
Beten im Religionsunterricht?

Überlegungen in religionsdidaktischer Absicht

Joachim Kittel / Amoltern

Im Religionsunterricht (RU) auch religiöse Erfahrungen zu vermitteln, wird seit einigen Jahren mit Nachdruck eingefordert und didaktisch präzisiert. Im Anschluss an das 2005 erschienene Papier der Deutschen Bischöfe „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ ist eine Diskussion um performative Elemente im RU in vollem Gange, und das Anliegen wird durchaus kontrovers diskutiert.¹ Das Grundanliegen, auf das sich die Vertreter der performativen Religionsdidaktik berufen, haben die deutschen Bischöfe so formuliert: „Ein Religionsunterricht, der Schülerinnen und Schülern einen verstehenden Zugang zum Glauben eröffnen will, kann sich nicht mit der Vermittlung von Glaubenswissen begnügen. Er wird vielmehr die Schülerinnen und Schüler auch mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen.“² Die Notwendigkeit, Schülerinnen und Schülern, die einer religiösen Sozialisation entbehren, auch im Raum von Schule religiöse Erfahrungen zu vermitteln, wird allgemein anerkannt.

1 „Erfahrungsraum des Religiösen“

Es gibt allerdings auch Theologen und Religionspädagogen, die der Ausgestaltung des RU als „spirituelles Exerzitium“ (Rudolf Englert) aus guten Gründen reserviert gegenüberstehen. Es geht hier vor allem um das „Prinzip Freiheit“.³ Hans

¹ Bereits der Begriff »performativ« sei, so konzediert Rudolf Englert, „hochgradig äquivok“; vgl. Ders., *Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz*, in: ZPTh 10 (2008), 3–16, hier 9. Unterschiedliche Bewertungen bieten auch zwei Neuerscheinungen: Während Ch. Kalloch u.a., *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. Freiburg 2009, 327–340, den performativen RU unter „Religionsdidaktische Dimensionen und Prinzipien“ ausführlich berücksichtigen, gehen G. Hilpert u.a., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München 2010 (Neuausgabe), 65–69, nur zusammenfassend darauf ein.

² *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (16.02.2005). Hrsg. vom Sekretariat der DBK. Bonn 2005 (DtBi; 80), 24.

³ Vgl. H. Mendl, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*. München 2008, 168. Der vorliegende Beitrag bezieht sich vor allem auf diese Publikation. Mendl verarbeitet eine Fülle von Material und bietet Ideen zu religionspädagogischen Praxisfeldern, wenngleich anzumerken ist, das vieles von dem, was hier der performativen Religionsdidaktik zugerechnet wird, schon in der vorperformativen Phase Kennzeichen eines „guten“ RU war, der mit einer überlegt korrelativen Ausrichtung immer mehr war (und ist) als nur „Reden über Religion“.

Mendl hält es dagegen – auch gegen innere Widerstände bei Schülerinnen und Schülern – für „legitim ... Erfahrungen des Gebets und des Meditativen im RU zuzumuten“.⁴ Die in diesem Sinne verstandene performative Religionsdidaktik möchte den Religionsunterricht angesichts einer vom „Traditionsabbruch gekennzeichneten Jugend“⁵ als Ort ausgestaltet wissen, der es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Religion zu erleben. Mendl hat für den katholischen Bereich den ersten umfassenden didaktischen Entwurf vorgelegt. Er möchte mit seinem performativen Konzept im Religionsunterricht „Erfahrungsräume des Religiösen eröffnen“.⁶ Anders gesagt: Religion soll im Unterricht „inszeniert“ werden, um religiöse Erfahrung zu ermöglichen. Mendl möchte mit Kindern und Jugendlichen im Religionsunterricht „meditieren, beten, Kirchenräume mit allen Sinnen erfahren und Sozialprojekte durchführen.“⁷ Bereits diese Aneinanderreihung religiöser Vollzüge muss aus systematischer Sicht nachdenklich stimmen. Systematisch betrachtet ist der geforderte Freiheitsgrad der einzelnen Vollzüge sehr unterschiedlich zu bewerten. Die Aufzählung stellt, ohne in der Sache zu differenzieren, heterogene, d.h. kaum vergleichbare religiöse Vollzüge nebeneinander. Indes: Der personale Freiheitsgrad, d.h. das geforderte existentielle Engagement des Einzelnen variiert bei den genannten Vollzügen stark.

Während das Gelingen einer Kirchenraumpädagogik nicht allein davon abhängt, wie engagiert die Jugendlichen innerlich bei der Sache sind und Sozialprojekte vor allem eine zwischenmenschliche Erfahrung vermitteln, gilt für Meditation und erst recht für das Gebet etwas anderes. Christliches Beten ist von seinem Wesen her immer personale Begegnung von Gott und Mensch. Es erfordert seitens des Betenden nicht nur Offenheit. Der Einzelne ist gefordert, in der ihm augenblicklich möglichen Freiheit sein Herz in die Hand zu nehmen, um seine innerste Personmitte frei auf das göttliche Du hin auszurichten. Das Beten im Religionsunterricht besitzt also Voraussetzungen, die in systematischer Perspektive bislang nicht erörtert wurden.⁸ Es wird also um die Frage gehen, inwieweit der Religionsunterricht jenen Freiheitsraum bereitstellt, der vom Wesen des Gebetes her betrachtet unabdingbar ist. Mit dieser Festlegung ist bereits hinsichtlich der Schulform zu differenzieren, denn die freiheitstheologischen Erwägungen beziehen sich vor allem auf die Situation in der Mittel- und Oberstufe.

