

Religion zeigen – eine Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts?

Zwischenruf zu einem aktuellen religionspädagogischen Paradigma¹

von
Gabriele Obst

Abstract

Der an der Universität Osnabrück gehaltene Vortrag befasst sich in Auseinandersetzung mit der performativen Religionsdidaktik pädagogisch, theologisch und religionspädagogisch mit dem Aspekt des ‚Zeigens‘ im Religionsunterricht. Der Religionsunterricht – so lautet die zentrale These – habe eine doppelte Aufgabe: Lehrerinnen und Lehrer sollen zeigen und Schülerinnen und Schüler sollen lernen, was es heißt, als Christ in einer pluralen Welt zu leben. Der Vortrag entfaltet die didaktischen und konzeptionellen Möglichkeiten eines "deiktischen Religionsunterrichts", der dazu beitragen könnte, fruchtlose Alternativen in der religionspädagogischen Debatte zu überwinden.

1. Wie lehren wir Religion? – Eine historische Annäherung

„Wie lehren wir Religion?“ – Unter diesem Titel veröffentlichte Richard Kabisch 1910 den „Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage“². Der liberale Theologe und Pädagoge Kabisch, seinerzeit in der Lehrerbildung und als Regierungs- und Schulrat in Düsseldorf tätig, sah die „religiöse Selbständigkeit des christlichen Individuums im Zusammenhange mit der geistigen Kultur der Gegenwart“³ als höchstes Ziel des Religionsunterrichts an.⁴ Der Weg dahin führt nach Kabisch über eine subjektive Erfahrungsreligion, zu deren Ausbildung der Religionsunterricht Erlebnisse schaffen müsse,⁵ die durch die anschauliche Repräsentation der Ereignisse und Personen geschichtlich gewordener Religion entzündet werden.

„Darauf allein kommt es an“, so stellt Kabisch fest, „dass die in dem Religionsunterricht angeschauten Stoffe mit Gefühlsbewegung erlebt werden, dass die Schüler in der Religionsstunde bewundern und verehren, hassen und lieben, sich entrüsten und begeistern, sich grauen und erheben, sich bedrückt und befreit fühlen.“⁶

Prägnant konstatiert Kabisch: „Der Religionsunterricht will objektive Religion vermitteln, um subjektive zu erzeugen.“⁷

¹ Vortrag am 8.5.2007 im Institut für Evangelische Theologie an der Universität Osnabrück.

² KABISCH 1913 (1. Aufl. 1910). Das Werk erlebte bis 1931 sieben Auflagen und beeinflusste nicht nur die religionspädagogische Debatte erheblich, sondern wirkte sich auch nachhaltig auf die Gestaltung des Religionsunterrichts aus. Bis zur 3. Auflage 1913 firmiert Kabisch als Autor (+ 1914), von der 4. Auflage an bearbeitete Hermann Tögel das Werk. Von Teilen der 3. Aufl. gibt es einen Reprint Hildesheim 1988. Im Folgenden wird die 3. Aufl. zitiert. Vgl. zu Kabisch: BOCKWOLDT 1976; JANNASCH 1986, 1081; LACHMANN 2001, 727-728; DIENST 1992, 920-921; MEYER-BLANCK 2003, 83-107.

³ KABISCH 1913, 281. So lautet bei Kabisch das Ziel für die höheren Schulen. In allgemeinerer Form lautet das Ziel: Die „Selbständigkeit und Dauerhaftigkeit religiösen Lebens innerhalb der übrigen ihm erreichbaren Kultur, dies Ziel wird für den Zögling auf religiösem Gebiet innerhalb des ganzen Bildungsplans die Erziehung anstreben müssen.“ KABISCH 1913, 8.

⁴ Dass religiöse Bildung zu den vornehmsten Aufgaben der Erziehung gehört, steht für Kabisch außer Frage, denn die „Religion ist unmittelbarste Wirklichkeit des über sich selbst hinaus gesteigerten Lebens“ (KABISCH 1913, 31) und damit „das höchste Lebensgut“ (KABISCH 1913, 4).

⁵ Vgl. KABISCH 1913, 120.

⁶ KABISCH 1913, 123.

⁷ KABISCH 1913, 106.

Unstreitig⁸ hat Kabischs schlichte Frage untergründig und offenkundig, in scharfer Ablehnung oder zustimmender Weiterentwicklung den Verlauf der religionspädagogischen Theoriebildung im 20. Jahrhundert mitbestimmt. Die Vielzahl fundamentaler Probleme, die sie impliziert, ist auch in der Gegenwart keineswegs erledigt.

2. Religionspädagogisch relevante Signaturen der Gegenwart

Zweifellos haben sich die Bedingungen für den Religionsunterricht seit Kabisch tiefgreifend verändert. „Wie lehren wir Religion?“ – diese Frage stellt sich verschärft in einer Situation, in der die Religionspädagogik auf einen weitgehenden *Traditionsabbruch*⁹ der Schülerinnen und Schüler reagieren muss¹⁰ und der Religionsunterricht in einem gesellschaftlichen Kontext erteilt wird, der durch *Pluralisierung* von Religion gekennzeichnet ist.¹¹

Als Beleg für den Traditionsabbruch mag die schon fast legendäre Beobachtung des Gymnasiallehrers Wilfried Bergau aus dem Jahr 1989 dienen:

„Die Schüler lesen Colgate statt Golgatha, [...] ich hörte ‚Auf dem Bahnhof‘ statt Offenbarung, sie verstehen das Lutherdeutsch nicht, können schon die alten Schrifttypen nicht lesen, sie haben gar keine Bibel. [...] Mit Kreuz, Ebenbild Gottes, Rechtfertigung können Schüler zunächst nichts verbinden – die traditionelle christliche Sprache und damit auch die Vorstellungswelt verschwindet aus dem Bewusstsein. [...] Wenn Schüler sich früher über die Kirche ärgerten, dann fühlten sie sich noch irgendwie dazugehörig; in Klausuren verwendeten sie das Pronomen ‚wir‘ (als Christen sollten wir). [...] Heute treffe ich stets auf die Formulierung ‚die Christen‘ – als seien es irgendwie andere Leute, für die man zwangsweise sich interessieren muss. Christentum – das ist tendenziell eine Fremdreigion im Wahrnehmungsfeld des heutigen Schülers.“¹²

Dieser Diagnose ist auch aus heutiger Sicht nicht viel hinzuzufügen,¹³ wenngleich es Anzeichen dafür gibt, dass Schülerinnen und Schüler sich gegenüber dem christlichen Glauben inzwischen wieder eher neugierig verhalten.¹⁴

⁸ Es mag dahingestellt sein, ob – wie der Verfasser des biografischen Artikels in der 3. Auflage der RGG, Wilhelm Jannasch, meint – Kabisch „gerade heute beachtenswert [sei] als Befürworter einer wohltemperierten Kulturreligion im Rahmen der allgemeinen, zumal der staatlichen Kulturerziehung“ (JANNASCH 1986, 1081).

⁹ Der Begriff ‚Traditionsabbruch‘ ist nicht unumstritten (vgl. DRESSLER 2002). Ich halte ihn aber als analytischen, zeitdiagnostischen Begriff für unverzichtbar.

¹⁰ In der Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards für den Religionsunterricht wird die Aktualität dieser Frage besonders deutlich. Dass es bislang kaum Untersuchungen darüber gibt, was die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen und tatsächlich können (vgl. dazu SCHRÖDER, 2003, 95-115), zeigt, dass die Religionspädagogik bislang wenig Interesse daran hatte, die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler empirisch zu erfassen, die Leistung des Religionsunterrichts zu evaluieren und auf den Traditionsabbruch didaktisch zu reagieren. In gewisser Weise wich man auf die Feststellung aus, dass die Jugendlichen zwar nicht mehr kirchlich, wohl aber noch religiös seien.

¹¹ Auf weitere, den Religionsunterricht berührende Faktoren und Rahmenbedingungen kann ich im Rahmen dieses Vortrags nicht eingehen. Vgl. dazu aber SCHWEITZER 2006, 53ff. und GRETHLEIN 2005, 82ff.

¹² BERGAU (1989) 1996, 49.

¹³ „Die christliche Religion sieht sich aufgrund ihrer wachsenden Fremdheit nicht mehr so einfach dem Verdacht ausgesetzt, etwas bloß Konventionelles zu sein [...]. Von ihren Eltern können sich pubertäre Jugendliche heute in der Regel gerade nicht durch religiöses Desinteresse oder antireligiöse Vorurteile abgrenzen“ – so fasst Bernhard Dressler die Situation pointiert zusammen (DRESSLER 2002, 13). Auf die von Bergau beobachtete doppelte Form des Traditionsabbruchs – den Verlust eines Bezugs einerseits zu christlichen Sprach- und Ausdrucksformen, andererseits zu christlicher Lebenspraxis – macht aktuell wieder Rudolf Englert aufmerksam (vgl. ENGLERT 2006, 9).

Die zweite, hier kurz zu nennende „Grundsignatur“¹⁵ unserer Zeit betrifft die ganze Schule:

„Das schwierigste Pensum unseres heutigen Lebens ist: mit Unterschieden, mit dem Pluralismus, mit dem raschen Wandel der Dinge zu leben. Die Schule muss ein Ort sein, an dem man lernen kann, Unterschiede und Wandel wahrzunehmen, zu bejahen, zu bewältigen: in ihnen seinen Stand zu fassen“¹⁶ – so formuliert Hartmut von Hentig die Aufgabe der Schule in der pluralen Gesellschaft. In besonderer Weise ist der Religionsunterricht von der Pluralisierung aller Lebensbereiche betroffen.

Auch Religion begegnet heute nur noch im Plural.¹⁷ Die Vielzahl unterschiedlicher Religionen ist in einer globalisierten Welt so nahe zusammengerückt, dass sie den Schülerinnen und Schülern unmittelbar auf den Leib rückt.

Neben die erlebte Pluralität der Religionen tritt die individuelle Religiosität, die sich aus unterschiedlichen Quellen speist und oft Patchwork-Charakter hat.¹⁸ Unabhängig davon, ob sie Juden, Christen oder Moslems sind, bringen Schülerinnen und Schüler ihre individuellen religiösen Vorstellungen mit, die sie lebensgeschichtlich anpassen und subjektiv zusammenfügen – müssen.¹⁹ Differierende Deutungssysteme werden miteinander verknüpft, konkurrierende Welt- und Selbstdeutungen werden überraschend, oft auch nicht widerspruchsfrei, miteinander verbunden.

