

# Einführung

*Bernhard Grümme und Manfred L. Pirner*

„Nach dem Spiel ist vor dem Spiel“, so könnte man eine Fußballweisheit auch auf dem Feld religionspädagogischer Diskurse formulieren. Nachdem der Band „Religionsunterricht neu denken“ ausverkauft war und sich in Universitätskontexten, in Lehramtsseminaren und Lehrerzimmern offensichtlich größter Beliebtheit erfreute, haben wir uns entschlossen, dem erfolgreichen Band *keine* Neuauflage folgen zu lassen. Vielmehr soll das Muster beibehalten und doch zugleich der Referenzbereich erweitert werden. Es sollen in dem vorliegenden Band *Religionsunterricht weiterdenken* einige bewährte und weitergeführte, aber vor allem etliche neuere innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik präsentiert werden.

Allerdings ist es nicht nur so, dass es ein neues Spiel gibt. Im Vergleich zu dem 2012 erschienen Band haben sich auch die Rahmungen, die Kontexte und Selbstverständnisse der Spielerinnen und Spieler wie der Zuschauerinnen und Zuschauer verändert. Religionspädagogisches Denken und religionspädagogische Praxis vollziehen sich bereits seit geraumer Zeit unter den Vorzeichen von religiöser Pluralisierung und Individualisierung und im Horizont weitreichender gesellschaftlicher wie globaler Herausforderungen. Aktuell stellt sich allerdings die besonders virulente Frage, ob diese Prozesse noch zureichend als „Entwicklung“ beschrieben können oder ob nicht vielmehr der Begriff der „Disruption“ oder der „Fragmentierung“ angemessen ist. Jedenfalls finden Religionsdidaktik und Religionspädagogik unter dramatisch gewandelten Vorzeichen statt:

- Der Relevanzverlust der christlichen Großkirchen wird an den anhaltend hohen Austrittszahlen und entsprechenden Prognosen für die Zukunft sichtbar. Hier scheint sich nicht nur eine Absetzbewegung von einer religiösen Institution mit Wahrheitsanspruch in einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft zu zeigen, sondern gleichsam eine massive systemische Anfrage: „Wer sind die, dass sie so massiv Geltung beanspruchen?“ Dieser Frage muss sich religiöse Bildung in der öffentlichen Schule systemisch und systematisch-konzeptionell stellen.
- Die weitgehende Entkonfessionalisierung betrifft nicht nur die christlichen Kirchen, sondern auch andere Glaubens- und Religionsgemeinschaften und Religionen. Sie betrifft damit ganz unmittelbar Fragen und Formen des religiösen und interreligiösen Lernens: Was sind die Voraussetzungen und vor allem die Zielperspektiven des Religionsunterrichts unter der Vorausset-

zung der wechselseitigen „Anerkennung“ der verschiedenen Religionsgemeinschaften und unter der Voraussetzung eines mindestens impliziten „für alle“, wie sie in pädagogischen und religionspädagogischen Diskursen begegnen?

- Unter den Bedingungen von Heterogenität stellen sich folglich nicht nur adressat:innenbezogene „personale, subjektorientierte“ Fragen, sondern auch lehr- und inhaltsbezogene „fundamentaltheologische“ Fragen: Wie gehen Religionspädagogik und Religionsdidaktik mit Geltungsansprüchen im Blick auf Lehrdifferenzen, Orthodoxie und Orthopraxie um? Was zeigt sich diesbezüglich und auch unter den Bedingungen eskalierender gesellschaftlicher und ökonomischer Segregationen an „Linien“ und „Ausschlüssen“ und „blinden Flecken“ im RU?
- Den als immer drängender wahrgenommenen Bezugspunkt für schulische Bildung im Lernbereich Ethik-Weltanschauung-Religion stellt die als zunehmend zerrissen und fragmentiert wahrgenommene (Welt-)Gesellschaft dar, deren Zusammenhalt angesichts von sozialer Spaltung, Hassbotschaften, digitalen Echokammern, Corona-Leugnern und Verschwörungstheoretikern in Frage steht. Angesichts dieser Gefährdungen werden die Stimmen zahlreicher und lauter, die in der Schule die ‚Vermittlung‘ von ‚gemeinsamen Werten‘ und demokratischem Bewusstsein sowie ein gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler fordern und deshalb für einen Ethikunterricht für alle statt ‚partikularen‘ Religionsunterricht plädieren. Wie lässt sich unter diesen Rahmenbedingungen die Sinnhaftigkeit und der unverzichtbare Bildungsbeitrag des Religionsunterrichts plausibilisieren?
- Über die Frage des gesellschaftlichen Zusammenhalts hinaus werden die globalen, menschheitlichen Herausforderungen immer drängender. Sie haben sich in jüngster Zeit kristallisiert in drei global dimensionierten Krisen: der Klima-Krise, der Corona-Krise und der Ukraine-Krise (letztere war allerdings bei Planung des vorliegenden Bandes noch nicht absehbar). Alle drei Krisen haben lang gepflegte Selbstverständlichkeiten und Sicherheiten erschüttert, rissig werden und abbröckeln lassen. Und sie haben subkutan schwelende Langzeitkrisen wie globale Ungerechtigkeiten, soziale Ungleichheiten und das schwindende Vertrauen in die Integrität und Handlungsfähigkeit der Politik deutlicher werden lassen. Die Frage, was die Religionen zur Bewältigung von derartigen Krisen beitragen können und welche Beiträge ihnen zugetraut werden, hängt unmittelbar zusammen mit der Relevanz, die dem Religionsunterricht beigemessen wird.

