

Hans Mendl (Hg.)

Religion erleben: Praxisband Sekundarstufe

Unterrichtsbeispiele – Analysen – Materialien

Matthias Grünewald Verlag

Inhalt

Vorwort (Hans Mendl)	7
Einführung und Problemstellung (Hans Mendl)	9
1. Religiöse Orte: Fremde Heimat Kirche	25
»Dem Ruf Gottes folgen« – ein Klosterbesuch (Doris Ziniel)	31
Die Moritzkirche erkunden – Projekt Stadtkirche (Susanne Schmid)	42
Macht Nächstenliebe glücklich? (Frank Troue).....	55
2. Religion unterwegs	69
Pilgern daheim (Christa Franck).....	73
Stolpersteine begreifen (Rudolf Sitzberger)	82
Dem Leben dienen – ein Social Walk am Schulort (Christina Haidl)	95
3. Religiöse Praxis: Riten und Gebete	107
Auf einer Schaukel zu Gott – Gebetshaltungen der abrahamischen Religionen erkunden (Dorothee Fingerhut)	112
Seg(n)en – mehr als religiöser Hokusfokus! (Alexandra Lamberty)	126
Call and Response – Psalmen zum Schwingen bringen (Hans Mendl).....	137
4. Kirchenjahr	151
Seelenbretter® gestalten (Gerda Harprath und Bianca Jarlan)	156
Mit dem Hungertuch durch die Fastenzeit (Doris Ziniel und Tatjana Steurer-Kiss).....	167
Über den Tellerrand hinaus – ein Charity-Walk (Kathrin Leibold)	180

5. Liturgische Erkundungen	191
Ein liturgisches Experiment (Alexandra Deser).....	196
Projekt »Stille Pause« (Martina Bradl).....	208
Taizé-Gebet in der Schule (Christina Döbler und Elisabeth Willis)	217
Ein Hauch des Heiligen (Valentin Auer)	230
6. Religion bekennen	243
»Ich glaube ...« – Das Credo als Bekenntnis des (eigenen) Glaubens (Susanne Schmid)	248
#jesusunteruns – auf den Spuren des Kreuzwegs Jesu (Alexandra Lamberty)	261
JesuSprayer – Ein SprayArt-Projekt (Eva Bildstein)	274
Rückspiegel (Hans Mendl)	292
Literaturverzeichnis	305
Verzeichnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	313

Hans Mendl

Vorwort

Dieses Buchprojekt fordert heraus: Wir wollen zeigen, dass performative Unterrichtspraktiken verantwortungsvoll, menschenfreundlich und religiönsbildend im Unterricht durchgeführt werden können. Wir sind uns dessen bewusst, dass wir uns damit aber auch anfechtbar machen und freuen uns auf Rückmeldungen und Anregungen!

Der Religionsunterricht wird zunehmend von einer Schülerschaft besucht, die auch in religiöser Hinsicht heterogen ist. Es ist sogar zu wünschen, dass der Anteil nicht konfessionell gebundener Kinder und Jugendlicher in den nächsten Jahren noch steigen wird, weil dies ein Indiz für die Attraktivität dieses Faches ist. Aber ergeben sich durch diese Heterogenität nicht Grenzen für performative Lernformate? Darf man in deutlich religiös heterogeneren Lerngruppen zum Erleben von religiösen Praktiken einladen?

Oder erscheint es nicht als grundsätzlich unverzichtbar, Religion auch im Unterricht erlebbar zu machen? Falls ja, muss das theologisch und bildungstheoretisch begründet werden. Wie das verantwortlich zu geschehen hat, soll ebenfalls einführend skizziert und dann in den einzelnen Beiträgen praktisch belegt werden.

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.