Eine Religionspädagogik, die auf diese Signaturen der Gegenwart konstruktiv reagieren will,²⁰ darf weder Traditionsabbruch noch Pluralismus als Defizite diagnostizieren, sondern muss sie als religionspädagogische Herausforderungen begreifen.²¹

¹⁴ Bei bleibender Kritik an den christlichen Kirchen begegnet heute eine Mehrheit der Jugendlichen sogar der Kirche – so ein vielleicht überraschendes Ergebnis der neuesten Shell-Jugendstudie – insgesamt wohlwollend (vgl. SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Hamburg / Frankfurt am Main 2006 (= Shell-Jugendstudie, Bd. 15), 27).

¹⁵ GRETHLEIN 2005, 219ff.

¹⁶ Die oben zitierte Formulierung stammt aus einem Rundfunkinterview aus dem Jahre 1997, zitiert nach KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND 1994, 23. Vgl. VON HENTIG 2004, S. 219ff.

¹⁷ Vgl. zum Überblick über die umfangreiche Debatte um Pluralismus und Religion den Artikel von SCHWÖBEL 1997.

¹⁸ Vgl. (trotz methodischer Kritik an der Untersuchung) BARZ 1992, 28.

¹⁹ Vgl. zu den hohen Anforderungen der Pluralisierung für die Kinder und Jugendlichen GRETHLEIN 2005, 219ff.

²⁰ Erforderlich ist z.B. ein „realitätsgerechter Umgang mit Differenz“, so NIPKOW 2001, 1522.

²¹ Dies ist in der Religionspädagogik weitgehend Konsens. Aus der Vielzahl der Literatur sei verwiesen auf: NIPKOW 1998; SCHWEITZER 2001.

3. Religion zeigen – Chancen und Aporien einer performativen Didaktik

Die Vertreter der performativen Religionsdidaktik²² knüpfen an die Beobachtung an, dass bei immer weniger Schülerinnen und Schülern Erfahrungen mit gelebter Religion voraussetzen sind.²³ Bislang aber – so konstatiert Bernhard Dressler – sei diese Feststellung theologisch und didaktisch folgenlos geblieben.²⁴ Umgekehrt tue sich aber auch der Religionsunterricht schwer, so der Göttinger Religionspädagoge Christoph Bizer, „die Religion, der er sich als Schulfach verdankt, unterrichtlich erfahrbar zu machen.“²⁵ Bereits die Frage nach dem Glauben sei von der Religionspädagogik tabuisiert worden. Er folgert:

„Gerade darin versteht sie sich als zeitgemäß und schülernah, dass sie das, was ihre Religion im Kern ausmacht, nicht unterrichten kann. Im Feld ihrer Unterrichtsbereiche stehen die Vorgänge christlicher Religion evangelischer Provenienz, wenn überhaupt, am Rande.“²⁶

²² Die performative Religionsdidaktik greift Anliegen verschiedener früherer religionspädagogischer Konzeptionen auf und hat unterschiedliche theoretische Bezugspunkte wie beispielsweise die Semiotik oder die Gestaltpädagogik. Entsprechend vielfältig sind die bislang vorliegenden Überlegungen. Die Unbestimmtheit (nicht nur) des Begriffs ‚Performative Religionspädagogik‘ hat offenbar eine hohe Integrationskraft, so dass zwar von einer ausgereiften religionspädagogischen Konzeption zurzeit noch keine Rede sein kann, wohl aber von einem den religionspädagogischen Diskurs aktuell bestimmenden Paradigma.

Vgl. zu der Verhältnisbestimmung zu anderen Konzeptionen: Die performative Didaktik führt beispielsweise das Interesse der Symboldidaktik an der äußeren Gestalt und Gestaltung von Religion fort, vgl. LEONHARD / KLIE 2003b, 7-22, 17; vgl. GRETHLEIN 2005, 261. Andere Ansätze, wie der von Ingrid Schoberth, stehen mehr in der Tradition des Hermeneutischen Unterrichts (vgl. SCHOBERT 2002).

Vgl. zu den theoretischen Bezugspunkten: Auf semiotische Überlegungen beziehen sich etwa DRESSLER / MEYER-BLANCK 1998. Ein performatives Konzept im Zusammenhang mit einer post-strukturalistischen (profanen) Religionspädagogik verfolgen z.B. Dietrich Zilleßen und Bernd Beuser. Christoph Bizer nimmt gestaltpädagogische Überlegungen auf, um in Aufnahme lutherischer Tradition die Aktualität des Wortes Gottes in Raum und Zeit zu veranschaulichen, vgl. LEONHARD / KLIE, 2003b, 18-20.

Vgl. zur gegenwärtigen Diskussion: Einen Überblick verschafft der bereits mehrfach erwähnte Sammelband von Thomas KLIE und Silke LEONHARD 2003a sowie das Themenheft „Performativer Religionsunterricht?!“ rhs 45 (2002), H. 1. Instrukтив für den Diskussionszusammenhang innerhalb der katholischen Religionspädagogik sind die Aufsätze von Hans Mendl und Rudolf Englert in der Zeitschrift Kirche und Schule, vgl. MENDEL 2006 und ENGLERT 2006.

²³ Vgl. DRESSLER 2004, 7.

²⁴ Vgl. DRESSLER 2002, 12.

²⁵ BIZER 2003, 24. „Die explizite christliche Religion mit ihren Lebensformen jedoch wurde unter diesem Ansatz [gemeint ist hier konkret der problemorientierte Ansatz] vom christlichen Religionsunterricht weithin abgespalten. In der Konstruktion der religionsunterrichtlichen Wirklichkeit wurde die Erfahrung dessen, ‚was mich unbedingt angeht‘ in der Unterrichtspraxis undialektisch und ohne großen Widerstand zu schlechterdings allem, was Schüler interessieren könnte.“

²⁶ BIZER 2003, 25. Glauben werde – so Bizer – nach diesem Verständnis als ein so tief innerlicher Vorgang verstanden, dass eine Einführung in ihn nicht möglich sei. Zur theologischen Rechtfertigung dieses Verzichts werde „an dieser Stelle der dichte Nebel von der Unverfügbarkeit des Glaubens verprüht“.

Dieser misslichen Situation²⁷ will die performative Didaktik abhelfen. Sie rekuriert mit ihrem Schlüsselbegriff ‚performativ‘ zum einen auf die Sprechakttheorie²⁸, die damit die der Sprache innewohnende Wirksamkeit bezeichnet. Mit einem performativen Sprechakt wird nicht nur etwas gesagt, sondern zugleich etwas getan, z.B. etwas versprochen, etwas zugesagt, jemand gesegnet. Ein Beispiel: Das Ja-Wort beim Standesbeamten bewirkt den Rechtsakt der Eheschließung. Zum anderen schwingt der Begriff ‚performance‘ mit. Mit ihm sind eine spielerische Inszenierung, eine überraschende Darbietung und auch die Transformation bekannter Elemente zum Zwecke einer neuen Aneignung gemeint.

Vor diesem Hintergrund müsse Religion im Unterricht zu allererst *gezeigt* werden, folgert daher Bernhard Dressler.²⁹ Gezeigt werden soll „Religion als eine eigenartige Kultur symbolischer Kommunikation“³⁰, die in ihren Vollzügen – gemeint sind dabei ihre liturgischen und narrativen Formen – erkennbar wird. Zeigen wird hier deshalb im Sinne von ‚Darstellen‘ und ‚Inszenieren‘ gelebter Religion verstanden. Religion soll „leiblich und räumlich in Szene“³¹ gesetzt werden, denn ohne eine solche Erfahrungsgrundlage sei ein Nachdenken über Religion kaum möglich.³² Spielerisch sollen Schülerinnen und Schüler Religion in ihren verschiedenen Formen ertasten, erspielen, sehen, hören und bewegen³³ – sie übernehmen zeitweilig und unter der künstlichen Bedingung von Schule und Religionsunterricht religiöse Rollen. Religiöse Ausdrucksformen rücken in den Mittelpunkt der religionspädagogischen Aufmerksamkeit. Auf der Folie eines fast schon karikierend gezeichneten text- und kognitionslastigen Religionsunterrichts³⁴ wird für eine „leiblich-räumliche Ausdehnung“³⁵ des Religionsunterrichts plädiert, die sich unterrichtlich in einer Vielzahl interaktiver und kreativer Unterrichtsmethoden konkretisiert.³⁶ Die Schülerinnen und Schüler sind nicht Zu-

²⁷ Ob diese von der performativen Religionsdidaktik tatsächlich richtig beschrieben ist, müsste überprüft werden. So fragen sowohl Antje Roggenkamp (vgl. ROGGENKAMP 2006, 70) als auch Christian Grethlein (vgl. GRETHLEIN 2005, 267), ob der diagnostizierte Traditionsabbruch tatsächlich so radikal sei, wie im performativen Konzept angenommen. Die didaktische Herausforderung bestehe vielmehr in der Vielfalt und den unterschiedlichen Erfahrungen bzw. Nicht-Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe. Diese Beschreibung trifft nach meinen Beobachtungen zu, besonders dann, wenn es sich nicht nur um interreligiös, sondern auch um interkulturell gemischte Gruppen handelt.

Die Beschreibung des problemorientierten Religionsunterrichts hat bei Bizer eine deutlich polemische Spitze und ist deshalb wohl bewusst verallgemeinernd und vergrößernd.

²⁸ Vgl. etwa AUSTIN 1979. Dazu ROOSE 2006.

²⁹ Vgl. DRESSLER 2002, 11.

³⁰ DRESSLER 2002, 11.

³¹ LEONHARD / KLIE 2003b, 7.

³² Ebenso wie theologische Lehre stets „ein sekundäres Reflexionsphänomen der christlichen Überlieferung“ sei, das „weder historisch noch sachlich am Anfang und im Zentrum“ stehe, verhalte es sich auch im Religionsunterricht, so DRESSLER 2002, 11. Religiöses Lernen – so formulieren es Silke Leonhard und Thomas Klie – sei „ohne konkrete Wahrnehmungen von Religion, die Bewegung in ihren Räumen und den leiblichen Kontakt mit ihren Formen [...] nicht darstellbar.“ (LEONHARD / KLIE 2003b, 7).

³³ Vgl. LEONHARD / KLIE 2003b, 14.