Man könnte weitere Fragen ergänzen und den Blick auf andere Felder legen. Wichtig aber ist die Grundfrage: Haben die derart wirksamen demographischen, säkulargesellschaftlichen, kirchen- und religionspolitischen Abbrüche und gesellschaftlichen wie globalen Herausforderungen Auswirkungen auf aktuelle re-

ligionspädagogische Denkfiguren und Praxisansätze? Zeigen sich konkrete Niederschläge in Entwürfen und Konzepten? Wenn Theologie und Religionspädagogik ihre Überzeugungskraft nur kontextuell und im Lichte der „Zeichen der Zeit“ erweisen können, dann macht dies eine kontextuelle Formatierung des jeweiligen Ansatzes erforderlich.

Vor diesem Hintergrund haben wir Kolleginnen und Kollegen gebeten, ihre in jüngster Zeit (weiter-)entwickelten Ansätze und Perspektiven für den Religionsunterricht zu skizzieren. Wie schon im Vorgängerband haben wir die Auswahl der angefragten Autor:innen im Herausgeberteam der Buchreihe „Religionspädagogik innovativ“ diskutiert und somit versucht, ein möglichst breites Spektrum religionspädagogischer Konzepte abzudecken. Dabei ist eine solche Auswahl unausweichlich auch subjektiv gefärbt; und wir haben uns auch als Herausgeber und Reihenherausgeber:innen bewusst in den Band mit eingebracht.

In den angelegten Auswahlkriterien sind wir unseren Überlegungen aus Band 1 treu geblieben: Wir sprechen auch hier nicht von Konzepten oder gar Konzeptionen, sondern, bescheidener und offener, von *Ansätzen* für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts. Das heißt, es handelt sich bei den Kapiteln dieses Bandes um grundlegende, die zentralen Dimensionen des Religionsunterrichts (Begründung, Ziele, Inhalte, Methoden, Verständnis der Lehrkräfte und der Schüler:innen) einbeziehende Überlegungen, wie der Religionsunterricht erneuert und den oben skizzierten Herausforderungen gerecht werden kann.

Dabei wollen wir in einer Dreiteilung des Bandes *erstens* einen Raum für *Weiterführungen* ausgewählter, weil weiterhin wirksamer Ansätze eröffnen, *zweitens* einen Raum für *Neuorientierungen* bieten, der generelle neue Ansätze präsentiert, und schließlich *drittens* einen Raum für solche Ansätze schaffen, die sich gezielt neuen *Herausforderungen* in Gesellschaft, Schule und Kirche stellen. Unsere Zuordnungen orientieren sich dabei an Schwerpunkten, die wir in den Ansätzen sehen; natürlich greifen die Aspekte unter zweitens und drittens auch ineinander.

