

Liturgisches Lernen

Zum Erwerb von Partizipationskompetenz im Religionsunterricht

von

Bärbel Husmann

Vorbemerkungen

Ein bestimmter Raum weckt bestimmte Assoziationen. Ein bestimmtes Wort weckt bestimmte Assoziationen und schafft dadurch einen inneren Raum. So ist es mit dem Wort „Andachtsraum des Andreanum“, der als Raum dem Workshop „Liturgisches Lernen“ zugewiesen wurde.¹ Haben die Teilnehmenden liturgische Übungen zu erwarten? Wird der Workshop liturgisch gerahmt sein, etwa zu Beginn mit der fünften Strophe des Gesangbuchliedes 444 „In meinem Studieren / wird er mich wohl führen / und bleiben bei mir, / wird schärfen die Sinnen / zu meinem Beginnen / und öffnen die Tür.“? Stehen Vaterunser und Segen am Schluss? Ist das eine Erwartung an mich als Leiterin des Workshops? Soll, muss, will ich eine Kerze anzünden? Wie verhält sich der „Andachtsraum“ zu einem Workshop bei der Jahrestagung einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft?

Ich entscheide mich für einen Workshop und nicht für eine Andacht, auch nicht für einen Erfahrungsraum in Sachen Liturgie, sondern inszeniere, indem ich die Differenz zwischen Raum – tatsächlichem Raum und gedanklichem Raum – und Workshop thematisiere, indem wir uns in einen Stuhlkreis setzen und indem ich meine Thesen mittels eines Thesenpapiers vorstelle. Meine Entscheidung beruht auf der Überlegung, dass die Inszenierung des Workshops zum einen die Teilnehmenden, d.h. ihren Status als wissenschaftlich Arbeitende im Bereich der Religionspädagogik, im Blick hat und zum anderen den Gesamtrahmen einer Tagung wahrnimmt. Vor diesem Hintergrund stehen tatsächlicher „Andachtsraum“ und Workshop nicht gerade in einem Verhältnis von Kongruenz.

Ein Brainstorming in der ersten Sitzung eines Proseminars für Theologie-Studierende (Lehramt Gymnasien) im Sommersemester 2006 ergab, dass mit „Liturgie“ vor allem eine Assoziation verbunden ist: „Da bin ich immer außen vor“ – so das exemplarische Zitat einer Studentin. Dieselbe Studentin schrieb in ihrer Proseminararbeit am Ende des Semesters in ihrer Einleitung: „Ich hätte mir gewünscht, dass ich schon im Religionsunterricht und nicht erst jetzt an der Universität etwas zu Gottesdienst und Liturgie gelernt hätte, denn wenn man etwas kennt, kann man anders am Gottesdienst teilnehmen.“

Zweierlei ist hieran bemerkenswert. Erstens: Liturgische Vollzüge sind auch Theologie-Studierenden, bei denen man vom Traditionsabbruch vielleicht nicht in gleicher Weise reden würde wie bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe, nicht vertraut; von einer habitualisierten Gottesdienstpraxis kann im Allgemeinen nicht die Rede sein. Zweitens: Die Studentin schließt von Lernen über Kennen auf Teilnehmen. Sie beschreibt damit ihren Weg, der zur Ausbildung oder Erweiterung ihrer Partizipationskompetenz an der öffentlichen Gestalt von christlicher Religion evangelischer Prägung geführt hat. Rolf Schieder bemerkt völlig zu Recht, dass für den Religionsunterricht gelten müsse, was auch für den Politik- und den Kunstunter-

¹ Es handelt sich bei diesem Beitrag um die leicht überarbeiteten Thesen zu Liturgie, Didaktik und Performanz, die ich im Rahmen eines Workshops mit dem Titel „Liturgisches Lernen“ am 16. September 2006 im Rahmen der Jahrestagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik e.V. in Hildesheim zur Diskussion gestellt habe. Ich beziehe mich bei den Thesen auf HUSMANN / KLIE 2005, 12-27, ohne dies immer eigens kenntlich zu machen.

richt gilt: „[...] angesichts eines großen Erfahrungsdefizits [...] mit den verfassten Religionsgemeinschaften diejenigen kognitiven und reflexiven Fähigkeiten zu vermitteln, die für eine unbefangene Begegnung mit einer verfassten Religion notwendig sind.“² Partizipationskompetenz ist in diesem Sinne abzugrenzen von „Befähigung zum Christsein“, wie Christian Grethlein das Ziel des evangelischen Religionsunterrichts benannt hat,³ und aus meiner Sicht der angemessenere und weniger missverständliche Begriff, wenn es darum geht, für den Religionsunterricht am Lernort Schule „Religion als eine Praxis zu erschließen – als eine besondere, über diskursive und überhaupt wortsprachliche Verständigung hinausgehende Form symbolischer Kommunikation“.⁴