4 Vgl. *ebd.* [Herv.d.Verf.]. Schon an dieser Stelle ist zu fragen, ob in religiöser Hinsicht irgendetwas gewonnen ist, wenn ein unterrichtliches Setting für Schülerinnen und Schüler zur Zumutung wird.

5 Vgl. Ch. Kalloch u.a., *Lehrbuch der Religionsdidaktik* (Anm. 1), 328.

6 Vgl. zur didaktischen Grundlegung H. Mendl, *Religion erleben* (Anm. 3), 12–86.

7 Vgl. *aaO.*, 12.

8 Vgl. A. Kaupp, *Beten im Religionsunterricht? Formen gelebten Glaubens in pluralen Lerngruppen*, in: L. Rendle (Hrsg.) *Standorte finden. 5. Arbeitsforum für Religionspädagogik*. Donauwörth 2010, 86–98. Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Formen von Gebet angesichts der Tatsache, dass Religion immer „Inhalt und Form“ sei „didaktisch verantwortet“ möglich sind (vgl. *aaO.*, 86.). Die anthropologisch und theologisch naheliegende Frage nach dem Wesen des Gebetes als solchem wird nicht reflektiert. Hier setzt der vorliegende Beitrag an.

Der RU im Primarbereich geht von anderen Voraussetzungen aus als der RU im Bereich der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II. Was wie eine Selbstverständlichkeit klingt, wird in der Diskussion über die Möglichkeit, im RU mit den Schülerinnen und Schülern zu beten, bzw. diese in Gebetsformen einzuführen, kaum angemessen berücksichtigt. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass in einer Grundschule, weil die kognitive Entwicklung noch gar nicht so weit fortgeschritten ist, religiöse Inhalte weniger „abstrakt-lehrhaft“ als „im Vertrautmachen mit den Ausdrucksformen des Glaubens erschlossen werden.“⁹ Wenn Kinder im Primarbereich in einer handlungsorientierten Weise zu gemeinsamen religiösen Ritualen hingeführt und angehalten werden, dann geschieht das in der Regel in einer bergenden Atmosphäre, die für Kinder wichtig ist. Der Raum der persönlichen Freiheit ist hier in einem guten Sinne aufgehoben in der Gruppe. Legt sich also der Entwicklung der Kinder entsprechend im Primarbereich die Vermittlung der Inhalte in einer alle religiösen Formen abbildenden Weise nahe, muss dies „im Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler schulform- bzw. schulspezifisch konkretisiert und aktualisiert werden.“¹⁰ Wie muss diese Konkretisierung bzw. Aktualisierung für das Beten im RU aussehen? Der vorliegende Beitrag argumentiert im Blick auf Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberstufe. Zwei Thesen leiten dabei das Interesse.

These 1: Je älter die Schülerinnen und Schüler werden, desto mehr gewinnt die Einzelpersönlichkeit ein eigenes Profil. Die damit verbundene kognitive und affektive Entwicklung wirkt sich auch auf das Verhalten in der Gruppe aus. Je abstrakter das Vorstellungsvermögen und je mehr der junge Mensch im Begriff ist, seine Identität auszubilden, desto mehr bedarf es für das gemeinsame Gebet in der Gruppe einer qualifizierten Freiheit, die im RU unter normalen Umständen nicht gegeben ist.

These 2: Wenn man einem im RU der Mittel- und Oberstufe initiierten Gebetsakt aus Respekt vor dem Wesen des Gebetes an sich und der Freiheit des Einzelnen aus systematischen Gründen zurückhaltend begegnet, zugleich aber das performative Anliegen ernst nimmt, muss man erklären, worin die Aufgabe eines performativen RU besteht. Das Anliegen eines performativen RU darf nicht zuerst dem Postulat „Religion erleben“ subsumiert, sondern muss im Licht der theologischen Anthropologie vertieft werden. Der performative RU ist unter den Vorzeichen einer theologischen Anthropologie nicht zuerst Ort der Inszenierung von Gebetssituationen, sondern bereitet Schülerinnen und Schüler auf die Situation des Betens vor, indem er ihnen behutsam und stetig hilft, ihr Menschsein als den eigentlichen „Erfahrungsraum des Religiösen“ zu entdecken. Der

⁹ Vgl. *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe* (24.04.2006). Hrsg. vom Sekretariat der DBK. Bonn 2006 (DtBi; 85), 11.

