

Was geht mich eigentlich das Stundengebet an? Entwicklung eines performativen Konzepts für den (kritischen) Um- gang mit liturgischen Ritualen im katholischen Religionsunterricht der Einführungsphase

von
Mathias Henkel

Abstract

In der Diskussion um die performative Religionsdidaktik wurden bislang wenig Vorschläge für die konkrete Unterrichtsgestaltung vorgelegt – speziell für jene in der gymnasialen Oberstufe. In diesem Beitrag wird ein in der Praxis erprobtes performatives Konzept für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II vorgestellt, das Schülerinnen und Schülern eine kritische Reflexion liturgischer Rituale ausgehend von einer Durchführung des Stundengebetes im Unterricht ermöglicht. Mittels der Methode der teilnehmenden Beobachtung entwickeln die Schülerinnen und Schüler in vorstrukturierten Notizheften individuelle Theorien ihres liturgischen Handelns. Die Aufzeichnungen lassen sich zudem als qualitative Evaluation des Unterrichts verstehen. Sie gewähren dem Lehrer bzw. der Lehrerin Einblick in die tatsächlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler.

1. Problemanzeige: Wie lässt sich gelebter Glaube im Unterricht angemessen erschließen?

Die Richtlinien und Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen empfehlen für die Jahrgangsstufe 11 bzw. die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe als Halbjahresthema eine Unterrichtsreihe zur Frage „Kann man angesichts naturwissenschaftlicher Erkenntnis heute noch glauben?“¹. In dieser Reihe sollen die obligatorischen Inhalte „Glauben und Wissen“, „Praxis des Glaubens“ und „Wirklichkeit der Kirche“ behandelt werden.² Im ersten Quartal des Schuljahres 2010/2011 thematisierte ich in meinem Grundkurs der Einführungsphase am Gymnasium Paulinum in Münster das Inhaltsfeld „Glauben und Wissen“ durch eine Gegenüberstellung von Schöpfungs- und Evolutionstheorien und konnte dabei auch dank guter vorhandener Arbeitshilfen auf die im Lehrplan ausgewiesenen Methoden der Textarbeit wie z.B. die Schriftauslegung und die Quellenanalyse zurückgreifen. Bei der Planung des zweiten Quartals, in dem die beiden weiteren Inhaltsfelder zur Sprache kommen sollten, ergab sich dann jedoch ein Problem: Können die Schülerinnen und Schüler³ die „Praxis des Glaubens“, wie sie ihnen in der „Wirklichkeit der Kirche“ gegenübertritt, angemessen erschließen, ohne selbst im Unterricht an dieser Praxis zumindest ansatzweise teilzunehmen? Lässt sich gelebter Glaube behandeln oder gar ein Bezug zum gelebten Glauben herstellen, wie es die Deutsche Bischofskonferenz in ihrer Denkschrift zum Religionsunterricht im Jahr 2005 forderte,⁴ indem man „Texte“ – ich verwende hier einen weiten Textbegriff und meine daher auch Bilder, Filme, Cartoons, Karikaturen usw. – analysiert und

¹ Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II 1999, 52.

² Vgl. ebd.

³ Bei Bezeichnungen von Personengruppen verwende ich künftig der Kürze halber nur die männliche Form.

⁴ Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005, 24. Vgl. auch HILGER / LEIMGRUBER / ZIEBERTZ 2010, 328-330.

kommentiert? Muss der Unterricht nicht selbst „praktisch“ werden, indem er die Schüler in Situationen versetzt, in denen sie im Sinne der Kirche zu religiös Handelnden werden können? Und wenn ja: Wie sollte dies didaktisch sinnvoll geschehen?

Dass hier guter Rat teuer ist, zeigt ein Blick in die religionspädagogische Forschung. Denn obwohl sich angesichts der oben aufgeworfenen Fragen in den letzten Jahren „eine eigene Diskussion um die Chancen und Grenzen einer performativen Religionsdidaktik entwickelt [hat], die [...] religiöse Darstellungsakte und Ausdruckshandlungen verstärkt in den Unterricht integrieren will“⁵, liegen bislang kaum Antworten für die konkrete Unterrichtsgestaltung vor. Rudolf Englert konstatiert, dass der Debatte um performative Verfahren „wenig praktische Innovation[en]“⁶ und „Perspektiven zur Gestaltung religionsunterrichtlicher Praxis [...] zu entnehmen“⁷ sind. Eine Ausnahme stellt das 2008 erschienene Buch „Religion erleben“ von Hans Mendl dar, das neben theoretischen Überlegungen zahlreiche „Hinweise auf Praxisprojekte“⁸ enthält, die aber oft nur als erste Arbeitsanregungen verstanden werden können. Auch empirische Evaluationen performativer Ansätze gibt es bisher so gut wie nicht. Friedrich Schweitzer weist darauf hin, dass entsprechende Studien nur die grundsätzliche Offenheit von Religionslehrern für den performativen Unterricht widerspiegeln, nicht aber das Gelingen und die besonderen Leistungen solcher Unterrichtsprozesse so wie die Perspektive der Schüler auf die performative Verfahren erheben und evaluieren.⁹