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, Julia Gsödl, Rebecca Schmid, Dr. Hans-Peter Eggerl und Esther Zitzl gebührt ein besonderer Dank für die umfangreichen 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 Das Ausgangsproblem

Wagt man in einem Religionsbuch einen Arbeitsauftrag, der die Schülerinnen und Schüler dazu motivieren will, einen Klassengottesdienst vorzubereiten, kann es durchaus sein, dass die Genehmigungsbehörde mit der Keule »Verstoß gegen den Beutelsbacher Konsens« (zur Thematik siehe: Herbst) winkt. In diesem Dokument aus dem Jahre 1976 wurden Grundsätze für die politische Bildung formuliert, die einem Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot entsprechen. In Analogie dazu gibt es in der Religionspädagogik seit vielen Jahren die Diskussion um einen performativen Religionsunterricht: Darf man im Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler beten oder andere religiöse Handlungen vollziehen lassen? »Klar«, sagen die einen, »wir befinden uns doch im konfessionellen Religionsunterricht!« – »Nein, auf keinen Fall!«, widersprechen die anderen: Der Religionsunterricht ist ein Ort der Bildung und keine gemeindliche Einrichtung, in der Menschen freiwillig zusammenkommen, um den Glauben zu leben!

Auf die genauere Darstellung der verschiedenen kontroversen Positionen bezüglich eines performativen Ansatzes im Religionsunterricht wird im Folgenden bewusst verzichtet; die verschiedenen Ansätze wurden in anderen Publikationen hinreichend vorgestellt und diskutiert (z. B. Dinger; Dressler / Klie / Kumlehn; Klie / Leonhard 2003; 2008; Mendl 2016a; 2017a; 2019a; 2021a). Ich beschränke mich auf die Skizzierung der zentralen Argumentationslinien. Denn die kontroversen Diskussionen zu den Modellen des Performativen werden bisweilen auf einer hohen wissenschaftlichen Ebene geführt.

In diesem Buch wird ein anderer Ansatz, nämlich ein praxisorientierter, gewählt: Dargestellt werden Praxismodelle, die von erfahrenen Lehrkräften erprobt wurden. Dies soll verdeutlichen, worin die Chancen von performa-

tiven Lernansätzen liegen. Manch einer wird aber vielleicht auch Grenzen oder gar Grenzüberschreitungen wahrnehmen – wir sind auf Reaktionen gespannt!

Doch was kennzeichnet einen performativen Religionsunterricht? Was unterscheidet ihn von einem Unterricht, in dem der Diskurs »über« Religion dominiert? Als ich vor einigen Jahren einen theoretischen 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): Dieses damals entwickelte Muster eines »performativen Arrangements« werde ich im weiteren Verlauf dieser Einführung vorstellen.

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; diese drei Eigenschaftsworte bedeuten Qualitätsstandards:

- *Wirksamkeit*: Erlebismomente sind kein Beiwerk, sondern dienen einer wirksameren Durchdringung des Lerngegenstands.
- *Nachhaltigkeit*: Sie führen dazu, dass religiöse Themen nachhaltiger im Gedächtnis bleiben.
- *Verantwortbarkeit*: Sie werden auf eine verantwortliche Art und Weise unterrichtlich eingespielt, so dass die Autonomie und die Freiheit der Schülerinnen und Schüler nicht gefährdet wird und auch der religiöse Gegenstand selbst keine Entwertung erfährt.

Ausgangspunkt ist, dass jedes performative Tun in einen unterrichtlichen Zusammenhang eingebettet ist. Das bedeutet, dass es eines bildungstheoretischen Begründungszusammenhangs bedarf, wieso gerade ein performatives Lernen als unabdingbar erscheint, um Lerngegenstände besser zu durchdringen. Religiöse Sprechakte und Handlungsvollzüge aus dem reichhaltigen Schatz von Religion und Religionen können so dargeboten werden, dass Kinder und Jugendliche Geschmack daran finden; diese müssen freilich auch die Freiheit haben selbst über die Bedeutung des Erlebten für sich entscheiden zu dürfen. Und was unverzichtbar ist: Dass 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 2021a, 180 f.) erscheint es als kombinierbar mit anderen Prinzipien, die jeweils vom Lerngegenstand, von den Lernenden und vom Lernprozess her als passend er-