¹⁰ Vgl. *aaO.*, 10.

folgende Abschnitt thematisiert zunächst die Bedingungen des Gebetes, als nächstes wird auf der Grundlage der gewonnenen Einsichten die Situation des RU analysiert, bevor schließlich das Anliegen des performativen RU im Licht der theologischen Anthropologie neu akzentuiert und einige religionsdidaktische Hinweise gegeben werden sollen.

2 Gebet als freie Entscheidung

Gebet sowie jede Form von Liturgie sind ohne eine innere „tätige Teilnahme“ nicht angemessen zu denken.¹¹ Das Gebet ist Übersetzung eines inneren, zutiefst persönlichen Engagements in eine konkrete Freiheitstat, die immer auch das Sichtbarwerden der inneren Bewegung ist. Und: Gebet ist je Antwort, Entsprechung auf den unableitbaren Impuls der Selbstmitteilung Gottes in Christus Jesus. Insofern sind Gebet und Ritual nie nur die Außenseite von Religion. Gebet ist vielmehr *geschichtliches* Ereignis einer Mitteilung, der Begegnung von Gott und Mensch.¹² Aus dieser personalen Sicht gilt: „Das entscheidendste Wort, das ein Mensch sagen kann, ist das Gebet.“¹³ Deshalb bedarf es notwendig eines Ortes, an dem dieser Vollzug vom Beteiligten nicht gefordert wird, sondern er ihn *frei* wählen kann. Es geht um „existentielle Wahlfreiheit“ (Karl Rahner). Wahlfreiheit ist im religiösen Sinne weit mehr als die Möglichkeit, sich innerlich für oder gegen etwas zu entscheiden. Wenn ein Mensch sich ein Herz fasst und an seinen Gott „Worte ins Schweigen“ richtet,¹⁴ ist die freie Entscheidung geradezu Voraussetzung, weil der freie Gott selbst dem Menschen im Gebet begegnet und es immer um die Kommunikation von Freiheiten geht.

Letztlich geht es um die geschichtliche, d.h. wahrnehmbare Verleiblichung der inneren Bewegung auf Gott hin. Diesbezüglich ist zu unterscheiden zwischen dem privaten Herzensgebet des Einzelnen und dem gemeinsamen Beten in einer Gruppe. Das private Gebet verleiblicht sich auch, aber es bleibt letztlich in der stillen Kammer verborgen. Das Beten in einer Gruppe ist aber gerade darauf angelegt, sich gemeinsam auszurichten auf Gott. Und hier gibt es einen entscheidenden Unterschied zwischen dem gemeinsamen Beten im Religionsunterricht und einem Gemeindegottesdienst. Während im RU keine existentielle Wahlfreiheit besteht, der „kollektive Vollzug des Gebetes“ im System Schule auf dem Stundenplan steht, gilt für die geschichtliche Situation eines Gemeindegottes-

¹¹ Vgl. *Konstitution über die heilige Liturgie ›Sacrosanctum concilium‹* (4.12.1963), art. 14; zit. n. ²LThK, Erg.-Bd. 1 (1966), 29.

¹² Vgl. zum theologischen Ereignisbegriff J. Kittel, *Kirche als Ereignis. Ein Beitrag zur Grundlegung des sakramentalen Kirchenverständnisses im ekklesiologischen Entwurf von Karl Rahner*. Freiburg 2010.

¹³ K. Rahner, *Einige kleine Notizen über die Frömmigkeit des Hochschülers*, in: *Der fahrende Skolast* 3 (1957), 2.

¹⁴ Vgl. Ders., *Worte ins Schweigen*. Innsbruck 1937.

dienst, dass er ein echter Ort der personalen Wahlfreiheit des Einzelnen ist. Mendl nivelliert diesen Unterschied. Für ihn ist der kollektive Vollzug des Gebetes in „Schulgebet, Schulgottesdienst und in jedem (!) Gemeindegottesdienst“ offensichtlich gleichwertig.¹⁵

Der Gebetsakt an sich fordert aber von seinem Wesen her immer ein intensives personales Engagement. Dass das existentielle Engagement des betenden Menschen variiert, liegt auf der Hand, aber es stimmt nicht, wenn Mendl auch für Gemeindegottesdienste meint, formulieren zu können: „Gemeinsames Beten bewirkt nicht notwendig, dass alle gemeinsam beten.“¹⁶ Wer sich aus *freier* Entscheidung aufmacht zu einem Gemeindegottesdienst, der steht bereits in der Beziehung zu seinem Gott. Es darf geschlossen werden, dass dessen Beten je ein inneres Moment des existentiellen Engagements besitzt, auch wenn ihn die äußeren Umstände oder persönliche Befindlichkeiten daran hindern, sein Herz in Gänze in die Hand zu nehmen.

