probewelt“⁴³ hier für die Kinder deutlich erkennbar markiert wird: „Augenschließen-Augenöffnen, am Ende dann wieder ein Augenschließen und Augenöffnen und dazu noch die Möglichkeit, dass man alles wieder von sich abschütteln kann.“ Wichtiger noch scheint mir: Die Kinder schlüpfen über die Methode der geschützten Identifikation in eine andere Rolle, nämlich diejenige des Noah, und können sich doch in dem Maß selber einbringen, in dem sie dies wünschen. Unklar bleibt allerdings – so weit dies aus der Beschreibung zu entnehmen ist – welche Rolle die Kinder in dem „Chor“ zugewiesen bekommen. Der Praxisphase geht ein gewisses Maß an Reflexion voran. Damit sind nicht nur Hinweise auf das methodische Vorgehen in der anschließenden Praxisphase gemeint. Denn es müsste ja auch geklärt werden – wenn dies nicht schon bekannt war – was ein Gebet überhaupt ist. Andernfalls werden die Kinder hier kaum religiöse Erfahrungen sammeln können. Die Kinder bewegen sich außerdem in der Noahgeschichte, die ihnen also zumindest bis zu diesem Punkt bekannt sein muss.

Fazit

Religiöse Praxis gehörte und gehört in den (konfessionellen) Religionsunterricht an Grundschulen. Die aktuelle Debatte um performative Ansätze im Religionsunterricht der Sekundarstufen I und II kann dazu beitragen, die Art und Weise, wie und wozu Phasen religiöser Praxis gestaltet werden, differenzierter zu bedenken. Ich fasse diesbezüglich meine Ausführungen in vier Punkten zusammen:

(1) Religiöse Praxis braucht einen klaren Traditionsbezug, um einer verkappten Vereinnahmung sowohl der Kinder als auch der religiösen Traditionen entgegenzuwirken. Stimmungsvoller Kerzenschein, Phasen der Stille, gelenkte Phantasieeisen etc. können rein pädagogisch motiviert sein. Sofern es hier um religiöse Praxis gehen soll, ist den Kindern deutlich zu machen, worin der religiöse Gehalt jeweils besteht. Denn damit Kinder bestimmte Erlebnisse als „religiös“ konnotieren können – und damit religiöse Erfahrungen überhaupt erst machen können –, ist ein Wissen um religiöse Traditionen und Gehalte unabdingbar.

(2) Trotz der deutlich geringeren Reflexionsfähigkeit von Grundschulkindern gegenüber Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II gilt auch für diese Altersstufe, dass Phasen religiöser Praxis eingebettet sein müssen in Reflexionsphasen, die den Kindern ansatzweise verdeutlichen, was in den Praxisphasen passiert bzw. passieren könnte, in welchem Traditionsrahmen die sich bewegen, welche Rollen ihnen während dieser Phasen zur Verfügung stehen und wie sie diese Phasen für sich erlebt haben und deuten.

(3) Die Praxisphasen stellen eine Transformation religiöser Praxis in den Raum der Schule dar. Diese Transformation sollte für die Kinder erkennbar markiert werden. M.E. kommt hier der seit langem praktizierten Methode der geschützten Identifikation besondere Bedeutung zu: Die Kinder beten nicht „als sie selber“, sondern sie sprechen „als Noah“ Dankgebete. Wichtig scheint mir aber auch die Feststellung, dass die Markierung dieser Transformation nicht per se mögliche Vereinnahmungen ausschließt. Die möglichen Folgen der Transformation sind von der Lehrkraft zu bedenken und zu verantworten.

(4) Im schulischen Religionsunterricht der Grundschule geht es auch, aber nicht nur um ein Verstehen im kognitiven Sinn. Hinzukommen muss – im Sinne einer Anbahnung – ein Verstehen im Sinne von „Verständnis entwickeln für“, also eine Empathiefähigkeit und eine Haltung des Respekts gegenüber anders Denkenden und Glaubenden. Ausgeklammert bleibt die Frage des Einverständnisses, also des persönlichen Bekenntnisses, das Kinder in diesem Alter ohnehin kaum begründet formulieren können.

Anmerkungen

1 Dressler, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens, Zeitschrift für Praktische Theologie (ZPT) 3/07, S. 269-286 (S. 281).

2 Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, ZPT 1/08, S. 3-16 (S. 3).

3 Englert, Rudolf: „Performativer Religionsunterricht!?!“, Religionsunterricht an höheren Schulen 45, 1/2002, S. 32-36.

4 Husmann, Bärbel: Experiment und Erfahrung. Zur Begründung liturgischen Lernens im Religionsunterricht, ZPT 1/08, S. 48-58 (S. 53).

