

Hans Mendl (Hg.)

Religion erleben: Praxisband Grundschule

Unterrichtsbeispiele – Analysen – Materialien

Matthias Grünewald Verlag

VERLAGSGRUPPE PATMOS

PATMOS
ESCHBACH
GRUNEWALD
THORBECKE
SCHWABEN
VER SACRUM

Die Verlagsgruppe
mit Sinn für das Leben



Die Verlagsgruppe Patmos ist sich ihrer Verantwortung gegenüber unserer Umwelt bewusst. Wir folgen dem Prinzip der Nachhaltigkeit und streben den Einklang von wirtschaftlicher Entwicklung, sozialer Sicherheit und Erhaltung unserer natürlichen Lebensgrundlagen an. Näheres zur Nachhaltigkeitsstrategie der Verlagsgruppe Patmos auf unserer Website www.verlagsgruppe-patmos.de/nachhaltig-gut-leben

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten
© 2022 Matthias Grünewald Verlag
Verlagsgruppe Patmos in der Schwabenverlag AG, Ostfildern
www.gruenewaldverlag.de

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart
Umschlagabbildung: [ben wicks/unsplash.com](https://www.benwicks.com)
Gestaltung, Satz und Repro: Schwabenverlag AG, Ostfildern
Druck: Finidr s.r.o., Český Těšín
Hergestellt in der Tschechischen Republik
ISBN 978-3-7867-3321-8

Inhalt

Vorwort (Hans Mendl)	7
Einführung und Problemstellung (Hans Mendl)	9
1. Religiöse Orte: Fremde Heimat Kirche	23
Kids-Reporter interviewen Local heroes der Pfarrei (Margot Stockinger)	28
Die Pfarrei erkunden (Verena Ritthaler)	41
Kinder führen Kinder durch die Kirche (Katharina Stern)	51
2. Religion draußen unterwegs	63
Moses im Bibelgarten sinnreich entdecken (Hans Mendl)	67
Ein Labyrinth durchschreiten – ab in die Mitte (Cordula Blüml)	78
Im Spiri-Walk aufwärts gehen – der Berg ruft! (Johanna Nausch)	89
3. Religiöse Praxis: Riten und Gebete	101
Eine Segensfeier gestalten – Gesegnetsein und -werden (Magdalena Dobler)	105
Das »kleine« Kreuzzeichen lernen – ein Türöffner im Religionsunterricht (Corinna Brand)	117
Stille erleben – meditative Übungen im Religionsunterricht (Rudolf Lentner)	129
Ein buntes Perlenarmband entdecken – beten mit den Perlen des Glaubens (Carmen Schmitt)	140
4. Kirchenjahr	153
Erntedank feiern (Julia Althammer)	158
Den Friedhof besuchen (Carolin Grillhösl-Schrenk)	168
Das Adventsgärtlein begehen – und die Kerze lacht (Annette Kramer)	176
Ein Hungertuch gestalten (Anna Tumaras-Erhardt)	186

5. Liturgische Erkundungen	197
Mit dem Körper beten - liturgische Körperhaltungen (Manuel Bonimeier)	202
Den Kirchenraum mit Geist füllen (Patricia Mußgiller / Monika Stiel)	212
Taufsymbole erleben: Eine Annäherung in Klassenzimmer und Kirchenraum (Rachel Stinglhammer / Manuel Stinglhammer)	221
6. Religion bekennen	231
Kreuze, Kreuzwege, Klassenkreuz: Ein Kreuzprojekt durchführen (Veronika Wurster)	235
Über Gottesbilder ins Gespräch kommen (Irene Raster)	245
Das Vaterunser erleben und begreifen (Isabella Jaufmann / Theresa Sammereier)	254
Rückspiegel (Hans Mendl)	266
Literaturverzeichnis	275
Verzeichnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	283

Hans Mendl

Vorwort

Macht es im Jahre 2022 überhaupt noch Sinn, über das Konzept eines performativen Religionsunterrichts nachzudenken, das doch zunächst einmal innerhalb eines konfessionellen Modells entwickelt und entfaltet wurde? Angesichts der Tatsache, dass inzwischen der Anteil der Christen in Deutschland unter 50 % ist, werden auch Veränderungen für den Religionsunterricht nicht ausbleiben. Darf man in deutlich religiös heterogeneren Lerngruppen zum Erleben von religiösen Praktiken einladen?

Oder erscheint es von den in der folgenden Einführung skizzierten Notwendigkeiten her nicht als grundsätzlich unverzichtbar, Religion auch im Unterricht erlebbar zu machen? Dass dies verantwortlich zu geschehen hat, soll ebenfalls einfühend skizziert und dann in den einzelnen Beiträgen praktisch belegt werden. Dies gilt auch dann, wenn die Lerngruppen noch heterogener sein werden, als dies auch im konfessionellen Religionsunterricht eh schon der Fall ist.

Denn das ist gerade der Reiz dieses Projekts: Wir wollen ausloten und zeigen, dass performative Unterrichtspraktiken verantwortungsvoll, menschenfreundlich und religionsbildend im Unterricht durchgeführt werden können. Wir sind uns dessen bewusst, dass wir uns damit aber auch anfechtbar machen!

Ich danke den Lehrerinnen und Lehrern, die sich auf dieses Projekt eingelassen haben. Es ist nicht selbstverständlich, sondern höchst anspruchsvoll, neben dem normalen Schulalltag auch noch ein spezifisches Unterrichtsprojekt durchzuführen und zu dokumentieren. Und noch weniger selbstverständlich ist das in außergewöhnlichen Zeiten. Das Projekt musste coronabedingt mehrmals verschoben werden, weil in Zeiten eines schulischen Lockdowns keine praktischen Unterrichtsversuche durchgeführt werden konnten. So verwundert es nicht, dass einige der Autorinnen und

Autoren inzwischen in einer anderen Schule oder pädagogischen Einrichtung tätig sind als im Zeitraum, als sie ihr Projekt durchgeführt haben.

Ein großer Dank gilt auch meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Lehrstuhl, die bei konzeptionellen Fragen beratend zur Seite standen und auf dem Feld des Performativen kräftig experimentieren. Christina Samereier, Corinna Brand und Dr. Hans-Peter Eggerl gebührt ein besonderer Dank für die aufwändigen Korrekturarbeiten. Claudia Lueg und Volker Sühs danke ich für die Aufnahme des Buchprojekts ins Programm des Grünewald-Verlags und für die umsichtige Betreuung.