Anders gesagt: Das Gebet als das innerste und intimste Moment des *freien* Glaubensaktes fordert schon vom Geschehen her ein größtmögliches Maß an Wahlfreiheit. Das betrifft sowohl den inneren Vollzug *als auch* den geschichtlichen Ort. Es ist aber die Möglichkeit zur qualifizierten Freiheitsentscheidung, d.h. Wahlfreiheit hinsichtlich der Möglichkeit des Gebetes an sich und des Ortes, die beim Beten in einer Gruppe gegeben sein muss. Der RU bietet diesen Raum qualifizierter Wahlfreiheit unter alltäglichen Bedingungen nicht. Im folgenden Abschnitt soll der sich abzeichnenden Ambivalenz des gemeinsamen Betens in einer Religionsgruppe der Mittel- und Oberstufe weiter nachgegangen werden.

3 Die personale Situation kollektiven Betens

Die systemischen Voraussetzungen des RU begrenzen die freie Entfaltung des Einzelnen. Eingeschoben zwischen Fächer unterschiedlichster Art, fehlt es an allem, was das Gebet vor anderem Tun heraushebt: die freie Entscheidung zu beten, sich Gott anzuvertrauen, einem spontanen Beziehungsimpuls zu folgen, innere Sammlung. Aufgewühlt durch Erfahrungen des Schulalltags sind die Kräfte absorbiert. Der Schüler hat, was die Teilnahme am Unterricht angeht, keine andere Wahl. Religion steht auf dem Plan, es besteht Anwesenheitspflicht.

Dem kollektiven Vollzug in einer Unterrichtsgruppe mangelt es an der Wahlfreiheit, die als inneres Moment immer auch die Möglichkeit impliziert, frei zu handeln und sich frei zu versammeln. Beten im Religionsunterricht, das als Probanden den Schülerinnen und Schülern in der Gruppe zugemutet wird,¹⁷

¹⁵ Vgl. H. Mendl, *Religion erleben* (Anm. 3), 43.

¹⁶ *Ebd.*

¹⁷ Vgl. *aaO.*, 168.

übergeht die fundamentalen Voraussetzungen, deren das Beten in Gemeinschaft bedarf. Das hat unmittelbare Konsequenzen für den Einzelnen.

Mangel an Wahlfreiheit

Den zur Anwesenheit verpflichteten Schülerinnen und Schüler wird faktisch ein Vollzug aufgedrängt, der in der betreffenden Gruppe dem Einzelnen gegebenenfalls nur die Flucht in eine negative Freiheit oder halbherziges Mittun lässt. Sofern der einzelne Schüler dem Mitvollzug nicht ausweichen kann oder angesichts der Zusammensetzung der Gruppe nicht will, hat er nur noch die negative Freiheit, sich diesem Geschehen, sofern es ihm nicht liegt oder er ‚nicht glaubt‘, innerlich zu verweigern. Weil aber Gebet immer Ereignis der Selbstmitteilung Gottes in Christus Jesus ist, in der sich Gott und Mensch *frei* begegnen, „religiöses Tun und Sprechen (also) nicht auf Probe geschieht“, widerspricht ein Beten, dessen gemeinsame Grundlage nicht die freie Entscheidung jedes Teilnehmers *für* dieses Tun ist, dem Wesen des Gebetes selbst.¹⁸ Das Beten in einer Gruppe, das billigend in Kauf nimmt, dass der Einzelne wider Willen „mitmacht“, ist schlicht wesenswidrig.

Es kann nicht sein, dass im RU das entschiedenste Wort christlicher Existenz nur in Szene gesetzt und probeweise aufs Spiel gesetzt wird. Es ist nicht nur diese Dimension, die nachdenklich stimmt. Auch der Respekt vor der freien (Glaubens-)Entscheidung der Schülerinnen und Schüler, was mehr ist als die Achtung einer negativen Religionsfreiheit, legt es nahe, im RU der Mittelstufe und Oberstufe nicht kollektiv zu beten.¹⁹ „Erlebte Religion“, die im existentiellen Sinne des Wortes zum Widerfahrnis, zur *Erfahrung* werden soll, braucht den geschichtlichen, den freien Ort, die innere *und* äußere (qualifizierte) Freiheit, sich dem Geheimnis Gottes zu nähern und sich diesem gegebenenfalls zu überantworten.

Mendl meint darauf verzichten zu können, und zwar mit einer Begründung, die er aus der Verschränkung der Forschungsergebnisse der Alteritäts-Didaktik und der eigenen konstruktivistischen Theorie gewinnt. Er folgert: Religion, die im Religionsunterricht inszeniert werde, bleibe den Schülern fremd, denn „objektive Religion ... (lasse) sich nicht einfach auf subjektive übertragen“. Auf dieser theoretischen Grundlage sieht er den Freiheitsraum des einzelnen Schülers gewahrt, denn diese Fremdheit schütze die „lernenden Subjekte vor einer vorschnellen Vereinnahmung“.²⁰ Das Ziel sei „ja nicht die Beheimatung

¹⁸ Vgl. Ch. Kalloch u.a., *Lehrbuch der Religionsdidaktik* (Anm. 1), 330.

¹⁹ Mit einer Ausnahme: Wenn das Gebet von den Schülerinnen und Schülern kollektiv gewünscht wird. Ich selbst habe das nur ein einziges Mal erlebt, im Kontext der Terroranschläge vom 11. September 2001. Selbstverständlich habe ich hier dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler gerne entsprochen.