In dieser Arbeit greife ich die genannten Desiderate auf, indem ich ausgehend vom oben dargestellten Problem aus meiner Unterrichtspraxis ein konkretes performatives Konzept für den Religionsunterricht der Einführungsphase vorstelle, das mittels teilnehmender Beobachtung durch die Schüler eine begleitende Evaluation des Lernerfolgs ermöglicht. Im Zentrum des Konzeptes steht mit der Durchführung des Stundengebets die exemplarische Auseinandersetzung mit einer bestimmten liturgischen „Praxis des Glaubens“, die in der „Wirklichkeit der Kirche“ ihren Sitz im Leben hat. Diese Konkretisierung der Vorgaben des Lehrplanes ist, wie ich unter Punkt 2.1 erläutern werde, aus verschiedenen Gründen sinnvoll. Hier möchte ich nur kurz darauf verweisen, dass sie entdeckendes Lernen fördert, Binnendifferenzierung erlaubt und sich zudem gut an Prämissen der performativen Religionsdidaktik anschließen lässt. Das Konzept verfolgt das Ziel, die Schüler aufgrund der im Unterricht gemachten Erfahrungen zu einem kritischen Umgang mit liturgischen Ritualen zu befähigen.

Da ich das Stundengebetsprojekt, das ich mitsamt seiner Einbettung in eine Unterrichtsreihe im Folgenden unter Punkt 2 darstellen werde, im Dezember 2010 in meinem Grundkurs der Einführungsphase umsetzen und erproben konnte, sind Erkenntnisse aus der Praxis in die Konzeptentwicklung eingeflossen. Unter Punkt 3 kommentiere ich die Ergebnisse, die ausgewählte Schüler während der unterschiedlichen Stadien des Projekts erreichten. Überlegungen zu Stärken und Schwächen des Konzeptes sowie zu seiner Verwendbarkeit jenseits des eigenen Unterrichts schließen die Arbeit unter Punkt 4 ab. Hier werfe ich auch die Frage auf, ob der Lehrer bei der Durchführung des Projekts über die liturgische Sachkompetenz hinaus weitere *inhaltlich* konkret bestimmbare Kompetenzen mitbringen sollte. Ich werde

⁵ KUMLEHN 2010, 38.

⁶ ENGLERT 2008, 12.

⁷ Ebd., 14.

⁸ MENDL 2008, 8.

⁹ Vgl. SCHWEITZER 2008, 70.

diese Frage begründet verneinen und stattdessen dafür plädieren, die Lehrerrolle im Rekurs auf *formal* zu verstehende Lehrerfunktionen zu beschreiben.

2. Begründung der Entscheidung für das Stundengebet

Falls es stimmt, dass man eine Religion nur kennt, wenn man ihr Beten kennt,¹⁰ dann eignen sich liturgische Rituale in besonderer Weise für den performativen Unterricht.¹¹ Doch warum sollte die Wahl ausgerechnet auf das Stundengebet fallen, das als verhältnismäßig komplizierte Gebetsform aus dem monastischen Kontext von der Lebenswirklichkeit der Schüler viel weiter entfernt ist als etwa eine Taizé-Andacht oder eine sonntägliche Jugendmesse? Selbst die beiden letztgenannten Formen religiöser Praxis dürften ja angesichts des Traditionsabbruchs, der in der Debatte um die performative Didaktik oft beschworen wird,¹² nur noch von wenigen Schülern mit eigenen Erfahrungen verknüpft werden können. Die Entscheidung für das Stundengebet, die auf den ersten Blick fragwürdig erscheint, lässt sich auf den zweiten Blick jedoch gut begründen:

1. Beim Stundengebet handelt es sich um ein im Unterricht authentisch durchführbares Ritual.
2. Das Stundengebet stellt eine altersgemäße Herausforderung zur Reflexion dar.
3. Das Stundengebet hat nur geringes Manipulations- und Missionierungspotential.

Diese drei Thesen werden im Folgenden kurz erläutert.

2.1 Authentisches Handeln bezüglich der Personen, des Ortes und der Zeit

Anders als Gebetsformen und liturgische Rituale der katholischen Kirche, die der Leitung durch einen geweihten Amtsträger bedürfen, kann das Stundengebet als Alltagsliturgie auch von Laien durchgeführt werden.¹³ Die Schüler eines katholischen Religionskurses gehören damit zum Kreis jener Personen, die das Ritual nach Vorstellung der Kirche authentisch vollziehen können. Darüber hinaus lässt sich das Offizium mit einer Klasse sowohl an einem authentischen Ort als auch zu einer authentischen Zeit feiern. Ein gewöhnlicher Klassenraum reicht für das Beten einer Hore aus. Der Umzug in eine Kirche mit liturgischem Mobiliar und liturgischen Geräten, der z.B. für eine Messe oder eine Wort-Gottes-Feier angebracht wäre, ist nicht nötig. Anders als bei situationsbezogenen Andachtsformen wie etwa dem Rosenkranzgebet, das in vielen Gemeinden vor allem im Kontext des Totengedenkens seinen Sitz im Leben hat und daher bei einer Durchführung im Unterricht oft nicht zur üblichen Zeit stattfände, lässt sich das Stundengebet als Alltagsliturgie zudem an die Zeitvorgaben eines Schultags anpassen. Es wird zeitlich immer dann authentisch gefeiert, wenn die der jeweiligen Schulstunde entsprechende Hore ausgewählt wird. Mit allen Betern des Stundengebetes auf der ganzen Welt beten auch die Schüler in der ersten oder zweiten Schulstunde die Laudes, in der dritten oder vierten die Terz, in der fünften oder sechsten die Sext usw.