Einführung und Problemstellung

1. Die Ausgangsfrage und die Notwendigkeit eines Erlebens von Religion

1.1 Beten im Religionsunterricht?

Beten im Religionsunterricht? Die einen verstehen das Fragezeichen überhaupt nicht. »Wieso denn nicht? Ein konfessioneller Religionsunterricht unterscheidet sich von einem religionskundlichen doch auch darin, dass die Schülerinnen und Schüler eine Teilnehmerperspektive einnehmen können!« Die anderen antworten entrüstet: »Nein, auf keinen Fall, wir befinden uns in der Schule und nicht in der Kirche!« Zwischen diesen beiden Positionen verläuft seit mehr als 15 Jahren die Diskussion um einen performativen Religionsunterricht. Die verschiedenen Ansätze wurden hinreichend vorgestellt und diskutiert (z. B. Dinger; Dressler / Klie / Kumlehn; Klie / Leonhard 2003; 2008; Mendl 2016a; 2017; 2019a; 2021a).

Die kontroversen Diskussionen zu den Modellen des Performativen werden bisweilen auf einer hohen wissenschaftlichen Ebene geführt. In diesem Buch wird ein anderer, praxisorientierter, Ansatz gewählt: Dargestellt werden erprobte Praxismodelle, die verdeutlichen, worin die Chancen von performativen Lernansätzen liegen.

Als ich vor einigen Jahren einen Beitrag für eine diözesane Publikation zum performativen Religionsunterricht schreiben sollte, baten mich die Verantwortlichen, gleichzeitig auch ein praxistaugliches didaktisches Modell des Performativen zu entwickeln, was ich daraufhin auch tat (Mendl 2011). Ich bin der Schulabteilung der Diözese Rottenburg-Stuttgart bis heute dafür dankbar, dass sie mich nicht nur zu einer weiteren Konkretion meines Ansatzes motiviert hatte, sondern auch die im selben Heft skizzierten Praxisbeiträge nach dem von mir entwickelten Muster eines »performativen Arrangements« entfaltet haben; ich werde es im weiteren Verlauf dieser Einführung vorstellen (Notizblock 2011).

In der Spur dieses Arrangements befinden sich alle Praxisbeiträge dieses Bandes: An konkreten unterrichtlichen Beispielen soll gezeigt werden,

dass der Ansatz eines performativen Religionsunterrichts in der Schule auf wirksame, nachhaltige und verantwortbare Weise durchgeführt werden kann: Das kann gelingen, wenn jedes performative Tun in einen unterrichtlichen Zusammenhang eingebettet ist, wenn religiöse Sprechakte und Handlungsvollzüge aus dem reichhaltigen Schatz von Religion und Religionen so dargeboten werden, dass Kinder und Jugendliche einerseits Geschmack daran finden und andererseits selbst über die Bedeutung für sich entscheiden können, und wenn jedes performative Tun in einer entwicklungsangemessenen Form einer Reflexion und Weiterführung einmündet.

Dabei erscheint es mir als wichtig, zu betonen, dass ein performativer Ansatz in der Religionsdidaktik keinen Ausschließlichkeitscharakter beansprucht: Als *ein* religionsdidaktisches Prinzip (dazu: Mendl 2021b, 180f) erscheint es als kombinierbar mit anderen Prinzipien, die jeweils vom Lerngegenstand, von den Lernenden und vom Lernprozess her als passend erscheinen. So wird im Religionsunterricht auch kinder- und jugendtheologisch, ästhetisch, biografisch oder interreligiös gelernt werden, um nur wenige Prinzipien zu benennen. Wieso ein Religionsunterricht aber auf einen performativen Ansatz nicht verzichten kann, soll im Folgenden begründet werden.

1.2 »Da muss man dabei sein, das kann man nicht beschreiben!«

Mit dem durchaus provozierenden Titel »Nicht nur Reden über Religion«, mit dem in Variationen diverse Veröffentlichungen zum Performativen überschrieben sind, wird dazu angeregt, über alternative Präsentations- und Handlungsmodi des Unterrichtens nachzudenken: Diese sind deutlich sinnlich und körperlich geprägt und beziehen Vollzugsformen des Religiösen unmittelbar mit ein.

Beginnen wir mit Alltagserfahrungen. »Da muss man dabei sein, das kann man nicht beschreiben« – können Sie sich an Begebenheiten in Ihrem Leben erinnern, auf die dieser Satz zutrifft? Situationen, in denen Sie unmittelbar körperlich oder sinnlich etwas verstanden haben, was Sie zuvor in diesem Maße noch nicht durchdrungen hatten und was schwer in Worte zu fassen ist? Mir ging es vor einigen Jahren so im jüdischen Museum in Berlin.

Daniel Libeskind, der Architekt des jüdischen Museums in Berlin, lässt dort die »Achse des Exils« in einen »Garten des Exils« münden. 49 Betonstelen befinden sich auf einer um 12 Grad geneigten Ebene. Wer den Garten durchschreitet, so der Audio-Kommentar, kann nachempfinden, wie sich

die aus Deutschland in alle Länder emigrierten Juden fühlten – heimatlos, orientierungslos, aus dem Gleichgewicht gebracht. Und in der Tat: So ist es! Meinte ich bisher, nicht durch den Geschichtsunterricht, sondern erst durch die Literatur von deutschen Exil-Schriftstellern das Leben im Exil verstanden zu haben, so ging mir die Erfahrung, aus der Bahn geworfen zu sein, körperlich nie so nahe wie in Libeskind's »Garten des Exils«: Ich fühlte mich aus dem Gleichgewicht gebracht, orientierungslos – und verstand!

»Taizé ist ein Phänomen, das nicht wirklich in Worte zu fassen ist, man muss es erleben«, heißt es in einem Religionsbuch (Religion vernetzt 8, 92). Das scheint für viele Phänomene des Religiösen zu gelten: Man versteht sie nur, wenn man sie auch unmittelbar erlebt! Gleichzeitig warne ich vor jedem Dogmatismus und vor allem auch davor, mit dem Erlebensmodus den Denkmodus ersetzen zu wollen. In meinen einführenden Thesen zu den 20 Praxisfeldern des Performativen, die ich in »Religion erleben« (2017) entfalte, lautet die Sprachform so: »Nicht nur ... sondern auch«, beispielsweise: »Nicht nur ‚über‘ Sakramente ... sprechen, sondern die heilsame Bedeutung profaner und heiliger ritueller Handlungen (»to do things with words«)erspüren« (Mendl 2017, 206). Mit den Modi eines Erlebens *und* Denkens soll das Verstehen von Religion gefördert werden – das ist das Ziel des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule, in dem ganz unterschiedliche Arbeitsformen gepflegt werden! Und selbstverständlich gibt es auch Aha-Erlebnisse, die durch klassische kognitive Verarbeitungswege am Schreibtisch gewonnen werden können. Auch hierfür ein persönliches Beispiel: Vor einigen Jahren las ich, dass in Michelangelos bekanntem Bildwerk »Erschaffung des Adam« aus der Sixtinischen Kapelle im Vatikan die Darstellung Gottes in einer Wolke frappierend an ein menschliches Gehirn erinnere: der Pulsschlag erhöhte sich, mein eigenes Gehirn begann zu rattern ...