5 So ein Vorwurf von Thomas Klie: Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen, Loccumer Pelikan 3/06, S. 103-109 (S. 105).

6 Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus: Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, S. 171.

7 Dressler, Religion, S. 281.

- 8 Domsgen, Michael: Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, *International Journal of Practical Theology* 11/07, S. 1-18 (S. 16).
- 9 Referiert bei Büttner, Gerhard: Praxisspuren, in: ders. (Hg.): *Die Praxis der Evangelischen Unterweisung. Neue Zugänge zu einem „alten“ Konzept, Arbeiten zur historischen Religionspädagogik* 3, Jena 2004, S. 153-168 (S. 160).
- 10 Vgl. u.a. Dressler, Bernhard / Klie, Thomas: *Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, Pastoraltheologie* 6/2007, S. 241-254 (S. 243), gegen den Vorwurf von G. Lämmermann.
- 11 Nipkow, Karl E.: *Bildung in einer pluralen Welt*, Gütersloh 1998, S. 223ff.
- 12 Vgl. auch die Stellungnahme der EKD: „Es ist nicht so, dass der Religionsunterricht zum Ort missionarischer Sendung von Kirche in der säkularen Schule und – abgehoben davon – die Kirche zur Nische lediglich für Sammlung und Geborgenheit erklärt wird.“ *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 52000, S. 47.
- 13 Dressler, Religion, S. 274.
- 14 Dressler, Bernhard: *Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels*, *ZPT* 1/08, S. 74-88 (S. 77).
- 15 Jürgen Baumert: *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*, in: N. Killius u.a. (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, S. 100-150 (S. 113).
- 16 Dressler, Religion, S. 272.
- 17 Dressler, Performanz, S. 88.
- 18 Englert, *Performativer Religionsunterricht*, S. 3.
- 19 Ebd., S. 6.
- 20 Ebd., S. 7.
- 21 Ebd.
- 22 Vgl. Husmann, *Experiment*, S. 55, die rhetorisch anfragt: „Es geht nicht um ‚Begegnung mit authentischer Religion‘. – Was ist schon authentisch? Sie? Ich? Wären wir authentisch? Wodurch? Durch unsere Kirchenmitgliedschaft etwa? Durch Bekenntnisakte?“ Vgl. auch Husmann, Bärbel / Klie, Thomas: *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde (eigene Hervorhebung)*, Göttingen 2005.
- 23 Dressler / Klie, *Strittige Performanz*, S. 253.
- 24 Dressler, Religion, S. 282.
- 25 Ebd., S. 282f.
- 26 Dressler / Klie, *Strittige Performanz*, S. 243.
- 27 Dressler, Religion, S. 283.
- 28 Tremml, Alfred K.: *Die Ethik des heimlichen Lehrplans*, in: *Ethik und Unterricht*, Heft 1/1999, S. 2-8 (S. 4f.).
- 29 Roose, Hanna: *Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität*, *Loccumer Pelikan*, 3/2006, S. 110-115 (S. 112).
- 30 In der Sache sehe ich an diesem Punkt keinen großen Dissens zu Dresslers Verwendung des Begriffs „Probe“, der in ähnlichem Sinn differenziert: „Auch der als Spiel zu verstehende Unterricht [hat] seine spezifischen Regeln und seinen spezifischen Ernst.“ Dressler, Religion, S. 283.
- 31 In: Roose, *Performativer Religionsunterricht*.
- 32 Wirth, Uwe: *Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität*, in: ders. (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt/M. 2002, S. 9-62 (S. 37).
- 33 Vorgestellt von Angela Kunze-Beiküfner auf der Tagung „Netzwerk Kindertheologie“ vom 15.09.-17.09.2007.
- 34 Husmann, *Experiment*, S. 55f.
- 35 Roose, *Performativer Religionsunterricht*, S. 112.
- 36 Dressler, Religion, S. 280 (Hervorhebungen im Original).
- 37 Dressler / Klie, *Strittige Performanz*, S. 248.

- 38 Friedrich Schleiermacher: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Göttingen 1791, S. 54.
- 39 Husmann, Experiment, S. 57.
- 40 Roose, Performativer Religionsunterricht, S. 113; vgl. die Kritik von Husmann, Experiment, S. 57.
- 41 Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005, S. 275.
- 42 Husmann, Experiment, S. 56.
- 43 Was für Husmann das Pendant zur „Probewelt“ darstellt, ist mir nicht recht klar. Die Kategorien „authentisch“ und „ernst“ werden abgelehnt (Experiment, S. 55f.).