²⁰ Vgl. H. Mendl *Religion erleben* (Anm. 3), 58.

in ihr (learning in religion), sondern das Lernen an ihr (learning from religion).“²¹

Mendl reduziert hier die mögliche Erfahrung mit der „eigenen fremden Religion“ auf einen Vollzug, der ohne Anspruch zu sein scheint.²² Er lädt ein „zum Ausprobieren und Reflektieren der Schätze christlicher Tradition“ und folgert: „Die Ebene der Reflexivität, die didaktisch forciert werden muss, sichert diesen Ansatz sowohl vor unangemessenen Grenzüberschreitungen als auch die Handlungs- und Entscheidungsmächtigkeit des Subjekts“.²³ Diese These ist hinsichtlich des *Betens* im RU kritisch zu hinterfragen. Denn Beten setzt im Zeugnis der Lehrkraft bereits Beziehung, die wesenhaft der Möglichkeit zur *freien* Entgegnung bedarf.

Beziehungs-Anspruch des Betens

Um von einem Anspruch auszugehen, ist es nicht entscheidend, ob der Sprechakt im Hörenden etwas bewirkt, ob ein lokutionärer Sprechakt zu einem perlokutionären Sprechakt wird. Im religiösen Sprechakt, im Gebet selbst, liegt ein *An-Spruch*, der bereits Beziehung *setzt* und fordert. In jedem Fall ist das Gebet im RU, das von einer Lehrperson initiiert wird, mehr als eine „*Absicht* des ersten Sprechers – also etwa des Religionslehrers als Vorbeters oder Initiators“.²⁴ Denn in jedem religiösen Ritual, das von einem Menschen (Lehrperson) initiiert und angeleitet wird, der als Zeuge mit dieser Wirklichkeit in Berührung *ist*, tritt im Zeugnis unweigerlich der Anspruch des Bezeugten in den Raum. Wenn die Lehrkraft „mit ganzem Ernst“ dabei ist,²⁵ also meint, was sie sagt (anders ist das gar nicht vorstellbar), wird sie transparent für die personale Wirklichkeit, die dem *christlichen Wortgeschehen* in Gebeten und Ritualen allererst ihre existentielle, den Grund des Menschseins berührende Tiefe gibt. Diesem Beziehungs-Anspruch kann sich der Schüler aus den genannten systemischen Gründen nicht entziehen. Beziehung braucht aber, religiöse zumal, will sie nicht Gefahr laufen, übergriffig zu sein, die Möglichkeit zur *freien* Entgegnung. Die Reflexion eines inszenierten Schulgebetes, verbunden mit der Frage „Was macht das mit mir?“²⁶ unterläuft die wesenhafte Unverfügbarkeit und Intimität von geistlicher Erfahrung im allgemeinen und Gebetserfahrungen im besonderen. Schon im Umgang mit Kindern gilt es, den Grad der angemessenen Freiheit sensibel zu erspüren.

²¹ Vgl. aaO., 59.

²² Vgl. aaO., 77.

²³ aaO., 86.

²⁴ Vgl. aaO., 43 [Herv.d.Verf.].

²⁵ Vgl. R. Englert, *Performativer Religionsunterricht* (Anm. 1), 8.

²⁶ H. Mendl, *Religion erleben* (Anm. 3), 70.

Erst recht aber gilt es für Jugendliche, die im Begriff sind, ihre eigene religiöse Identität zu finden.²⁷

„Kooperation mit der Schulpastoral“

Der Religionsunterricht der Zukunft muss trotz des „Fremdwerdens der christlichen Religion für die meisten Schüler/innen“²⁸ die Freiheit des einzelnen Subjektes in religiösen Vollzügen unbedingt schützen. Das Ergebnis der systematischen Analyse lässt nur den Schluss zu, dass der schulische Religionsunterricht unter alltäglichen Bedingungen für Liturgie und Gebet nicht den nötigen Freiheitsraum bereitstellen kann, den dieses sensible Geschehen unbedingt braucht. Der Religionsunterricht ist nicht frei von Systemzwängen und gewährt im Rahmen des Unterrichts lediglich eine *elementare* Freiheit, die es dem Schüler ermöglicht, über seine innere Teilnahme zu entscheiden, nicht aber die Möglichkeit, frei über die Teilnahme zu entscheiden, was für das gemeinsame Beten in einer Gruppe wesentlich wäre.