scheinen. 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 habe, 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 für die Mittelstufe (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 ein-
führenden Thesen zu den 20 Praxisfeldern des Performativen, die ich in
»Religion erleben« (2017) entfalte, lautet die Sprachform so: »Nicht nur ...
sondern auch«, beispielweise: »Nicht nur ›über‹ Sakramente ... sprechen,
sondern die heilsame Bedeutung profaner und heiliger ritueller Handlun-
gen (›to do things with words‹) erspüren« (Mendl 2017, 206). Mit den Modi
eines Erlebens *und* Denkens soll das Verstehen von Religion gefördert wer-
den – das ist das Ziel des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule,
in dem ganz unterschiedliche Arbeitsformen gepflegt werden! Und selbst-
verständlich gibt es auch Aha-Erlebnisse, die durch klassische kognitive
Verarbeitungswege am Schreibtisch gewonnen werden können. Auch hier-
für ein persönliches Beispiel: Vor einigen Jahre las ich, dass in Michelan-
gelos 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 eige-
nes Gehirn begann zu rattern ...

Trotzdem. Worin besteht der Mehrwert von performativen Lernformen?
Es erscheint mir als notwendig, zu begründen, wieso ein ausschließlich ko-
gnitiv 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 bildungsthe-
oretisch, kann man begründen, wieso es unabdingbar ist, auch performativ
zu unterrichten (vgl. Mendl 2021a, 208; Mendl 2021d, 240):

Religionssoziologisch stellt sich die Frage, wie mit dem so genannten Tra-
ditionsabbruch 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 Er-
scheinungsformen (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. Dabei erscheint jede Schuldzuweisung fehl am
Platz, wenn Religionslehrkräfte bei den Schülerinnen und Schülern der
Sekundarstufe massive Defizite in Sachen religiösen Bildung feststellen:
Weder den Eltern noch den Grundschullehrkräften kann ein Vorwurf
gemacht werden. Wenn das, was gelernt wird, nicht auch in einem lebens-
weltlichen Kontext eingebettet ist, werden sich die entsprechenden Synap-

sen im Gehirn allmählich zurückbilden. Stöbern Sie in Ihren alten Schulheften anderer Fächer, falls noch vorhanden, und staunen Sie darüber, was Sie alles vergessen haben! Religion konkretisiert sich aber auch in praktischen Handlungsvollzügen: Gerade wenn es um solche praktischen Vollzüge, Handlungszusammenhänge und Fertigkeiten geht, reicht ein ausschließlich kognitiver Zugang nicht aus. Niemand hat Schwimmen oder Radfahren in der Theorie gelernt. Wer regelmäßig ein Rockkonzert besucht, ist mit den entsprechenden Riten vertraut. Ein Rollenspiel wie »Düsterwald« lernt man, indem man mitspielt. Wieso sollte das in Religion anders sein? Nur dadurch, dass man den Ablauf eines Gottesdienstes erläutert und einen Hefteintrag erstellt, weiß man nicht, wie Liturgie »funktioniert« – geschweige denn erwirbt man so eine Verhaltenssicherheit (wobei, wie später noch herauszuarbeiten sein ist, eine völlige Verhaltenssicherheit kein Ziel eines schulischen Religionsunterrichts in Sachen Religion sein kann).

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. Das ist andererseits aber auch nicht schlimm. Auch in anderen Fächern erfolgt ein »Hineinschmecken« in die jeweiligen Praktiken: in Chemie, in Kunst, in Deutsch ...

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? Was braucht es, um die dialogische Struktur eines Psalmgebets oder die Spiritualität 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: Was erklärt wird, soll auch erprobt werden. Was getan wird, muss eingeordnet und reflektiert 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 (vgl. 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 (vgl. Mendl 2017a, 61 f.). Die Kritiker befürchten eine Rekathechisierung 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 (vgl. Porzelt 2016, 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 (vgl. Heumann, in: Mendl 2016a, 112). 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 transformativ praktiziert würden, könne dies die Ernsthaftigkeit und Würde dieser religiösen Vollzugsformen gefährden (vgl. Porzelt 2016, 192). 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. Andererseits kann man aber auch an konkreten Beispielen belegen, dass auch ein experimenteller und erprobender Umgang mit religiösen Vollzugsformen der Würde des Gegenstands selbst keinen Abbruch tut (siehe dazu auch mein Projekt zu den Psalmen, Kap. 3.3).