Wie im Vorgängerband ging es uns auch in diesem Band darum, ein vor allem für Studierende und Lehrkräfte gut lesbares Arbeitsbuch zu bieten. Deshalb haben wir die Autor:innen gebeten, sich an ein vorgegebenes Raster zu halten und ihre Text nicht wie zumeist üblich für wissenschaftliche Kolleg:innen, sondern für Lehramtsstudierende, Lehramtsanwärter:innen und Lehrkräfte in der Schulpraxis zu schreiben. Der Charakter des Arbeitsbuchs spiegelt sich auch in dem Standardaufbau der Beiträge:

Fünf „Thesen“ stehen am Anfang jedes Beitrags. In den „Perspektiven“ wird der Ansatz im Rückgriff auf die Thesen genauer entfaltet, bevor dann ein Abschnitt „Praxis“ seine Relevanz an Beispielen verdeutlicht. Die Abschnitte „Anregungen für die Weiterarbeit“ und „Literaturhinweise“ sollen das vertiefte Arbeiten mit den Texten und Ansätzen in Seminaren oder in Fortbildungsveranstaltungen unterstützen. Eine Liste der verwendeten Literatur schließt jeden Beitrag ab.

Der Band selber bleibt ohne Resümee. Nicht, dass sich die Texte nicht vergleichen oder systematisieren ließen; nicht, dass sich dieser Band nicht selber historisieren könnte, in dem er sich auf seinen Vorgängerband beziehen und in die Gesamtentwicklung der Religionspädagogik einordnen würde; all das wäre möglich und durchaus sinnvoll. Doch würde mit einer solchen Bilanzierung dem Disruptiven unserer Gegenwart zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Statt Abschluss ist lernbereite wie orientierte Offenheit gefragt für das, was kommt, jeweils an der Zeit und zukunftsfähig sein wird ...

Das entscheidende Kriterium für ein gelungenes Spiel ist „auf'm Platz“, wie man im Ruhrgebiet sagt. Dafür aber braucht es solche, die mitspielen, die sich einbringen, die nach den Regeln spielen, die auch etwas wagen wollen. Wie praxistauglich die in diesem Band vorgestellten Ansätze sind, werden die Religionslehrkräfte entscheiden, die Tag für Tag die Freuden und Herausforderungen des Religionsunterrichts in nicht einfachen Zeiten erleben. Es braucht aber auch diejenigen, die im Hintergrund wirken, die sich die Zeit für ausführlichere Analysen nehmen, sich mögliche Strategien überlegen, die sich um die Ausbildung und das Training der Spieler bemühen sowie darum, dass der Platz bespielbar bleibt. Darum sei herzlich Dank gesagt an alle Autor:innen, die sich im Interesse der Zielsetzung des Bandes den Regeln der Herausgeber unterworfen haben und die auch zu einer kritischen Relecture ihrer Überlegungen bereit waren. Besonderer Dank gilt Sebastian Weigert vom Kohlhammer-Verlag, der in kompetenter und aufgeschlossener Weise dieses Projekt wie auch die anderen Projekte der Reihe begleitet hat, die nun mit diesem Band in das 10. Jahr ihres Erscheinens geht. Allein schon dieser Umstand könnte als Indiz verstanden werden, dass die leise Hoffnung im Vorwort des 1. Bandes der Reihe aus dem Jahr 2012 in Erfüllung gegangen ist, dass nämlich das Buch einen Beitrag leisten möge „zur Fundierung religiösen Lernens und zur Weiterentwicklung der Qualität des Religionsunterrichts“.

# Performative Religionsdidaktik 2.0

*Hans Mendl*

## 1. Thesen

1. Das Credo aller performativen Ansätze in der Religionsdidaktik lautet: Man muss Religion erleben, um Religion in all ihren Dimensionen zu verstehen. Ein ausschließlich diskursives Lernen reicht nicht aus, um religiös kompetent zu werden; diese These kann soziologisch (von den kontextuellen Rahmenbedingungen des lernenden Subjekts her), theologisch (vom Lerngegenstand her) und lerntheoretisch (bezogen auf den Anspruch auf ein nachhaltiges Lernen) begründet werden.

2. Modelle einer Kompetenzorientierung stellen insofern eine besondere Herausforderung für das Fach Religionsunterricht dar, weil umstritten ist, inwiefern die Schüler:innen zu einem religiösen Ausdruck (Ausdruckskompetenz) und zu einer Teilhabe an religiösen Praktiken (TeilhabeKompetenz) angeleitet werden dürfen. Als legitim erscheint dies nur, wenn die Lehrenden performative Lehr- und Lernprozesse so gestalten, dass die jeweiligen Sprechhandlungen nicht als übergriffig empfunden werden.