Trotzdem. Worin besteht der Mehrwert von performativen Lernformen? Es erscheint mir als notwendig, zu begründen, wieso ein ausschließlich kognitiv angelegter Religionsunterricht im Hauptmodus des Diskurses heute nicht mehr ausreicht, damit Kinder und Jugendliche Religion verstehen.

1.3 Die Notwendigkeit, performativ zu lernen

Von drei Seiten her – religionssoziologisch, theologisch und bildungstheoretisch – kann man begründen, wieso es unabdingbar ist, auch performativ zu unterrichten (Mendl 2021c, 239f):

Religionssoziologisch stellt sich die Frage, wie mit dem sogenannten Traditionsabbruch umzugehen ist. Nur noch eine Minderheit der Kinder

und Jugendlichen, die den Religionsunterricht besucht, ist durch das Elternhaus religiös sozialisiert und in einer Kirchengemeinde beheimatet. Viele Erscheinungsformen (Riten, Gebete, Gottesdienstformen, aber auch Orte des sozialen und diakonischen Wirkens) und Wissens Elemente (z. B. die Feste des Kirchenjahrs und ihre Bedeutung, zentrale Glaubensüberzeugungen, Wissen um Bibel und Kirchengeschichte) sind der Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen fremd. Wenn es die Zweckbestimmung der öffentlichen Schule ist, nicht nur zur Deutung der Welt, sondern auch zum Umgang mit ihr zu befähigen, stellt sich die Frage, inwiefern nicht im Unterricht selber eine Erfahrungserweiterung erfolgen muss, die dann die Basis eines tieferen Verstehens sein kann. »Es geht hier durchgängig darum, heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen« (Englert 2002, 32). Freilich sollte man sich vor der Versuchung hüten, all das, was Kinder heute nicht mehr an religiöser Sozialisation mitbringen, durch den Religionsunterricht zu kompensieren. Das wird nicht gelingen.

Mit dieser ersten Problemanzeige verbindet sich auch eine *theologische* Anfrage: Religion ist mehr als ein in Formeln gegossenes Glaubenswissen. Sie ist vor allem gekennzeichnet von geprägten Formen und einer sozialen und gemeinschaftlichen Praxis. Um die formgebundene Eigenart der Offenbarungsreligion und die damit verbundene Praxis zu verstehen, bedarf es deshalb einer »szenischen und gestischen, leiblichen und räumlichen Darstellung« (Klie/ Leonhard 2003, 149). Religion hat einen Mehrwert, wenn sie »in Form« (ebd. 147) bleibt. Ein rein diskursiver Unterricht reicht hierfür nicht aus. Einige Beispiele: Kann man die Ethik des Christentums, wie sie sich in den Handlungsfeldern der Caritas oder Diakonie konkretisiert, begreifen, ohne sozial-karitative Vollzugsformen vor Ort erlebt zu haben oder mit Menschen gesprochen zu haben, die sich dort engagieren? Kann man die Art und Weise, wie und in welcher zeitlichen Struktur in einer mönchischen Gemeinschaft christlicher Glaube gelebt wird, annähernd über Textdokumente, Erzählungen oder Filmeinspielungen verstehen? Wie nachhaltig ist die Bearbeitung des Ablaufs einer Abendmahl- oder Eucharistiefeier über die begriffliche Erschließung der Teilelemente in ihrer Abfolge im Klassenraum durch ein entsprechendes Arbeitsblatt? Was braucht es, um die Spiritualität eines Psalmgebets oder einer Taizéfeier zu begreifen?

Die dritte Begründungsstruktur ist *bildungstheoretisch* angelegt: Man weiß von der Lernpsychologie her um die Bedeutung einer Vernetzung verschiedener Lerndomänen, damit träges Wissen vermieden und intelligentes Wissen aufgebaut werden kann. Verstehen und Behalten werden

gefördert, wenn implizite und deklarative Wissens Ebenen miteinander verschränkt werden. Das Ringen um die Bedeutung handlungsorientierter und leibbezogener performativer Lernformen erweist sich deshalb auch als anschlussfähig an den *performative turn* in den Kultur-, Geistes- und Bildungswissenschaften insgesamt (Wulf/Zirfaß).

Viele performative Formen lassen sich leichter im Angebotsportfolio der Schulpastoral umsetzen, weil hier von vorneherein der Aspekt der freiwilligen Teilnahme zum Tragen kommt. Im verpflichtenden Religionsunterricht ist dies anders. Gerade darin besteht aber der Reiz dieses Buchprojekts: Die meisten Beiträge sind daraufhin angelegt, zu zeigen, dass auch im Religionsunterricht auf verantwortbare Weise performativ gelernt werden kann!

2. Die ernstzunehmenden Einwände

Gegen die Ansätze des Performativen im Religionsunterricht wurden gewichtige Einwände und Anfragen formuliert, die auf verschiedene Ebenen abzielen und sich auf unterschiedliche konzeptionelle Ansätze beziehen (vgl. eine ausführliche Dokumentation und Diskussion kritischer Aufsätze: Mendl 2016a). Sie berühren in erster Linie die Felder des Performativen, bei denen es um Bekenntnisakte geht, also um Gebet, Liturgie und Segensriten, und weniger um ein inszenierendes handlungs-, erfahrungs- und körperorientiertes Lernen im Kontext des biblischen, geschichtlichen oder ethischen Lernens. Das ist übrigens auch der Grund, wieso wir uns in diesem Buch auf diesen umstrittenen engeren Kern einer performativen Praxis beziehen, um zu zeigen, dass die folgenden Einwände entkräftet werden können.

System Schule: Man müsse die Künstlichkeit der öffentlichen Schule als ein *Moratorium des Lebensernstes* akzeptieren, so Bernhard Dressler; das Leben könne sich hier nur didaktisch gebrochen zeigen. Von daher handle es sich um einen *Kategorienfehler*, wenn in der Schule authentische religiöse Praxis vollzogen würde; diese habe ihren Platz im Privaten oder in der kirchlichen Gemeinde (Mendl 2017, 61f). Die Kritiker befürchten eine Re-katechetisierung des Religionsunterrichts, wenn in der Schule Religion praktiziert würde.

Glaubensautonomie der Lernenden: Im ordentlichen Lehrfach Religionsunterricht, das nicht nur von gläubigen Schülerinnen und Schülern

besucht wird, müsse allen eine Bekenntnisfreiheit zugesichert werden (Porzelt, in: Mendl 2016a, 191); niemand dürfe gegen seinen Willen zum Vollzug religiöser Akte gezwungen werden. Man könne auch im konfessionellen Religionsunterricht nicht davon ausgehen, dass alle Lernenden beispielsweise das Verständnis von Gebet als einer Zuwendung zu einer transzendenten Größe teilten. Da der personale Kern der Subjekte unverfügbar sei, spreche dies für ein »Überwältigungsverbot« bei der Durchführung religiöser Riten im Unterricht (Heumann, in: Mendl 2016a, 112). – Ein Argument, das vor allem immer wieder kritisch auf die beobachtbaren Praktiken in der Grundschule bezogen wird; ich werde unten nochmals genauer darauf eingehen! Eine besondere Bedeutung erhält diese Anfrage, wenn sich in der Lerngruppe auch Schülerinnen und Schüler befinden, die einer anderen oder keiner Religion angehören.

