

Bernhard Dressler,
Thomas Klie, Martina Kumlehn

Unterrichts- dramaturgien

Fallstudien zur Performanz
religiöser Bildung

Kohlhammer

Kohlhammer

Bernhard Dressler
Thomas Klie
Martina Kumlehn

Unterrichtsdramaturgien

Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2012 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-022337-0

Vorwort

Dieses Buch verdankt sich einem gemeinsamen Forschungsinteresse und intensiver Kooperation. Was uns theoretisch und konzeptionell verbindet, schlug dabei ebenso deutlich zu Buche wie die unterschiedlichen Akzente, die wir in unserer theologischen und religionsdidaktischen Arbeit setzen. Das drückt sich nicht zuletzt darin aus, dass wir dieses Buch zwar insgesamt gemeinsam verantworten, aber für die meisten seiner Teile jeweils individuell mit eigenem Namen einstehen. Gemeinsam sind wir überzeugt, dass die Religionspädagogik sich gerade auch in fachdidaktischer Hinsicht als praktisch-theologische Disziplin zu verstehen hat. Dabei geht es nicht nur darum, gelebte Religion als eine besondere kulturelle Praxis verstehen und gestalten zu können. In religiösen Bildungsprozessen wird das je eigene Leben in den offenen Horizont lebensdienlicher Welt- und Selbstdeutungen gestellt, in denen sich die Religion ins Handgemenge mit allen Dimensionen der Profanität verstrickt sieht und doch ihren Eigensinn behaupten können soll. Soweit Religion als Lebensdeutung in den analysierten Unterrichtsstunden erschlossen wird und dabei unterschiedliche Gestalt gewinnt, wird sie in den Fallanalysen dieses Buches wiederum in eine Deutungsperspektive gerückt, die eben hier nach fragt: Wie verschränken sich der Eigensinn und die Lebensdienlichkeit der christlichen Religion in religiösen Bildungsprozessen und deren *Unterrichtsdramaturgien*? Eine solche doppelte Deutungsperspektive – Deutung der religiösen Deutungspraxis – ist für die Praktische Theologie konstitutiv. Dieses gemeinsame Verständnis von Theologie macht es uns möglich, dass wir auf unterschiedliche Weise human- und kulturwissenschaftliche Impulse aufgreifen und dabei unterschiedliche didaktische Profile vertreten können, die doch einen gemeinsamen Blick auf die religionsdidaktische Praxis zulassen. Die semiotischen und spieltheoretischen, hermeneutisch-rezeptionsästhetischen und narratologischen, nicht zuletzt sprachpragmatischen Theoriehintergründe, die uns teils verbinden, teils unterscheiden, sind in diesem Buch allenfalls angedeutet und nicht systematisch expliziert. Wir wollen nicht nur einen Beitrag zur religionsdidaktischen Theoriebildung leisten, sondern erhoffen uns von diesem Buch praktischen Nutzen für die religionspädagogische Aus- und Fortbildung an den Hochschulen, den Studienseminaren und den landeskirchlichen religionspädagogischen Instituten. Zunächst aber hat die Arbeit an diesem Buch uns selbst genützt: Zur Klärung und Schärfung unserer religionsdidaktischen Theoriebildung, insbesondere zur genaueren Bestimmung der Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen einer Didaktik, die die Vorstellungsgehalte der christlichen Religion nicht von deren Vollzugsgestalten abtrennt.

Zu Dank verpflichtet sind wir in erster Linie den Kolleginnen und Kollegen (Religionslehrerinnen und Pfarrern), die ihren Religions- und Konfirmandenunterricht dem strengen Blick empirischer Unterrichtsforschung geöffnet ha-

ben. Aufnahmetechnisch haben uns Thorsten Krey, Sebastian Schmidt, Thomas Rahr und Nils Schmidt kompetent unterstützt. Die Arbeit an einigen Fallanalysen hat von Gruppengesprächen mit Andrea Morgenstern, Thorsten Krey, Christoph Wiesinger, Sieglinde Sparre und Anne Wasmundt profitiert. Alina Bloch hat die Transkriptpassagen in den Fallanalysen umsichtig für die Veröffentlichung bearbeitet. Frank Hamburger hat die Erstellung der Druckvorlage für den Verlag besorgt. Dessen Lektor, Jürgen Schneider, danken wir herzlich für sein Interesse und seine Kooperationsbereitschaft.

Marburg und Rostock, im Dezember 2011
Bernhard Dressler/Thomas Klie/Martina Kumlehn

Inhalt

I. Das Forschungsprojekt und seine Voraussetzungen

Bernhard Dressler/Thomas Klie/Martina Kumlehn

Einleitung 9

Bernhard Dressler

Performative Religionsdidaktik:

Theologisch reflektierte Erschließung von Religion 15

II. Unterrichtsdramaturgien

Bernhard Dressler/Thomas Klie/Martina Kumlehn

Forschungsdesign und die Methodik der Fallanalysen 43

Bernhard Dressler

„Da möchte Gott was ganz Bestimmtes Jona mit zeigen –

Versuchst du das mal in einem Adjektiv zu fassen?“:

Eine Stunde zwischen performativer Offenheit und

hermeneutischer Bestimmtheit – Fallanalyse „Hartmann“ 51

Martina Kumlehn

„Ihr seid meine Instrumente“ – Die Stillung des Sturms:

Theatral-ästhetische Inszenierung und

symboldidaktisch-allegorische Fokussierung –

Fallanalyse „Neumöller“ 83

Martina Kumlehn

„Ihr seid Eva – ihr seid Adam – ich bin Gott“: Dramaturgische

Performanz und das reflexive Ringen um die Hermeneutik

biblischer Texte am Beispiel der Paradieserzählung (Gen 3) –

Fallanalyse „Richter“ 119

Thomas Klie

„In der Kirche klappt's irgendwie komischerweise immer“: Der liturgische Gruß am anderen Ort – Fallanalyse „Brunnenberg“	149
--	-----

Bernhard Dressler

„Worte sind schwerer zu zeigen“ – Activity und Teetrinken: Wie Informalität das Vaterunser neutralisiert – Fallanalyse „Becker“	175
---	-----

Bernhard Dressler

„Ihr seid die Kreativen“ – „Ihr seid so nah dran“: Performative und kognitive Dissonanzen – Fallanalyse „Johannsson“	233
--	-----

Thomas Klie

„Fahrschüler, Fahrschülerinnen des Glaubens“: Moralische Spurverengung religiöser Ethik (10 Gebote) – Fallanalyse „Kornbach“	267
--	-----

III. Religionsdidaktische Konsequenzen im Umgang mit Performanz

Martina Kumlehn

Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz Anforderungsprofile im Umgang mit performativen Elementen im Religionsunterricht	283
--	-----

Thomas Klie

Lehrgang als Kirchgang Performanzen evangelischer Religion im kirchlichen Unterricht	301
--	-----

Bernhard Dressler/Thomas Klie/Martina Kumlehn

Der Umgang mit Performanz will gelernt sein	317
---	-----

Einleitung

Seit nun fast 10 Jahren wird in der Religionspädagogik mit wachsender Resonanz, aber auch durchaus kontrovers über „performative Religionsdidaktik“ diskutiert. Dass die Kategorien von Performanz und Performativität zugleich in der Praktischen Theologie insgesamt wie in allen kulturwissenschaftlichen Disziplinen und nicht zuletzt in den Erziehungswissenschaften an Bedeutung gewonnen haben, ist mehr als eine Modeerscheinung. Zu beobachten ist ein längerfristiger wissenschaftshistorischer Trend, mit dem in den vergangenen Jahrzehnten die auf die *condition humaine* ausgerichteten Disziplinen ihren geisteswissenschaftlichen Fokus zunächst sozialwissenschaftlich verengt und dann wieder kulturwissenschaftlich geöffnet haben. Nicht zuletzt die Theologie hat davon profitiert, die christliche Religion als eine Form kultureller Praxis wahrzunehmen und zu reflektieren. Innerhalb solch großer Konjunkturlinien wird auch verständlich, dass und wie die performative Religionsdidaktik sich in eine längere Entwicklung einfügt. Ihr Beginn ist mit der Symboldidaktik zu veranschlagen. Die Hermeneutik symbolischer Kommunikation verband sich mit dem Interesse an deren praktischem Sitz im Leben, und zugleich richtete sich der Sinn phänomenologisch auf die Leibvermitteltheit religiöser Erfahrung und religiösen Ausdrucks. Die Aufmerksamkeit für die Modalität religiöser Kommunikation wurde dann durch die semiotische Revision und Weiterentwicklung der Symbol- zur Zeichendidaktik geschärft. Unmittelbar daran knüpft die performative Religionsdidaktik mit der Forderung an, religiöse Semantik nicht getrennt von der Inszenierung ihrer kommunikativen Modi zu erschließen und damit der Mehrdimensionalität religiöser Ausdruckskultur gerecht zu werden. Zugearbeitet wird diesem didaktischen Konzept durch die bildungstheoretische Wende weg von der moralerziehungsaffinen Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki) hin zur kognitionsmodellierenden Orientierung an unterschiedlichen „Modi der Welterschließung“ (Baumert/Klieme). Damit dürfte auch deutlich sein: Es geht um die Fortentwicklung großer Linien der Religionspädagogik und nicht um ihre Neuerfindung. So wenig für die performative Religionsdidaktik ein konzeptionelles Monopol beansprucht wird, so sehr ist darauf zu insistieren, dass Religion ohne ihren Vollzugssinn nicht verstanden wird, und dass das Ensemble religionsdidaktischer Strukturen aus *theologischen* Gründen ohne den Blick auf die Performativität religiöser Kommunikationspraxis unvollständig bleibt.