3. In der evangelischen und in der katholischen Religionspädagogik wurden unterschiedliche Modelle des Performativen entwickelt, die sich in ihrer Hermeneutik und in ihrer Praxisentfaltung deutlich unterscheiden. Als unabdingbar erforderlich erscheint es, gerade mit Blick auf die kritischen Einwände, ein freiheitssicherndes religionsdidaktisches Konzept des Performativen zu entfalten, welches die Ebenen des Diskurses, des Erlebens und der Reflexion miteinander verschränkt und so den Teilnehmenden eine subjektive Bedeutungszuweisung ermöglicht.

4. Die kritischen Einwände gegen ein performatives Konzept beziehen sich auf die Eigenarten und Grenzen des Systems Schule, auf die Glaubensautonomie der Lernenden und auf die Dignität religiöser Vollzüge. Sie legen den Finger auf die Wunden misslingender performativer Projekte. Fraglich und umstritten ist zudem, wie weit oder eng der Begriff des Performativen zu fassen ist, der letztlich den Versuch darstellt, ganz unterschiedliche Tendenzen in der Religionsdidaktik zu fassen: Von einem weiten Verständnis aus kommen auch handlungsorien-

tierte Formen des Religionsunterrichts in den Blick, von einem engen Verständnis primär solche, bei denen die Praxis der gelebten Religion direkt oder transformiert Eingang in den Religionsunterricht findet.

5. Im Diskurs über die Chancen und Grenzen von performativen Lernformen wird ein Auseinanderdriften von praktischer und theoretischer Religionspädagogik deutlich: Während in der wissenschaftlichen Religionspädagogik eher die systemischen und subjektbezogenen Grenzen benannt werden, haben viele Religionslehrende an Schulen nur ein geringes Verständnis für die vorgebrachten Gegeneinwände und betonen die Notwendigkeit, Schüler:innen in ihrer Ausdrucks- und Teilhabekompetenz zu fördern.

## 2. Perspektiven

### 2.1 *Religion erleben, um Religion zu verstehen*

„In welchem katholischen Religionsunterricht werden die Themen Maria, Wallfahrten und Sakramentalien noch eine große Rolle spielen? – Wenn ja, hat das sicher auch regionale Ursachen, aber insgesamt lässt sich doch eine Marginalisierung solcher Themen feststellen“ (Schmidt-Kortenbusch, 2011, S. 159). Martin Schmidt-Kortenbusch irrt sich. Nicht nur für den katholischen, auch für den evangelischen Religionsunterricht erfolgen seit über 20 Jahren Reflexionen darüber, wie die gelebte Praxis von Religion im Unterricht nicht nur dargestellt, sondern auch auf verantwortbare Weise didaktisch ins Spiel gebracht werden kann. Der Blick in die reale Praxis des Religionsunterrichts zeigt, dass nicht nur in der Grundschule und nicht nur in Süddeutschland, sondern auch in höheren Jahrgangsstufen und allerorts gelebte Religion in allen möglichen Ausdrucksformen und Schattierungen (Gebetsformen, Segensriten, Pilgerprojekte, meditative Elemente ...) praktiziert werden. Denn die Grundüberzeugung aller performativer Ansätze in der Religionsdidaktik lautet: Man muss Religion erleben, um Religion zu verstehen. Ein ausschließlich diskursives Lernen reicht nicht aus, um religiös kompetent zu werden. Diese These kann soziologisch (vom den Rahmenbedingungen des lernenden Subjekts her), theologisch (vom Lerngegenstand her) und lerntheoretisch (bezogen auf den Anspruch auf ein nachhaltiges Lernen) begründet werden (Mendl, 2021, S. 240).

*Soziologisch:* Nur noch eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen heute ist religiös sozialisiert. Der Traditionsabbruch hat zur Folge, dass viele Erscheinungsformen (Riten, Gebete, liturgische Formen, Orte eines sozialen und diakonischen Wirkens) und Wissens Elemente (Feste im Kirchenjahr und ihre Bedeu-