³⁴ So etwa bei DRESSLER 2002, 13-14. Besonders ärgerlich ist diese Darstellung angesichts der vielfältigen und phantasievollen Bemühungen der letzten Jahrzehnte, die sich auch in der entsprechenden Literatur niedergeschlagen haben.

³⁵ LEONHARD / KLIE 2003b, 9.

³⁶ Die Methode rückt „von den ihr traditionell zugeschriebenen hinteren Plätzen der Unterrichtsplanung auf einen absolut prominenten Platz vor.“ (LEONHARD / KLIE 2003b, 11).

schauer, sondern sie bewegen sich aktiv³⁷ auf dem ‚Schauplatz Religion‘, den der Lehrer für sie inszeniert hat.³⁸

Wägen wir die wichtigsten Chancen und Risiken³⁹ ab:

Zu Recht betont die performative Religionsdidaktik die Bedeutung gelebter Religion für den Religionsunterricht. Die „Kommunikation des Evangeliums“⁴⁰ als Mitte aller praktisch-theologischen Bemühungen ist sicher nicht auf Reflexion zu beschränken, sondern zielt auf eine umfassende Praxis des Evangeliums. Rituale und (liturgische) Formen sind daher für religiöse Lernprozesse unverzichtbar.⁴¹ Das unkonkrete Reden von gelebter Religion⁴² blendet jedoch zum einen z.B. alle Elemente diakonischer und sozialer Praxis aus und impliziert einen Verzicht auf die ethische Dimension religiöser Bildung. Zum anderen ist unklar, ob und in welcher Weise nicht nur gelebte christliche Religion, sondern auch nichtchristliche religiöse Praxis zum Gegenstand unterrichtlicher Inszenierung werden kann.⁴³

Der katholische Religionspädagoge Rudolf Englert setzt der performativen Inszenierung die Notwendigkeit einer reflexiv-analytischen Komponente⁴⁴ entgegen.

„Wie [kann] verhindert werden, dass unter dem Signum eines performativen Religionsunterrichts Ausdrucksformen christlichen Glaubens einfach ganz freihändig und fachlich unverantwortlich ‚in Gebrauch genommen‘ werden?“⁴⁵ – so fragt er⁴⁶ und betont, dass die fehlende Vertrautheit mit religiösen Traditionen durch „vernetzende Formen schulischen Lernens soweit kompensiert werden [können], dass die inneren Zusammenhänge dieser Tradition wieder besser erkennbar werden.“⁴⁷ Nur in sehr eingeschränktem Sinne⁴⁸ und auch nur komplementär zur Reflexion hat für ihn Inszenierung einen religionspädagogischen Wert.

³⁷ Vgl. LEONHARD / KLIE 2003b, 14.

³⁸ Lehrerinnen und Lehrer spielen einerseits den Gegenstand ein, an dem religiös gelernt werden soll, andererseits seien sie in ihrer professionellen Rolle als Religionslehrer Repräsentanten der christlichen Religion protestantischer Prägung und machen daher für die Schülerinnen und Schüler deutlich, welchen Platz der Religionslehrer bzw. die Religionslehrerin auf dem Feld der Religion einnimmt. Vgl. LEONHARD / KLIE 2003b, 14-15.

³⁹ Sicher besteht die Chance, Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise zu aktivieren. Die konkreten methodischen Vorschläge aus dem Bereich der Performationsdidaktik bedienen sich aber weitgehend aus dem reichhaltigen Repertoire handlungsorientierter und kreativer Methoden, die längst zum Handwerkszeug eines guten Religionslehrers gehören bzw. sie sind so formuliert, dass sie ohne größeren inhaltlichen Verlust vom performativen Konzept ablösbar sind. So z.B. die performative Textdidaktik, vgl. DRESSLER 2002, 16-18 und das auf diesen Überlegungen beruhende Praxisbeispiel von RUPP 2006.

Dass sich alle Lernprozesse unter zeitlichen, leiblichen und räumlichen Bedingungen abspielen, was in der performativen Religionsdidaktik betont wird, ist pädagogisch nicht gerade überraschend. Erstaunlich ist, dass die Gestaltung des profanen Raums der Schule und des Klassenzimmers kaum in den Blick kommt. Vgl. dazu etwa KRAFT 1985.

⁴⁰ LANGE 1965, 110-111.

⁴¹ „Der Mensch lebt nicht nur von innen nach außen, sondern auch von außen nach innen“ – stellt Fulbert Steffensky fest und hat dabei im Blick, dass besonders im Protestantismus die äußere Form häufig als Äußerlichkeit verkannt wird (STEFFENSKY 2000, 95).

⁴² Vgl. auch GRETHLEIN 2005, 265-266.

⁴³ Vgl. DRESSLER 2002, 16. Hier warnt Dressler vor „Grenzverletzungen“; dazu gehöre auch die Instrumentalisierung von Ritualen, so etwa das Nachspielen jüdischer Pessachfeiern.

⁴⁴ Vgl. ENGLERT 2002, 35-36 und ders. 2006, 11-12.

⁴⁵ ENGLERT 2002, 35.

⁴⁶ Die Fähigkeit zum „religiösen Verstehen und Denken [könne sich] nicht anders ausbilden als im Umgang mit konkreten und inhaltlich gehaltvollen Formen von schon Gedachtem.“ (ENGLERT 2006, 11).

⁴⁷ ENGLERT 2006, 11.

⁴⁸ Vgl. ENGLERT 2006, 13. Vgl. die ähnliche Argumentation von ROOSE 2006.

Ich selber habe einer Inszenierung von Religion im Raum von Schule gegenüber große Vorbehalte. Zwar weisen die Vertreter performativer Didaktik darauf hin, dass der Religionsunterricht als Kunstform, so wie jeder andere Unterricht auch, Raum für „Probekunden und Probedenken“⁴⁹ sei. Religiöse Rituale und Handlungen brauchen aber m.E. einen Raum der Freiwilligkeit und der Distanzierungsmöglichkeit. Ein solcher Raum ist die Schule nicht. Sie hat – realistisch betrachtet – einen Zwangscharakter, in dem Macht ausgeübt und Lebenschancen verteilt bzw. verweigert werden. An diesem System partizipiert der Religionsunterricht, solange er ordentliches Lehrfach ist. Er ist kein Refugium für religiös inszenierte Erlebnisse, selbst wenn sie nur in Rollen ausprobiert werden sollen.

Unterricht ist zwar immer auch Inszenierung, jeder Lehrer muss dann und wann ein guter Schauspieler sein und ebenso schlüpfen Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Rollen, die sie eine Zeitlang spielen und dann auch wieder ablegen können. Es ist aber ein erheblicher Unterschied, ob ein Schüler zu einem gedanklichen Perspektivenwechsel angeregt und angeleitet wird oder ob er aufgefordert wird, religiöse Formen zu praktizieren, denen er selbst mit Desinteresse, Widerstand oder Verweigerung begegnen möchte. Das Probekunden nimmt daher zum einen den Unterricht nicht ernst, überwältigt in der konkreten Situation die Schülerinnen und Schüler und entwertet gleichzeitig das religiöse Ritual und die liturgische Form selbst.⁵⁰ Denn diese ist ja gerade keine pure Äußerlichkeit, die weder mit dem Menschen, der sie praktiziert, noch mit der Sache, die sie repräsentiert, etwas zu tun hätte.

Ich halte fest: Religiöse Ausdrucksformen haben m.E. im Religionsunterricht am Lernort Schule als Gegenstand der Reflexion ihren Platz, nicht aber als Gegenstand eigener Praxis. Die Lernorte ‚Schule‘ und ‚Gemeinde‘ dürfen zwar nicht getrennt, wohl aber müssen sie klar voneinander unterschieden werden.

Trotz meiner Kritik an der performativen Religionsdidaktik scheint es mir fruchtbar zu sein, der dort beschriebenen Aufgabe des Religionsunterrichts – nämlich ‚Religion zu zeigen‘ – genauer nachzugehen. Losgelöst von ihrer performativen Verengung könnte die Kategorie des Zeigens dabei helfen, den Auftrag des Religionsunterrichts angesichts von Traditionsabbruch und Pluralität neu zu bestimmen. Dazu möchte ich zunächst bedenken, was ‚Zeigen‘ im pädagogischen und theologischen Kontext bedeuten kann,⁵¹ um daraus Grundlinien eines religionspädagogischen Ansatzes zu entwickeln.⁵²

⁴⁹ LEONHARD / KLIE 2003b, 15; vgl. ebenso, wenn auch mit deutlichem Hinweis auf mögliche Gefahren („Entlastung von kognitiver Anstrengung und von Reflexionsansprüchen“, „Entlastung von gedanklicher Klarheit“, „religiöse[r] Kitsch“, „Grenzverletzungen“, Instrumentalisierungen, Respektlosigkeit; alle Zitate: DRESSLER 2002, 16) und eingeschobenen, allerdings etwas unklaren didaktischen Kriterien („präparierte Formen“) DRESSLER 2002, 16.

⁵⁰ Vgl. auch ROOSE 2006. Roose warnt vor einer Profanisierung religiös-performativer Handlungen.

⁵¹ Eine solche Analyse aus pädagogischer und theologischer Perspektive fehlt – erstaunlicherweise – in den bisherigen Arbeiten der performativen Religionsdidaktik. Selbst in der Habilitationsschrift von Petra Schulz (vgl. SCHULZ 2005), die das Zeigen schon in ihrem Titel in den Mittelpunkt stellt, fehlt eine pädagogische und theologische Reflexion des Begriffs.

⁵² Ich folge hier dem Konvergenzprinzip, das etwa Karl Ernst Nipkow für religionspädagogische Theoriebildung vorgelegt hat.

4. Zeigen – eine basale pädagogische Operation⁵³

„Ich zeig dir das mal...“ – Eltern zeigen ihren Kindern, wie man eine Schleife bindet, wie man Eier aufschlägt oder einen Kuchen backt. ‚Zeigen‘ heißt in diesem Zusammenhang ‚vormachen‘. Es zielt darauf, dass Kinder Techniken und Verfahrensweisen durch Nachahmung und Übung ‚am Modell‘ erlernen. „Das da ist ein Weizenfeld!“ sagen Großeltern bei einem Spaziergang und zeigen dabei auf das Getreide. ‚Zeigen‘ bedeutet hier: auf ein Objekt hinweisen und es benennen. Kinder sollen Bezeichnungen lernen und die Dinge voneinander unterscheiden können. Der erhobene Zeigefinger drückt eine Warnung aus und fordert zur Konzentration auf: „Pass auf!“ Der Zeigestock verlängert die Hand des Lehrers und lenkt die Aufmerksamkeit auf das, was wichtig ist. Gezeigt werden aber auch Hinweise und Zeichen, die selber etwas zeigen wollen: „Schau, die Ampel ist rot. Sie zeigt uns, dass wir stehen bleiben sollen.“ „Zeig, was Du kannst“ – mit diesem Satz werden die Kinder ermutigt nachzuweisen, was sie gelernt haben.