Es kann nicht überraschen, dass in dieser komplexen Gemengelage das, was als „performative Religionsdidaktik“ verhandelt wird, kein einheitliches Gesicht zeigt. Zuweilen wird darunter (sowohl affirmativ als auch kritisch) der Versuch verstanden, Religionsunterricht unmittelbar als religiöse Praxis – also nicht nur *in Bezug auf* religiöse Praxis – zu verstehen. Die Möglichkeiten

der Schule und die Bedingungen von Bildungsprozessen werden überzogen, wenn religiöses „Erleben“ gestiftet werden soll. Religion wird trivialisiert, wenn ihre Vollzüge folklorisiert oder in die Harmlosigkeit gefälliger „handlungsorientierter“ Methodiken aufgelöst werden. Demgegenüber verbinden wir performative Religionsdidaktik mit der Erwartung kognitiv gehaltvoller Lerngewinne in Bezug auf die für die christliche Religion nicht äußerlichen, sondern konstitutiven kommunikativen Modi. Reflexivität ist dabei in die didaktischen Erschließungsmuster immer schon integriert.

Die gegenwärtige Diskussionslage lässt nun erwarten, dass die performative Religionsdidaktik sich in der Unterrichtspraxis in durchaus unterschiedlichen Formen und auf unterschiedlichen Qualitätsniveaus zeigt. Es handelt sich um ein anspruchsvolles Konzept. An den Schulen trifft es oft noch nicht auf die erforderlichen räumlichen und atmosphärischen Voraussetzungen. Vor allem sind intensivere Vorläufe in der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung nötig, als derzeit noch vorausgesetzt werden können. Dazu gehört nicht nur, dass an den Hochschulen performative Didaktik bekannt gemacht wird, sondern mehr noch, dass in der enzyklopädischen Weite des *theologischen* Curriculums auch *Religionstheorie* ihren Ort findet. Wenn es nun geboten erscheint, die bisherige konzeptionelle Diskussion durch einen empirischen Blick auf religionsdidaktische Vollzüge zu erweitern, kann es unter diesen Voraussetzungen nicht einfach darum gehen, gleichsam illustrative Beispiele zur Untermauerung der Theoriediskussion beizubringen. Um den Raum didaktischer Möglichkeiten und Grenzen auszuleuchten, soll mit diesem Band vielmehr die präskriptiv-konzeptionelle Diskussion ergänzt und erweitert werden durch eine Erprobung der deskriptiven Reichweite des Performanz-Begriffs. Ohnehin bleibt der Zirkel von Normativität und Deskriptivität in der religionspädagogischen (wie generell in der praktisch-theologischen) Diskussion oft zu wenig beachtet. So sehr es bei empirischen Beobachtungen immer auch um Möglichkeiten zur Verbesserung der Praxis, um Beiträge zur Kriteriologie ihres Gelingens geht, bleibt doch zu beachten, dass die Praxis nicht einfach die Didaktiktheorie normiert. In diesem Buch bildet deshalb eine theoretische Ortsbestimmung der performativen Religionsdidaktik den Rahmen für die Darstellung empirischer Einblicke in die Unterrichtspraxis, ohne dass dieser Theorierahmen aus den empirischen Befunden deduziert wird.

Der Beobachtungsfokus wird in den hier vorgelegten Unterrichtsfallstudien auf die Gesamtdramaturgie des jeweiligen Unterrichts gerichtet. Es interessiert dabei nicht nur die an den Gesprächsprotokollen zu erhebende verbalsprachliche Produktion von Bedeutungen, sondern deren Einbettung in die jeweiligen Unterrichtsdramaturgien. Die Kategorie der Performanz wird hier also vor allem als deskriptive Analysekatgorie entfaltet. Für die Durchführung von Unterricht – und zumal von Religionsunterricht – gilt, dass man nicht *nicht* inszenieren kann. Unterricht ist immer auf Elemente gestaltender Darstellung angewiesen. Das beginnt schon bei der Körperhaltung der Unterrichtenden und bezieht sich schließlich auf alle Prozesse bewusster Formgebung und Gestaltung. Unter dieser Voraussetzung nehmen die Fallstudien

auf der Basis videographierter Stunden schulischen Religionsunterrichts und kirchlichen Konfirmandenunterrichts die Verschränkung von kommunikativem Gehalt und kommunikativer Gestalt in den Blick. Die auf diese Weise herausgearbeiteten Beobachtungen sind mit den einleitenden und abschließenden Kapiteln in den Kontext der konzeptionell-präskriptiven Debatte um den performanzorientierten Religionsunterricht gestellt worden. So sehr die deskriptiv zu erfassende Performanz des Unterrichtsgeschehens im Aufmerksamkeitsmittelpunkt steht, lässt sich doch zugleich danach fragen (wenn auch ohne zusätzliche evaluierende Erhebungen, auf die hier aus Kapazitätsgründen verzichtet werden musste, nicht empirisch fundiert ermitteln), ob der Unterricht Einsichten in die Performativität religiöser Kommunikation eher erschließt oder eher verschließt, und *dann* diese Einsichten auch thematisch macht.

Für den Blick auf beide Unterrichtsorte, auf den schulischen Religionsunterricht wie auf den kirchlichen Konfirmandenunterricht, haben wir uns nicht nur deshalb entschieden, weil gelegentlich zu hören ist, dass in performativer Hinsicht manches im Konfirmandenunterricht „geht“, was in der Schule „nicht geht.“ Solche Zuschreibungen verteilen das Verhältnis von Einübung (in katholischer Terminologie: von „Beheimatung“) und Reflexion zu grobschlächtig auf das Verhältnis der Lernorte Kirche und Schule. Sofern auch der kirchliche Unterricht einem *Bildungsauftrag* unterliegt, sind die Verhältnisbestimmungen komplexer. Es ist dann vor allem den „Feinjustierungen“ auf die Spur zu kommen, in denen sich schulischer und kirchlicher Unterricht unterscheiden, mittels deren Unterscheidung sich beide Praxen aber nicht nur wechselseitig positionieren, sondern auch voneinander lernen können.

Freilich eignen sich die hier dokumentierten Fälle nur bedingt für eine theoretisch vertiefende Diskussion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Religions- und Konfirmandenunterricht. Das liegt neben ihrer Nichtrepräsentativität wohl daran, dass sich an ihnen unter anderem zeigt, wie sehr sich der Konfirmandenunterricht noch vor die Alternative gestellt sieht, sich entweder am schulischen Religionsunterricht oder an Modellen kirchlicher Jugendarbeit zu orientieren und sich damit die spezifischen Möglichkeiten religiöser Bildung am Ort der Kirche zu verbauen. Sie bieten aber Material für die konzeptionelle Diskussion beider Unterrichtssituationen, insofern sie gleichsam im Schnittpunkt *unterrichtlicher* Gemeinsamkeiten liegen, die beim Konfirmandenunterricht in unterschiedlichem Maß und unterschiedlicher Intensität flankiert sind von Bildungsformen, für die insgesamt der Begriff der „Konfirmandenarbeit“ entsteht. Dass im Blick auf schulischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht insgesamt unterschiedliche Orientierungen an einer Skala zwischen „beobachtender Teilnahme“ und „teilnehmender Beobachtung“ zu veranschlagen sind, lässt sich an diesen Einzelfällen nicht demonstrieren. Es geht bei dem einen in einer ostdeutschen und den beiden in einer westdeutschen Landeskirche situierten Fällen um die Beobachtung von Unterricht unter dem Aspekt, ob und wie die vom Gesamtsetting her

für performative didaktische Gestaltung offeneren Unterrichtsmöglichkeiten produktiv genutzt werden, und – wenn nicht – warum vermutlich nicht.

Insgesamt wollen wir mit diesem Buch Einsichten in die praktischen Schwierigkeiten und in die produktiven Impulse performativer Religionsdidaktik eröffnen. Das schließt ein, dass Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis ausgelotet werden. Wir erhoffen uns vor allem einen positiven Beitrag für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften und allen, die mit religiösen Bildungsprozessen befasst sind. Die verbesserte Implementierung performativer Elemente im Ensemble religionsdidaktischer Zugänge setzt neben der Förderung religiös-ästhetischen Urteilsvermögens und eines religionsunterrichtlichen Habitus- und Stilbewusstseins nicht zuletzt eine Stärkung der theologischen Urteilskraft im religionsdidaktischen Diskurs voraus. Dazu gehört vor aller theologischen Bestimmtheit der Curricula und der Unterrichtsgegenstände, vor aller theologischen Reflexion dessen, was der Unterricht im Spannungsfeld von persönlichem Glauben und religiös-kulturellem Zeichenkosmos zu leisten vermag, eine Schärfung des religionstheoretischen Unterscheidungsvermögens, mit dem das Proprium der Religion als eines eigenständigen und eigensinnigen Modus der Welterschließung im Gesamtkontext allgemeiner Bildung profiliert werden kann.