tung, zentrale Glaubensüberzeugungen und Gebetstexte, biblisches und kirchengeschichtliches Wissen) Kindern und Jugendlichen fremd sind. Um gerade die Felder einer kulturell gestalteten Religion in ihren konkreten Praxisvollzügen verstehen zu können, reicht es nicht aus, sie aus der Distanz zu betrachten. Wenn es die Zweckbestimmung der öffentlichen Schule ist, nicht nur eine Deutung der Welt zu ermöglichen, sondern auch einen Umgang mit ihr (Benner, 2004, S. 15), stellt sich die Frage, wie im Unterricht selbst eine Erfahrungserweiterung erfolgen kann, die dann die Basis für ein tieferes Verstehen sein kann. „Es geht hier durchgängig darum, heutigen Schüler:innen in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen“ (Englert, 2002, S. 32). Gleichzeitig verführt diese Argumentationslinie immer wieder auch zur Unterstellung, ein performativer Ansatz sei auf eine Kompensation von nicht mehr vorhandenen religiösen Primärerfahrungen hin angelegt. Eine solche Zielbestimmung wäre tatsächlich unangemessen, ist aber auch gar nicht angestrebt: Nicht Kompensation, sondern Verstehen von Religion ist das Ziel von performativen Ansätzen.

*Theologisch:* Religion ist mehr als ein in Formeln gegossenes Glaubenswissen. Sie ist geprägt von Formen einer sozialen und gemeinschaftlichen Praxis. Wer die formgebundene Eigenart der Offenbarungsreligion und die damit verbundene religiöse Praxis verstehen will, ist auf eine „szenische und gestische, leibliche und räumliche Darstellung“ (Klie & Leonhard, 2003, S. 14) angewiesen, er muss Religion „kosten und fühlen“ (Mendl 2019b). Eine reine Zeigelehre reicht nicht aus; Religion zeigt sich „in Form“ (ebd., S. 147), und diese Form kann nicht nur von außen betrachtet werden, sie muss auf angemessene Weise auch erlebt werden. Das geht weit über den rituell-liturgischen Bereich hinaus: Auch die Ethik und Sozialgestalt des Christentums kann man auf besondere Weise kennenlernen, wenn man die sozial-karitativen Vollzugsformen vor Ort erlebt hat; die besondere Lebensweise von Menschen, die sich zu religiösen Gruppen zusammenschließen, wird man besser verstehen, wenn man einige Zeit mit ihnen verbringt; die Auralität eines romanischen oder gotischen Kirchenraums sowie einer Moschee oder Synagoge wird man besser durch eine unmittelbare Raumerfahrung erfahren und begreifen. Und natürlich gilt das auch für das besonders umstrittene Feld von rituellen und liturgischen Vollzügen: „Taizé ist ein Phänomen, das nicht wirklich in Worte zu fassen ist, man muss es erleben“ (Mendl & Schiefer Ferrari, 2006, S. 92), zumindest in der Form eines Taizé-Gebets; ein Segen will erspürt, die mehrdimensionale dialogische Struktur eines Psalmebets erfahren, ein Pilgerweg ergangen werden. Dabei wird, wie im Folgenden noch diskutiert werden muss, ausgelotet werden, wo die Einnahme einer Teilnahmeperspektive („in religion“) und wo die einer Beobachtungsperspektive („from“ oder „about religion“) als angemessen erscheint.

*Lerntheoretisch:* Nachhaltiges Lernen gelingt, wenn unterschiedliche Lerndomänen auf intelligente Weise miteinander verschränkt werden. Ziel ist es, ein

rein träges Wissen zu vermeiden. Verstehen und Behalten werden gefördert, wenn implizite und deklarative Wissensselemente didaktisch verbunden werden. Das bedeutet auch, dass es um kein Ersetzen eines diskursiven Lernens geht, sondern um die Gestaltung eines wohl begründeten Lernsettings, bei dem verschiedene Lernformen miteinander verbunden werden. Ein Ringen um die Bedeutung von handlungsorientierten und leibbezogenen performativen Lernformen erweist sich hier auch als anschlussfähig an den „performative turn“ in den Kultur-, Geistes- und Bildungswissenschaften (Wulf & Zirfaß, 2007). So können beispielsweise kognitive Einsichten zum Verdanktsein des Lebens und ein handelndes Erleben bei der Gestaltung eines Erntedankaltars und einer kleinen gemeinsamen Feier ein tieferes Verständnis dieses Festes im Kirchenjahr grundlegen (Mendl, 2022, S. 158-167).