Dignität religiöser Akte: Wenn religiöse Akte, die ihren originären Ort in Gemeinde und Familie haben, im Unterricht spielerisch und transformatorisch praktiziert würden, könne dies die Ernsthaftigkeit und Würde dieser religiösen Vollzugsformen gefährden (Porzelt, in: Mendl 2016a, 192; Meurer, in: Mendl 2016a, 142). Diese Kritik bezieht sich dann auch auf eine performative Annäherung an die Riten einer anderen Religion (z. B. Pessach, Gebetshaltungen im Islam). Bezugspunkte dieses Einwands sind vor allem Modelle des Performativen, wie sie in der evangelischen Religionspädagogik entwickelt wurden: Hier wird mit spieltheoretischen Ansätzen versucht, die Grenzen zwischen einer authentischen erfahrbaren Religion (beispielsweise in der Gemeinde) und einer, die nur im »Als-ob«- oder im Spielemodus in der Schule zum Tragen kommt, zu benennen. Ich sehe diese Ansätze inzwischen selber kritisch (siehe Mendl 2016a, 17-20) und habe demgegenüber ein eigenes Modell des Performativen entwickelt.

Denn ich meine, dass mit dem im Folgenden skizzierten Ansatz den dargestellten Vorbehalten der Wind aus den Segeln genommen werden kann.

3. Ein Modell des Performativen

3.1 Die didaktischen Vorentscheidungen

Ja, mit Kindern im Religionsunterricht religiöse Praktiken zu vollziehen, zu beten, zu feiern, zu segnen, zu singen ... bedarf einer sensiblen Didaktik. Die folgenden Elemente sollen dies gewährleisten!

Einladung: Mit performativen Unterrichtsformen laden die Lehrenden zum Vollzug religiös konnotierter Handlungsformen ein: beten, segnen, feiern, ein Sozialprojekt durchführen, einen eigenen (religiösen) Text vortragen oder ein eigenes Kunstwerk gestalten und vorstellen. Die Einladung kann und soll werbend vorgetragen werden, sie darf aber auch von den Schülerinnen und Schülern abgelehnt werden.

Bedeutungszuweisung durch die einzelnen Schülerinnen und Schüler: Diese Einladung muss zudem von der Möglichkeit geprägt sein, dem Vollzug eine subjektive Bedeutung zuzuweisen. Die Kinder können unmittelbar, aber auch distanziert beteiligt sein – in unterschiedlichen Graden einer aktiven Teilnahme.

Unverfügbarkeit des Ergebnisses: Ob aus diesen einzelnen Erlebnissen dann auch subjektiv bedeutsame und nachhaltige Erfahrungen werden, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden; Schülerinnen und Schüler können zustimmen oder ablehnen; sie finden eine Praxis toll oder eben nicht, sie fordern eine Wiederholung ein, fanden sie nur ganz nett oder vergessen sie gleich wieder. Die tatsächliche Wirkung einer Sprechhandlung ist didaktisch von außen nicht verfügbar und kaum steuerbar (Austin; Mendl 2016a, 17-20; 2017, 41-43).

An einem einfachen Beispiel verdeutlicht: Eine Lehrkraft führt mit den Schülerinnen und Schülern eine meditative Übung durch: Einige Kinder können sich darauf einlassen, andere träumen vor sich hin, wieder andere haben Probleme, sich zu konzentrieren oder beschäftigen sich anderweitig.

Performative Handlungsformen im Religionsunterricht wollen das Verstehen von Religion fördern, wenn ein Reden über Religion nicht mehr ausreicht, um den jeweiligen Gegenstand verständlich werden zu lassen. Mit einem performativen Ansatz erfolgt also keine Rückwärtswende zu einem katechetischen Konzept!

Um die Freiheit der individuellen Erfahrungsbildung zu sichern, erscheint eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens mit solchen der kognitiven Verankerung und besonders der Reflexion verbindet; denn nur dann, wenn Kinder immer wieder dazu angeregt werden, über das Erleben und Tun auch altersgemäß nachzudenken, werden sie entscheidungs- und handlungsmächtig. So entstehen reflektierte Erfahrungen! Dieses performative Arrangement soll im folgenden Schritt vorgestellt werden.

3.2 Ein mögliches performatives Arrangement

Ein unmittelbares Erleben und Handeln sollte von zwei kognitiv-distanzierten Elementen ummantelt sein – einer kognitiven Einführung und

Vorbereitung und einer gründlichen Auswertung und Weiterführung. Nur so werden die Freiheit des lernenden Subjekts gesichert und das performative Handeln unterrichtlich bestimmbar. Die jeweilige Anordnung, Aufbereitung und zeitliche Rahmung der drei Elemente hängen vom Thema und der Lerngruppe ab; die Praxisprojekte in diesem Buch orientieren sich an diesem Gesamtarrangement, auch wenn auf die permanente Wiederholung der Terminologie verzichtet wurde.

Performatives Arrangement

Diskursive Einbettung und Einführung

Thematischer Kontext, kognitive Anker

Beschreibung

- des Erlebens-Modus, der zeitlichen und räumlichen Begrenzungen
- der Erwartungen an die Lernenden, der Habitus-Optionen

Befähigung zur Code-Unterscheidung (Haltungen, Deutungen)

Performatives Erleben

thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen

offene Formen ▶ subjektive Bedeutungszuweisung

Elemente der Zwischenreflexion ▶ Distanzierungsmöglichkeit

Diskursive Reflexion und Weiterführung

Subjektive Positionierung (erleben + reflektieren = erfahren)

Austausch über subjektive Erlebens-Modi („was war?“)
und subjektive Erfahrungs-Konstruktionen („was bedeutet das?“)

Diskursive Weiterarbeit

Kognitive Verankerung und Vorbereitung: Ein performatives Element wird in schulischen Kontexten nie *nur so* durchgeführt werden, sondern immer in einem unterrichtlichen Zusammenhang stehen. Ein Beispiel: »Segnen« kann ein Thema werden, wenn zuvor die Segnung Davids zum König oder Segensriten im Kirchenjahr besprochen wurden; »feiern« dann, wenn besprochen wird, was einen Gottesdienst ausmacht. Das performative Tun dockt also an unterrichtlichen Fragestellungen an und vertieft diese. Die vorbereitende Einführung verfolgt zusätzlich das Ziel, den Lernenden eine gewisse Verhaltenssicherheit zu geben: sie sollen zuvor wissen, was auf sie zukommt und wie sie sich verhalten können (»Habitus-Optionen«), ob sie sich in die Teilnehmer- oder in die Zuschauerperspektive begeben wollen. Dies erscheint besonders dann als bedeutsam, wenn sehr intensive, existentielle und spirituelle Erlebnisse angeboten werden.