Gleichzeitig neben der weiteren Fundierung und Versachlichung der Diskussion um performative Religionsdidaktik sollen mit diesem Buch Anstöße zur Religionsunterrichtsforschung gegeben werden. Künftig wären bei ähnlichen Projekten Möglichkeiten einzubeziehen, die hier aufgrund knapper Ressourcen unterblieben: In erster Linie, dass die Lerngruppen und die Unterrichtenden selbst, z. B. mittels der Methode „nachträglichen lauten Denkens“, in die Analyse der Unterrichtsabläufe einbezogen werden. Vor allem kommt es darauf an, das methodische Repertoire zur *Evaluation von Kompetenzzuwächsen* zu erweitern und mit fallanalytischen Dokumentationen zu verbinden. Die Beobachtungen, die durch Unterrichtsvideographien eröffnet werden, sollten geeignet sein, jene Verengungen von kompetenzorientiertem Unterricht kritisch in den Blick zu nehmen, die die religiöse Hermeneutik allzu strikt auf situative Gebrauchskontexte *eingrenzen* und damit ihren höchst vermittelten, ohne Formen handlungsentlasteter Reflexivität gar nicht denkbaren Beitrag für eine lebenspraktische Daseinshermeneutik eher behindern als befördern.

Nicht alle Teile dieses Buchs greifen nahtlos ineinander. Bei aller Gemeinsamkeit lassen sich in einem Autorenteam unterschiedliche Theorieakzente und Stile nicht übersehen. Nicht zuletzt spielt dabei auch eine Rolle, dass wir religiöse Bildungsprozesse in West- und Ostdeutschland im Blick haben. Ein Grundsatzbeitrag von Bernhard Dressler situiert das Buch im Kontext der religionspädagogischen Theoriediskussion, wie wir sie gemeinsam wahrnehmen. In einem Methodenkapitel legen wir zusammen dar, wie wir bei der Erstellung der Fallanalysen vorgegangen sind. Die sieben Fallanalysen, an denen wir gemeinsam gearbeitet, die wir aber jeweils einzeln verfasst haben, bilden danach das inhaltliche und umfängliche Zentrum des Buches. Ein Ausblick auf die von uns erhoffte Wirkung des Buches verbindet sich mit Martina Kum-

lehns Beitrag zur Frage, welche Kompetenzen und welche Stile auf Seiten der Lehrkräfte zu erwarten sind, wenn im Religionsunterricht die Erschließung und die Reflexion evangelisch-christlicher Religion in ein bildungspraktisch fruchtbares Verhältnis treten sollen. Anschließend reflektiert *Thomas Klie* die Performanzen kirchlicher Religion im Konfirmandenunterricht. Weiterführende Impulse und offene Fragen in thetischer Form schließen das Buch ab.

Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion

1. *Vollzugssinn und Vorstellungsgehalt – die Unterscheidung zwischen Glaube, Religion und Theologie*

Es ist kein Zufall, dass die Diskussion um eine performative Religionsdidaktik sich etwa zeitgleich mit der Diskussion um die Kompetenzorientierung¹ des Religionsunterrichts entwickelt hat – wenn auch zunächst in einem etwas anderen thematischen Kontext. Als religionsdidaktische² Kategorie kommt Performanz dann ins Spiel, wenn die Frage nach dem didaktischen Umgang mit der wachsenden Fremdheit³ der christlichen Religion bei der Mehrheit der Schüler im Religionsunterricht unabweisbar wird. Auch jenseits eines undifferenzierten Säkularisierungstheorems ist es ja nicht zu leugnen, dass im Religionsunterricht mit den heutigen Schülern eine Generation entgegentritt, die weitgehend *nach* dem von ihren Eltern, z. T. bereits von ihren Großeltern vollzogenen Traditionsabbruch lebt; die erste Generation, die – in Ostdeutschland auf besondere Weise – *in der großen Mehrheit ohne jede religiöse Erziehung aufwächst*. Nun gibt es auch in der Profanität der Lebensverhältnisse und in der säkularen Umwelt der Schülerinnen und Schüler Spuren religiöser Traditionen und gelebter Religiosität zu entdecken und zu deuten. Dass aber darüber hinaus in der Schule nicht kritisch über die christliche Religion nachgedacht und geurteilt werden kann, ohne sie zuvor – und zwar als die nicht mehr in der Familie oder der Kirche vertraut gewordene christliche Religion – phänomenologisch zu erschließen, ist offenkundig. Weniger selbstverständlich scheint es zunächst, in der Fremdheit religiöser Überlieferung und Erfahrung eine Lernchance zu sehen, in der sich der konventionell gewordene Impuls kritischer Reaktion auf das vermeintlich Konventionelle in die Neugier auf eine unkonventionelle Sicht der Welt in religiöser Perspektive transformieren

¹ Vgl. Andreas Feindt/Volker Elsenbast/Peter Schreiner (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven; Bernhard Dressler, Religionspädagogik zwischen Bildungstheorie und Kompetenzdidaktik; in: ThLZ 5/2010, 511–526.

² Auch das ist keine zufällige Koinzidenz, dass Performanz parallel zu einem kulturwissenschaftlichen und auch zu einem pädagogischen Schlüsselbegriff avanciert. Vgl. aus der Fülle der Literatur der letzten zehn Jahre nur: Uwe Wirth (Hg.), Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002; Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), Pädagogik des Performativen, Weinheim u. Basel 2007.

³ Siehe in diesem Band: Martina Kumlehn, Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz. Anforderungsprofile im Umgang mit performativen Elementen im Religionsunterricht, S.285–301.

lässt. Aber ohne diese produktive Sicht auf die christliche Religion als Fremdreligion bliebe nur der religionspädagogisch fragwürdige Schluss, Wissensverluste zu beklagen und mittels der Verabreichung von Traditionsstoffen zu kompensieren. Religionspädagogik als Kompensationsprogramm für Traditionsabbrüche stünde freilich auf verlorenem Posten. Religiöse Bildung kann den Ausfall religiöser Sozialisation nicht kompensieren, und die empirisch beobachtbare Religionspraxis unterliegt durch religiöse Bildung unvermeidlich einem Umbildungsprozess. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob Religion in religiösen Bildungsprozessen allererst als Phänomen bekannt wird oder ob bereits in Sozialisations- und Erziehungsprozessen verinnerlichte religiöse Einstellungen und Zugehörigkeiten einem religiösen Bildungsprozess ausgesetzt werden. Die christliche Religion wird sich als Bildungsreligion in den nächsten Jahrzehnten auf eine noch gar nicht absehbare Weise wandeln. Es ist aber auch zu erwarten, dass in posttraditionalen Zeiten und Haltungen ein anderes kulturelles Klima herrschen wird als in den Zeiten und Haltungen einer emphatischen Traditionskritik, wie sie mit der Generation der Großeltern und Eltern der jetzigen Schülergeneration verbunden sind.⁴ Mit einer traditions- und religionskritischen Haltung ist heute kein Gewinn an Unkonventionalität und Individualität mehr verbunden. Die Luhmannsche Diagnose, wonach es tendenziell „keine nichtreligiösen Gründe mehr gibt, sich zu einer Religion zu bekennen“⁵, ist von der Religionspädagogik noch gar nicht in ihrer Tragweite erkannt. Religiöse Bildung und religiöse Sozialisation treten damit jedenfalls in ein ganz neuartiges Verhältnis. Auch wenn gegen den Befund eines wachsenden „Zwangs zur Häresie“ (Peter L. Berger) eingewandt werden kann, dass religiöse Orientierungen immer noch stärker als alle anderen Wert- und Handlungspräferenzen vom familialen Herkunftsmilieu abhängen, so ist doch mit der Optionalität von Religion als Mentalitätsphänomen zu rechnen: Auch wenn eine Religion uns ergriffen hat, scheint es uns in einem posttraditionalen Klima, als hätten wir sie ergriffen. Nun geht es hier ja ohnehin nicht um ein verfallstheoretisches Lamento. So sehr die kulturellen Modernisierungen, deren Zeitgenossen wir waren und sind, die Erosion religiöser Traditionen beschleunigt haben und noch beschleunigen, so würden sie doch zugunsten eines unfruchtbaren Konservatismus fehleingeschätzt, wenn nicht *auch* ihre religionsproduktive Potenz gesehen und verstanden wird. Zudem ist pädagogisch der Gedanke stark zu machen, dass Fremdheit nicht nur mittels kognitiver Dissonanz die für alles Lernen unerlässliche Irritation der eingefleischten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erzeugt. Vielmehr schafft sie auch allererst jenen Raum von Reflexivität, ohne den religiöses Lernen steril wird, weil es entweder auf die Abspeicherung von daseinsherm-

⁴ Bernhard Dressler, Religion und Enttraditionalisierung. Beobachtungen zum Generationswandel bei Religionslehrerinnen und -lehrern; in: Bernhard Dressler/Andreas Feige/Albrecht Schöll (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion“ bei ReligionslehrerInnen“, Münster 2004, 29–46.

⁵ Niklas Luhmann, Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2000, 136.

neutisch unerheblichen Wissensstoffen oder auf bloße Einübung äußerlich bleibender Handlungsvollzüge hinausläuft.