## 2.2 *Ausdrucks- und Teilhabekompetenz*

Mit den Modellen einer Kompetenzorientierung für den Religionsunterricht erfolgte eine Blickweitung bezüglich der Aufgaben eines Bildungsprozesses in Religion über eine religiöse Inhaltlichkeit und einen Wissenserwerb (Begriffskompetenz) hinaus: Religiöses Lernen ist vielmehr eng verbunden auch mit den weiteren grundlegenden Modi einer menschlichen Welterfassung und bezieht sich ebenso auf eine religiöse Sensibilität (Wahrnehmungskompetenz), Unterscheidungsfähigkeit (Urteilskompetenz) und die Fähigkeit zur religiösen Kommunikation (Dialogkompetenz). Vor allem die Kompetenzfelder eines religiösen Ausdrucksverhaltens (Ausdruckskompetenz) und einer religiös motivierten Lebensgestaltung (Partizipationskompetenz) tangieren das Feld des Performativen. Sie sind insofern als sensibel zu betrachten, weil sie den weiter unten noch thematisierten Bereich der Glaubensautonomie berühren. Nicht von ungefähr heißt es in einem evangelischen Kompetenzmodell: „begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“ (Fischer & Elsenbast, 2006, S. 17). Wie weit ist das Eindringen in die Praxisvollzüge eines religiösen Ausdrucks oder eines gemeinsamen religiösen Vollzugs nötig, um diese begründete Entscheidung für oder wider eine Lebenspraxis fällen zu können? Reicht es aus, entsprechende Themenfelder des Sprechausdrucks und der Teilhabe an religiöser Praxis theoretisch zu besprechen, um dann eine Entscheidung zu treffen, oder braucht es eine angemessene Teilhabe, um Geschmack bzw. Missfallen zu empfinden und sich dann zu entscheiden?

Deutlich wird, dass die Felder einer Teilhabe- und einer Ausdruckskompetenz nur dann verantwortbar angegangen werden können, wenn die Lehrenden über ein reflektiertes Verständnis für die Gestaltung von performativen Lehr- und Lernprozessen verfügen.

## 2.3 Konzepte des Performativen

In der evangelischen und in der katholischen Religionspädagogik wurden unterschiedliche Modelle des Performativen entwickelt, die sich in ihrer Hermeneutik und in ihrer Praxisentfaltung deutlich unterscheiden.

Die ersten Modelle eines performativen Ansatzes stammen von *evangelischen Religionspädagoginnen und -pädagogen* (ausführlicher zur Geschichte des Performativen: Dinger, 2018; Dremel, 2017; Dressler, 2016; Hilpert, 2020, 101-173; Klie & Leonhard, 2003 und Leonhard, 2008; Leonhard & Klie, 2012; Mendl, 2016, 2017, 2019a, 2021). Sie sind darum bemüht, das spannungsreiche Gefüge zwischen den spezifischen systemischen Rahmenbedingungen des Handlungsortes Schule und den skizzierten Notwendigkeiten, Religion erlebbar zu machen, zu bewältigen: Wie kann man „Religion als eine eigenartige Kultur symbolischer Kommunikation“ (Dressler, 2002, S. 11) so zeigen, dass sie in ihren liturgischen und narrativen Formen erkennbar wird, wie kann man sie „leiblich und räumlich in Szene“ (Leonhard & Klie, 2003, S. 7) setzen, ohne eine systemische Grenzüberschreitung zu begehen? Man möchte jeden Anschein vermeiden, beim performativen Tun handle es sich um eine authentische religiöse Sprechhandlung; denn eine solche entspräche nicht den Modalitäten eines Lernens im System Schule. Mit dem Begriff der „Inszenierung“ wird deshalb eine Grenzziehung angedeutet, die den Rahmen des schulisch Möglichen beschreibt: Bei einer Inszenierung gehe es um ein „Probearbeiten in religiösen Welten“ (Dressler, 2002, S. 14). Mit dem Inszenierungsbegriff wird bewusst auch die Nähe zur Spiel- und Theaterdramaturgie hergestellt: Man schlüpft in Rollen und ist sich um die Künstlichkeit des Spiels bewusst, ohne die Ernsthaftigkeit des Spiels in Zweifel zu ziehen. Die Inszenierungsmetapher birgt eine weitere Grenzziehung: Nach der „als-ob“-Handlung ist das Spiel beendet. Religiöse und vor allem gottesdienstliche Handlungen könnten durchaus als ein heiliges Spiel bezeichnet werden; den Elementen eines solchen dramatischen und formgestalteten „Groß-Textes Gottesdienst als Komposition aus Prosa und Lyrik“ (Husmann & Klie, 2005, S. 18) könne man sich im Unterricht aktiv und körperorientiert annähern. Dabei müsse den Schüler:innen immer deutlich werden, „dass es sich ‚nur‘ um das Probieren von Sprechakten handelt, nicht aber um den persönlichen (Nicht-)Glauben“ (ebd., S. 124), wenn sie sich beispielsweise wechselseitige Segenswünsche zusprechen (vgl. die kritische Sichtung entsprechender Unterrichtsentwürfe: Dressler, Klie & Kumlehn, 2012). Mit Rückbezug auf die Sprechakttheorie wird hier zwischen Performativität und Performance unterschieden; die Schüler:innen sollten dazu befähigt werden, eine echte Sprechhandlung (Performativität) von deren unterrichtlicher Ingebrauchnahme (Performance) zu unterscheiden (Roose, 2006).