Wie bedeutsam ist nun aber die Diskussion um die authentische Durchführung gelebter religiöser Praxis für die Realität des Unterrichts? Meines Erachtens sind all jene Ansätze der performativen Didaktik kritisch zu hinterfragen, die statt für eine authen-

¹⁰ Vgl. LAMBRICH 2007, 161.

¹¹ Vgl. HUSMANN 2006, 109.

¹² Vgl. MENDL 2008, 13f., 16; ROOSE 2006, 111.

¹³ Vgl. Allgemeine Einführung in das Stundenbuch, 41.

tische für eine bloß experimentelle oder spielerische Inszenierung religiöser Praxis bzw. ein „Als ob“-Handeln plädieren.¹⁴ Zwar lässt sich keinem Schüler „anbefehlen“, das Stundengebet im Unterricht als ein im Sinne der Kirche authentisch durchführbares Ritual zu erleben. In einem performativen Projekt sollte aber erfahrbar gemacht werden können, dass Gläubige ein religiöses Ritual in der Regel nicht als Experiment verstehen, sondern „ernst“ nehmen. Gerade die Erfahrungen, die sich aus der „ernsten“ Teilnahme an einem Ritual ergeben, sind daher für die Reflexion im Unterricht besonders interessant. Das Authentizitätskriterium ist gewissermaßen die Bedingung der Möglichkeit dafür, den „Ernst“ religiöser Rituale ins Bewusstsein der Schüler zu rufen.

2.2 Altersgemäße Herausforderung zur Reflexion

Eckhard Nordhofen empfiehlt, dass bei höheren Klassen und Stufen in performativen Verfahren auch das Moment der Beobachtung betont werden solle.¹⁵ Mit Recht, denn durch die Erfahrungen, die ein performativer Unterricht ermöglicht, können die Schüler vor allem dann lernen, wenn diese ihnen ausreichend Anhaltspunkte zur kritischen Reflexion bieten. Das Stundengebet stellt für den Religionsunterricht in der Einführungsphase eine angemessene Herausforderung zur Reflexion dar, weil es bei den Schülern aufgrund seiner verhältnismäßig komplizierten Struktur zunächst Verwirrung über das eigene Handeln stiftet und somit kognitive Dissonanzen erzeugt. Dies dürfte bei Gottesdiensten oder Andachten, die von Schülern selbst vorbereitet worden sind, weniger der Fall sein. Das Stundengebet führt vor Augen, dass katholische Liturgie die Teilnehmer mit Texten und Handlungen konfrontiert, die nicht von ihnen selbst stammen, sondern von amtlichen liturgischen Büchern vorgeschrieben werden.

Die „Fremdheit“ des Stundengebetes sollte genutzt werden, damit die Schüler ihr Reflexionspotential ausschöpfen können. Ein induktiver Ansatz kann hier gute Dienste leisten, um sowohl entdeckendes als auch ideologiekritisches Lernen zu fördern. Zwar gilt die Frage als offen, ob der eigenen Erfahrung die inhaltliche Reflexion voranzugehen habe oder umgekehrt.¹⁶ M. E. führt jedoch eine vorangehende inhaltliche Erläuterung des Stundengebetes – z.B. aufgrund der offiziellen „Allgemeine[n] Einführung in das Stundenbuch“ (AES) – zu einer vorschnellen Beseitigung der kognitiven Dissonanzen: „Even the basic symbols of a community’s life, can be very unclear to participants or interpreted by them in very dissimilar ways.“¹⁷ Durch eine Reproduktion der offiziellen kirchlichen Sinngebungen besteht die Gefahr, dass die Schüler die grundlegende Mehrdeutigkeit ritueller Symbole¹⁸ nicht ausreichend wahrnehmen und ihre eigenen Interpretationen als unsachgemäß abtun. Die Herausforderung einer

¹⁴ Vgl. HUSMANN 2006, 110; KLIE 2006, 106f.; LEONHARD 2008, 27. Zur Diskussion um den authentischen bzw. den experimentellen Umgang mit religiöser Praxis vgl. ENGLERT 2008, 4-10. Die Anzahl im Unterricht authentisch durchführbarer Rituale ist begrenzt. Vor allem Rituale fremder Religionen und Konfessionen dürften nur selten den genannten Authentizitätskriterien genügen, vgl. GRETHLEIN 1997, 57; WALLACE 2007, 79. Solche Rituale können von Schülern in der Tat nur experimentell durchgeführt werden. Hier wären spezielle Verfahren nötig, damit die experimentelle Inszenierung nicht als Spielerei wahrgenommen wird. Roose verweist zu Recht auf die Gefahr der Profanisierung von Ritualen, vgl. ROOSE 2006, 112.

¹⁵ Vgl. NORDHOFEN 2007, 14.

¹⁶ Vgl. HUSMANN 2006, 110. In der alten Kirche wurde diese Frage eindeutig beantwortet. Dort erfolgten Katechesen, die den Sinn der Rituale enthüllten, erst nach der Teilnahme, vgl. KRANEMANN 2005, 26.

¹⁷ BELL 2009, 183.

¹⁸ Vgl. ebd., 184.

performativen Beschäftigung mit dem Stundengebet sollte vor allem darin bestehen, dass die Schüler die Wirkung des „fremden“ Rituals auf sich selbst ohne den Einfluss offizieller kirchlicher Definitionen eruieren und theoretisieren. Im Anschluss daran können sie die eigenen Theorien mit den offiziell-kirchlichen vergleichen.