Die religionspädagogisch neu akzentuierte Entdeckung des Wechselbezugs zwischen religiöser Rede (im Sinne umfassender, nicht nur verbalsprachlicher, sondern leib-räumlicher Kommunikationsmuster in der *Partizipantenperspektive*) und dem „Reden über“ Religion (im Modus der reflexiven *Beobachterperspektive*) eröffnet zugleich die Möglichkeit einer neu akzentuierten Zuordnung der Religionspädagogik zur Theologie insgesamt – insofern nämlich die „Theologie allgemein (...) am kürzesten als diejenige Theorie zu beschreiben (ist), welche die Theorie der Rede über Religion und die Theorie der religiösen Rede voneinander zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen weiß.“⁶ Für das Verstehen und für die Förderung christlich-religiösen Lernens ist es unabdingbar, zu unterscheiden zwischen dem *Glauben* als einem individuellen Gottvertrauen, der *Religion* als der kulturellen Praxis, durch die der Glaube überindividuell kommunikabel wird, und der *Theologie* als der wissenschaftlichen Reflexion der Religionspraxis.⁷ Diese Unterscheidungen markieren den Raum, in dem religionsdidaktische Pragmatik und religionspädagogische Theoriebildung im wechselseitigen Bezug ihren Ort finden. Dass sich die Praktische Theologie unter neuzeitlichen Bedingungen als wissenschaftliche Teildisziplin konstituieren konnte, hatte ja die „Unterscheidung von Theologie und Religion“ zur Voraussetzung.⁸ Religion und Theologie sind weder zu identifizieren, noch gegenseitig auszuspielen, sondern spannungsvoll aufeinander zu beziehen.⁹ Als Theorie der religiösen Praxis ist Theologie zugleich auf Praxis bezogen und von ihr unterschieden.¹⁰ Aber eben deshalb ist es religionsdidaktisch möglich, *religiöses* Lernen als Erschließung *von Religion*

⁶ Michael Meyer-Blanck, Praktische Theologie und Religion; in: Christian Grethlein/Helmut Schwier (Hg.), Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte, Leipzig 2007, 353. In den so eröffneten Unterscheidungsmöglichkeiten sieht Ingolf U. Dalferth die Einsicht wirksam, dass die „Theologie (...) ihrer *Funktion für die Glaubenskommunikation* (Kursivierung B.D.) umso weniger nach(kommt), je mehr sie sich durch Verwischen der Differenz zwischen Handeln und Beobachten von dieser sprachlich und sachlich ununterscheidbar zu machen sucht.“ (I. U. Dalferth, Kombinatorische Theologie. Probleme theologischer Rationalität, Freiburg u. a. 1991, 42).

⁷ Diese Differenzen werden im Konzept der „Kindertheologie“ eingezogen. Vgl. Bernhard Dressler, Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. Mit einem kritischen Blick auf den Diskurs zur „Kindertheologie“; in: ZPT 2/2011, 149–163.

⁸ Botho Ahlers, Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Praktischen Theologie im 18. Jahrhundert, Gütersloh 1980.

⁹ Michael Meyer-Blanck, a. a. O., 357.

¹⁰ Volker Drehsen, Neuzeitliche Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie. Aspekte der theologischen Wende zur sozialkulturellen Lebenswelt christlicher Religion, Gütersloh 1988, Bd.1, 86. „Ebensowenig wie die religiöse Praxis bloß Ausläufer einer theologischen Theorie sein kann, stellt die Theologie einen bloßen Reflex vorfindlicher Praxis dar; das eine ist überhaupt nicht ohne das andere“ (87).

als einer kulturellen Praxis¹¹ zu verstehen (deren Zugang durch das Grundrecht auf positive Religionsfreiheit geschützt ist¹²) und von der Vermittlung *theologischer* Expertise zu unterscheiden, die nicht in erster Linie Sache der allgemeinbildenden Schule, sondern akademischer Ausbildungsinstitutionen ist.¹³ Insofern fachliche Expertise nur bedingt zu den Zielen *allgemeiner* Bildung gehört, kann theologische Expertise nicht das vorrangige Ziel des Religionsunterrichts sein. Davon unbenommen bleibt, dass die *Reflexion* religiöser Weltdeutung immer auch theologische Urteils- und Argumentationsfähigkeit mit sich führt und befördert. Vor diesem Hintergrund kann in der Religionspädagogik nun auch didaktisch die Einsicht fruchtbar werden, dass in christlicher Perspektive die „Vollzugselemente und Vorstellungsgehalte der Religion“ zusammen gehören.¹⁴ Friedrich Schleiermacher konzipierte diesen Gedanken programmatisch als die Verschränkung der unterschiedlichen religiös-kommunikativen Modi von „Darstellung“ und „Mitteilung“.¹⁵ Insofern richtet sich eine Didaktik, die den Vollzug religiöser Kommunikation nicht zugunsten leerer Abstraktionen ausklammert, theologisch auf den Kern der christlichen Religion: Die christliche Religion gründet nicht in einer geoffenbarten *Lehre* oder einem göttlich beglaubigten *Ethos*, sondern im *Ereignis*

¹¹ In Anlehnung an Hermann Lübke kann Religion als „Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren“ verstanden werden (Ders., Religion nach der Aufklärung, Graz/Wien/Köln 1986, 149). Diese Definition hat zugleich den Vorzug, für alle Religionen zu gelten.

¹² Erst die in Art. 4 des Grundgesetzes garantierte positive Religionsfreiheit macht die institutionelle Garantie eines Religionsunterrichts unter Mitwirkung der Religionsgemeinschaften in Art. 7.3 verständlich. Das heißt aber auch, dass die denkbare Abschaffung von Art. 7.3 die allgemeinbildende Schule (die auf die Partizipation am kulturellen Gesamtgeschehen vorbereiten und *dafür* die reflektierte Inanspruchnahme der Grundrechte der Verfassung ermöglichen soll) nicht davon abhalten dürfte, religiöse Bildung zu betreiben, und zwar mit Blick auf ein urteilsfähiges Verhalten (partizipativ oder abstinente) gegenüber der Religion. Die religionsdidaktischen Unterschiede zwischen einem von den Religionsgemeinschaften mitverantworteten Religionsunterricht und einem denkbaren allgemeinen religionskundlichen Unterricht dürfen deshalb unter bildungstheoretischen Vorzeichen nicht als Fundamentaldifferenz gedacht werden. Umso unsinniger ist die Annahme, ein Religionsunterricht, der mithilfe einer performativen Didaktik ein reflektiertes Verhältnis zu religiöser Praxis anstrebt, sei ein Rückfall in die sog. „Evangelische Unterweisung“ und deren Verkündigungsprogrammatik oder befördere die Klerikalisierung des Religionsunterrichts. Die Alternative wäre vielmehr das Verständnis von Art. 7.3 als Lizenz zur – wie auch immer offenen oder subkutanen – Indoktrination, gleich ob in einem klerikalen Sinne oder im Sinne einer als „kritisch“ reklamierten Theorie.

¹³ Wissenschaftspropädeutik bleibt die Ausnahme einer exemplarischen Einführung in wissenschaftliche Arbeitsformen. Als regulative Idee für fachliche Bildungsziele an allgemeinbildenden Schulen schlägt Roland Fischer statt fachlicher Expertise die „Kommunikationsfähigkeit mit Experten“ vor (Roland Fischer, Höhere Allgemeinbildung und Bewusstsein der Gesellschaft; in: Erziehung und Unterricht 5–6/2003, 559–566).

¹⁴ Dietrich Korsch, Theologie; in: W. Gräb/B. Weyel (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 835.

¹⁵ Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch; in: rhs. Religionsunterricht an höheren Schulen 1/2002, 11–19.

der Menschwerdung Gottes und lebt daher von der *Erinnerung und Vergegenwärtigung* des Christuseignisses. Erinnerung und Vergegenwärtigung sind mit besonderen kommunikativen Formgestalten verbunden. Mit der Anknüpfung an die grundlegende Einsicht, dass die *Gestalt* religiöser Kommunikation *semantische* Bedeutung hat und deshalb nicht vom *Gehalt* religiöser Kommunikation zu abstrahieren ist, reklamiert die performative Religionsdidaktik für sich eine theologisch-religionstheoretische Begründung, die von bloß methodischen Erwägungen kategorial unterschieden ist.

Es ist zuerst religionstheoretisch nach dem Modus von Geltungs- und Wahrheitsansprüchen zu fragen, bevor theologisch und religionsdidaktisch über die im Unterricht bevorzugt zu behandelnden Inhalte entschieden werden kann. Es handelt sich hierbei um einen *systematischen* Vorrang, dem nicht immer auch ein zeitlich-curricularer Vorrang entspricht. In der Unterrichtswirklichkeit werden die Aspekte der Modalität und der Inhaltlichkeit in der Regel miteinander verschränkt sein, analog zum Verhältnis von „Darstellung und Mitteilung“. Welche Schwierigkeiten dabei auftauchen, ist exemplarisch in den Fallanalysen „Neumöller“ und „Brunnenberg“ zu beobachten. Und erst am Ende schulischer Bildungsbiographien wird, wenn überhaupt, ein gefestigtes Verständnis dieses Zusammenhangs erwartet werden können, in dem dann kognitive und affektive, epistemische und existentielle Motive komplementär zum Ausgleich kommen. Es ist bei diesem Lernprozess mit *Widerständen* zu rechnen: Die „Unterstellung, mit etwas Gegenständlichem beschäftigt zu sein“, ist das „scheinbar härteste, widerständigste Moment im Glauben“, weil die Menschwerdung Gottes ihre Überzeugungskraft als „Schlüssel für gedeutete Wirklichkeit ... nicht aus dem historischen Auftreten als solchem, sondern aus dem Gehalt der Deutung“ gewinnt.¹⁶