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 Jugendlichen im Religionsunterricht religiöse Praktiken zu vollziehen, zu beten, zu feiern, zu segnen, zu singen, aber auch mit einer inneren Berührung handlungsorientiert zu arbeiten 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, sich an einem Gedenkakt beteiligen, einen eigenen (religiösen) Text vortragen oder ein Kunstwerk gestalten und vorstellen. Die Einladung kann und soll werbend vorgetragen werden, sie darf aber auch von den Schülerinnen und Schülern abgelehnt werden. Dann ist freilich zu überlegen, wie diese trotzdem in den Unterrichtsprozess einbezogen werden können, wie ihre eher beobachtende Haltung mit sinnvollen Aufgabestellungen verbunden werden kann. Es gibt also verschiedene »Habitusoptionen«, so der Fachbegriff, wie man sich im Unterrichtsprozess beteiligen kann.

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. Sie dürfen und sollen dem, was sie tun, eine eigene Deutung geben.

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.

An einem einfachen Beispiel verdeutlicht: Eine Lehrkraft führt mit den Schülerinnen und Schülern eine meditative Übung durch: Einige 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 Jugendliche wissen, was auf sie zukommt und wenn sie 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 reflexiven Elementen ummantelt sein – einer mehrschichtigen kognitiven Einführung und Vorbereitung und einer gründlichen Auswertung und Weiterführung. Nur so wird die Freiheit des lernenden Subjekts gesichert und das performative Handeln unterrichtlich bestimmbar. Die jeweilige Anordnung, Aufbereitung und zeitliche Rahmung der drei Elemente hängt 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.

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 Sakramente bearbeitet 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 zentrale Feld des Erlebens und Handelns sollte so gestaltet sein, dass sich die Lernenden mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen ins Handlungsfeld einklinken können. Das wird beispielsweise möglich über das Angebot von offenen Strukturen, die individuelle Zugänge eröffnen. Ein Beispiel: Nicht jeder Jugendliche wird immer

bereit sein, für etwas zu danken – die Chance, sich auszudrücken, sollte deshalb offener gestaltet sein. Und nicht jeder Jugendliche wählt als Adressaten eines Dankes eine Gottanrede, sondern formuliert lieber den Dank 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.

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

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, Bewegung) sind Medien des Lernens. 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, spezifische Persönlichkeiten ...).
- *Berührung*: Vor allem die taktile Ebene trägt zur Erschließung der Innenseite religiöser Sachverhalte bei, sowohl bei kommunikativen körpersprachlichen Übungen (z. B. einem Standbild), aber 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«; Mendl, 2017c, 117).
- *Emotionalität*: All dies ist unterfüttert mit emotionalen Konnotationen. Denn jede sinnliche Wahrnehmung wird bei der Verarbeitung affektiv infiziert (Mendl 2005b, 16). 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 schönmacht, 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 (Mendl 2005b, 36):

- *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. Tatsächlich geht der engere Ansatz eines performativen Modells deutlicher von der Sachseite einer auch konfessionellen Religion aus. Ja, trotz aller Kritik an der Kirche, die auch Religionspädagogen teilen: Ich bin davon überzeugt, dass es in der Tradition der christlichen Kirchen und auch der anderen Religionen einen wahren Schatz an lebensfreundlichen religiösen Ausdrucksformen gibt, eine »im Leben und Sterben von Generationen erprobte Tradition von Klagen (Psalmen), Musiken, Bildern und Liedern, die man innerlich singen, murmeln und in Abwandlung mitsprechen kann« (Kröger 20); wir alle benötigen Kraftquellen, »so etwas wie einen menschheitsgeschichtlich gewachsenen Schatz an Wissen und Traditionen, an Symbolen und Bildern, an Musiken, Liedern und Liturgien gleichgültig ob klassisch oder Rock und Pop, wenn

sie substantiell sind und sich bewähren –, an Texten, Psalmen und Gebeten, aus denen wir schöpfen können« (ebd. 103).