Zu guter Letzt scheint noch der Hinweis angebracht zu sein, dass die Durchführung des Stundengebets für die Schüler der Einführungsphase zwar eine altersgemäße Herausforderung, nicht aber eine Überforderung darstellt. Grundsätzlich gilt: „Cultural and situational forms of ritualization are strategies in the repertoire of any moderately socialized person.“¹⁹ Gerade der Schulalltag ist „von einem Netz *routinierter Handlungsabläufe*“²⁰ durchzogen, so dass Schüler Ritualisierungen in besonderer Weise ausgesetzt sind und solche selbst auch permanent anwenden.

2.3 Geringes Manipulations- und Missionierungspotential

Hanna Roose verweist darauf, dass bei der Durchführung authentischer religiöser Rituale im Unterricht die Gefahr der „Manipulation“ und der „unfreiwilligen Missionierung“²¹ bestehe. Die Schüler könnten zu einem Einverständnis in Form eines Bekenntnisses verleitet oder sich zu einem solchen explizit gezwungen sehen. Roose empfiehlt daher, Schlupflöcher in didaktische Strukturen einzubauen, damit die Schüler in die Rolle von Beobachtern ausweichen können,²² wenn sie sich durch die ihnen zugeordnete Teilnehmerrolle bedrängt fühlen. In der angelsächsischen Diskussion vertritt Mark I. Wallace eine ähnliche Position: „Classroom rituals should be regarded as integral to the learning experience, but they should not be practiced by students who have personal objections to them.“²³

Die Gefahr der Manipulation und Missionierung ist ernst zu nehmen. Die Wahl des Stundengebetes dürfte allerdings bereits zur Verminderung dieser Gefahr beitragen. Es ist nicht zu erwarten, dass Schüler durch das komplexe Offizium derart zu begeistern sind, dass sie sich nach dem Projekt tiefer als zuvor zu Christus oder zur Kirche hingezogen fühlen. Ein Taizé-Gebet böte hier sicher weit mehr Manipulations- und Missionierungspotential. Darüber hinaus kann den Schülern eines Religionskurses angesichts der Möglichkeit, alternativ einen Philosophiekurs zu belegen, eine grundsätzliche Zustimmung zur katholischen Konfessionalität, zumindest aber die Bereitschaft, sich mit ihr auseinander zu setzen, unterstellt werden. Um die benannte Gefahr zu bannen, dürfen die geforderten Schlupflöcher bei der Konzeptentwicklung dennoch nicht fehlen. Wie ein solches Schlupfloch in der Praxis aussehen könnte, erläutere ich unter Punkt 4.4.

Bei aller berechtigten Sorge um Manipulation und Missionierung sind allerdings auch folgende Überlegungen zu beachten:

1. Ganz gleich, ob sich bei Schülern durch die Teilnahme an einem Ritual überbordende Begeisterung, Langeweile, Wut oder Ärger einstellt: Das Spannende ist, warum dies jeweils geschieht, und nicht, ob die Schüler ein bestimmtes Bekenntnis ablegen. Die zentrale Frage „Was macht das mit mir?“, die nach Mendl in performativen Verfahren die individuelle Reflexion der Erfahrung einleitet,²⁴ ist von Beobachtern nicht mehr mit dem erwünschten Erkenntnisgewinn zu beantworten.

¹⁹ Ebd., 206.

²⁰ ZIEHE 1996, 107. Hervorhebung im Zitat von Ziehe.

²¹ ROOSE 2006, 112. Ähnlich HILGER / LEIMGRUBER / ZIEBERTZ 2010, 68.

²² Ebd., 114.

²³ WALLACE 2007, 80.

²⁴ Vgl. MENDL 2008, 70.

Wenn etwa ein Schüler Vorbehalte gegenüber einem Ritual hätte, dann wäre noch nicht geklärt, ob und inwiefern die Teilnahme am Ritual oder etwas ganz anderes diese Vorbehalte nährte. Dies müsste der Schüler erst einmal herausfinden. Und selbst wenn er anfangs überzeugt wäre, das Ritual nicht durchführen zu können: Er könnte sich irren. Und wenn er sich nicht irrte: Was genau am Ritual riefte seine Ablehnung hervor?

2. Die Gefahr, durch ein Ritual zu einem Bekenntnis geführt zu werden, steht und fällt mit der Akzeptanz des systematisch-theologischen Axioms, dass die Glaubenssätze einer Gemeinschaft (*lex credendi*) einen Ausdruck bzw. eine Entsprechung in deren religiösen Ritualen (*lex orandi*) finden.²⁵ Nun ist aber zu bedenken, dass die Erfahrungen mancher Teilnehmer dem Axiom widersprechen könnten. Patrick Altena und Chris Hermanns behaupten, dass es für Mitglieder anderer religiöser Gemeinschaften ohne Probleme möglich sei, an katholischen Ritualen teilzunehmen. Sie müssten lediglich in den Hochphasen des Rituals die „Ultimate Sacred Postulates“ der katholischen Glaubensgemeinschaft akzeptieren.²⁶ Mit diesen Postulaten sind aber keine dogmatischen Aussagen gemeint, sondern „actions in accordance with [...] [the] liturgical order“²⁷. Aufgrund persönlicher Erfahrungen formuliert Richard Schechner dies noch deutlicher: „When I take the Communion wafer on my tongue, I am ‘practicing’ Roman Catholicism. Insofar as the actions are autonomous, I am what I do. Insofar as ‘belief’ is necessary to make the actions efficacious, I am playing. But I do not believe in the gods of Judaism, Hinduism, or Christianity. Well actually, that’s not quite it. While participating, I am overtaken by my own actions.“²⁸