Die erste *katholische Variante* des Performativen liegt in der Schrift der Deutschen Bischöfe „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“

aus dem Jahr 2005 vor (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005). Argumentativ sind die Ausführungen von den evangelischen Vorarbeiten geprägt, sie gehen aber in einigen Aspekten darüber hinaus und bedienen sich einer eigenen Hermeneutik. Ausgangspunkt ist der eingangs skizzierte Traditionsabbruch. Neben der Vermittlung eines Glaubenswissens müsse der Religionsunterricht deshalb auch „mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen“ (ebd., S. 24). Im Unterschied zu den evangelischen Konzepten gehen die Bischöfe von einer Teilnehmerperspektive der Schüler:innen am katholischen Religionsunterricht aus, deren Legitimität in der Taufe begründet sei. Um die eigene Religion zu verstehen, brauche es auch einen Bezug zu religiös und kirchlich geprägten Erfahrungen mit Ausdrucksformen einer kirchlich institutionalisierten Religion. Die Formulierung, der Religionsunterricht müsse mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen, löste in der Folge viel Argwohn und Kritik aus (vgl. Mendl, 2016, S. 20–24)! Wenn in einer ersten Bestandsaufnahme der verschiedenen performativen Ansätze zwischen einer evangelischen Richtung, die stärker transformierend angelegt sei, und einer katholischen, die als kompensatorisch bezeichnet wird (Englert, 2008: S. 7–8; dazu kritisch: Dremel, 2017, S. 73–74; Mendl, 2016, S. 22–23), unterschieden wird, so trifft das in Teilen auf die Argumentation im Bischofswort zu, nicht aber auf die weiteren Entwürfe.

Mirjam Schambeck sieht durchaus die Chance, dass ein performativer Religionsunterricht einen Reflexions- und Erfahrungsraum für den christlichen Glauben eröffnen könne und bezeichnet das von ihr entwickelte Modell eines mystagogischen Lernens als „eine Konkretion performativen Lernens“ (Schambeck 2007, S. 72). Mystagogische Momente könnten aber im Unterricht lediglich angelegt werden; eine mystagogische Performanz muss sich offen halten für das „bleibend Unverfügbare, von dem das Glaubenlernen zehrt“ (Grümme, 2016, S. 173). Diese gleichzeitige Zielgerichtetheit und Offenheit geben eine Spur vor, die im Folgenden didaktisch konkretisiert werden kann.

Zeitgleich zum Bischofswort, aber argumentativ eigenständig und auch in Abgrenzung zum evangelisch geprägten Inszenierungsmodus habe ich meinen Ansatz des Performativen vorgestellt (Mendl, 2016, 2017, 2019, 2021, 2022):

Performative Unterrichtsformen stehen prinzipiell unter den Vorzeichen der Einladung und der Freiwilligkeit (Mendl, 2017, S. 88–413). Die Einladung zum Mitvollzug religiöser Praktiken muss zudem geprägt sein von der Möglichkeit, dem Erleben eine subjektive Bedeutung zuzuweisen. Die Schüler:innen können selbst entscheiden, ob sie sich in die Teilnehmerrolle begeben oder auf einer Beobachterebene bleiben wollen – und dazwischen gibt es noch viele weitere Schattierungen einer Bedeutungszuweisung! Diese subjektive Bedeutungszuweisung beim Vollzug einer religiösen Handlung wird mit Rückgriff auf die Sprechakttheorie begründet (Mendl, 2017, S. 42–43) und muss auch vor dem Hintergrund eines grundlegenden konstruktivistischen Verständnisses von Lernen verstanden werden (Sander, 2011). Was jemand tut, indem er etwas sagt,