Das Zeigen ist also eine elementare Lehr- und Lernform⁵⁴, die im pädagogischen Alltag selbstverständlich ist.

Scheint das Zeigen als eine Lehrform des Unterrichts in den letzten Jahrzehnten eher in den Hintergrund gerückt zu sein, weil es mit der Vorstellung eines belehrenden, die Schülerinnen und Schüler in ihren selbstständigen Entdeckungsprozessen eher lähmenden Unterrichts verbunden war, so gewinnt es in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion wieder an Bedeutung.⁵⁵

So fragt der Tübinger Erziehungswissenschaftler Klaus Prange⁵⁶ grundsätzlich nach der Bedeutung des Zeigens für pädagogische Prozesse. Es geht ihm nicht um das Zeigen als eine bestimmte Lehrform bzw. Unterrichtsmethode, sondern darum, auf die Zeigestruktur der Erziehung aufmerksam zu machen. ‚Zeigen‘ ist für Prange die „operative Basis der pädagogischen Kompetenz“⁵⁷, die Grundoperation, die „aller

⁵³ Im Rahmen dieses Vortrags kann ich nicht auf die Sprachform der ‚Deixis‘ in der linguistischen Pragmatik eingehen, die insbesondere von Karl Bühler beschrieben wurde (vgl. BÜHLER 1934). In dem Sammelband „Religion zeigen“ fehlt jede Referenz zu Bühlers linguistischer Pragmatik. Auch die sprachphilosophische Dimension des Begriffs ‚Zeigen‘ kann hier nur erwähnt werden; vgl. dazu RENTSCH / VOLLMANN 2004.

⁵⁴ Die zeigende Lehrform – so heißt es im Lexikon der Pädagogik 1965 – „geht auf die älteste, ursprüngliche Welt- und Lebensorientierung zurück, steht dem außerschulischen Erfahrungserwerb am nächsten und vermag daher mit Vorzug ‚natürlichen Unterricht‘ zu verwirklichen“ (REIRING 1965). Zeigende Lehrformen sichern nach Reiring Lebens-, Wirklichkeits- und Gegenwartsnähe, weil sie Aufmerksamkeit und Interesse wecken und vor allem anschaulich seien. Allerdings bedürfe es bestimmter Kriterien, damit die Anschauung zur Bildung führe. Erstens komme es auf die Auswahl des gezeigten Objektes an. Es müsse wertvoll, wesentlich, typisch und paradigmatisch sein. Zweitens müsse der Schüler Schritt für Schritt geeignete Methoden und Techniken erlernen, die ihm eine systematische Aufnahme und Verarbeitung des Anschauungsobjekts ermöglichen. Schließlich solle der Lehrer das gezeigte Objekt so darbieten, dass alle Schüler eine der Eigenstruktur des Objekts entsprechende Wahrnehmungs- und Beobachtungsmöglichkeit haben.

⁵⁵ Hinzuweisen ist auch auf neurobiologische Erkenntnisse. So führt etwa der Mediziner Joachim Bauer aus, dass „Spiegelneurone [...] die neurobiologische Basis für das ‚Lernen am Modell‘ [sind]. Kinder, auch Schüler, brauchen daher die persönliche Beziehung und das persönliche Vorbild des Pädagogen. Dieser muss persönlich anwesend und erlebbar sein, Lerninhalte bedürfen der persönlichen Vermittlung. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Spiegelzellen ‚ausgeschaltet‘ sind, wenn man – anstatt eines handelnden Menschen – Handlungen eines Roboters oder Apparats beobachtet.“ (BAUER 2006, 48). Grundsätzlich könnten Menschen Aufgaben umso besser ausführen, je häufiger sie zunächst beobachten könnten, wie sie ausgeführt würden. Und Bauer folgert, dass das „exemplarische Zeigen und Vormachen, das Erläutern und Wiederholen, die persönliche Ansprache der Schüler, das persönliche Engagement des Lehrers wichtige Komponenten der pädagogischen Arbeit sind.“

⁵⁶ Vgl. PRANGE 2005; ders. 1995; FUHR 1999; KORING 1999.

⁵⁷ PRANGE 1995, 145.

Erziehung eingeschrieben ist⁵⁸. Prange geht es also darum, einen auch theoretisch überzeugenden Kern zu finden, der allen pädagogischen Handlungen⁵⁹ innewohnt, ohne dass diese sich darin erschöpfen.

Die Aufgabe der Erziehung bestehe darin, „den Kindern und Heranwachsenden die Welt und das Leben zu zeigen, und zwar zuerst und unausweichlich so, wie wir uns den Kindern zeigen. Sie ist Darstellung der Welt für diejenigen, die sie noch nicht oder unvollständig kennen.“⁶⁰

Eine erzieherische Bedeutung⁶¹ gewinnt das Zeigen⁶² erst in seiner Verbindung zum Lernen dadurch, „dass den Adressaten des Zeigens ein Können, ein Wissen oder eine Haltung angesonnen oder ermöglicht wird“⁶³. Dass ein Schüler bzw. eine Schülerin auf etwas hingewiesen und auf etwas aufmerksam gemacht wurde, sagt noch lange nicht, dass er oder sie auch etwas gelernt hat. Zum Zeigen muss das Lernen⁶⁴ hinzutreten und das heißt mindestens, dass das Gezeigte einen Namen erhält und bezeichnet wird, so dass es erläutert werden kann und anschlussfähig ist an das, was der Lernende bereits mitbringt.⁶⁵ Zeigen und Lernen müssen ineinander greifen wie zwei „gegeneinander laufende[...] Zahnräder[...], rechtsdrehend nach vorwärts und zurück das Zeigen, links- und entgegengrehend das Lernen. Sie kommen zusammen und treten wieder auseinander im besten Falle so, dass das, was der eine kann und weiß, dann auch von dem anderen geteilt wird.“⁶⁶

⁵⁸ PRANGE 2005, 65.

⁵⁹ ‚Zeigen‘ ist für Prange also keine weitere Aufgabe des Lehrers neben dem Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren, ebenso wenig eine weitere pädagogische Kompetenz im breiten Spektrum pädagogischer Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer haben müssen. Schon gar nicht präjudiziert das Zeigen eine bestimmte Unterrichtsmethode.

⁶⁰ PRANGE 1995, 151.

⁶¹ Das Zeigen hat eine thematische, aber auch eine soziale Seite. Zeigen ist nie bloße Belehrung oder reine Stoffvermittlung – wir zeigen nie nur etwas, denn das Zeigen hat immer einen konkreten Adressaten in einer bestimmten Situation. Derjenige, der etwas zeigt, weist nicht nur auf etwas hin, sondern indem er die Aufmerksamkeit auf etwas Bestimmtes richtet, zeigt er zugleich sich selbst. Insofern ist das Zeigen „in der Sprache der Logik ein mehrstelliges Prädikat: Es enthält den Bezug auf Sachverhalte und auf Personen zugleich, und das bedeutet, dass wir als Zeigende immer auch uns selbst zur Erscheinung bringen, nämlich durch die Form, die wir je nach Umständen, nach Adressaten und thematischen Gegebenheiten wählen. Wir zeigen uns, indem wir einem anderen etwas zeigen, und zwar so, dass der es wieder selber zeigen kann“ (PRANGE 2005, 78-79).

⁶² Prange unterscheidet drei Operationen des Zeigens. Zunächst einmal nennt er das ostensiv-direkte (vgl. PRANGE 2005, 66, 121) Zeigen: Ein Gegenstand wird direkt vorgeführt, eine Handlung vorge-macht. Davon grenzt er das repräsentative Zeigen (vgl. PRANGE 2005, 66, 121) ab: Hier werden Zeichen, die auf etwas zeigen wollen und für etwas Bestimmtes stehen, gezeigt. Bilder und Geschichten können beispielsweise zeigen, was Liebe und Hass bedeutet, aber auch das Verhalten eines Menschen kann repräsentativ zeigen, was Gerechtigkeit ist. Von den beiden genannten Formen ist das direktive, appellierende Zeigen zu unterscheiden, das sich auf das richtige, angemessene Verhalten bezieht (vgl. PRANGE 2005, 72). Das ostensive und repräsentative Zeigen sind nach Auffassung Pranges „früher und elementarer“ (PRANGE 2005, 72) als das appellierende Zeigen in der Weise des Ermahnens und Forderns.

⁶³ PRANGE 2005, 69; vgl. ebd., 66.

⁶⁴ Prange ordnet entsprechend den Operationen des Zeigens Operationen des Lernens zu, nämlich dem repräsentativen Zeigen das Einsehen und Lesen, dem ostensiven Zeigen das Üben und schließlich dem direktiven das Stellungnehmen. Vgl. PRANGE 2005, 121.

⁶⁵ Vgl. PRANGE 2005, 117.

⁶⁶ PRANGE 2005, 118. Prange wehrt sich entschieden dagegen, die Notwendigkeit des Zeigens im pädagogischen Akt an den Rand zu drängen und eine Vermittlung zwischen Gegenstand und lernendem Subjekt für überflüssig zu erklären. Vgl. PRANGE 2005, 115-116 (gegen D. Lenzen). Auch in den in der aktuellen pädagogischen Diskussion favorisierten Lehrformen müssten Lernprozesse so angelegt werden, dass sich dem lernenden Individuum etwas zeigt: „Auch wer nur ‚moderiert‘, arrangiert das Gespräch so, dass sich den Lernenden etwas zeigt; auch wer berät, wird sich darum bemühen,

Das verständliche klare Zeigen ist daher nach Prange als pädagogische Basiskompetenz zu professionalisieren.⁶⁷

5. Theologische Schlaglichter

Im Rahmen dieses Vortrags kann ich nur wenige bescheidene Einblicke in theologische Konnotationen zum ‚Zeigen‘ liefern.