Es geht also didaktisch nicht um methodische Kleinigkeiten, sondern um ein theologisch zu begründendes, angemessenes Verständnis des christlichen Glaubens, das sowohl seiner religiösen Formgestalt gerecht wird als auch seiner im Vergleich zu anderen Religionen konstitutiven Form eines Deutungsgeschehens. Weder im Religions- noch im Konfirmandenunterricht darf die Bemühung um Verstehen sich mit dem Zwang zum Einverständnis verbinden. Aber es geht darum, die kognitiv und epistemisch gehaltvollen Modi christlich-religiöser Kommunikation zu explizieren und einsichtig zu machen. Eben deshalb gehört performative Religionsdidaktik im Kontext einer *bildungstheoretisch* orientierten Religionspädagogik unabdingbar in das Ensemble unterschiedlicher didaktischer Erschließungsperspektiven auch dann, wenn damit nicht der Anspruch auf einen „Paradigmenwechsel“, auf

¹⁶ Dietrich Korsch, Der Gegenstand des Glaubens und die Theorie der Religion; in: Wilhelm Gräb/Dietrich Korsch/Gerson Raabe (Hg.), Pfarrer fragen nach Religion. Religionstheorie für die kirchliche Praxis, Hannover 2002, 169. Vgl. dort auch: „Gerade um dieses Unterschiedes aber ist der gegenständliche Anschein im christlichen Glauben unvermeidlich. Er hebt sich jedoch wieder auf, und zwar im Gefolge der Logik der Grunddeutung selbst“ (183).

eine Umstellung der Religionsdidaktik insgesamt verbunden ist. Peter Biehl hat bereits 1995 in einer systematischen Bilanz unter dem Titel „Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts“ einen Vorschlag gemacht, mit dem die (ohnehin eher in den Wolkenregionen der Theorie als in der schulischen Praxis wirksame) Konzeptionskonkurrenz im Religionsunterricht zugunsten einer pluralen Synthese dreier didaktischer Strukturen abgelöst werden soll.¹⁷ Dabei geht Biehl davon aus, dass das Christentum wie jede Religion durch drei wesentliche „Ausdrucksformen“ gekennzeichnet sei: Durch grundlegende Überlieferungen, durch Riten und Symbole (beides gehört in einem Praxiszusammenhang des *Symbolgebrauchs* zusammen) und durch ein Ethos. Diesen drei Ausdrucksformen ordnet Biehl drei „didaktische Strukturen“ zu: Die traditionserschließende, die symboldidaktische und die problemorientierte didaktische Struktur. Das „Zusammenspiel“ dieser drei „didaktischen Strukturen“ sieht Biehl als den „*integrativen* Kern eines offenen Ensembles didaktischer Strukturen.“¹⁸ Die symboldidaktische Struktur ist als Hermeneutik religiöser Praxis – als Didaktik nicht der Symbole, sondern der symbolischen Kommunikation¹⁹ – nicht denkbar ohne die Explikation der Performanz im Sinne der Darstellungsqualität christlich-religiöser Kommunikationsformen, wie es sich exemplarisch in der Fallanalyse „Neumöller“ zeigt. Interessanter Weise lässt sich diese Verschränkung – unabhängig von ihrer didaktischen Kohärenz – auch an einem eher problemorientierten Konfirmandenunterricht wie in der Fallanalyse „Kornbach“ entdecken.

2. *Religionsdidaktik und der Eigensinn religiöser Praxis*

Nachdem der schulische Religionsunterricht lange Zeit seinen Ort in der allgemeinbildenden Schule mittels der Orientierung an anderen als religiösen (nämlich moralischen, politischen, alltagsweltlichen usw.) Praxen zu finden versucht hat, ist heute hinter den Gedanken einer eigenständigen Domäne „konstitutiver Rationalität“, zu der sich die Fächer Religion und Philosophie verbinden, bildungstheoretisch nicht mehr zurückzugehen.²⁰ So trivial es

¹⁷ Peter Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts; in JRP 12, Neukirchen-Vluyn 1995, 197–223.

¹⁸ Peter Biehl, Religionsdidaktische Konzeptionen; in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 445.

¹⁹ Michael Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2002.

²⁰ Die Bedeutung von des von Jürgen Baumert vorgeschlagenen und vom sog. „Klieme-Gutachten“ zu nationalen Bildungsstandards aufgegriffenen Tableau ausdifferenzierter „Modi der Weltbegegnung“ für eine nichtfunktionalistische Begründung religiöser Bildung an öffentlichen Schulen kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Vgl. Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich; in: N. Killius u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M. 2002, 113; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn 2003,

auch klingt: Der Religionsunterricht soll also Religion erschließen, und zwar in ihrem Eigensinn als ein nicht substituierbarer Modus der Weltbegegnung, nicht aber – wie es noch allzu oft gefordert wird – in ihrer Funktion für moralische Orientierung und soziale Integration. Das ist nicht denkbar ohne die theologische Reflexion religiöser Praxis im Verhältnis und im Unterschied zu anderen kulturellen Praxen.²¹ In einer Situation wachsender religiöser und weltanschaulicher Pluralität, vor allem aber: fortschreitender Ausdifferenzierung unterschiedlicher sozialer und kultureller Praxen *quer* zu den Lebensführungsmustern der Menschen, *kann* die christliche Religion nicht mehr selbstverständlich alle Lebensbereiche imprägnieren und regulieren. Im Vollzug der christlichen Religion muss daher die Fähigkeit entwickelt werden, die Perspektive, mit der sie gleichsam „von außen“ wahrgenommen wird, in ihre Binnenperspektive zu integrieren. Vollzug und Reflexivität können sich nicht mehr wechselseitig ausschließen. Nirgendwo tritt diese Nötigung, die zugleich die Freisetzung einer modernitätsfähigen Lebensform christlicher Religion ist, so deutlich zu Tage wie in der Praxis religiöser Bildungsprozesse. Vor diesem Hintergrund kann verstanden werden, dass die Unterscheidung von Theologie und Religion als konstitutives Merkmal der Praktischen Theologie für die Religionspädagogik in besonderem Maße und auf besondere Weise gilt. Damit wird die Wahrnehmung der auch vorneuzeitlich unvermeidlichen, aber erst neuzeitlich ins Bewusstsein tretenden Differenz zwischen kirchlich-theologischen Lehrsätzen und den empirischen Formen gelebter Religion ermöglicht, und zwar so, dass Theologen als professionelle Akteure des Religionsystems „in die Lage versetzt“ werden, „die von der Theologie unterschiedene Welt der gelebten Religion selbst thematisch werden zu lassen.“²² Für das religionspädagogische Professionsfeld gilt der damit verbundene Erkenntnisgewinn noch prononcierter als für das pfarramtliche Professionsfeld. Seit von einer Religionspädagogik im modernen Sinne die Rede sein kann²³, dienen die hier kurz skizzierten Distinktionsgewinne nicht nur der Legitimierung theologischer Wissenschaft gegenüber modernen Wissenschaftsstandards. Sie ermöglichen zugleich auch die Anerkennung einer von theologischen Nor-

21. Umso wichtiger wird eine genauere Bestimmung des Unterschieds zwischen Philosophie und Religion in ihrer gemeinsamen Domäne „konstitutiver Rationalität“. Nicht zuletzt wird hierbei die Differenz zwischen performativen und diskursiv-propositionalen Sprachformen zu veranschlagen sein.

²¹ Als kulturelle Praxen in dem hier gemeinten Sinn können alle Referenzsysteme der schulischen Unterrichtsfächer gelten, auch die Naturwissenschaften. Für alle diese Praxen ist didaktisch deshalb ein Verhältnis von Performanz und Kompetenz ins Spiel zu bringen. Vgl. dazu Bernhard Dressler, Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels; in: ZPT 1/2008, 74–88.

²² Christian Albrecht, Zur Stellung der Praktischen Theologie innerhalb der Theologie – aus praktisch-theologischer Sicht; in: Chr. Grethlein/H. Schwier (Hg.), Praktische Theologie, a. a. O., 16.