Thesen zu Liturgie, Didaktik und Performanz

1. Gottesdienstliche Liturgie und schulische Unterrichtsgestaltung werden gleichermaßen unter dramaturgischen Gesichtspunkten in einem Feld zwischen Form und Inhalt inszeniert. Deswegen ist Liturgie als Unterrichtsgegenstand und als Unterrichtsprinzip eine logische Fortführung dessen, was performative (→ performam) Didaktik zum Ziel hat: Religion als Praxis (gelebten Glaubens) zu erschließen und Religionsunterricht didaktisch so aufzubereiten, dass er sich nicht in „grauer Theorie“ ver-zettelt.
2. Die didaktischen Entscheidungen betreffen Inhalte und Inszenierungen von Religionsunterricht gleichermaßen: Zum einen geht Religion nicht in Systematischer Theologie, AT/NT-Exegese und Kirchengeschichte auf; deshalb dürfen die Felder der Praktischen Theologie nicht der didaktischen Reduktion anheim fallen. Zum anderen müssen Inhalt und „Vermittlungsform“ einander entsprechen: Christliche Religion kann nicht mitgeteilt werden, ohne zugleich dargestellt zu werden (Friedrich D. E. Schleiermacher)⁵ – oder: Man kann nicht nicht inszenieren (frei nach Paul Watzlawick).
3. Für den Begriff der Performanz (statt dem der Ganzheitlichkeit) spricht, dass dem Begriff der Ganzheitlichkeit der „Charakter einer Verheißung“ anhaftet und Ganzheitlichkeit ein totaler Begriff ist.⁶ Er ist theologisch gerade nicht angemessen, weil er außer Acht lässt, dass das christliche Menschenbild eines ist, welches die paradiesische Ganzheit verloren hat und „nur“ fragmentarisch den „Keim der Zukunft“ in sich trägt.⁷ Demgegenüber bezieht sich der Begriff Performanz auf das Verhältnis von Sprechakt und Handlung (Austin), trifft also genau den Kern religiöser Sprache (im Unterschied zur theo-logischen Sprache).
4. Performative Didaktik heißt daher nicht: eine „Aufführung“ (performance) religiöser Handlungen oder Rituale (oder der Liturgie) zu inszenieren. Das „Aufführen“ und „Spielen“ religiöser Handlungen und Rituale ist im Übrigen bereits vor Jahren in Bezug auf fremde Religionen (Nachspielen von Passafeiern, Nachmachen von muslimischen Gebetshaltungen) zu Recht aus dem Kanon didaktischer Inszenierungen hinaus gefallen. Nur wenn man Performanz im Sinne von „Nachspielen“ missverstehen würde, spielte die Frage eine Rolle, ob Schülerinnen und Schüler ernsthaft oder nicht ernsthaft dabei sind. Darüber hinaus ist die Unterscheidung

² SCHIEDER 2004, 20.

³ Vgl. GRETHLEIN 2005, 271-280. Insbesondere die inhaltliche Beschreibung als „Beten und Gesegnet-Werden“ lädt zu Grenzüberschreitungen in Richtung unmittelbarer religiöser Praxis im Religionsunterricht ein.

⁴ DRESSLER 2006, 196.

⁵ Darauf hat Bernhard Dressler aufmerksam gemacht, vgl. DRESSLER 2006, 198.

⁶ So WÄCHTER 2005, 4.

⁷ Vgl. LUTHER 1992, 174f.

von „echtem Ritual“ und „nur“ Inszenierung nicht sachgerecht, weil auch das „echte“ Ritual eine Inszenierung ist.⁸

5. Liturgisches Lernen, das didaktisch so inszeniert wird, dass es dem Lernort Schule gerecht wird, d.h. auf unmittelbare Vollzüge religiöser Handlungen verzichtet, umfasst daher sowohl das Lernen in Sachen Liturgie (Ebene der Inhalte) als auch ein Lernen, das wie die gottesdienstliche Liturgie von einer Gesamtdramaturgie bestimmt ist (Ebene der Methodik), die in Zusammenhang mit den Inhalten steht (Ebene der Didaktik). Der Religionsunterricht ist im Gegensatz zum Gottesdienst ein experimenteller Raum, deshalb kann es nur um die Inszenierung von „Probehandeln“ (Thomas Ziehe) gehen, nicht um unmittelbares Erleben oder Erfahren. Der Ausdruck „religiöse Erfahrungen machen“ steht vor diesem Hintergrund gerade nicht für performative Didaktik und unterläge als Lernzielformulierung ebenso dem Vorwurf der theologischen Unangemessenheit wie der Ausdruck „Ganzheitlichkeit“.
6. Das Inszenieren von Probehandeln schließt die Inszenierung von Reflexion über solches Probehandeln ein. Diese Reflexion zielt auf die Unterscheidung von religiöser und theologischer Rede, von religiöser Praxis und theologischem Diskurs, von Außen- und Innenperspektive, von Erleben und Deuten.