Performatives Erleben: Das Feld des Erlebens und Handelns sollte so gestaltet sein, dass sich die Lernenden mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen ins Handlungsfeld einklinken können. Das ist beispielsweise gegeben durch das Angebot von offenen Strukturen, die Individualisierung ermöglichen. Ein Beispiel: Nicht jedes Kind wird immer bereit sein, für etwas zu danken – die Möglichkeiten, sich auszudrücken, sollten deshalb offener gestaltet sein. Und nicht jedes Kind wählt als Adressaten eines Dankes eine Gottanrede, manches formuliert den Dank lieber allgemein.

Reflexion und Weiterführung: Die gründliche Reflexion soll das lernende Subjekt zur eigenen Positionierung befähigen; diese kann unter den Modalitäten schulischen Lernens auch in einer negativen Stellungnahme zum erlebten Projekt bestehen. Auch hier sollten altersgemäße Wege gewählt und darauf geachtet werden, dass nicht alles, was der oder die Einzelne für sich überlegt, auch ins gemeinsame Gespräch einfließen muss. Erst aus dem Zueinander von Erleben und Reflexion kann eine Erfahrung werden! Je nach Thema können sich weitere kognitive Verknüpfungen anschließen.

3.3 Die didaktischen Grundbewegungen des Performativen

Worin der Reiz performativer Lernformen besteht, wird deutlich, wenn man die impliziten didaktischen Grundbewegungen genauer untersucht. Zusammengefasst haben performative Lernformen einen mehrfachen Mehrwert im Kontext von Raum und Zeit, der durch folgende didaktische Perspektiven geprägt ist:

- *Verlangsamung:* Man taucht intensiv in die Lerngegenstände ein, anstatt sie nur auf einer diskursiven Oberflächenebene zu bearbeiten: »Nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genügen«, schreibt Ignatius von Loyola in seinem Exerzitienbuch (Ignatius von Loyola 7)! Freilich: Die intensive körper- und raumorientierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen kostet Zeit!
- *Versinnlichung:* Nicht nur Auge und Ohr, die dominanten Organe konventionellen schulischen Lernens, sondern auch andere Sinne (Geruchssinn, Tastsinn, Körperempfinden) und vor allem körpersprachliche Elemente (Mimik und Gestik, Proxemik, Olfaktorik, Bewegung) sind Medien des Lernens. Und das Auge sieht nicht nur mediale Repräsentationen der Wirklichkeit und das Ohr hört nicht nur als Hauptmedium die Stimme der Lehrperson oder digitale Produkte, sondern originale Gegenstände, Räume und Menschen. Die originale Begegnung

ermöglicht eine intensive Kontaktaufnahme mit den Lerngegenständen und Menschen und führt zu differenzierten Erfahrungen: Denn über die Sinne erfolgen auch perturbierende Rezeptionen (fremde Gerüche, eine ungewohnte Ästhetik, seltsame Klänge ...).

- *Berührung*: Vor allem die taktile Ebene trägt zur Erschließung der Innenseite religiöser Sachverhalte bei, sowohl bei kommunikativen körpersprachlichen Übungen (z. B. einem Standbild), als auch beim unmittelbaren Erleben religiöser Riten, z. B. einem Salbungs- oder Segensritus: »Was ich berühre, berührt mich« (Buck 12).
- *Begegnung*: Performative Lernformen ermöglichen ein Begegnungslernen an originalen Orten; auch hierbei ist die damit verbundene Erfahrung von Fremdheit durchaus ein didaktisches Ziel, um der Gefahr simplifizierend-vereinnahmender Korrelationsmodi und einer schwachen Toleranz zu entgehen. Beispielsweise wird bei der Begegnung mit Klosterfrauen in ihrem Kloster einiges befremden; gleichzeitig ergeben sich aber durchaus überraschende Einsichten (*»Jetzt verstehe ich zum ersten Mal, was den Reiz eines Klosterlebens ausmacht«*).
- *Emotionalität*: All dies ist unterfüttert mit emotionalen Konnotationen. Denn jede sinnliche Wahrnehmung wird bei der Verarbeitung affektiv infiziert. Dabei können die emotionalen Reaktionen durchaus unterschiedlich sein: positiv, aber auch negativ!
- *Wahrnehmungs- und Achtsamkeitsschulung*: Insgesamt sensibilisieren entschleunigende bewegungsorientierte Projekte für eine genauere Wahrnehmung von Natur, Kultur, Sozialraum und der eigenen Person wie auch der anderen. Ein Innehalten erhöht die Fähigkeit zu einer fokussierten Konzentration auf Teilaspekte der inneren und äußeren Wahrnehmung und führt zu neuen Sichtweisen.

Wenn man diese Stichworte genauer betrachtet, kristallisiert sich heraus, dass das gerade die Elemente waren, die während der Corona-Pandemie im Distanzunterricht oder im eigenartig körper- und kontaktlosen Präsenzunterricht verloren gingen und schmerzlich vermisst worden sind! Kein Wunder, dass mitten in der Pandemie eine Religionslehrerin formuliert hat: »Alles, was den Religionsunterricht schön macht, ist unter den Bedingungen der Pandemie nicht möglich.«

Die multiperspektivische Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, bei der auch körperliche und räumliche Dimensionen beteiligt sind, entspricht insgesamt einer Didaktik der Aneignung, die aber konstruktivistisch betrachtet immer als eine Didaktik der Ermöglichung verstanden werden muss (Mendl 2019b, 206): Erlebnisdimensionen stellen ein Deutungsangebot dar; jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin muss dem Erleben aber einen individuellen Sinn verleihen – ein zentrales

Element meines performativen Ansatzes (Mendl 2016a, 17–20). Bezogen auf die gestufte Aufeinanderfolge didaktischer Teilschritte im Rahmen eines Unterrichtssettings, auch Artikulation des Unterrichts genannt, kennzeichnen performative Lernformen folgende Besonderheiten: das Mantra jeden guten Unterrichts besteht aus den Elementen Eindruck – Ausdruck – Austausch:

- *Eindruck*: Es erfolgt eine Beschäftigung mit neuen Wissenswelten. Gerade beim skizzierten performativen Setting wird deutlich, dass es im Kontext eines unterrichtlichen Lernverständnisses entwickelt wurde, welche Bildung als Auseinandersetzung mit Gegenständen der Natur, der Kultur, der Gesellschaft, Wissenschaft und der Religion versteht.
- *Ausdruck*: Diese Wissenswelten müssen aber individuell verarbeitet werden; den Schülerinnen und Schülern werden Möglichkeitsräume eröffnet, in denen sie Lerngegenstände je eigen deuten und konkretisieren können.
- *Austausch*: Die entstehenden individuellen Konstruktionen sind es Wert, in der Gruppe der unterschiedlich Lernenden vorgestellt und ausgetauscht zu werden.