²³ Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und ihre Identität. Mit einem Beitrag von W. Simon, Gütersloh u. Freiburg/Basel/Wien 2005.

mierungen und Bevormundungen unabhängigen Religionspraxis. Ohne diese Anerkennung ist eine die lernenden Subjekte stark machende Praxis religiöser Bildung nicht denkbar. Denn für die Religion als einem subjektiven Lebensvollzug, in dem sich Menschen im Bezug auf Kontingenz- und Unverfügbarkeitserfahrungen nicht nur verstehen, sondern auch verhalten, können kirchliche Lehrsätze nicht mehr inhaltlich konstitutiv sein. Ihnen kann „auch ungeachtet ihres im Protestantismus immer mitlaufenden praktischen Sinnes (...) nur zugestimmt werden, wenn sie sich als aussagekräftig und deutungsmächtig im individuellen Leben aneignen lassen.“²⁴

Für eine evangelische Religionspädagogik, die den Bedingungen kultureller Modernität gewachsen ist, kommt es deshalb gerade darauf an, Modernitätsfähigkeit nicht so sehr als Nötigung zur Überschreitung der Grenzen des Religionssystems in Richtung auf andere Systemreferenzen misszuverstehen²⁵, wie es sich im problemorientierten Religionsunterricht im Blick auf Politik und Ethik nahelegte, sondern den Eigensinn religiösen Selbst- und Weltverständnisses zu akzentuieren. So hat sich z. B. Christoph Bizer immer wieder gegen eine Religionspädagogik gewandt, die „Religion mit Einstellungen, Gesinnungen und Hantieren mit abstrakten Bedeutungen und Deutungsschemata gleich setzt und konkrete religiöse Vollzüge in der Schule meidet. Was gehört dazu, Religion ausüben zu können? Die Uninteressiertheit der evangelischen Religionspädagogik an den religiösen Gestaltungen und Formen ihrer Kirche hängt ursächlich damit zusammen, dass die Frage nach Basiskompetenzen im Umgang mit Religion weg gedrückt wird.“²⁶ Es geht um die Kompetenz, sich in der kulturellen und sozialen Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können. Das ist mehr als die Fähigkeit zum kritischen Rasonnement über Religion, vor allem aber mehr als die Speicherung religiösen Wissens. Hier kommt nun die mit dem Begriff der Kompetenz verbundene Neuorientierung ins Spiel. Es wäre eine Verkürzung, damit nur die lerntheoretische Erwartung zu verbinden, dass sich in *situierter* Lernprozessen Wissen mit Können zu wiederum situativ wirksamen und im Vergleich zur bloßen Wissensakkumulation nachhaltigeren Kompetenzen verbindet. Das wäre durchaus nicht wenig. In den Schrittfolgen vom Lernprozess zur Evaluation von Lernerfolgen wird damit die *Bewegung Performanz I-Kompetenz-Performanz II* vollzogen (situativer Vollzug, reflexiver Aufbau des dabei Gelernten zu einer transferfähigen Kompetenz, situative Anwendung der Kompetenz). Diese Sequenzierung wird bemerkenswerter Weise in den schulunterrichtlichen Fallanalysen mehr oder weniger sichtbar. Performanz I und Kompetenzerwerb gehen ebenso zusammen wie Kompetenzerweis und Performanz II.²⁷ Mehr noch ist aber

²⁴ Dietrich Korsch, Theologie; in: W. Gräß/B. Weyel (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 835.

²⁵ Vgl. Gerhard Büttner/Veit-Jakobus Dieterich, Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004.

²⁶ Christoph Bizer, „Verstehst du, was du liest?“, in: ZPT 2/2004, 318.

²⁷ Siehe dazu grundsätzlich Bernhard Dressler, Performanz und Kompetenz, a. a. O. Es ist allerdings eine gleichsam eindimensional-mechanistische und instrumentelle Verkür-

die Situiertheit des Lernprozesses darauf hin orientiert, dass die schulischen Fächer auf kulturelle Praxen referieren, deren Sinn sich nur jeweils dadurch erschließt, dass im Lernprozess Partizipationsperspektiven (also die Partizipation an den mit der jeweiligen Praxis verbundenen Modi der Weltwahrnehmung und des Weltumgangs) eröffnet werden, die dann reflexiv in den bisherigen Erfahrungshorizont eingetragen und ins Verhältnis zu den Weltbezügen der anderen schulischen Fächer gesetzt werden. Jeder Unterricht, der einem anspruchsvollen Bildungskonzept genügt, inszeniert auf diese Weise einen spannungsvollen Perspektivenwechsel zwischen Weltbeobachtung und Beobachtung der Beobachtung.

Indem der Religionsunterricht gegenwärtig von der „Stoffvermittlung“ auf die „Kompetenzorientierung“ umgestellt wird, kann die christliche Religion nunmehr deutlicher *als eine kulturelle Praxis*²⁸ wahrgenommen werden, mit der sich Menschen in ihrem Leben orientieren und durch deren Vollzug sie sich zur Unverfügbarkeit ihres Daseinsgrundes und ihres Lebenssinnes verhalten. So verstanden wird Religion nicht dadurch erschlossen, dass man auf eine bestimmte Gesinnung verpflichtet wird oder bestimmte Behauptungen für wahr halten soll. Vielmehr sollen die Vollzugselemente und Vorstellungsinhalte der Religion didaktisch so zusammengehalten werden, dass – semiotisch formuliert – Semantik, Syntaktik und Pragmatik religiöser Kommunikation einen *zusammenhängenden* Lernraum bilden. Die Stofforientierung schulischen Lernens hat in religiösen Bildungsprozessen das Missverstehen von Religion als eines sachverhaltsförmigen Wissens befördert. Stofforientierung verstellt geradezu den Blick auf den *Modus* religiöser Kommunikation, ohne dessen *Gestalt* der *Gehalt* religiöser Wahrheits- und Geltungsansprüche nicht zu verstehen ist. Das ist freilich kein Alleinstellungsmerkmal des Religionsunterrichts. Der Erziehungswissenschaftler Klaus Prange definiert Didaktik überhaupt „als Formenlehre des Erziehens“: „Es gibt das Erziehen im Modus des Darstellens nicht, weil es Schulen gibt, sondern es gibt Schulen, weil sie die Form sind, in der das Darstellen explizit als Aufgabe thematisiert werden kann.“²⁹ Im Blick auf die Religion sind es gerade ihre kommunikativen Formgestalten, die Bedeutungsüberschüsse über die dabei verwendeten sprachlichen Begriffe hinaus enthalten – ganz ähnlich wie in der Poesie, deren Gehalte in dem Augenblick zum Verschwinden gebracht werden, in

zung dieses Zusammenhangs, wenn zuweilen mit der Forderung nach Kompetenzorientierung nahezu jedem Lernschritt eine konkrete „Anwendungssituation“ zugeordnet wird. Weltdeutung und Daseinshermeneutik als der Motivations- und Resonanzraum religiöser Kompetenz rücken diese in ein komplexes und durch distanziert-handlungsentlastete Reflexivität flüssig gehaltenes Verhältnis zu religiöser Praxis, dem solche Verkürzungen fremd sind.

²⁸ Eine Religion *als* kulturelle Praxis wahrzunehmen, erschöpft natürlich nicht ihren Wahrheitsanspruch. Diesem ist aber in posttraditionalen Zeiten nicht ohne phänomenologisch sachgerechte Erschließung religiöser Formgestalten gerecht zu werden.

²⁹ Klaus Prange, *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Paderborn 2005, 126. *Deswegen* ist die „pädagogische Kausalität (...) ästhetisch.“ (162).

dem sie in begriffliche Aussagen jenseits ihrer ästhetischen Formen übersetzt werden.³⁰ Aus diesem Grund kann religiöses Lernen auch nicht auf eindeutige Einsichten zielen, sondern auf das Verstehen von und den Umgang mit Mehrdeutigkeiten. Ohne die Anerkennung von Mehrdeutigkeit werden die Bedeutungsüberschüsse symbolischer Kommunikation verspielt. „Unscharfe Ränder“ sind ein nicht billigend in Kauf zu nehmendes, sondern produktiv zu gestaltendes Charakteristikum religiöser Kommunikation. Religionsdidaktik ist deshalb nur als „Ambiguitätsdidaktik“³¹ sachgerecht. Dazu gehört der Verzicht auf eindeutige moralische Botschaften. Die Problematik moralischer Engführungen treten z. B. in den Fallanalysen „Richter“, „Kornbach“ und „Johannsson“ zu Tage. Inhaltliche Offenheit dagegen verbindet sich vor allem mit der ästhetischen – narrativen und poetischen – Verfasstheit religiöser Sprache. So sehr in Bildungsprozessen eine bestimmte, freilich eher durch stilistische Stimmigkeit als durch terminologische Präzision charakterisierte Konsistenz religiöser Vorstellungen anzustreben ist, so zeigt sich doch religiöse Kompetenz zunächst und vor allem in der Fähigkeit, kommunikativ an eben jene Unschärfen anzuschließen³², die sich begrifflicher Konsistenz (wenn auch nicht theologischer Reflexion) entziehen. Religiöse Lernprozesse werden gründlich missverstanden, wenn sie auf „Begriffskonstruktionen“ als „Voraussetzung (!) für religiöse Kommunikation“ abzielen sollen.³³ Es ist gerade umgekehrt: Religiöse Kommunikation kann nur dann verstanden werden, wenn die sekundär zu ihrer Reflexion ins Spiel gebrachten theologischen Begriffe selbst von der Unschärfe der Metaphern und Symbole affiziert bleiben, auf die sie sich beziehen. *Eben das* verlangt freilich nach *kognitiver* Einsicht. Auch

³⁰ Analog gilt, dass die welterschließende ästhetische Kraft der Musik verspielt wird, sobald der Musikunterricht und das gemeinschaftliche Musizieren in der Schule funktional mit dem dabei zu beobachtenden Effekt sozialer Integration legitimiert werden.

³¹ Michael Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen, a. a. O., 78.

³² In einer qualitativen Auswertung von Interviews im Rahmen der „Bertelsmann-Religionsmonitors“ zeigt Armin Nassehi, dass die (nach seiner Einschätzung „erstaunlich“ hohe und verbreitete) Kompetenz, religiös zu kommunizieren (u. a. Anschlussfähigkeit an die für Religion konstitutive Mehrdeutigkeit) mit einem Mangel an Konsistenz einhergeht. Siehe Armin Nassehi, Erstaunliche religiöse Kompetenz. Qualitative Ergebnisse des Religionsmonitors; in: Bertelsmann-Stiftung, Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 113–132; ders., Religiöse Kommunikation. Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung; in: Bertelsmann-Stiftung (Hg.), Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 169–203. Wie auf diesen empirischen Befund normativ zu reagieren ist, stellt sich als dringende bildungstheoretische Frage. Vgl. Bernhard Dressler, Inkonsistenz und Authentizität. Ein neues religiöses Bildungsdilemma?; erscheint in: ZPT 2/2012.