Den Schülerinnen und Schülern ist, wenn es um das Gebet geht, der Gebrauch qualifizierter Freiheit zu ermöglichen. Aus fundamentaltheologischer Sicht heißt das: Es ist die „freie ... Annahme“ dessen zu ermöglichen, „wozu er sich verpflichtet fühlt“.²⁹ Im Blick auf die eingangs aufgeworfene Frage nach den Konkretionen und Aktualisierungen in der Mittelstufe und Oberstufe ergibt sich aus systematischer Sicht folgende Handlungsoption: Je (religions-)mündiger Schülerinnen und Schüler werden, desto weniger kommt die heterogene Religionsgruppe im normalen Unterrichtssetting für das gemeinsame Beten in Frage. Vielmehr muss der spirituelle Akzent im Raum qualifizierter Freiheit gesetzt werden. Es bedarf eines freien Beziehungsraumes, der unabhängig von Notendruck und schulischen Zwängen Platz für vertrauensvolle und persönliche (Gottes-)Begegnung in Gemeinschaft schafft. Präziser: Es bedarf *schulpastoraler* Orte, auf die hin sich der RU öffnen kann. Dem Anliegen der Deutschen Bischöfe ist deshalb uneingeschränkt zuzustimmen: „Ein Religionsunterricht, der nicht nur die Glaubensinhalte erschließen, sondern auch mit der Praxis des Glaubens vertraut machen möchte, sucht die Kooperation mit der Schulpastoral“.³⁰ Bleibt die Frage:

²⁷ Mendl sieht die Problematik durchaus, plädiert aber dafür, mittels didaktischer Strategien und einer „entschiedenen verbenden Motivation“ distanzierte Schülerinnen und Schüler zum Mittun zu bewegen; vgl. *aaO.*, 168f. Ich lehne diese Vorgehensweise im Blick auf Gebet und personale Meditation aus den genannten fundamentaltheologischen Gründen ab.

²⁸ Vgl. M. Schambeck, *Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule?*, in: Religionspädagogische Beiträge 58 (2007), 61–80, hier 80.

²⁹ Vgl. H. Verwey, *Einführung in die Fundamentaltheologie*. Darmstadt 2008, 17.

³⁰ *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Anm. 2), 33; vgl. auch H. Mendl, *Religion erleben* (Anm. 3), 339 u. J. Kittel (Hrsg.), *Werkbuch Schulpastoral. Methoden, Modelle und Ideen für die Praxis*. Freiburg 2011.

Ist mit diesen Überlegungen das Anliegen eines performativen RU überholt? Der nachfolgende Lösungsvorschlag setzt mit einer Beobachtung zum Begriff »performativ« ein.

4 Religionsdidaktische Überlegungen

In den vorliegenden Entwürfen transportiert der Begriff »performativ« vor allem das pastorale Anliegen, junge Menschen mit religiösen Vollzügen in Kontakt zu bringen, d.h. religiöse Erfahrungsräume bereitzustellen, um „Religion erleben“ zu können. Indes: Eine performative Religionsdidaktik lässt sich als innerstes Anliegen einer theologischen Anthropologie auch vom Subjekt her entwerfen. Die das Interesse leitende Frage lautet dann: Wie steht es um die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, performative Akte zu setzen? Die Fähigkeit, performative, d.h. „wirkmächtige Vollzüge (zu setzen), in denen geschieht, was durch die Worte zum Ausdruck kommt“, ist einerseits Voraussetzung jedes religiösen Vollzuges, und andererseits muss man davon ausgehen, dass diese intrapersonale Kompetenz bei vielen jungen Menschen unterentwickelt ist.³¹

Entwurf einer performativen Religionsdidaktik vom Subjekt her

Angesichts des medialen Dauerfeuers fehlt es schlicht an existentiellen Gelegenheiten, diese Fähigkeit in anderen Kontexten zu erwerben. Deshalb gilt es, *diese* Fähigkeit im Kontext der Identitätsfindung sukzessive anzubahnen und damit einen *vorsprachlichen* Beitrag zur Entwicklung der unverwechselbaren Gestalt des je eigenen Menschseins zu leisten, d.h. zur intrapersonalen Fähigkeit, sich den verworrenen und verborgenen Tiefen des eigenen Menschseins zu stellen, diese zu spüren und auszuloten. Unter diesen Vorzeichen einer theologischen Anthropologie wäre performativer RU nicht zuerst Ort der Inszenierung von Gebetssituationen, sondern ein Ort, der die Schülerinnen und Schüler auf die Situation des Gebets *vorbereitet*, indem er ihnen behutsam und stetig hilft, ihr eigenes Menschsein als den eigentlichen „Erfahrungsraum des Religiösen“ zu entdecken.

Mit dieser anthropologischen Deutung des performativen Geschehens muss man keineswegs das Anliegen aufgeben, den RU in der Mittel- und Oberstufe unter den Vorzeichen einer theologischen Anthropologie als spirituelles Exerzi-

³¹ Vgl. U. Kropac, *Religiöse Praxis zeigen im performativen Religionsunterricht*, in: G. Hilger u.a. (Hrsg.) *Religionsdidaktik* (Anm. 1), 65–69, hier 67.

tium weiterzuentwickeln.³² Denn die Fähigkeit, wirkmächtige Vollzüge aus der Mitte des eigenen Menschseins zu setzen, ist die Voraussetzung *jedes* spirituellen Lebensentwurfs. Dieser Hinweis ist insofern wichtig, weil Spiritualität auch als *anthropologischer* Begriff in seiner flimmernden Vielfalt wahr- und ernst genommen werden muss, um daraus eine religionsdidaktische Handlungsorientierung zu gewinnen.