- *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. Gerade bei liturgischen Erkundungen erhalten die tradierten Sprechakte durchaus eine transformierte Gestalt, weil die Art und Weise, wie im Klassenzimmer, einem Meditationsraum oder in anderen schulischen Räumen gebetet, gesegnet, psalmodiert oder gefeiert wird, sich von den konventionellen gemeindlichen Vollzügen unterscheidet. Hier greifen dann die skizzierten didaktischen Elemente, um vor einer Vereinnahmung zu schützen.
- *Austausch*: Die entstehenden individuellen Konstruktionen sind es Wert, in der Gruppe der unterschiedlich Lernenden vorgestellt und ausgetauscht zu werden. Jeder Austausch bedeutet für die anderen Teilnehmenden wieder einen neuen Eindruck. Denn hier lernt man die Deutungsmuster anderer Jugendlicher kennen, die nachdenklich machen, befremden oder begeistern.

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 (vgl. Dressler 2016, 8; Mendl 2016a, 40; Mendl 2017a, 48 f.) 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. Im Rahmen eines geschichtlichen Projekts kann ein Gedenkakt vollzogen 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 offengelassen 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 vonstattengehen sollte; die oben angedeuteten konzeptionellen Rahmungen wollen hier eine Hilfestellung geben. Gleichzeitig wird an den Projektskizzen deutlich, dass sich auch Jugendliche gerne auf entsprechende Angebote einlassen und selbst dort, wo auch nicht-christliche Schülerinnen und Schüler 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 Ziel: Konfessorische Kompetenz – selbstbestimmt (nicht) glauben!

Das Ziel ist eine *konfessorische Kompetenz* (bitte nicht verwechseln mit einer konfessionellen!): Gerade die letzte Phase der Präsentation und des Austausches, die unterrichtlich leider häufig immer noch zu kurz kommt, hat eine besondere Bedeutung für die Identitätsbildung von Jugendlichen. 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 konfessorischen Wert hat (zur Begrifflichkeit religiös – konfessionell – konfessorisch: siehe Mendl 2019b; Woppowa 5–17; siehe auch ausführlicher in Kap. 6, Bekenntnis, S. 245–246): Die Jugendlichen werden eben nicht dazu verpflichtet, ein Bekenntnis im Sinne der katholischen Konfession abzugeben, sondern können ihrem individuierten Glauben einen Ausdruck verleihen und dazu auch Rede und Antwort stehen. Sie können – und werden dies gerade im Jugendalter auch tun – ebenso eine anfragende, kritische oder ungläubige Position einnehmen und dies in ihren Texten und anderen Lernprodukten kundtun.

3.6 Die besondere Bedeutung für die Sekundarstufe

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, 263 f.) stecken, müssen in ihrer »Questreligion«, die mehr von Fragen als von Antworten geprägt ist, 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). Dies gilt dann auch für den Umgang mit Jugendlichen; Lehrende benötigen hier eine Differenzverträglichkeit, um auch kritische Anfragen und das Verweigern einer Teilnahme an (religiösen) Sprechakten akzeptieren zu können.

Aber die Lehrkräfte haben noch mehr Verantwortung: Sie sind immer auch die Anwälte eines respektvollen Umgangs bei einem Sich-Hineinbegeben in die Praxis von Religion. Denn manchmal lassen sich durch die Dynamik der Gruppe oder der augenblicklichen Gefühlslage Jugendliche in Formen eines Sprechausdrucks oder einer Sprechhandlung hineinziehen, die ihnen im Nachgang als unangenehm oder peinlich erscheinen. Von daher kann das Prinzip der Freiwilligkeit nicht oft genug betont werden.

Gleichzeitig aber soll denen, die gegenüber jeglichen religiösen Vollzügen im Unterricht 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 Bil-

dungsarbeit 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; der Grundduktus müsste durch die Darstellung der Projekte selbst verständlich werden. 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.geku.uni-passau.de/religionspaedagogik/forschung/performativer-ru/>. In den Beiträgen selbst wurden an den entsprechenden Stellen Verweise (↓) eingefügt.

Und ein letzter Hinweis zum Vorgängerprojekt: Im vorletzten Jahr ist der erste Band erschienen: »Religion erleben: Praxisband Grundschule. Unterrichtsbeispiele – Analysen – Materialien, Ostfildern 2022«.