Schechner berichtet auch davon, dass eine jüdische Studentin aus einem seiner Seminare „during one field trip to the Institutional Church of God in Brooklyn [...] was possessed by the Holy Spirit and declared herself reborn in Christ“²⁹. Gegen die Rede vom engen Zusammenhang von Glaubenslehre und Ritual könnte also die Rede von der Autonomie des Rituals gestellt werden. Für das Stundengebetsprojekt bedeutet dies, dass der Lehrer nicht vorab eine der beiden Positionen – Zusammenhang oder Autonomie – verabsolutieren darf. Erst während der Durchführung kann er diagnostizieren, welcher Position die einzelnen Schüler zuneigen. Vielleicht entdecken ja einige Schüler, dass das Axiom des Zusammenhangs von *lex credendi* und *lex orandi* aufgrund der eigenen Erfahrungen nicht zutreffend sein kann.

Diese beiden Überlegungen sprechen dafür, allen Schülern zunächst die Teilnehmerrolle zuzugestehen und zuzumuten und sie nicht zu früh durch ein Schlupfloch in die Beobachterrolle zu entlassen.

3. Einbettung des Stundengebetsprojekts in eine Unterrichtsreihe über Rituale

Auch wenn eine inhaltliche Reflexion der theologischen Grundlagen des Stundengebets aus den oben geschilderten Gründen den Erfahrungen im performativen Projekt nicht vorangehen sollte, ist doch eine theoretische Vorbereitung nötig, damit die Schüler ihre Erkenntnisse aus der Teilnehmerperspektive in angemessener Weise zum Ausdruck bringen können. Johannes Hausreither hat für einen Unterricht, der

²⁵ Vgl. SCHILSON 1997, 870.

²⁶ Vgl. ALTENA / HERMANNNS 2003, 112.

²⁷ Vgl. ebd., 111.

²⁸ Vgl. SCHECHNER 2007, 24.

²⁹ Vgl. ebd., 23.

die liturgische Bildung der Schüler zum Ziel hat, drei aufeinander aufbauende Kompetenzstufen formuliert, die als Hilfen bei der Gliederung eines entsprechenden Unterrichtsvorhabens dienen können. Die Schüler sollen zunächst „säkulare Liturgien deuten“, dann „die Bedeutung liturgischer Religionsausübung erkennen“ und schließlich „Gottesdienst[e] mitleben/-feiern und (ansatzweise) gestalten“.³⁰ Das Stundengebetsprojekt fordert Kompetenzen der dritten Stufe und sollte daher in das letzte Drittel einer Unterrichtsreihe integriert werden.

Im Folgenden stelle ich eine entsprechend gegliederte Unterrichtsreihe kurz vor, die ich zur Vorbereitung des Projektes entwickelt und in meinem Grundkurs im oben genannten Zeitraum durchgeführt habe.³¹ Da die Unterrichtsreihe, wie von Hausreither gefordert, auch die Deutung „säkularer Liturgien“ umfasst, sucht sie Antworten auf die offen gehaltene Ausgangsfrage „Was geht mich ein (religiöses) Ritual an?“ Die Schüler begründen persönliche Standpunkte zur Bedeutung von (religiösen) Ritualen im eigenen Leben und entwerfen Ritualtheorien auf der Grundlage eigener Erfahrungen und Einsichten, die sie durch Beobachtung von sowie Teilnahme an (religiösen) Ritualen gewinnen.

3.1 Diagnose der Vorstellungen der Schüler

Der Einstieg in die Reihe dient der Diagnose der vorhandenen Vorstellungen der Schüler und folgt dem Dreischritt „Rituale nennen“, „Rituale ordnen“, „Bedeutung bestimmter Rituale im eigenen Leben erläutern“.

Als einleitender Bildimpuls fungiert eine Farbfolie mit Abbildungen von Ritualelementen aus verschiedenen Lebensbereichen: Eltern blasen mit ihrem Kind die Kerze auf dem Geburtstagskuchen aus, Papst Benedikt XVI. inzensiert in einer Messe die Gaben, Bundeskanzlerin Merkel schreitet bei einem Staatsbesuch die Ehrenformation ab, Schüler stehen bei der Begrüßung ihres Lehrers auf, ein Pfarrer tauft einen Säugling, die Spielführerinnen zweier Fußballmannschaften nehmen an der Platzwahl teil. Die Schüler erhalten den Auftrag, die Rituale kurz zu beschreiben.

Im Anschluss sammeln die Schüler auf einer Liste möglichst viele Handlungen, die sie selbst als Rituale bezeichnen. Die Ergebnisse werden an der Tafel geordnet. Dabei formulieren und problematisieren die Schüler denkbare Ordnungskategorien wie etwa Militär, Familie und Kirche. Ein Rückgriff auf herkömmliche Begriffsbestimmungen erfolgt bewusst nicht. Wie Catherine Bell darlegt, sagen Ritualdefinitionen mehr über die Denkgewohnheiten der Forscher als über ihren Gegenstand aus.³² In einem kurzen Lehrervortrag werden die Schüler auf Bells Position hingewiesen. Es wird erläutert, dass es interessanter sei, sich zunächst mit den *eigenen* Denkgewohnheiten statt mit jenen anderer zu beschäftigen. Viele der vorliegenden Unterrichtsentwürfe setzen hingegen mehr oder minder direkt auf den Sinn „fremder“ Definitionen.³³ Sie vermitteln damit Vertrauen in die (vermeintliche) Sicherheit von Begriffsbestimmungen und verabschieden sich vom induktiven Verfahren, das ja gerade dann Sinn macht, wenn die Schüler nicht zu einer Übernahme herkömmlicher

³⁰ HAUSREITHER 2007, 201.