3.4 Performative und / oder handlungsorientierte Lernformen

Die skizzierten didaktischen Perspektiven verdeutlichen, dass es gar nicht so einfach zu bestimmen ist, worin sich ein performativer und ein handlungsorientierter Ansatz voneinander unterscheiden. Gute Pädagogik bezog zu allen Zeiten Körperlichkeit und Sinnlichkeit ein und verstand Unterricht auch in seiner je eigenen Inszeniertheit und Theatralität. Bei der Diskussion auf einer Theorieebene (Dressler 2016, 8; Mendl 2016a, 40; Mendl 2017, 48f) wird trefflich über ein engeres oder weiteres Verständnis von »performativ« gestritten. In diesem Buch ist insofern eine Vorentscheidung gefallen, als (bei aller Breite der vorgestellten Praxisprojekte) bewusst der Fokus auch und vor allem auf das engere Feld einer praktizierten Religion (Gebet, Liturgie, Segen ...) gerichtet wird. Überall dort, wo Formen einer gelebten Religion im Unterricht nach dem skizzierten verantwortbaren Grundmuster praktiziert oder auch transformiert werden, wird man von einem im engeren Sinne »performativen« Lernen sprechen können. Doch die Übergänge sind durchaus fließend: Auch der dialogische Akt einer Begegnung mit Personen, die aus religiösen Motiven heraus handeln, kann als ein performatives Setting bezeichnet werden. Ob man dann ein erfahrungsorientiertes Erkunden eines Kirchenraums bereits als performativ bezeichnen will oder erst ein explizit religiöses

Schwellenritual oder einen Segensakt, soll bewusst offen gelassen werden. Denn der entscheidende Punkt ist vielmehr, wie sensibel Lehrende die entsprechenden Lernsettings planen und durchführen – im Bewusstsein, dass gerade die Aufforderung an Kinder, sich beim Praktizieren von gelebter Religion in die Teilnehmerperspektive zu begeben, wohlüberlegt vonstatten gehen sollte; die oben angedeuteten konzeptionellen Rahmungen wollen hier eine Hilfestellung geben. Gleichzeitig wird an den Projektskizzen auch deutlich, dass sich Kinder gerne auf entsprechende Angebote einlassen und auch dort, wo auch nicht-christliche Kinder an den Projekten teilgenommen haben, dies auf verantwortliche und differenzierte Weise geschehen kann. Bei den einzelnen Teilkapiteln wird die Fragestellung nach dem engeren oder weiteren Verständnis jeweils vertieft aufgegriffen.

3.5 Das Ziel: Kofessorische Kompetenz – ein individuelles Bekenntnis

Das Ziel ist eine *kofessorische Kompetenz*, die Fähigkeit, sich selber in Fragen der Religion zu positionieren: Gerade die letzte Phase der Präsentation und des Austausches, die unterrichtlich leider häufig immer noch zu kurz kommt, hat eine besondere Bedeutung für die (religiöse) Identitätsbildung von Kindern. Solche Akte des gemeinsamen Vorstellens und Besprechens von individuellen Lernergebnissen können im engeren Sinn als performativ verstanden werden; auch hier kann man trefflich darüber streiten, ob bereits das Schreiben eines eigenen Textes, Gebets oder Psalms schon performativ ist. Unstrittig dürfte sein, dass das Vortragen eines solchen individuellen Lernprodukts einen hohen kofessorischen Wert hat (zur Begrifflichkeit religiös – konfessionell – kofessorisch: siehe Mendl 2019b; Woppowa 2015, 5-17; siehe auch ausführlicher in Kap. 6: Religion bekennen): Die Kinder werden eben nicht dazu verpflichtet, ein Bekenntnis im Sinne der katholischen Konfession abzugeben, sondern können ihrem individuierten (Un-)Glauben einen Ausdruck verleihen und dazu auch Rede und Antwort stehen.

3.6 Die besondere Bedeutung für die Grundschule

Dass man bei pubertierenden 7.-Klässlern oder kritischen 10.-Klässlern mit Gegenwind rechnen muss, wenn man sie zu körperlichen Vollzügen oder Formen des Gebets einlädt, ist nachvollziehbar. Jugendliche, die inmitten einer »Spiritualität des Umbruchs« (Mendl 2019b, 263f) stecken,

müssen in ihrer »Questreligion«, die mehr von Fragen als von Antworten geprägt ist, auch respektvoll behandelt werden. Bei Kindern in der Grundschule scheint das einfacher zu sein, weil ihre Bereitschaft, sich auf neue Erfahrungen einzulassen, größer ist. Wie ein Schwamm saugen sie neue Informationen auf, voller Begeisterung machen sie bei den entsprechenden Angeboten aus der Schatzkiste von Religion und Spiritualität mit. Religionspädagogen wie Jürgen Heumann warnen aber hier mit dem Stichwort »Überwältigungsverbot«: »Der personale Kern des Schülers ist für die Schule unverfügbar – ‚das Beten‘ im Klassenzimmer darf diesen Kern nicht tangieren (Überwältigungsverbot)« (Heumann, in: Mendl 2016a, 117). Dieses Argument halte ich insofern für bedenkenswert, als in der Praxis durchaus die Haltung aufscheint: *Mit den ‚Kleinen‘ kann man das ja tun!* Viele Rückmeldungen gerade von Grundschullehrenden im Rahmen der vielen Vorträge, die ich zum Thema eines Performativen Religionsunterrichts in den letzten 15 Jahren gehalten haben, zeigen, dass sie gerade durch die Auseinandersetzung mit einem verantwortbaren und differenzierten performativen Konzept, wie es oben dargelegt wurde, nachdenklich geworden sind: Sie wollen dem Aspekt eines respektvollen Umgangs mit der Glaubensautonomie von Kindern und dem der Reflexivität künftig mehr Bedeutung beimessen. Denn auch Kinder haben das Recht, sich zu verweigern. Die Lehrenden tun gut daran, einerseits Kinder dazu zu motivieren, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und gleichzeitig immer wieder Signale zu senden, die den Kindern verdeutlichen, dass sie sich auf unterschiedliche und ganz persönliche Weise auf die Erlebensmodi einlassen können. Die Lehrenden sind hier immer auch die Anwälte eines respektvollen Umgangs und eines sich Hineinbegebens in die Praxis von Religion. Gleichzeitig aber soll denen, die hier theologisch fundamental die Glaubensautonomie der Schülerinnen und Schüler betonen, gesagt sein, dass in der schulischen Praxis die Gewichte dessen, was als unangenehm, grenzüberschreitend und schambesetzt empfunden wird, nochmals ganz anders gelagert sind: Beim Nachdenken über entsprechende schulische Erfahrungen äußern meine Studierenden immer wieder, dass es für sie weit peinlicher war, in der Klasse vorzusingen oder eine sportliche Übung zu vollziehen als ein Gebet mit- oder vorzusprechen! Letztlich sind die im Folgenden vorgestellten Praxisbeispiele des Performativen von der Überzeugung bestimmt, dass Religion etwas zutiefst Lebensbejahendes und Lebensstützendes darstellt und unter Berücksichtigung der skizzierten Sicherungsmechanismen solche Projekte einen wertvollen Beitrag für eine nachhaltige religiöse Bildungsarbeit an Schulen und für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen leisten können.