³³ Helmut Hanisch, Begriffskonstruktionen – Voraussetzung für religiöse Kommunikation; in: Michael Domsgen (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Ev. Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 113–126. Begrifflich formatierte Reflexion kommt *als Theologie* immer nur ex post ins Spiel. Das gilt schon für den Apostel Paulus, dessen Theologie nicht ohne einen intertextuell eingeflochtenen narrativen Rahmen zu verstehen ist. Paulus erzählt. Vgl. Stefan Alkier, Narrativität, Intertextualität und Rezeptionsästhetik der paulinischen Briefe, in: ZPT 2/2011, 38–47.

deshalb wird performative Religionsdidaktik grundsätzlich missverstanden, wenn sie nur als die Fortsetzung handlungsorientierter bzw. erlebnisorientierter Methoden unter neuem Etikett gilt.³⁴ Hier sind Analogien zur kognitiven Funktion literarischer Kunstwerke heranzuziehen. Bei der Erkundung fiktionaler Welten sind wir in der Lage, unsere Rezeptionshaltung mit der Fähigkeit zu verbinden, andere Urteile oder Moralvorstellungen einzunehmen als in der Realität. Ästhetik lässt sich gar nicht gegen Ethik ausspielen. Die Vergegenwärtigungsleistung einer Erkenntnis darüber, wie es ist, sich in partikularen Situationen zu befinden, ist mit einem ethisch bedeutsamen kognitiven Gewinn verbunden, weil dadurch das moralische Urteil kultiviert wird. Aber auch über die ethische Dimension hinaus ist der kognitive Gewinn nicht als propositionales Wissen zu verbuchen, weil die Literarizität narrativer und poetischer Texte gerade keine argumentativen Begründungsmuster bietet. Rechtfertigungsmuster gibt es freilich auch im imaginativen Erfahrungsraum. Jedenfalls darf aber im Religionsunterricht aus den hier erörterten Gründen nicht vorschnell in die Perspektive wissenschaftlich-theologischer Urteilsbildung gewechselt werden, weil sonst die Einsicht in auch deren konstitutive Metaphorizität verbaut wird. Es geht hier gleichsam um die nichtpropositionale Adäquatheit eines kognitiven Gehalts.³⁵

3. Performanz und Partizipation

Im Religionsunterricht darf es nicht einfach darum gehen, *Zustimmungsbereitschaft* zu den Sätzen des christlichen Glaubensbekenntnisses erzeugen zu wollen. Aus den genannten bildungs- und lerntheoretischen Gründen, aber

³⁴ Neben der Weigerung, Theologie mit einem kulturtheoretisch anschlussfähigen Religionsbegriff zusammenzudenken, ist es wohl eine erlebnispädagogische (um nicht zu sagen: „abenteuerpädagogische“) Projektion, aus der Godwin Lämmermann eine Persiflage der performativen Religionsdidaktik konstruiert, um sie zum Gegenstand einer maßlosen Polemik („Schwarzeinfärbung“, „Nabelschau und Bauchtanz“) zu machen, die jedes Interesse an einer Klärung möglicher Kontroversen vermissen lässt. Vgl. Godwin Lämmermann, Kirchliche Bildungsarbeit als gesellschaftliches Handeln; in: PTh 3/2008, 93–110; ders., Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“; in: TheoWeb 2/2008, 107–123.

³⁵ Karl Ernst Nipkow rekurriert auf Helmut Hanischs und Siegfried Hoppe-Graffs Folgerung aus empirischen Untersuchungen: Im Religionsunterricht „hapere“ es an der „Begriffsbildung“. Er verweist dazu auch auf den Befund der Tübinger Elementarisierungsstudie von 1995, es werde mit „gefährlichen Abstraktionen“ „über die Köpfe hinweg“ kommuniziert. Es ist zu vermuten, dass dies eben der Vernachlässigung des für religiöse Kommunikation konstitutiven Zusammenhangs von Ästhetik und Kognition geschuldet ist. Es geht, so auch Nipkow, um einen Zusammenhang zwischen einem „Sinn für“ etwas und einem „Begriff von“ etwas. Genau hierfür ist das unterrichtliche Wechselspiel von Teilnahme und Beobachtung wahrscheinlich eine unerlässliche Voraussetzung. Vgl. Karl Ernst Nipkow, Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche; in: Peter Biehl/Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 248f.

eben auch aus theologischen Gründen hat nämlich die Frage Vorrang, *in welchem Modus* religiöse Geltungs- und Wahrheitsansprüche im Verhältnis zu den Geltungs- und Wahrheitsansprüchen der in den anderen schulischen Fächern repräsentierten Weltmodellierungen jeweils begegnen. Religiöse Bildung wird zuweilen immer noch mit dem ignoranten Verdacht belegt, sie sei mit der Zumutung verbunden, wissenschaftlich widerlegte Weltbilder für wahr halten zu sollen. Dieses Missverständnis wird allerdings dann befördert, wenn religionsdidaktisch die spezifische *Differenz* der Religion zu anderen Perspektiven der Welterschließung nicht klar genug herausgearbeitet wird – wenn z. B. der Schöpfungsglaube nicht in den metaphorischen Raum der subjektiven Expression kreatürlicher Selbsterfahrung („Ich glaube, dass *mich* Gott geschaffen hat samt aller Kreatur ...“, Martin Luther) eingezeichnet wird, sondern – wie ganz häufig in Religionsschulbüchern – mit kosmologischen oder evolutionstheoretischen Themen konnotiert wird. Auch sind religiöse Sätze „keine Vermutungen oder Unterstellungen über einen uns gar nicht oder nur über besondere Mitteilungen (eine ‚Offenbarung‘) zugänglichen Teil der Welt. (...) Das ‚ich glaube ...‘ solcher Sätze gehört gar nicht in die grammatische Gegend der Vermutungen, steht nicht auf *einer* Skala, die vom Wissen zum bloßen Meinen reicht (*faith!* nicht *belief*).“³⁶ Wenn dagegen gelernt wird, die kategorial unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen von *puto* („ich glaube“ im Sinne von „ich vermute“) und *credo* nicht zu verwechseln, dann ergibt sich daraus auch die (freilich niemals zwingende) *Möglichkeit* der Einsicht, dass Gott im Modus des *credo* kein Objekt eines Wissens oder einer Vermutung ist, sondern der Adressat eines Vertrauens, mit dem auch unser Wissen allererst in einen Sinnhorizont gerückt wird. Die in diesem Sinne reflektierte *Einstimmensbereitschaft* in das Credo ist zwar nicht das unmittelbare Ziel christlich-religiöser Bildung. Aber religiöse Bildung richtet sich, einmal ganz bescheiden formuliert, zunächst auf den Abbau der dieser Bereitschaft im Wege stehenden Missverständnisse. Im Religionsunterricht soll gelernt werden können, dass wir uns zu Gott nicht mit der Spekulation über seine Existenz ins Verhältnis setzen, sondern durch Lob und Dank, Bitte und Klage, d. h. vermittelt performativer Akte. Dieses Lernziel bestimmt sich keineswegs durch die Erlebnisqualität, die mit dem Vollzug solcher Sprechakte zu verbinden wäre, wenn es denn überhaupt möglich und erlaubt sein sollte, dass schulisches Lernen Erlebnisse stiftet.³⁷ Es wird vielmehr – noch

³⁶ Friedrich Kambartel, *Philosophie der humanen Welt*, Stuttgart 1989, 100.

³⁷ Natürlich kann man, in Abwandlung des Watzlawick'schen Diktums, dass man „nicht nicht kommunizieren“ kann, auch „nicht nicht erleben.“ Der Erlebnisbegriff wird aber bei manchen Autoren nicht in diesem trivialen Sinn in den Kontext der performativen Religionsdidaktik eingetragen, sondern (so z. B. bei Hans Mendl, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, Stuttgart 2008) im emphatischen Sinne der Eröffnung einer besonderen Erfahrung, in der die Differenz zwischen der Artifizialität einer schulischen Lernsituation und lebensweltlicher Unmittelbarkeit für tendenziell aufhebbar gedacht wird. Möglicherweise spielt hierbei das von katholischer Seite eingebrachte Ziel kirchlicher „Beheimatung“ und die Vorstellung eines „mystagogischen“ Religionsun-

einmal – auf einer *kognitiv-epistemischen* Ebene die Einsicht in den Vollzugssinn religiöser Kommunikation angestrebt; eine Einsicht, ohne die der weit verbreitete Irrtum nicht bearbeitet werden kann, die Teilnahme an religiöser Praxis laufe auf das Führwahrhalten wissenschaftlich widerlegter Aussagen über die Entstehung und die Zukunft der Welt hinaus. Anders gesagt: Nur mittels dieser kognitiven Einsicht kann die Unterscheidung der christlichen Religion von metaphysischen Sachverhaltsbehauptungen verstanden werden – seit Schleiermachers „Reden über die Religion“ das grundlegende Charakteristikum eines neuzeitlichen Religionsbegriffs. Diese religionstheoretische Einsicht erschließt sich nicht zuletzt mittels der Unterscheidung von performativen und konstativen Sprachformen.