³¹ In der Darstellung des Konzepts sind nur die Ausführungen im Präsens auch als Beiträge konzeptioneller Art zu verstehen. Sie gehen mit dem Anspruch, auf andere Kurse übertragbar zu sein, über den Einzelfall hinaus. Ausführungen im Präteritum hingegen beziehen sich immer auf den Kurs, mit dem ich das Konzept erproben konnte. Sie haben beispielhaften Charakter.

³² Vgl. BELL 2009, 31.

³³ Vgl. CLAUCIG 2000, 17; ebenso KALL / MINGENBACH 2000, 1 und 10.

Theorien, sondern zur Entwicklung und Begründung eigener Perspektiven geführt werden.

Im letzten Schritt erläutern die Schüler in einem autobiografischen Text, welche der benannten Rituale in ihrem bisherigen Leben eine besondere Rolle gespielt haben bzw. immer noch spielen. Hier adaptiere ich eine Idee Mary E. McGanns, die ihre Studenten zu Beginn ihrer Seminare auffordert, ihre persönliche liturgische Lebensgeschichte zu schreiben.³⁴ Nach der Präsentation einiger Texte erläutern die Schüler Übereinstimmungen und Abweichungen und vergleichen die Ergebnisse mit den Ordnungskategorien an der Tafel. Die Schüler meines Kurses diagnostizierten, dass Rituale im Freundeskreis für ihr Leben besonders wichtig seien, religiöse Rituale hingegen kaum. Die Ausgangsfrage „Was geht mich ein (religiöses) Ritual an?“ wurde damit aber nur vordergründig mit „Nichts!“ beantwortet. Das Wort „angehen“ kann sowohl „wichtig sein“ als auch „angreifen“ oder „betreffen“ bedeuten. Wenn ein (religiöses) Ritual von einem Schüler als nicht wichtig empfunden wird, kann es ihn dennoch ärgern, langweilen oder betreffen machen.

3.2 Kompetenzgewinn durch Beobachtung von Ritualen: Fußball und Abendmahl

Nachdem den Schülern bewusst geworden ist, welche Vorstellungen über Rituale im Kurs vorhanden sind, können die ersten beiden der oben angegebenen Kompetenzen – „säkulare Liturgien deuten“ und „die Bedeutung liturgischer Religionsausübung erkennen“ – durch Beobachtung von Ritualen vermittelt werden. Dieser Abschnitt der Unterrichtsreihe ist in drei Teile gegliedert. Zunächst setzen sich die Schüler mit der Beobachtungsmethode der „dichten Beschreibung“ auseinander. Dann wenden die Schüler die Methode zunächst auf die „säkulare Liturgie“ der Eingangszereemonie eines Fußballspiels und schließlich auf die „liturgische Religionsausübung“ in frühchristlichen Mahlfeiern an.

3.2.1 Beobachtung durch „dichte Beschreibung“

Die von Hausreither formulierten Kompetenzstufen zielen auf die Interpretation von Ritualen ab. Die Beobachtung von Ritualen muss daher über eine Wiedergabe rituellen Verhaltens – und damit über den Anforderungsbereich der Reproduktion – hinausgehen und symbolische Bedeutungen erfassen. Um dies zu gewährleisten, erläutere ich den Schülern die Methode der „dichten Beschreibung“, die der Kulturwissenschaftler Clifford Geertz entwickelt hat.³⁵ Der Ethnologe Hubert Knoblauch fasst das Anliegen der „dichten Beschreibung“ wie folgt zusammen:

„Ziel der dichten Beschreibung ist es, die Perspektive der Handelnden so detailliert und anschaulich wie irgend möglich zu beschreiben. Dabei werden einzelne Ereignisse, Symbole, Rituale u.ä. in den Vordergrund gehoben, die durch den gesamten Kontext an relevanten Symbolen, sozialen Anordnungen, Empfindungen und Vorstellungen beschrieben werden. Dicht ist diese Beschreibung, weil sie Dinge außerordentlich genau beschreibt. Dicht ist sie aber auch, weil sie schon sozusagen an einem exemplarischen Fall allgemeinere Bedeutungsstrukturen herausarbeitet.“³⁶

Beim Erstellen eigener dichter Beschreibungen von Ritualen sollen die Schüler Angaben zum Verhalten der Teilnehmer, zum Ablauf der Verhaltensweisen sowie per-

³⁴ Vgl. MCGANN 2007, 150.

³⁵ Der einschlägige Aufsatz Geertzens erschien erstmals 1973 auf Englisch mit dem Titel „Thick Description“. Ich habe die deutsche Übersetzung verwendet, vgl. GEERTZ 1997.

³⁶ KNOBLAUCH 2003, 30.

sönliche Deutungen der verschiedenen Handlungen im Ritual integrieren, die möglichst nahe an die Innenperspektive der Beteiligten kommen.