4. Abschließende Hinweise

Ein Hinweis zur äußeren Gestalt der Beiträge: Zugunsten der besseren Lesbarkeit der Beiträge wurde auf Fußnoten und ausführliche Literaturangaben verzichtet. Auch die durchaus komplex erscheinende Fachterminologie des zugrundeliegenden performativen Ansatzes (z. B. »diskursive Einführung«, »Habitusoptionen«, »diskursive Reflexion«) wurde in den Beiträgen selbst reduziert. Die Quellenangaben zu den Literaturverweisen in Klammern sind am Ende des Bandes zusammengefasst. Da es die Absicht des Buchprojekts ist, zu zeigen, wie performative Lernsettings von Kindern aufgenommen werden, findet man bei den einzelnen Beiträgen immer wieder originale Aussagen der Schülerinnen und Schüler, kursiv hervorgehoben entweder als direkte Zitate oder in aufzählenden Paraphrasen.

Ein Abdruck aller Arbeitsblätter und Unterrichtsideen hätte den Umfang dieses Buchs gesprengt; man findet zentrale Arbeitsblätter und weitere Materialien zu den einzelnen Beiträgen auf der Uni-Homepage des Herausgebers: <https://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/forschung/performativer-ru/>



In den Texten selbst wird an der entsprechenden Stelle durch folgendes Ikon ein Verweis auf Materialien im Internet gegeben: ↓

Und ein letzter Hinweis zum Folgeprojekt: Im kommenden Jahr wird ein weiterer Band erscheinen, der Praxisbeispiele eines performativ ausgerichteten Religionsunterrichts aus der Sekundarstufe vorstellt!

1. Religiöse Orte: Fremde Heimat Kirche

Vor einigen Jahren gab es ein faszinierendes Projekt: »24 Stunden im Leben der katholischen Kirche«. Fotografen hielten weltweit den 12. April 2005 fest. Von 4:02 Uhr nachts bis 3:06 Uhr in der Folgenacht dokumentieren Fotografien die globale Buntheit des katholischen Glaubens: Riten, Gebete, Gottesdienste, Kirchen, Wallfahrten, Schulen, Kindergärten, Obdachlosenhilfe, Armenhilfe, Alters- und Pflegeheime, Krankensalbung, Erstkommunionkatechese, Religionsunterricht, gemeinsames Essen und Beten, Singen, Kunstschaffen ... der Glaube ist bunt und vielfältig!

Das Christentum entstand nicht als Philosophenschule oder Lehrereinrichtung, sondern als Lebens- und Erzählgemeinschaft der Menschen, die sich vom Christusereignis haben treffen lassen. Das Widerfahrnis der Christusbegegnung war für die Jünger Jesu der Auslöser für die Weitergabe des Glaubens. Die theologische Reflexion erschien in diesem Zusammenhang zunächst als nachrangig, auch wenn sie bald hinzukam. Gerade in der ersten Phase des Christentums erfolgte die Glaubensweitergabe nicht über eine Belehrung, sondern über ein gemeinsames Erzählen und rituelles Handeln. Die Emmauserzählung (Lk 24,13-35) gilt als Musterbeispiel für diesen Modus: Im Gehen, Erzählen und Brotbrechen erkennen die Jünger Jesus. Wie das eingangs skizzierte Fotoprojekt zeigt, konkretisiert sich auch heute noch das Christentum an vielen unterschiedlichen Orten und inhaltlichen Facetten. Es gilt also, zu entdecken, »was der Raum alles kann« (Trescher 148): Kirchen, aber auch Gemeindezentren, Klosteranlagen oder sonstige Praxisorte des Religiösen und Sozialen strahlen etwas aus; diese Raumpotenziale können und müssen erschlossen werden!

Wer demnach das Christentum von seiner Wurzel her und in seiner Gestalt verstehen will, muss seine Glaubenspraxis, seine »Wohnorte« kennenlernen; dies gilt auch für alle anderen Formen einer konkreten Religion. Die Erfolgchancen, die katholische Form des Christentums über die genaue Lektüre des Erwachsenen- oder Weltkatechismus zu ergründen, sind vermutlich relativ gering. Wer wissen möchte, wie der katholische Glaube tickt, sollte die Orte besuchen, an denen dieser Glaube ausgeübt wird, und diese intensiv erkunden: Kirchen, Gemeindezentren, Jugendhäuser, Klöster, Sozialstationen, Kindergärten und Krankenhäuser. Und er sollte mit Menschen reden, die in diesen Einrichtungen aktiv sind und die von dem erzählen können, was sie bewegt und motiviert.

Diesem Zielhorizont stehen die soziologischen Ausgangsbedingungen in mehrfacher Hinsicht diametral entgegen:

- Viele Kinder haben keine intensiven Bezüge zum gemeindlichen Glauben. Das mag regional unterschiedlich sein, aber die nüchternen Zahlen belegen eindeutig, dass auch für Kirchenmitglieder die Institution Kirche eine

»fremde Heimat« darstellt. Im Durchschnitt besuchen weniger als 10 % der Katholiken in Deutschland den Sonntagsgottesdienst; dass darunter Kinder und Jugendliche in der Minderheit sind, zeigt der Blick in fast jeden beliebigen Gottesdienst. Der Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen spielt sich fern von Kirche ab, insofern sie nicht einen kirchlichen Kindergarten oder eine kirchliche Schule besuchen; nur eine Minderheit ist kirchlich auf irgendeine Weise gebunden. Kinder und Jugendliche kennen in ihrem Umfeld kaum Menschen, die sie mit dem Christentum in Verbindung bringen. Viele Erscheinungsformen von Kirche sind für Kinder und Jugendliche fremd und unbedeutend: Wer hat schon mal eine Klostergemeinschaft oder eine Wallfahrt erlebt? Dabei gibt es durchaus (trotz der Missbrauchs-Affären!) eine Grundsympathie für die Kirche oder besser, die vage Ahnung, dass Kirche in vielen Feldern, vor allem auf sozialem Gebiet, durchaus eine Bedeutung hat: Die Mehrheit der Jugendlichen meint, dass Kirche wichtig sei – so das Ergebnis verschiedener Studien.