In der Hebräischen Bibel ist es vor allem⁶⁸ das Verb ירה, das in der Aktionsart Hiphil zunächst die Bedeutung hat ‚zeigen, Zeichen geben mit dem Finger, weisen‘, das aber darüber hinaus auch die didaktische Dimension ‚unterweisen‘ einschließt. Theologisch höchst gewichtig ist die Tatsache, dass die Torah (תורה), die Weisung Gottes⁶⁹, von diesem Verb abgeleitet ist.

Beschränken wir uns bei der Durchsicht auf die Psalmen, die Erich Zenger als weisheitlich geprägtes „Lese- und Lernbuch“⁷⁰ bezeichnet, das Gott in der Rolle des Pädagogen in vielfältigen Lehrsituationen zeigt. „JHWH als Lehrer ist im Psalter ein zentraler Aspekt im Gottesbild der Psalmen“⁷¹, so Zenger. In dieser Funktion zeigt Gott dem Beter den Weg, die „gottgemäße Lebensführung“⁷². „Ich will dich unterweisen und dich lehren den Weg, den du wandeln sollst; ich will dich beraten, mein Auge auf dich richten“ (Ps 32,8; Ps 25,8.12). Diesem der Torah gehorsamen Beter sagt Gott sein Heil zu, das er ihm ad oculos zeigen wird: „Wer Dank als Opfer darbringt, erweist mir Ehre, und wer unsträflich wandelt, den lasse ich schauen Gottes Heil“ (ראה) (Ps 50,23) oder „Mit langem Leben will ich ihn sättigen und lasse ihn schauen mein Heil“ (Ps 91,16).

Der zeigenden Unterweisung durch Gott entspricht auf der Seite des Schülers der Torah das Lernen, das in dem locus classicus Dtn 6,6-9 in idealtypischer Weise beschrieben wird. Die Psalmen nehmen dieses Motiv auf und schildern den Lerner, der über der Torah JHWHs bei Tag und bei Nacht sinnend murmelt (Ps 1,1-2), der den Spruch Gottes in seinem Herzen bewahrt und mit den Lippen alle Bestimmungen Gottes zählt (Ps 119, 10ff.).

Vor allem der Torah-Psalm 119 thematisiert durchgehend die Beziehung des Schülers zum Torahlehrer JHWH, der den Beter in den Raum göttlicher Lebensmacht einweist:⁷³

„³³Weise mir, JHWH, den Weg deiner Satzungen, dass ich ihn beachte, (mir) zum Lohn.

dass sich direkt oder indirekt dem Ratsuchenden etwas zeigt, was er ohne Beratung nicht gesehen hat.“ (PRANGE 2005, 71).

⁶⁷ Vgl. PRANGE 2005, 157.

⁶⁸ Das Verb ראה hat in der Aktionsart Kal die Bedeutung sehen, besehen, ansehen, ist im erweiterten Sinne auch mit ‚wahrnehmen durch die Sinne oder den Verstand‘ zu übersetzen. Im Hiphil bedeutet es ‚machen, dass jemand sehen kann‘, jemanden etwas sehen lassen, es ihm zeigen. In dieser Bedeutung kommt es etwa in Gen 12,1 vor.

⁶⁹ Die Torah ist alltagssprachlich zunächst einmal die Weisung der Mutter und des Vaters an ihre Kinder, „um sie in die Wege des Lebens einzuweisen und vor den Fallen des Todes zu warnen. Das Wort umfasst dabei wie in allen seinen weiteren Verwendungen Information und Anweisung, Instruktion und Normsetzung, damit Zuspruch wie Anspruch, das Gebot genau wie die Geschichte der Zuwendung, der es entspringt.“ (CRÜSEMANN 1992, 7). Über weitere Bedeutungskontexte hinaus wird die Torah insbesondere im Deuteronomium „zum wichtigsten Begriff für den einen, umfassenden und schriftlich vorliegenden Willen Gottes“ (CRÜSEMANN 1992, 8).

⁷⁰ ZENGER 2005, 47.

⁷¹ ZENGER 2005, 48.

⁷² EGO 2005, 14.

⁷³ Vgl. zur Analyse ZENGER 2005, 63.

³⁴Gib mir Einsicht, dass ich deine Weisung beachte und sie befolge von ganzem Herzen!“⁷⁴

Dass der Beter Gott um Wegweisung bittet, ist so selbstverständlich nicht. Denn die Torah liegt ja bereits schriftlich vor, sie ist ihm bekannt, er kennt sie – jüdischer Lerntradition gemäß – vermutlich auswendig und hat sie unzählige Male rezitiert. Daher zielt die Bitte darauf, dass Gott ihm die Augen für Bedeutungsschichten der Torah öffnet, die ihm bisher verschlossen geblieben sind, die für sein Leben und sein alltägliches Handeln aber ausschlaggebend sind.⁷⁵ Von selbst erschließt sich also die schriftgewordene Torah nicht, vielmehr bedarf es der „Eröffnung einer tieferen Dimension des Lerngegenstandes“⁷⁶ durch Gott selbst.

Im Neuen Testament entspricht dem Verb ‚zeigen‘ das griechische δείκνυμι, das in der alltagspragmatischen Bedeutung⁷⁷ meint ‚sehen lassen, vor Augen bringen, zeigen‘. Theologisch bedeutungsvoll ist das ‚Zeigen‘ im Johannesevangelium. Hier erhält das Zeigen eine gewisse Doppelbödigkeit; es steht für etwas, das hinter dem konkret aufgezeigten Phänomen zum Vorschein kommt. In Joh 2,18 fragen die Juden Jesus nach der Tempelaustreibung: „Was für Zeichen weisest du uns dafür auf, dass du dies tun darfst?“ Die Frage zielt auf den verborgenen Machtanspruch Jesu, den dieser durch glaubhafte Zeichen augenfällig demonstrieren soll. Auch das Zeigen der Hände und der Seite in der österlichen Erscheinungsgeschichte Joh 20,20, verweist auf die Identität des auferstandenen Jesus, die durch den konkreten Akt des Zeigens beglaubigt wird. Spielt das Zeigen also bei der Frage, wer Jesus sei, eine zentrale Rolle, so verschärft sich diese Frage noch einmal durch die Aufforderung des Philippos in Joh 14,8-10:

⁸„Herr, zeige uns den Vater, so genügt es uns!

⁹Jesus sagt zu ihm: So lange Zeit bin ich bei euch, und du hast mich nicht erkannt, Philippus? Wer mich gesehen hat, der hat den Vater gesehen; wie kannst du sagen: Zeige uns den Vater!

¹⁰Glaubst du nicht, dass ich im Vater bin und der Vater in mir ist?“

Dort, wo in der Hebräischen Bibel die Torah Aufschluss über die konkrete Willenskundgebung Gottes gibt, tritt im Johannesevangelium die Person Jesu als das offenbarte Wort Gottes (Joh 1,14) vor die Jünger. Im Anblick Jesu zeigt sich der Vater. Der Grund dafür liegt nach Johannes darin, dass es zwischen Vater und Sohn eine reziproke Zeige-Gemeinschaft gibt, die sich in dem Wunder der Auferweckung als mächtig erweist (Joh 5,20-21):

²⁰„Denn der Vater liebt den Sohn und zeigt ihm alles, was er selbst tut; und er wird ihm noch größere Werke zeigen als diese, damit ihr euch verwundert.

²¹Denn wie der Vater die Toten auferweckt und lebendig macht, so macht auch der Sohn lebendig, welche er will.“

Fazit: Im Neuen Testament hat der Begriff des Zeigens eine christologische Pointe, die auf die Beziehung zwischen Christus und Gott hinweist. Derjenige, der an den

⁷⁴ Übersetzung von EGO 2005, 14. Vgl. Ps 119,102.

⁷⁵ Man könnte hier vielleicht den modernen Begriff des „Orientierungswissens“ verwenden, der Einsichten umfasst, die es ermöglichen, sich im Chaos des Lebens zurechtzufinden, aber auch solche, die dem Leben selbst Richtung und Sinn geben und das Handeln ausrichten. Vgl. ELSNBAST / GÖTZ-GUERLIN / OTTE 2005.

⁷⁶ EGO 2005, 10.

⁷⁷ So wird es etwa in der Szene Mt 4,8 verwendet, in der Diabolos Jesus die Reiche der Welt und ihre Herrlichkeit zeigt. In übertragener Bedeutung kann auch das Zeigen eines Weges gemeint sein (1Kor 12,31). Schließlich wird das Verb auch in dem Sinn von ‚nachweisen, dartun, klarmachen‘ verwendet (so etwa im Jak 2,17-18; 3,13).

konkreten Zeigehandlungen Jesu den Vater erkennt, hat das Geheimnis der Menschwerdung verstanden.

Werfen wir ein weiteres Schlaglicht auf Martin Luther. Man wird nicht behaupten können, dass das Verb ‚zeigen‘ bei ihm eine besonders herausgehobene Stelle besetzt. Gleichwohl fokussiert der Verbgebrauch seine Theologie in prägnanter Weise.⁷⁸

Es fällt auf, dass Luther den Begriff sehr häufig in didaktischen Zusammenhängen mit den Verben lehren, unterrichten, lernen, deuten verwendet.⁷⁹ Damit knüpft er an den Sprachgebrauch der Hebräischen Bibel an. Glauben lernt man nach Luther in der Schule der Bibel, vor allem in der des Psalters:⁸⁰

„Der Psalter hat vor anderen Büchern der Heiligen Schrift die Kraft, dass er nicht nur Gutes lehrt und Beispiele vorlegt, sondern auch auf das allerfeinste, mit ausgewählten Worten *zeigt* und weist, wie man Gottes Gebot halten und erfüllen soll, das heißt, wie ein Herz beschaffen sein soll, das einen rechten Glauben hat, und wie ein gutes Gewissen sich Gott gegenüber in allen Zufällen verhalten soll, wie es zu trösten und aufzurichten sei. Summa: der Psalter ist eine richtige Schule, in der man den Glauben und das gute Gewissen Gott gegenüber lernt, übt und stärkt.“

Das Evangelium selbst ist nämlich der maßgebliche Lehrer und von dem Zeigen des Evangeliums leitet seinerseits Luther seinen Versuch ab, auf das Evangelium hinzuweisen.⁸¹

„So ist es schließlich wahr, dass, wie das Evangelium selbst *Zeiger* und Unterrichter in die Schrift ist, ich gleichermaßen mit dieser Vorrede gern das Evangelium *zeigen* und Unterricht geben möchte.“