3.2.2 „Dichte Beschreibung“ der Eingangszeremonie eines Fußballspiels

Die ausufernde mediale Berichterstattung über internationale wie nationale Fußballwettbewerbe hat dazu geführt, dass Ritualelemente der „säkularen Liturgie“ eines Fußballspiels nicht mehr nur Sportbegeisterten vertraut sind. Es liegt daher nahe, die neu eingeführte Methode der „dichten Beschreibung“ auf die den Schülern vertraute Eingangszeremonie eines professionellen Fußballspiels anzuwenden.

In einem ersten Schritt sehen die Schüler einen kurzen Film von der Eingangszeremonie eines Fußballspiels. Sie erhalten dabei die Aufgabe, Teilnehmer, Verhalten der Teilnehmer, Ablauf des Rituals sowie die (vermutliche) Innensicht der Teilnehmer auf das Ritual herauszuarbeiten. In Kleingruppen erstellen die Schüler auf der Grundlage ihrer Notizen „dichte Beschreibungen“ des Rituals. Sämtliche Deutungen werden stichpunktartig auf einer Folie gesammelt und im Plenum beurteilt. Um den Prozess der Theoriebildung zu unterstützen, werden die Schüler gebeten, während der Phase der Beobachtung von Ritualen eine Hypothesenliste mit persönlichen Ansichten über Ritualfunktionen zu erstellen. Am Ende der Unterrichtsstunden können die jeweils neu gebildeten Hypothesen kurz benannt und von anderen Schülern übernommen oder aber verändert werden. Auf die notierten Hypothesen kann dann im Verlauf der Reihe immer wieder zurückgegriffen werden.

Der zweite Schritt dient der Verknüpfung von „säkularen Liturgien“ mit „liturgischer Religionsausübung“. Als provozierender Einstieg führt das „Schalke unser“³⁷ zur Leitfrage, ob und inwiefern Fußballrituale als religiöse Rituale zu bezeichnen sind. Die Schüler stellen daraufhin Beziehungen zwischen den Ritualelementen der Fußballzugangszeremonie und ihnen bekannten religiösen Ritualen her. Es ist nicht zu erwarten, dass die Schüler einfache Antworten auf die Leitfrage geben. In fachdidaktischen Handreichungen wird allerdings z.T. versucht, die Antwort durch Verweise auf Definitionen des Religionsbegriffs³⁸ auf „Nein, Fußball ist keine Religion.“³⁹ festzulegen. Dieses Vorgehen birgt meines Erachtens zwei Probleme. Erstens ist die ablehnende Antwort zu einseitig, weil es auf phänomenologischer Ebene gleich eine ganze Reihe augenfälliger Parallelen gibt, über die man nicht einfach hinweggehen kann. Zweitens liegt ein Kategorienfehler vor, wenn Fußballrituale Religionsdefinitionen gegenüber gestellt werden. Säkulare Rituale werden am besten mit religiösen Ritualen statt mit Religionsdefinitionen verglichen. Erst in einem zweiten Schritt kann man dann Fußballdefinitionen mit Religionsdefinitionen in Beziehung setzen. Dies ist im Kontext der hier dargestellten Unterrichtsreihe jedoch abwegig, da es in ihr primär um die Praxis des Glaubens und damit um Ritualtheorien, nicht aber um Religionstheorien geht.⁴⁰

Im dritten Schritt wird die Überleitung von „säkularen Liturgien“ zur „liturgischen Religionsausübung“ vollzogen. Die Schüler erhalten den Auftrag, in Einzelarbeit eine der an der „säkularen Liturgie“ eines Fußballspiels gewonnenen Hypothesen von ihrer Liste auszuwählen und am Beispiel eines Schulgottesdienstes schriftlich zu überprüfen. Nach der Präsentation einiger erstellter Texte wird im Unterrichtsgespräch über

³⁷ Vgl. z.B. MÖLLER 2008, 118.

³⁸ Vgl. ebd., 119.

³⁹ Ebd., 116.

⁴⁰ Zur Unterscheidung von Fußball als Ritual und Fußball als Religion vgl. auch JOSUTTIS 1997. Dort auch eine differenzierte Sicht auf die „implizite Religiosität“ in der Fußballwelt.

die Stichhaltigkeit der jeweils gewählten Hypothesen diskutiert. Hypothesen, die sich als nicht zutreffend erwiesen haben, können auf den Hypothesenlisten gestrichen, die zutreffenden Hypothesen dagegen besonders markiert werden.

3.2.3 „Dichte Beschreibung“ frühchristlicher Mahlrituale

Die Richtlinien und Lehrpläne⁴¹ sehen vor, bei der Thematisierung der Praxis des Glaubens auch historische Quellen zu untersuchen. Im Rahmen einer Beschäftigung mit Ritualen bietet sich eine Auseinandersetzung mit der frühchristlichen Feier des Herrenmahls an, das bis heute im Zentrum der christlichen Glaubenspraxis steht. Die Schüler erschließen durch einen Vergleich der evangelischen Berichte über das letzte Abendmahl die Vielfalt frühchristlicher Mahlrituale und fragen nach den bleibenden Kennzeichen eines christlichen Mahlrituals. Im Anschluss daran setzen sie sich auf der Grundlage von 1 Kor 11,17-34 mit der besonderen Bedeutung gemeinschaftsbildender Ritualelemente für (früh-) christliche Mähler auseinander.