- Selbst diejenigen, die in der Kindheit noch Bezüge zur Kirche haben (dominant in der Grundschule natürlich, die Feier der Erstkommunion, aber auch: Kindergottesdienste und -chöre, Kinderbibeltage) verabschieden sich mit der Zeit und entwickeln keine regelmäßige Kirchenbindung; man möge das einmal am Sonntag nach der Feier der Erstkommunion an einem beliebigen Kirchort überprüfen! Mit zunehmendem Alter ist Kirche für Jugendliche immer weniger ein Ort, an dem sie sich selber beheimatet fühlen und von dem sie sich etwas erwarten für ihre Suche nach Sinn und Heimat (Schweitzer u.a. 19-28). Die Investitionen der Pfarreien im Kinderbereich sind relativ hoch (Kindergottesdienste, extensive Erstkommunionvorbereitung), weit weniger Aktionsfelder gibt es für Jugendliche. Wenn immerhin ca. 660.000 Kinder und Jugendliche in Deutschland im Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) organisiert sind, dann darf das nicht darüber hinwegtäuschen, dass gerade die Jugendverbände eine wichtige Nische auch für solche Jugendliche darstellen, die ansonsten auch wenig Bindung zur Pfarrgemeinde haben.
- Erschwerend kommt hinzu, dass der nicht-vorhandene Kontakt zudem emotional negativ konnotiert ist. Dies ergaben auf vielfache Weise die unterschiedlichen Sinus-Milieu-Studien: Nur wenige gesellschaftliche Milieus haben überhaupt einen Bezug zu Kirche, und die Wahrnehmung von Kirche führt zu kritischen Urteilen: Die Gesamtästhetik (Einrichtung von Gemeindezentren, Gestaltung von Gottesdiensten, Info-Material, Kleidung, Musikstile, Homepages ...) wird als peinlich empfunden: »Mit Kirche seh' ich scheiße aus!«, lautete das drastische Urteil eines Jugendlichen in der Sinus-Milieu-Studie 2007. Über alle Milieus hinweg sind sich Jugendliche einig: Der Gottesdienst gilt als verstaubt und langweilig.

Gerade von diesen Beobachtungen aus braucht man nicht meinen, dass eine große Vereinnahmungsgefahr besteht, wenn Kinder heute bei den im folgenden skizzierten Projekten mit einem konkret räumlich verorteten Christentum in Kontakt kommen: Vieles werden sie als fremd empfinden, manches gar als peinlich, einiges auch als exotisch, wenig als interessant und anziehend: Räume, Gerüche, Verhaltensweisen, Outfit der Personen ... Auf der anderen Seite sind Kinder aber auch begeisterungsfähig und staunen über Menschen, Gebäude und Orte, die fürs Christsein stehen – das wird gerade bei den Phasen der Begegnung bei den im Folgenden beschriebenen Projekten von Margot Stockinger und Verena Ritthaler deutlich, aber auch in der Begeisterung, mit der Drittklässler beim Projekt von Katharina Stern den Zweitklässlern »ihre« Kirche zeigen!

Die Fremdheit und Faszination bei der Begegnung mit Menschen und Räumen gehört zu den Elementen, die auch Begegnungen zu performativen Akten werden lassen; in der Face-to-Face-Kommunikation vor Ort ereignet sich etwas, das im Unterricht so kaum als einholbar erscheint. Die konkrete Form lässt sich nicht vom Inhalt trennen: Was im Religionsbuch nur irritierend ist – z. B. die nüchterne Auflistung von Gebetszeiten nach der benediktinischen Tradition – wird zu einer erlebbaren Erfahrung vor Ort. Natürlich kann ich die Bedeutung einer gotischen Kirche (aufstrebendes Bürgertum, die Kirchen sollten Gott entgegen wachsen ...) auch über Skizzen und Videos erläutern. Das Raumgefühl inmitten eines gotischen Doms kann das nicht erreichen. Erst die Begegnung mit Menschen, die für eine Institution oder ein Teilsegment dieser Institution auch persönlich gerade stehen, führt zu nachdenklichen weiteren Fragen. »*Muss man Jungfrau sein, um in einem Orden aufgenommen zu werden?*«, so eine Studierende bei einem Begegnungsprojekt. »*Ist Pfarrer für Sie etwas Ernstes oder ein Hobby?*«, so die Frage eines Viertklässlers beim Interview mit dem Ortspfarrer beim Gemeindeerkundungs-Projekt von Margot Stockinger. »*Wie können Sie die Flüchtlinge verstehen?*«, so die Frage beim selben Projekt an eine Frau, die sich vor Ort intensiv um Flüchtlingsfamilien kümmert.

»Performativ« sind solche Projekte auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Dichte:

- Zunächst einmal sind es vor allem die Personen, aber auch die Orte, die durch die Performanz, durch ihre körperliche bzw. räumliche Präsenz vor Kindern »sprechen«, die veranschaulichen, was Christ-Sein bedeuten kann, wie sehr dies ihren Habitus, ihren Lebensstil, ihre Erscheinungsform geprägt hat. Im Sinne einer »Deixis«, einer Zeigelehre, werden die Personen und Räume zu Medien, die für einen dahinterliegenden Sachverhalt stehen. Das ist auch beim Pfarrei-Erkundungsprojekt

von Verena Ritthaler der Fall, wenn plötzlich die Landkarte der eigenen Dorf- oder Stadtumgebung mit Markern gefüllt wird, die kirchlich konnotiert sind.

- Aber auch die Kinder sind vor allem dann, wenn sie sich an einem außerschulischen Lernort (einem Kloster, einer Kirche, einem Pfarrheim, einer Sozialstation, Einrichtungen der Caritas ...) aufhalten, weit unmittelbarer in religiös relevante Fragestellungen involviert, als dies im Klassenraum möglich wäre; man kann das mit einem »Erleben I« bezeichnen – dabei sein, aber nicht mitmachen (das wäre ein »Erleben II«): Sie riechen, sehen und hören Ungewohntes, sie bewegen sich in fremden Räumen, sie begegnen Menschen – zum Beispiel in einem Pfarrheim oder einer Sakristei, wie das Projekt von Margot Stockinger verdeutlicht.
- Schülerinnen und Schüler können auch zu performativ aktiv Beteiligten werden, wenn sie beispielsweise in einem Sozialprojekt tatsächlich mithelfen, im Rahmen von kirchenraumpädagogischen Exkursionen auch zu einfachen liturgischen Vollzügen (ein gesungenes Lied, ein gesprochenes Gebet, ein dialogisch inszenierter Psalm, ein meditatives Gehen, eine Lichterprozession ...) eingeladen werden oder bei einem Klosterbesuch an der Tagzeitenliturgie teilnehmen dürfen. Dass es Kinder selbst ein Anliegen sein kann, andere Kinder für einen Gebets- oder Segnungsakt anzuleiten, verdeutlicht das Projekt von Katharina Stern.