3.1 Partizipation und Authentizität

Der religionsdidaktische Rekurs auf die Sprechakttheorie kann sich durchaus auf diese ursprüngliche Grundunterscheidung John Austins beschränken, insofern mit ihr die Grundunterscheidung von *credo* und *puto* theoretisch nachvollzogen werden kann. Neben dem Impuls der Sprechakttheorie sind für die performative Religionsdidaktik sodann die ästhetisch-theatralen Einsichten kulturtheoretischer Performanz-Konzepte bedeutsam.³⁸

Gelegentlich werden in der Diskussion um die performative Religionsdidaktik die Aspekte der Performativität (mit Bezug auf John Austins Sprechakttheorie) und der Performanz (als kulturtheoretischer Schlüsselbegriff zur Analyse der Vollzugsformen kultureller Praxis) gegeneinander in Stellung gebracht.³⁹ Gegenüber der Theatralität von Handlungsvollzügen, die sich prinzipiell nicht an Authentizitätskriterien ausrichten lassen, wird dabei dann darauf bestanden, dass performative Sprechakte von der Authentizität der Akteure leben. Die Dimension des Bewusstseins und der Gesinnung wird gegen die Oberflächenmuster kulturellen Handelns ausgespielt. Damit wird nicht nur die spezifische Semiotizität des Unterrichts im artifiziellen Raum schulischen Lernens verkannt, sondern auch, dass die Forderung nach Authentizität gleichsam die Virtualitätsregeln unterrichtlichen Handelns außer Kraft setzten würde. Es könnte dann auch nicht gelernt werden, dass es sich bei der Authentizität im Zusammenhang religiöser Kommunikation um einen kom-

terrichts eine Rolle. Grundsätzlich zur Kritik der religionspädagogischen Rezeption des Erfahrungsbegriffs vgl. David Kabisch, *Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive*, Tübingen 2009.

³⁸ Erika Fischer-Lichte, *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp, Frankfurt/Main 2004.

³⁹ Hanna Roose, *Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität*; in: Loccumer Pelikan 3/2006, 110–115. Vgl. dazu Bernhard Dressler/Thomas Klie, *Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht*; in: Thomas Klie/Silke Leonhard (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008, 210–224, hier bes. 218.

munikativen Modus handelt, nicht um ein Gesinnungsformat.⁴⁰ Authentizität und Performativität nicht genau unterscheiden zu können, ist auf Seiten der Lerngruppe ein Problem in der Fallanalyse „Brunnenberg“.

Sowohl im Blick auf Unterricht als auch im Blick auf Vollzugsformen religiöser Praxis ist Authentizität ein Kommunikationsformat, keine Wendung des Inneren nach Außen. Ob eine Äußerung authentisch *ist*, lässt sich nicht mit einem Blick ins Herz entscheiden. Im Modus der Authentizität geäußerte Aussagen lassen sich nicht auf die gleiche Weise kritisieren wie die meisten anderen Äußerungsformen, weil man zwar den religiösen Gehalt eines Satzes oder eines Ritus intellektuell oder sachlich, aber auch ästhetisch kritisieren kann, aber nicht den dafür in Anspruch genommenen Glauben. Insofern die Religiosität von Äußerungen nicht einfach thematisch zu konstatieren, sondern erst am Kommunikationsstil abzulesen ist, kann man einem religiösen Satz auch dann, wenn man ihn nicht für zustimmungsfähig hält, nicht widersprechen. Man kann sagen: „Ich sehe das anders“, aber nicht: „Ich glaube dir nicht.“ Insofern erhöht Authentizität die kommunikative Anschlussfähigkeit, indem sie das Widerspruchsrisiko mindert. So gesehen (und selbstverständlich ist dies eine Reduktion in empirischer Perspektive) lebt Religion von der Kraft authentischer Rede, die sich bestimmter Inhalte nur bedient, soweit sie als Medium von Authentizität taugen. Und Authentizität kompensiert in dieser Sichtweise Unbestimmtheit, so dass sich Religiosität jenseits jeder kognitiven Dimension und jenseits jeder bestimmten Semantik letztlich durch den bloßen Vollzug von Kommunikation stabilisiert. Es liegt freilich auf der Hand, dass dies nur phänomenologisch gelten kann. Im Bildungsprozess müssen normative und inhaltliche Kriterien sachlicher Konsistenz hinzutreten, aber eben so, dass sie sich wiederum prinzipiell einer Überprüfung hinsichtlich ihrer Authentizität versperren, und zwar aus epistemischen wie ethischen Gründen.⁴¹

Anders als in einer sich auf die Sprechakttheorie berufenden Gegenüberstellung von Performativität und Performanz werden hier nun im Blick auf eine performative Religionsdidaktik beide Aspekte in gewisser Analogie zum Form-Inhalt-Verhältnis in Beziehung gesetzt. Dabei geht es dann zum einen inhaltlich um die Charakteristik religiöser Sprachformen, zum anderen um die unterrichtliche Dramaturgie. Beide Aspekte werden hinsichtlich der Gestaltung, der Explikation und der Reflexion des kommunikativen *Modus* (im Blick auf das Proprium religiöser Kommunikation wie im Blick auf die didaktische Inszenierung religiöser Unterrichtsgegenstände) verschränkt, so dass in den Gestaltungsformen des Unterrichts affine Anknüpfungspunkte für das Verstehen der Vollzugsformen von Religion inszeniert werden – Gehalt und

⁴⁰ Amin Nassehi, Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung; in: Bertelsmann-Stiftung (Hg.), *Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2009, 177f. u.ö.

⁴¹ Es sind diese Gründe, die es verbieten, einem Schüler aufgrund der Vermutung, er sei ein notorischer Lügner, eine gute Note für seinen gelungenen Aufsatz über Wahrhaftigkeit zu verweigern.

Gestalt werden ins Verhältnis gesetzt. Es ist dies eben die Art und Weise, wie in der performativen Religionsdidaktik das allgemeindidaktische Prinzip von Teilnahme und Beobachtung⁴² als wechselseitige Verschränkung von religiösem Reden und Reden über Religion in Geltung gesetzt wird. Die Fundamentalunterscheidung „performativ vs. konstativ“ (die sich theologisch anders lesen lässt als in Austins Sprechakttheorie, an die sie gleichwohl anknüpft) muss unterrichtsdramaturgisch (d. h. nicht allein durch abstrakte Belehrung, sondern durch experimentellen Gebrauch religiöser Vollzugsformen auf der Ebene der Performanz) erschlossen werden, aber dann reflexiv als kognitiver Lerngewinn stabilisiert werden, um die christliche Religion vor dem Missverständnis zu schützen, sie erhebe sachverhaltsförmige Wahrheitsansprüche. Die später von Austin selbst und seinem Schüler John Searle entwickelten differenzierteren Tableaus sind im Blick auf die besonderen Bedingungen unterrichtlicher Kommunikation von geringerem Gewicht. Es kommt hier also weniger auf die von Searle und Austin in die Fundamentalunterscheidung zwischen konstativen und performativen Sätzen eingetragenen Differenzierungen an⁴³, sondern nur darauf, dass sich Aussagen auf der Ebene von Sachverhaltsbehauptungen oder -vermutungen kategorial unterscheiden von Sprechakten im Sinne von *credo*: Ich glaube bzw. vertraue *jemandem* oder einer nicht tatsachenförmig zu verstehenden Aussage. Die didaktisch-dramaturgische *Gestaltung* wird hier dann freilich auch die Einsicht eröffnen müssen, dass sprachlichen Äußerungen nicht auf die Stirn geschrieben steht, ob sie als performative oder konstative Äußerungen zu verstehen sind, sondern dass es hierfür auf den jeweiligen Gebrauchszusammenhang ankommt.⁴⁴ Neben die semantische und grammatische Erschließung religiöser Sätze hat immer auch ihre situative Erschließung zu treten, semiotisch formuliert: ihre semantische, syntaktische und pragmatische Erschließung.

3.2 Perspektivenwechsel in der Weltdeutung

Dass hier bislang überwiegend allgemein von „Religion“ die Rede war, ist insofern notwendig, als es zunächst darum gehen muss, die spezifische Differenz zu verstehen, mit der sich Religion generell von anderen kulturellen Praxen und Wissenssystemen unterscheidet. Auch z. B. die Naturwissenschaften sind ja, wenn man ihre Erkenntnisreichweite und ihre Erkenntnisgrenzen im Blick behalten will, als eine kulturelle Praxis zu verstehen. Anders würde die naturwissenschaftliche Wahrnehmung der Welt mit der empirischen Gegebenheit ihrer Gegenstände verwechselt werden. In solchen Unterscheidungs- und

⁴² Vgl. Bernhard Dressler, Performanz und Kompetenz, a. a. O.

⁴³ John L. Austin, *How to Do Things With Words*, Oxford 1962; John Searle, *Speech Acts*. Cambridge 1969.

⁴⁴ Ein signifikantes Beispiel hierfür ist die (ironisch verfremdete?) Frage „Was glaubst du?“, mit der die Lehrperson in der Fallanalyse „Kornbach“ (Interakt 10) auffordert, das Glaubensbekenntnis (als Ausweis erfolgten Auswendiglernens und zur Vorbereitung auf den Konfirmationsgottesdienst) aufzusagen.