Offene Fragen

Ob die Reflexion der „Erfahrung“ vorangehen muss, um Überwältigung und eine Trivialisierung religiöser Praxis zu vermeiden⁹ oder ob die „Erfahrung“ Voraussetzung von Reflexion ist, um den Traditionsabbruch aufzufangen,¹⁰ ist eine offene Frage. „Learning by Doing“ (John Dewey) in der Laboratory School Chicago sowie neurobiologische Erkenntnisse in Bezug auf das Lernen legen sich jedenfalls nicht auf eine bestimmte Reihenfolge fest. Vielleicht sollte man auch auf den Begriff der „Erfahrung“ in diesem Zusammenhang ganz verzichten, weil er zu Missverständnissen einlädt (vgl. die kritisierte Lernzielformulierung in These 5). Versteht man allerdings Erfahrung als ein mit Bedeutung belegtes Erlebnis, so wird deutlich, dass sich unterrichtlich allenfalls Erlebnisse planen und inszenieren lassen, nicht aber Erfahrungen. Die Deutungen, die Be-Deutungen und damit *jegliche* „Erfahrungen“ unterliegen – nicht nur in der Schule – dem lernenden Subjekt.¹¹

Ebenfalls noch nicht ausreichend geklärt ist die Frage, wie sich der Stellenwert des Unterrichtsinhalts „Liturgie“ im Konfirmandenunterricht und im Religionsunterricht unterscheiden könnte oder sollte. Ein Konfirmandenunterricht, der sich vornehmlich als Konfirmanden*arbeit* versteht, das heißt die Nähe zur Jugendarbeit sucht und den Schwerpunkt auf Sozialisationsbegleitung legt, wird es schwerer haben, liturgische Elemente als Bildungsgehalte zu begründen – und kann sich auf Einübung und Teilhabe verlegen, wenn es um Religion als Praxis geht. Die oben zitierte Äußerung der Studentin zeigt, dass sie das liturgische *Lernen* dem *schulischen* Religionsunterricht zugeordnet hatte. Damit wären beide Bereiche zwar trennscharf und bis in die For-

⁸ Gegen ROOSE 2006, 112.

⁹ So KRAFT 2005, 156 und ROOSE 2006, 114.

¹⁰ So DRESSLER 2006, 169 und HUSMANN / KLIE 2005, 13.

¹¹ Zum Unterschied zwischen Erlebnis und Erfahrung: „Obwohl [das Erleben von, B.H.] Kampf und Konflikt schmerzhaft sind, mag man sie als positiv *bewerten* [Hervorh. B.H.], wenn man sie als Mittel erfährt, die eine Erfahrung weiterentwickeln; als dazugehörig, weil sie die Erfahrung vorantreiben – nicht, weil sie bloß da sind“ (DEWEY 1980, 53). Das Zitat macht gleichermaßen deutlich, dass dem Erfahrungsbegriff auch eine zeitliche Dimension innewohnt.

mulierungen hinein (*Religionsunterricht* versus *Konfirmandenarbeit*) geschieden, gleichzeitig ist aber zu fragen, ob es gut und dem Lerngegenstand ‚Religion‘ angemessen ist, wenn kirchliche Bildungsarbeit sich in Einübung und Teilhabe erschöpft. Man wird sich die Mühe nicht ersparen können, die beiden Lernorte differenziert im Hinblick auf ihre didaktischen Erfordernisse und Möglichkeiten zu beschreiben.¹² Dies zu tun, würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

Literatur

- DEWEY, JOHN, Eine Erfahrung machen, in: DERS., *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt 1980, 47-71.
- DRESSLER, BERNHARD, Unterscheidungen. Religion und Bildung, *Forum Theologische Literaturzeitung* Band 18/19, Leipzig 2006.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*, Göttingen 2005.
- HUSMANN, BÄRBEL / KLIE, THOMAS, *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005.
- KRAFT, FRIEDHELM, Quo vadis Religionspädagogik? Eine Standortbestimmung aus Sicht der Kindertheologie, in: *Loccumer Pelikan* 4/2005, 153-156.
- LUTHER, HENNING, Identität und Fragment, in: DERS., *Religion im Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 160-182.
- ROOSE, HANNA, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: *Loccumer Pelikan* 3/2006, 110-115.
- SCHIEDER, ROLF, Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität. Zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: *TheoWeb* 3 (2004), H. 2, 14-21.
- WÄCHTER; JÖRG-DIETER, Das Ganze ist das Totale. Kritische Anmerkungen zu „ganzheitlichen“ Konzepten, in: *Religion unterrichten. Informationen für Religionslehrerinnen und -lehrer im Bistum Hildesheim* 2/2005, 3-5.

¹² Zur Unterscheidung beider Lernorte vgl. DRESSLER 2006, 165-185.