»Für einen normalen jungen Menschen von heute, der nicht von der Familie her in einem volkshkirchlichen Kontext aufwächst, ist die Option christlicher Glaube / Kirche von all den vielen Optionen, die er hat, inzwischen die am wenigsten plausible«, formulierte der Passauer Bischof Dr. Stefan Oster drastisch anlässlich der Einweihung des neuen Hauses für die Jugend St. Max in Passau (PNP 251/28.10.2020, 21). Die Mehrzahl der Jugendlichen heute hat keine alltäglichen Kontaktzonen mit Kirche, ist wenig vertraut mit kirchlichen Räumen und kennt im eigenen Umfeld kaum Menschen, die den christlichen Glauben repräsentieren. Das Wissen über Kirche und Glaube speist sich aus den Medien, und die dort verhandelten Themen von Missbrauch bis Kirchenfrust sind kaum dazu angetan, zu erfassen, in welchem Zusammenhang die konkreten Erscheinungsformen von Kirche mit der Botschaft Jesu Christi haben. Der Vorteil: Im Unterschied zu früheren Zeiten, in denen kirchliche Räume für Jugendliche übervertraut waren, hat der Besuch von Orten, in denen sich der Glaube manifestiert, und die Begegnung mit Menschen, die dort leben und arbeiten, für Schülerinnen und Schüler einen Neuheitscharakter und nicht selten den Hauch des Exotischen.

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 Erzählen und Brotbrechen erkennen die Jünger Jesus. Woran erkennt man Christen in unseren Tagen? Auch heute konkretisiert sich das Christentum an vielen unterschiedlichen Orten und inhaltlichen Facetten. Es gilt also zu entdecken, »was der Raum alles kann« (Trescher 2017, 148): Kirchen, aber auch Klosteranlagen oder sonstige Praxisorte des Religiösen und Sozialen strahlen etwas aus; diese Raumpotenziale können und müssen erschlossen werden! In ihnen leben Menschen, die sich auf ihre je eigene Weise darum bemühen, das Evangelium Jesu Christi umzusetzen.

Wer demnach das Christentum von seiner Wurzel her und in seiner Gestalt verstehen will, muss seine Glaubenspraxis 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: Kirchen, Gemeindezentren, Jugendhäuser, Klöster, Sozialstationen, Kindergärten, Krankenhäuser, Friedensdörfer und andere außergewöhnliche Orte. Und er sollte mit Menschen reden, die in diesen Einrichtungen aktiv sind und von dem erzählen können, was sie bewegt und motiviert.

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

- Viele Jugendliche 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 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 Klostersgemeinschaft 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 ist so das Ergebnis verschiedener Studien.
- Selbst diejenigen, die in der Kindheit noch Bezüge zur Kirche haben (dominant natürlich, die Feier der Erstkommunion, aber auch: Kindergottesdienste und -chöre, Kinderbibeltage) verabschieden sich mit der Zeit: 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. 2018, 19–28). Die Investitionen der Pfarreien im Kinderbereich sind relativ hoch (Kindergottesdienste, extensive Erstkommunionvorbereitung), weit weniger Aktionsfelder gibt es für Jugendliche. »Hier gibt es viel zu wenig Angebote, die für junge Menschen attraktiv sind, und viel zu wenig Möglichkeit für junge Menschen, sich aktiv und mit eigener Verantwortung einzubringen« (ebd., 23). Die Folge: Der garstige Graben zwischen der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen und den Erscheinungsformen von Kirche wird mit zunehmendem Alter immer größer!

VERLAGSGRUPPE PATMOS

**PATMOS
ESCHBACH
GRÜNEWALD
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

© 2024 Matthias Grünewald Verlag

Verlagsgruppe Patmos in der Schwabenverlag AG, Ostfildern
www.gruenewaldverlag.de

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Umschlagabbildung: © Prostock-studio/Shutterstock

Gestaltung, Satz und Repro: Schwabenverlag AG, Ostfildern

Druck: Finidr s.r.o., Český Těšín

Hergestellt in Tschechien

ISBN 978-3-7867-3331-7