Der Grund dafür liegt darin, dass – wie Luther immer wieder betont – die ganze Schrift auf Christus weist und nur durch sie Christus erkannt werden kann.⁸²

„Also musst du Christus auch ansehen, wenn du ihn kennen und wissen willst, wer er sei, nicht wie dich deine Augen und Sinne weisen, sondern wie sein Wort ihn *zeigt* und vormalt, von der Jungfrau geboren, für dich gestorben und wieder auferstanden und zum Herrn gesetzt über alle Dinge.“

Wie nun dieser Lernprozess des Glaubens vor sich geht, beschreibt Luther in den bekannten Kategorien von Gesetz und Evangelium:⁸³ Das Gesetz zeigt dabei wie

⁷⁸ Für Martin Luther ist es eine eher banale Beobachtung, dass die Sinne, insbesondere die Augen, die Erfahrung und auch die Vernunft dem Menschen sein alltägliches Handlungsfeld zeigend erschließen, während die Bibel dafür gerade nicht zuständig ist: „Denn Gottes Wort ist nicht dafür da, dass es lehre wie eine Magd oder der Knecht im Haus arbeiten und sein Brot verdienen soll oder ein Bürgermeister regieren, ein Bauer pflügen oder Heu machen soll. Summa: Weder gibt es noch zeigt es zeitliche Güter, mit denen man dieses Leben erhalten kann, denn all dies hat die Vernunft bereits einen jeglichen Menschen gelehrt.“ (WA 32, 304, 35ff.: Wochenpredigten über Matth. 5-7, 1530. Matth. 5,2,3 (eigene Übertragung)). Umgekehrt wehrt Luther aber auch jeden Anspruch ab, die sinnlich-vernünftige Ausstattung des Menschen könne ihm zeigen, was zu seinem Heil notwendig sei: „Darum verwirft der Evangelist hier alle Menschenlehre, denn was die Menschen lehren, das zeigt Christus, dies Licht, nimmermehr, ja verhindert es nur, was aber Christus zeigt, das ist gewiss von Gott gesandt und nicht von Menschen erfunden“ (WA 10 I.1, 217, 1ff.: Kirchenpostille, 1522. Evangelium in der hohen Christmesse. Joh. 1,1-14 (eigene Übertragung)); vgl. WA 45, 491, 11ff.; WA 36, 530, 13ff.

⁷⁹ Z.B. WA 18, 160, 30ff.: Wider die himmlischen Propheten, von den Bildern und Sakrament, 1525; WA 32, 304, 35ff.: Wochenpredigten über Matth. 5-7, 1530. Matth. 5,2,3; WA 17, 25, 19ff.: Fastenpostille, 1525. Evangelium auf den ersten Sonntag nach Epiphania. Luk. 2, 42-52.

⁸⁰ DB 10/1, 588, 11ff. Luthers Nachwort zum Psalter 1525 (eigene Übertragung).

⁸¹ WA 10 I.1, 16, 14ff.: Kirchenpostille, 1522. Ein klein Unterricht (eigene Übertragung); vgl. WA 17, 25, 19ff.

⁸² Vgl. WA 45, 491, 33ff.; WA 46, 643, 27ff.; DB 7, 385, 26ff.

⁸³ „Also lehren die Gebote den Menschen seine Krankheit erkennen, so dass er sieht und empfindet, was er tun und nicht tun, lassen und nicht lassen kann, und sich als Sünder und bösen Menschen

eine Hand den richtigen Weg, ihm fehlen aber Füße, Wagen und Pferde, um den Weg auch beschreiten zu können.⁸⁴ Aber es gibt genügend Anzeiger,⁸⁵ die den Menschen lehren, „dass der Herr Christus selbst die einzige Strasse und der rechte Weg sei, auf den sich unser Herz gründen und verlassen soll und kann“⁸⁶. Ich breche an dieser Stelle meinen theologischen Überblick ab und wende mich den religionspädagogischen Perspektiven zu.⁸⁷

6. Deiktischer Religionsunterricht: Zeigen, was es heißt, als Christ in einer pluralen Welt zu leben

6.1 Das Fenster aufstoßen

Karl Ernst Nipkow prognostiziert in seinen Überlegungen zur Elementarisierung, dass die bislang vernachlässigte unterrichtliche Grundform des Zeigens sich möglicherweise als eine „der angemessensten Handlungsformen des Religionsunterrichts in der Zukunft erweisen“⁸⁸ werde. Einerseits dränge sich beim Zeigen der Lehrende selbst nicht in den Vordergrund, andererseits vereinnahme es die Schülerinnen und Schüler nicht, denn sie könnten selbst entscheiden, welche Relevanz sie dem Gezeigten für sich und ihr Leben zumessen wollten. „Es wird auf etwas verwiesen, das sich selbst in seiner Beschaffenheit als belangvoll erweisen soll.“⁸⁹

erkennt. Danach hält ihm der Glaube vor und lehrt ihn, wo er die Arznei, die Gnade finden soll, die ihm hilft, rechtschaffen zu werden, so dass er die Gebote halte, und zeigt ihm Gott und seine Barmherzigkeit, in Christus gezeigt und angeboten. Zum dritten lehrt ihn das Vaterunser, wie er dieselben begehren, holen und zu sich bringen soll.“ (WA 7,204, 22ff.: Eine kurze Form der zehn Gebote, eine kurze Form des Glaubens, eine kurze Form des Vaterunsers, 1520; vgl. WA 10.3, 86, 24).

⁸⁴ Vgl. WA 46, 643, 27ff.: Auslegung des ersten und zweiten Kapitels Johannis. Das erste Kapitel.

⁸⁵ Einer davon ist der Täufer Johannes, dessen Finger auf Christus weist: „Das aber tröstet und erfreut alle gläubigen Herzen, dass Johannes mit einem solchen Finger und einer solchen Predigt kommt und auf den zeigt, der alle Freude und Trost ist. Nämlich, auf das Lamm Gottes, das der Welt Sünde trägt. Solches Lämmlein zeigt er mit seinem Finger, nicht den Gänsen, Kühen, Stein, Holz, sondern uns Menschen, die wir arme, betrübte Sünder sind, damit wir es annehmen und uns damit trösten sollen.“ (WA 52, 650, 12ff.: Hauspostille, 1544. An S. Johannes des Täufers Tag (eigene Übertragung)).

⁸⁶ WA 45, 491, 33ff.: Das XIV. und XV. Kapitel S. Johannis.

⁸⁷ Lohnend wäre ein Blick auf Schleiermachers Grundfigur „Darstellung und Mitteilung“ sowie auf Karl Barth, für den ‚Zeigen‘ im Sinne von ‚Hinweisen‘ ein Grenzbegriff ist, mit dem die Aufgabe der Theologie in besonderer Weise erfasst werden kann. Vgl. die entsprechende Verknüpfung für den Unterricht, der „darstellende Mittheilung und mittheilende Darstellung sein muss, die im Cultus ist, aber auf eine auf die Beschaffenheit der Kinder sich beziehende Weise und keineswegs unter der Form des Cultus“ (SCHLEIERMACHER 1850, 358). Schleiermacher fragt in diesem Abschnitt danach, wie das didaktische und das paränetische Element des Religionsunterrichts in eine sinnvolle Beziehung zu setzen seien. Barth bezieht sich immer wieder auf den Täufer Johannes in der Darstellung Grünewalds. So zeigt Johannes, wie die Christologie zu verstehen sei: „Auch Johannes der Täufer kann ja nur zeigen – und hier ist alles noch schroffer und kühner, weil hier jede Andeutung der Offenbarung fehlt: auf einen elenden, gekreuzigten toten Menschen hinzeigen. Hier hat die Christologie ihren Ort. Sie steht dem Geheimnis gegenüber. Sie steht nicht im Geheimnis. Sie kann und soll mit Maria anbeten und mit dem Täufer zeigen. Sie kann und soll nicht mehr als das. Aber das kann und soll sie.“ (BARTH KD I/2, 138). Der zeigende Johannes signalisiert stellvertretend einerseits die bleibende Distanz zu Jesus Christus selbst („sie steht nicht im Geheimnis“) und andererseits den Auftrag, auf Jesus Christus hinzuweisen („aber das kann und soll sie“). An anderer Stelle führt Barth allerdings noch die Unterscheidung zwischen Johannes als Zeugen erster Ordnung und der Theologie, die nur auf diesen zeigenden Johannes weisen kann, ein: „Das, worauf wir hinweisen, ist also selbst ein Hinweis“ (BARTH KD I/1, 277). Vgl. zum gesamten Zusammenhang MARQUARD 1995.

⁸⁸ NIPKOW 2005, 346.

⁸⁹ NIPKOW 2005, 346. Nipkow erinnert in diesem Zusammenhang an den Pädagogen Erich Weniger, der in der Nachkriegszeit einen ‚deiktischen‘ – also zeigenden – Religionsunterricht vorgeschlagen hat (vgl. WENIGER (1948) 1964). Wenigers Überlegungen muten erstaunlich aktuell an: Weniger geht

In welcher religionspädagogischen Grundhaltung das Zeigen im Religionsunterricht Gestalt gewinnen könnte, lässt sich am eindrucksvollen Beispiel Martin Bubers ablesen:

„Ich habe keine Lehre. Ich zeige nur etwas. Ich zeige Wirklichkeit, ich zeige etwas an der Wirklichkeit, was nicht oder zu wenig gesehen worden ist. Ich nehme ihn, der mir zuhört, an der Hand und führe ihn zum Fenster. Ich stoße das Fenster auf und zeige hinaus. Ich habe keine Lehre, aber ich führe ein Gespräch.“⁹⁰