Performativer Religionsunterricht im Zeichen säkularer Spiritualität

Bernhard Fraling definiert Spiritualität als die „konkrete geistgewirkte Gestalt ... (des) Glaubenslebens“.³³ Dieses christliche Verständnis ist in unserer Gesellschaft allerdings nur eines unter vielen. Der Begriff »Spiritualität« besitzt eine geradezu irritierende Vielfalt.³⁴ Die Fülle dessen, was als spirituell bezeichnet wird, lässt gar keinen anderen Schluss zu, als Spiritualität in einem ersten und weiten Sinn als innerlich entschiedenen Ausdruck des Menschseins zu denken, für den ein Transzendenzbezug nicht zwingend ist. Was aber ist der innere Kern solcher Entschiedenheit, die Menschen dazu anhält, „den ganz persönlichen Alltag“ unter Bezugnahme auf vielerlei nichtpersonale und immanente Sinnangebote „zu ‚spiritualisieren‘, zu durchgeistigen“?³⁵

Wenn man bei der Betrachtung dieses Phänomens innehält, es anthropologisch zu verstehen sucht und nicht vorschnell kritisch beiseiteschiebt, um Spiritualität als genuin christlichen Begriff zu reklamieren, wird man einer inneren Bewegung gewahr, die sowohl dieser säkularen Spiritualität als auch der christlichen Spiritualität zugrunde liegt und sozusagen das formgebende Prinzip jeglicher spirituellen Gestalt ist. Geht man von dem nicht gegebenen Transzendenzbezug aus, dann ist hier Spiritualität (auch wenn das fremd klingt) nicht Ausdruck eines Glaubens, sondern Ausdruck jener inneren Strebekraft, die für katholisches Verständnis mit dem Glauben in eins fällt: der menschlichen Hoffnung!³⁶ Anders formuliert: Spiritualität ist in einem ersten und grundlegenden Sinn Gestalt der menschlichen Hoffnung, und das gilt offensichtlich *auch* für die geistgewirkte christliche Spiritualität (vgl. 1 Petr 3,15).

³² Auf dieser Grundlage könnte auch das Anliegen einer Spiritualitätsdidaktik für den Religionsunterricht weitergedacht werden; vgl. grundsätzlich zur Thematik den instruktiven Beitrag von G. Bitter, *Chancen und Grenzen einer Spiritualitätsdidaktik*, in: Th. Schreijäck (Hrsg.) Werkstatt Zukunft. Bildung und Theologie im Horizont eschatologisch bestimmter Wirklichkeit. Freiburg 2004, 158–184.

³³ Vgl. B. Fraling, Art. *Spiritualität IV. systematisch-theologisch*, in: ³LThK 9 (2000), 856.

³⁴ Vgl. G. Bitter, *Chancen und Grenzen* (Anm. 32), 159.

³⁵ Vgl. *aaO.*, 159.

³⁶ Vgl. Benedikt XVI., Enzyklika *›Spe Salvic‹ an die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die gottgeweihten Personen und an alle Christgläubigen über die christliche Hoffnung* (30.11.2007). Hrsg. vom Sekretariat der DBK. Bonn 2007 (VAS; 179), 5.

Die Hoffnung ist jene Strebekraft im Menschen, die das Menschsein von innen her auf einen Sinn ausrichtet. Sie hilft dem Menschen, den Tag zu bestehen, und heißt ihn, in Beziehung zu sich selbst und zum anderen in der eigenen Endlichkeit auszuharren auf eine offene Zukunft hin. Auch Schülerinnen und Schüler besitzen in diesem anthropologischen Sinn bereits eine säkulare Spiritualität. Sie setzen bereits Zeichen der Hoffnung, nicht selten ohne Transzendenzbezug. Sie geben durch die Wahl von Freunden, Vorbildern und durch persönliche Stilmittel ihrer Hoffnung auf ein sinnvolles Leben Ausdruck. Kleidung, Statussymbole, individuelle Freizeitgestaltung, die Zugehörigkeit zu einem sozialen Netzwerk sind für nicht wenige Jugendliche Ausdruck ihrer Hoffnung in einer unübersichtlichen Zeit. Nicht wenige junge Menschen spüren dennoch deutlich, dass die materielle Erfüllung von Wünschen nicht hinreichend ist und sich gerade in Beziehungserfahrungen die „Sehnsucht nach mehr“ deutlich meldet.

Aus christlicher Perspektive ist die Hoffnung des Menschen ja nicht nur innere Vorwärtsbewegung. Vielmehr ist sie im Blick auf Jesus Christus auch Erfahrung einer schmerzlichen Sehnsucht nach dem Ursprung und zugleich der Vollendung und Erfüllung in Gott. Es ist aber nicht von selbst gegeben, dass ein (junger) Mensch dieser zu Herzen gehenden Sehnsucht gewahr wird. Diese Sehnsucht ist die leise, immer wieder andrängende göttliche Initiative am Grunde der Seele. Sie ist göttliche Aufforderung, sich in der Beziehung zu sich selbst, zum anderen und zu Gott als geliebtes Geschöpf wahrzunehmen und aus dieser Erfahrung zu leben.

Allerdings ist es im Zeitalter der medialen Überflutung mit Text, Bild und Wort nicht nur für Jugendliche schwer, diesen leisen Impuls wahrzunehmen und ihm lebenspraktisch zu folgen. Es ist eine zentrale religionsdidaktische Fragestellung, wie der RU jungen Menschen, deren Hoffnung durchaus über das Sicht- und Wahrnehmbare hinausreicht, Räume eröffnen kann, in welchen sie mit der leise andrängenden Sehnsucht, die sie mit der göttlichen Tiefe ihrer menschlichen Hoffnung in Kontakt bringen will, in Berührung kommen können. Was heißt das nun für den Religionsunterricht?

Religionsunterricht als „spirituelles Exerzitium“

Eine anthropologisch fundierte performative Religionsdidaktik nimmt ernst, dass viele junge Menschen, selbst wenn sie noch durch die Teilnahme an den Initiationssakramenten religiös sozialisiert wurden, im oben genannten Sinn mehr Hoffende denn Glaubende sind. Es fehlt schlicht an existentiellen Gelegenheiten, um der Sehnsucht gewahr zu werden und sich diesem *Anspruch* der göttlichen Gnade stellen zu können. Es ist daher die Aufgabe des Religionsunterrichts, Situationen zu schaffen, die es Jugendlichen ermöglichen, jene stillen

Beziehungstiefen des eigenen Menschseins zu ergründen und zu entdecken, die im Lärm medialer Inszenierung permanent übertönt werden.

Ohne hier ins methodische Detail gehen zu können, sollen wesentliche Übungen genannt werden, die den Erwerb dieser performativen Kompetenz nachhaltig unterstützen und die konsequent und als stetig wiederkehrende Elemente eingesetzt werden sollten: Atemübungen, Wahrnehmungsübungen in der Natur, Hörübungen, Vertrauensübungen, Einübung in *absichtsloses* Betrachten von Kunstwerken, Stilleübungen, Hinführung zur Sammlung, zum Schweigen und zur Einübung in Empathie, d.h. die Förderung des Sich-Einfühlen-Könnens in (biblische) Situationen und Menschen. Es wird auch hier entscheidend darauf ankommen, dass die Lehrkraft nicht nur eine Methode *durchführt*, sondern diese Praxis kennt und bezeugend ein von innen kommendes Anliegen transparent werden lässt. In allen genannten Übungen kommen Schülerinnen und Schüler unvermittelt mit sich selbst in Berührung und auf diese Weise berühren sie vorsprachlich auch die religiöse Dimension des eigenen Menschseins von innen her, weil es am Grund des menschlichen Wesens ein Wissen um Gott gibt, das bereits „als Erfahrung bezeichnet werden kann“. ³⁷ In dieser vorsprachlichen Phase ist der RU bereits ein spirituelles Exerzitium, *und* dieser RU ist zugleich performativ, weil er im Wechselspiel mit dem korrelativ angelegten Wissenserwerb im Unterricht Schülerinnen und Schüler dazu befähigen will, aus der Mitte des eigenen Menschseins heraus intellektuell begründete, wirkmächtige (religiöse) Vollzüge zu setzen. Anders gesagt: Ein solcher RU führt prozessorientiert hin zu einer intellektuellen Redlichkeit, die sich nicht im Nachdenken über Sachverhalte erschöpft. Vielmehr lädt er stets ein, dem eigenen, bereits von Gott berührten Menschsein in Begegnung mit sich selbst und mit dem Glauben der Kirche reflektierend nachzuspüren und durch die Wahrnehmung der eigenen Gefühle redlich auf die Spur zu kommen. In diesem Prozess wird *Erfahrung* ermöglicht, denn hiermit ist jede Aktivität gemeint, „bei der der Schüler – zusätzlich zu einem kognitiven Erkennen des behandelten Sachverhalts – eine Empfindung affektiver Art verspürt.“ ³⁸ Damit ist aber auch ein tieferer Begriff von Reflexion gewonnen. Sie ist dann nicht nur ein kognitives Kreisen um Sachinhalte, sondern der Begriff steht „für eine wiederholt aufmerksame Prüfung von Erfahrungen, in der sich prozesshaft deren tieferer Sinn erschließt“ und sich *Verstehen* ereignet.

³⁷ Vgl. K. Rahner, Art. *Gnadenerfahrung*, in: ²LThK 4 (1960), 1001.

³⁸ Vgl. *Ignatianische Pädagogik – Ansätze für die Praxis* (1993); zit. nach Ph. Görtz, *Nach den Sternen greifen. Ignatianische Schulpastoral und Kollegsseelsorge. Konzeptionelle Erwägungen und Konkretisierungen*. Bonn 2010, 153.