6.2 Religion wahrnehmen

Religion zeigt sich in vielfältiger Form sozusagen ‚von selbst‘. Schülerinnen und Schüler begegnen ihr alltäglich in ihren unterschiedlichen Zeugnissen: Kirchen, Synagogen, Moscheen, Friedhöfe, Kapellen, Denkmäler, diakonische Einrichtungen, Skulpturen, Gedenktafeln, Plakatwände – überall könnten Schüler Spuren gelebten Glaubens in der Alltagswelt entdecken. In der Regel werden diese manifesten Spuren aber ebenso übersehen wie die eher latenten. Sie sind Teil der unbewussten, unbegriffenen Lebenswelt der Schüler. Deshalb besteht die erste Aufgabe darin, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler für religiöse Phänomene zu schärfen und zu schulen. Dabei müssen Differenzierungs- und Deutungskategorien erarbeitet werden, die langfristig für einen realistischen⁹¹ Umgang mit Religion und Religionen sorgen: Religion muss in ihrer Schönheit und mit ihren Chancen, ebenso aber mit ihren Grenzen und Gefahren in den Blick kommen.⁹²

von einer nach-christlichen, allerdings keineswegs a-religiösen Gesellschaft aus. Selbst bei den Religionslehrerinnen und Religionslehrern könne man nicht mehr selbstverständlich voraussetzen, dass sie lebendige Gemeindeglieder seien. Insofern überfordere sie das Konzept der Evangelischen Unterweisung, in der der Religionslehrer bzw. die Religionslehrerin alle Inhalte des christlichen Glaubens persönlich verbürgen müsse. Den Religionsunterricht jedoch allein damit zu begründen, dass es religiöse Formen gebe und das Christentum eine kulturell-geschichtlich herausragende Bedeutung habe, reiche nicht aus. Deshalb fordert er eine hermeneutisch-deiktische Form der Unterweisung. Grundsätzlich hat für Weniger Bildung immer nur einen sekundären Charakter: „Sie bleibt ihrem Wesen nach im Vorhof des Lebens, sie bereitet die Entscheidungen des Lebens nur vor, an denen der Mensch zur Persönlichkeit reifen kann“ (WENIGER 1964, 117). Ziel aller Bildungsarbeit sei, den Menschen „an den großen erwiesenen Gehalten des Lebens reifen zu lassen und ihn offen zu halten für die in den Bildungsgehalten und Bildungsmächten lebendig vertretenen Forderungen“ (WENIGER 1964, 117). Auch christliche Unterweisung bleibe in diesem Raum der Bildung. Sie kann deshalb nur Hinweis auf die Sache, nicht die Sache selbst sein. Christliche Unterweisung deutet auf das Selbstverständnis der christlichen Kirche und Gemeinde hin, sie zeigt ihren Umgang mit der Schrift in Vergangenheit und Gegenwart. „Der Lehrer weist hin auf die lebendigen Zeugen und auf die wirkungsmächtigen Zeugnisse“ (WENIGER 1964, 119). Weil ein solcher deiktischer Religionsunterricht immer auch den Glaubensanspruch aufdeckt, kann er bei den Schülerinnen und Schülern eine eigene Begegnung mit dem Evangelium und der Kirche auslösen. Deiktischer Religionsunterricht erfordere einen Lehrer, der den Zeugen und den Zeugnissen selbst einerseits offen begegne, andererseits deren Botschaften in den Lebensraum der Jugendlichen übersetze. Er ist in seiner Offenheit den Zeugen und den Zeugnissen gegenüber Repräsentant des angestrebten Bildungsziels des Religionsunterrichts: „In seiner Haltung dem Selbstverständnis der ersten Zeugen gegenüber zeigt er selber die Offenheit, die bei seinem Zögling zu erwecken die Bildungsaufgabe des Unterrichts ist“ (WENIGER 1964, 119).

⁹⁰ BUBER 1962, 1114.

⁹¹ Michael Weinrichs Plädoyer für einen „Religionsrealismus“ im interreligiösen Dialog ist auch für interreligiöse Lernprozesse fruchtbar zu machen. Vgl. WEINRICH 2003, 40.

⁹² Es ist darauf hinzuweisen, dass Heinrich Roth die „originale Begegnung“ als das „methodische[...] Prinzip“ erfolgreichen Unterrichts empfohlen hat, durch das eine „fruchtbare[...] Begegnung zwischen Kind oder Jugendlichen und einem ausgewählten Ausschnitt der geistig erkannten und gestalteten Welt, dem Kulturgut“ herbeigeführt werden kann (ROTH 1969, 109).

6.3 Religion begegnen

Schülerinnen und Schüler sind nicht oder nur sehr selten a-religiös. Sie bringen ihre ‚Religion‘, d.h. ihr Konzept der Lebens- und Weltorientierung, mit in den Religionsunterricht hinein. So bunt wie die Wirklichkeit, so bunt ist auch die Religiosität der Schülerinnen und Schüler. Aber ebenso wenig wie vom Kopftuch einer Schülerin automatisch auf eine tiefe religiöse Überzeugung geschlossen werden kann, signalisiert das Kreuzkettchen die Zugehörigkeit zum Christentum. Dennoch wollen diese äußeren Zeichen wahrgenommen werden: Oft genug drücken sie gerade in ihrer Massivität die Suche nach einer eigenen religiösen Identität aus. Ein Beispiel dafür ist Jette. Jettes Urgroßeltern sind in Auschwitz umgebracht worden, aufgewachsen ist sie bei ihrer Mutter, die mit dem Judentum nichts mehr anfangen konnte. Eher verzweifelt sucht Jette nun nach einer eigenen Beziehung zur jüdischen Religion. Eine Form ihrer Vergewisserung ist die Tätowierung eines Psalmverses (Ps 118,6)⁹³ auf ihrem Unterarm, den sie das erste Mal im evangelischen Religionsunterricht ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gezeigt hat – ein Gesprächsanlass, der weit über jede probeweise Inszenierung hinausführt.

6.4 Christsein zeigen

In Anlehnung an Christian Grethlein,⁹⁴ aber in einer dem Lernort Schule eher entsprechenden Zielsetzung, formuliere ich als doppelte Aufgabe des christlichen Religionsunterrichts: Lehrer und Lehrerinnen sollen zeigen und Schülerinnen und Schüler sollen lernen, was es heißt, als Christ in einer pluralen Gesellschaft zu leben. In Aufnahme einer Metapher von Ulrike Link-Wieczorek verstehe ich die Religionslehrer dabei als eine Art „Reiseführer“⁹⁵, die die Schüler an die Hand nehmen und ihnen möglichst viele Zimmer und Wohnungen des Hauses des christlichen Glaubens zeigen. Hier geht es ganz unterschiedlich zu: In der Küche der einen Wohnung diskutiert eine Gruppe von Presbyterinnen und Presbytern, in einer anderen Wohnung liest ein altes Ehepaar die Losungen, in einem anderen Zimmer brütet gerade eine Professorin über der Exegese von Joh 1, eine Etage darunter wird über die Einrichtung eines Kinderhospizes nachgedacht und im Dachgeschoss ein Gottesdienst vorbereitet. Es sind Hausbewohner anzutreffen, die sich ziemlich eingekapselt haben, und andere, die nur ab und zu bei ihrer Wohnung vorbeikommen und die die meiste Zeit auf der Straße und in anderen Häusern leben. Die Reiseführer werden nicht alles zeigen können, sondern ihre Auswahl fokussieren. Wovon wird die Auswahl bestimmt sein? Einerseits von der Überlieferungs- und Deutungstradition, in der sie selbst stehen und die sie vertreten: Eine katholische Hausführung wird sich von einer evangelischen unterscheiden – und darum sollte es auch jedem vor der Führung klar sein, wer vorangeht. Aber auch in den Etagen des Protestantismus bzw. des Katholizismus wird man nicht alle Wohnungen aufsuchen und in allen Zimmern Station machen können. Ehrlicherweise wird man zugestehen müssen, dass man sich auch als Reiseführer nicht in allen Zimmern gleichermaßen gut auskennt, dass einem aber auch nicht alle Zimmer gleich viel bedeuten – man manche Zimmer vielleicht auch

⁹³ יהוה לי ולא אירא (Adonai li lo irah). Gott ist mit mir, darum fürchte ich mich nicht.

⁹⁴ Christian Grethlein nennt als Ziel des evangelischen Religionsunterrichts „Befähigung zum Christsein“ (GRETHLEIN 2005, 271). Es geht ihm dabei um die Eröffnung der Möglichkeit, Christsein zu können (also nicht um eine Vereinnahmung). Dennoch scheint mir diese Formulierung eher für den Lernort Gemeinde angebracht. An anderer Stelle variiert er selbst: „Lernen, als Christ leben zu können“ (GRETHLEIN / LÜCK 2006, 120). Ich füge dieser Variation eine weitere hinzu, die noch stärker das reflexive Element schulischen Religionsunterrichts einzubeziehen versucht.

⁹⁵ Vgl. LINK-WIECZOREK 2003, 132ff.; dies. 2006, 127.

lieber gar nicht zeigen will.⁹⁶ Aus biblisch-reformatorischer Perspektive könnte ein Auswahlprinzip sein, wo in diesem Haus besonders intensiv auf das Zeugnis der Bibel gehört wird und mit einer entsprechenden Lebenspraxis geantwortet wird. Die Schülerinnen und Schüler werden bei dieser Führung zu teilnehmender Beobachtung⁹⁷ angeleitet, sie können sich hier und da dazusetzen, mitdiskutieren, ihre Fragen stellen und sich in Frage stellen lassen. Für einige wird es das erste Mal sein, dass sie dieses Haus betreten; andere dagegen treffen alte Bekannte wieder, wieder andere wohnen selbst – zumindest zeitweise – in diesem Haus. Die Schüler werden manche Hausbewohner nicht mögen und manche werden sie ein paar Mal aufsuchen und ihnen sehr gut zuhören müssen, bevor sie sie verstehen – andere werden sie trotz aller Anstrengung nie verstehen. Manch einer wird vielleicht einige Zeit in einem Raum bleiben wollen und man kann hoffen, dass einige am Ende sogar in eine Wohnung einziehen wollen oder gar eine neue WG gründen werden.

Ich springe aus dem schönen Bild, das wie jedes Bild seine Grenzen hat, heraus: Christsein zeigen – d.h. Lernsituationen schaffen, damit Schülerinnen und Schüler den vielfältigen Formen christlichen Denkens und Lebens im Religionsunterricht begegnen. Sie werden dabei in ein Gespräch mit den Zeugnissen und Zeugen gebracht, die mit ihrem Denken und Tun in aller Vorläufigkeit und Gebrochenheit von sich weg auf den in der Schrift bezeugten Gott des Evangeliums weisen. In der Auseinandersetzung mit ihnen können Schülerinnen und Schülern Deute- und Analyseinstrumente erarbeiten, die ihnen einen differenzierten Umgang mit der christlichen Religion, ihrer eigenen Religiosität und der Vielfalt der sie umgebenden Religionen ermöglichen. Der Religionsunterricht konfrontiert Schülerinnen und Schüler mit dem christlichen Wahrheitszeugnis, zwingt ihnen dieses aber nicht auf, sondern lässt sie die Freiheit des Evangeliums erfahren. Ein solcher Religionsunterricht lebt von „originalen Begegnungen“⁹⁸, er spielt aber Erfahrung und Reflexion, christliche Praxis und christliche Theologie nicht gegeneinander aus, sondern bezieht sie konsequent aufeinander. Und er überwindet – vielleicht – die fruchtlose Alternative zwischen einem ‚Glaubensunterricht‘ auf der einen Seite und einem bloß ‚religionskundlichen, informierenden Religionsunterricht‘ auf der anderen Seite.

Literatur

AUSTIN, JOHN LANGSHAW, Zur Theorie der Sprechakte, 2. Aufl., Stuttgart 1979.

BARTH, KARL, Die Kirchliche Dogmatik, Bd. I/1, 6. Aufl., Zürich 1952.

BARTH, KARL, Die Kirchliche Dogmatik, Bd. I/2, 4. Aufl., Zürich 1948.

BARZ, HEINER, Jugend und Religion, Bd. 1: Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung, Opladen 1992.

BAUER, JOACHIM, Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie Lehren und Lernen, in: CASPARY, RALF (Hg.), Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik, Freiburg i.Br. 2006, 36-53.

⁹⁶ „Lehren heißt, zeigen, was man liebt“ – so formuliert es Fulbert Steffensky grundsätzlich und gewiss hat dieses subjektive Auswahlprinzip sein pädagogisches, aber auch sein theologisches Recht (STEFFENSKY 2000, 80). Vgl. dazu OBST 2002.

⁹⁷ Vgl. LINK-WIECZOREK 2006, 130.

⁹⁸ ROTH 1969, 109.

- BERGAU, WILFRIED, Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen, in: DERS. (Hg.), Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott? Arbeitshilfe für den Evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Nr. 47, Hannover 1989, 17-46, zit. nach: LENHARD, HARTMUT (Hg.), Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke – Impulse – Beispiele, 3. Aufl., Gütersloh 1996, 48-59.
- BIZER, CHRISTOPH, Kirchliches. Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen, in: LEONHARD, SILKE / KLIE, THOMAS (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 23-46.
- BOCKWOLDT, GERD, Richard Kabisch. Religionspädagogik zwischen Revolution und Restauration, Berlin 1976.
- BUBER, MARTIN, Werke, Bd. 1: Schriften zur Philosophie, München 1962.
- BÜHLER, KARL, Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Jena 1934.
- CRÜSEMANN, FRANK, Die Tora. Theologie und Sozialgeschichte des alttestamentlichen Gesetzes, München 1992.
- DIENST, KARL, Art. Kabisch, Richard (1868-1914), BBKL, Bd. 3 (1992), 920-921 (<http://www.bautz.de/bbkl/k/Kabisch.shtml>).
- DRESSLER, BERNHARD / MEYER-BLANCK, MICHAEL (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998 (= Grundlegungen, Bd. 4).
- DRESSLER, BERNHARD, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), H. 1, 11-19.
- DRESSLER, BERNHARD, Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004), H. 1, 3-17.
- EGO, BEATE, Zwischen Aufgabe und Gabe. Theologische Implikationen des Lernens in der alttestamentlichen und antik-jüdischen Überlieferung, in: DIES. / MERKEL, HELMUT (Hg.), Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen 2005 (= Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament, Bd. 180), 1-26.
- ELSENBAST, VOLKER / GÖTZ-GUERLIN, MARCUS / OTTE, MATTHIAS (Hg.), wissen – werten – handeln. Welches Orientierungswissen braucht die Bildung?, Berlin 2005 (= Berliner Begegnungen, Bd. 5).
- ENGLERT, RUDOLF, „Performativer Religionsunterricht?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), H. 1, 32-36.
- ENGLERT, RUDOLF, Religion reflektieren – nötiger denn je. ‚Religion inszenieren‘ und ‚Religion reflektieren‘ – Eine Alternative?, in: Kirche und Schule 09/2006, 9-14.
- FUHR, THOMAS, Zeigen und Erziehung. Das Zeigen als ‚zentraler Gegenstand‘ der Erziehungswissenschaft, in: DERS. / SCHULTHEIS, KLAUDIA (Hg.), Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 1999, 109-121.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN / LÜCK, CHRISTHARD, Religion in der Grundschule. Ein Kompendium, Göttingen 2006.

- HENTIG, HARTMUT VON, Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, 3. Aufl., Weinheim 2004.
- JANNASCH, WILHELM, Art. Kabisch, ³RGG, Bd. 3 (1986), 1081.
- KABISCH, RICHARD, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, 3. Aufl., Göttingen 1913.
- KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- KORING, BERNHARD, Erziehung und Information. Untersuchungen über das Zeigen als Grundoperation der Erziehung, in: FUHR, THOMAS / SCHULTHEIS, KLAUDIA (Hg.), Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 1999, 122-135.
- KRAFT, PETER, Art. Klassenraum, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1985, 487-490.
- LACHMANN, RAINER, Art. Kabisch, ⁴RGG, Bd. 4 (2001), 727-728.
- LANGE, ERNST, Chancen des Alltags. Überlegungen zur Funktion des christlichen Gottesdienstes in der Gegenwart, Stuttgart / Gelnhausen 1965.
- LEONHARD, SILKE / KLIE, THOMAS (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003. (2003a)
- LEONHARD, SILKE / KLIE, THOMAS, Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen, in: DIES. (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 7-22. (2003b)
- LINK-WIECZOREK, ULRIKE, Zwischen „Voll“-Theologie und theologischem Durchlauferhitzer. Zum Potenzial des Lehramtsstudienganges Theologie, in: BEDFORD-STROHM, HEINRICH (Hg.), Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmung im Schnittfeld zwischen Kirche und Gesellschaft, Neukirchen-Vluyn 2003, 130-142.
- LINK-WIECZOREK, ULRIKE, Glauben oder Beobachten? Überlegungen zum Religionsunterricht aus der Sicht einer Systematischen Theologin, in: JRP 22 (2006), 124-135.
- LUTHER, MARTIN, Werke. Kritische Gesamtausgabe (Weimarer Ausgabe), Weimar, 1883-2001.
- MARQUARD, REINER, Karl Barth und der Isenheimer Altar, Stuttgart 1995 (= Arbeiten zur Theologie, Bd. 80; zugl.: Frankfurt a.M., Univ., Diss., 1994).
- MENDL, HANS, Religion inszenieren. Eine Gratwanderung, in: Kirche und Schule, 09/2006, 3-8.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003.
- NIPKOW, KARL ERNST, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- NIPKOW, KARL ERNST, Art. Pluralität, Pluralismus, in: METTE, NORBERT / RICKERS, FOLKERT (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1520-1525.

- NIPKOW, KARL ERNST, Elementarisierender Religionsunterricht. Theorie und Praxisbeispiele, in: DERS., Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1: Bildungsverständnis im Umbruch, Religionspädagogik im Lebenslauf, Elementarisierung, Gütersloh 2005, 305-394.
- OBST, GABRIELE, „Lehren heißt, zeigen, was man liebt.“ Ein theologischer Beitrag zum Gespräch mit Ludwig Huber über allgemeine Bildung, in: ASDONK, JUPP / KROEGER, HANS u.a. (Hg.), Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik, Weinheim 2002, 61-70.
- „PERFORMATIVER RELIGIONSUNTERRICHT?!“ (Themenheft), in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), H. 1.
- PRANGE, KLAUS, Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz, in: Bildung und Erziehung 48 (1995), H. 2, 145-158.
- PRANGE, KLAUS, Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik, Paderborn 2005.
- REIRING, HUGO, Art. Zeigende Lehrform, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. 4, Freiburg u.a. 1965, 1048.
- RENTSCH, THOMAS / VOLLMANN, MORRIS., Art. Zeigen, in: RITTER, JOACHIM / GRÜNDER, KARLFRIED / GABRIEL, GOTTFRIED (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 12, Basel 2004, 1182-1186.
- ROGGENKAMP, ANTJE, Neue Wege in der Religionspädagogik. Zum Umgang mit religiöser Vielfalt, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006), H. 1, 65-77.
- ROOSE, HANNA, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccumer Pelikan 3/2006, 110-115.
(<http://www.rpi-loccum.de/roose.html#Download>).
- ROTH, HEINRICH, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 11. Aufl., Hannover / Berlin 1969.
- RUPP, HARTMUT, Den Textraum erkunden. Eine Methode zur Erschließung von Wundergeschichten, in: entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen 4/2006, 22-24.
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH, Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, Berlin 1850.
- SCHOBERTH, INGRID, Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), H. 1, 20-31.
- SCHRÖDER, BERND, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2003), H. 2, 95-115.
- SCHULZ, PETRA, Sich etwas von sich selbst her zeigen lassen. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie phänomenologisch orientierter Religionspädagogik, Münster 2005 (= Rostocker theologische Studien, Bd. 17; zugl.: Rostock, Univ., Habil., 2004).
- SCHWEITZER, FRIEDRICH u.a. (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2001 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 1).
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Religionspädagogik, Gütersloh 2006 (= Lehrbuch Praktische Theologie, Bd. 1).
- SCHWÖBEL, CHRISTOPH, Art. Pluralismus II, TRE, Bd. 27 (1997), 724-739.

- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Hamburg / Frankfurt am Main 2006 (= Shell-Jugendstudie, Bd. 15).
- STEFFENSKY, FULBERT, Das Haus, das die Träume verwaltet, 6. Aufl., Würzburg 2000. (2000a)
- STEFFENSKY, FULBERT, Rituale als Lebensinszenierung, in: DERS., Das Haus, das die Träume verwaltet, 6. Aufl., Würzburg 2000, 95-105. (2000b)
- WEINRICH, MICHAEL, Von der Humanität der Religion. Karl Barths Religionsverständnis und der interreligiöse Dialog, in: Zeitschrift für dialektische Theologie 19 (2003), H. 1, 25-44.
- WENIGER, ERICH, Glaube, Unglaube und Erziehung. Vortrag gehalten am 08.08.1948, in: DERS., Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, 3. Aufl., Weinheim 1964, 99-122.
- ZENGER, ERICH, JHWH als Lehrer des Volkes und der Einzelnen im Psalter, in: EGO, BEATE / MERKEL, HELMUT (Hg.), Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen 2005 (= Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament, Bd. 180), 47-67.