Nach der vorangegangenen Untersuchung der Fußballrituale liegt die didaktische Herausforderung in der Überleitung. Einerseits muss eine Brücke zwischen säkularen, den Schülern vertrauten Ritualen und ihnen eher fremden Praktiken liturgischer Religionsausübung geschlagen werden, andererseits zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Als schülerorientierten Ausgangspunkt für die Brückenschläge konnte ich bei der Erprobung der Unterrichtsreihe eine Hypothese verwenden, die die Schüler auf ihre Listen aufgenommen hatten: „Auch wenn der Grund eines Rituals nicht bekannt ist, kann die Durchführung des Rituals trotzdem wichtig sein.“

Als Einstieg in diesen Teil des Unterrichtsvorhabens beschreiben die Schüler zunächst den Abschnitt des Hochgebetes der heutigen Messe, in dem der Priester den Einsetzungsbericht spricht. Grundlage der Beschreibung kann ein Szenefoto oder die entsprechende Sequenz der Aufzeichnung einer Fernsehmesse sein. Die Schülerhypothese wird nach der Beschreibung der Szene auf Folie präsentiert. Das anschließende Unterrichtsgespräch führt zur Feststellung, dass Jesu Handeln beim letzten Abendmahl als historischer Grund der Messe bekannt ist und die Hypothese (zunächst) als unzutreffend verworfen werden muss.

Die Schüler erhalten den Auftrag, ihre Feststellung zu belegen, indem sie „dichte Beschreibungen“ der Mahlberichte der vier Evangelisten erstellen und diese stichpunktartig vergleichen.⁴² Als (irritierendes) Ergebnis der Arbeitsphase wird festgehalten, dass es in den vier Evangelien drei unterschiedliche Überlieferungen des letzten Abendmahles gibt und der Ablauf der Riten rund um den Einsetzungsbericht in der heutigen Messe von den Schilderungen im Lukas- und Johannesevangelium zum Teil deutlich abweicht. Im Lehrervortrag wird den Schülern der aktuelle Forschungsstand kurz erläutert. Die evangelischen Mahlberichte spiegeln weder das Handeln Jesu beim letzten Abendmahl noch die heutige Messe wider, sondern eher die Praxis oder die Mahldeologie der unterschiedlichen frühchristlichen Gemeinden, für die sie jeweils geschrieben wurden.⁴³ „[D]ie historische Frage, wie es denn tatsächlich gewesen ist, lässt sich wohl nicht mehr mit zufriedenstellender Gewissheit klären.“⁴⁴ Im abschließenden Unterrichtsgespräch wird diskutiert, welche Kennzeichen christlicher

⁴¹ Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II 1999, 52.

⁴² Der Mahlbericht im Joh wird in seiner Eigenart meines Erachtens nur dann richtig gewürdigt, wenn er nicht – wie oft üblich – als Sonderfall behandelt, sondern als Quelle eigenen Ranges wahrgenommen wird.

⁴³ Vgl. BRADSHAW 2004, 5.

⁴⁴ MEßNER 2001, 153.

Mahlrituale sich aufgrund der evangelischen Berichte angesichts der Tatsache der Vielfalt der überlieferten rituellen Handlungen überhaupt noch festhalten lassen. Meine Schüler notierten, dass ein christliches Mahlritual a) ein Mahl umfassen, b) einen Bezug zu Jesus und c) die Einbindung aller Jünger (d.h. aller Angehöriger der Gemeinde) leisten müsse.

Die Folgestunde führt die Schüler am Beispiel von 1 Kor 11,17-34 zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der besonderen Bedeutung gemeinschaftsbildender Ritualelemente für (früh-) christliche Mähler und schließt damit an Punkt c) an. In einer vorbereitenden Hausaufgabe erläutern die Schüler die Probleme bei der Mahlfeier in Korinth und benennen die Konsequenzen, die das Handeln der Korinther nach Paulus hat. Die Stunde beginnt mit einem performativen Impuls, der die Situation in 1 Kor 11,17-34 vereinfacht nachstellt. Sechs Schüler erhalten Quarkbällchen, die sie vor den Augen des Kurses verspeisen. Der Impuls soll dazu führen, dass sich der zuschauende Teil des Kurses ausgeschlossen und benachteiligt fühlt und dieses Gefühl auch zum Ausdruck bringt. Damit steht die Frage im Raum, wie die Spaltung einer Mahlgemeinschaft z.B. durch rituelle Vorkehrungen und Regeln verhindert werden kann. Nach einer kurzen Hypothesenphase werden die Ergebnisse der Hausaufgabe diskutiert und mit dem Mahlexperiment vom Stundenbeginn in Beziehung gesetzt. Die Schüler erkennen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, dass die gesplattene Gemeinde in Korinth bei der Feier des Herrenmahls vor einem auch heute noch gut nachvollziehbaren Problem stand. Im Anschluss an die Worte des Paulus in 1 Kor 11,34b – „Weitere Anordnungen werde ich treffen, wenn ich komme“ – entwerfen die Schüler eigene Mahlrituale für Korinth, die die Spaltung der Gemeinde – und implizit auch das zu Stundenbeginn aufgetretene Problem der Spaltung des Kurses – beseitigen helfen. Nach der Präsentation einiger Lösungen wird abschließend über den angemessenen Umgang mit den entworfenen Ritualen diskutiert. Hier sind zwei Lösungen denkbar: Entweder werden alle Rituale auf ihre gemeinschaftsfördernde Wirkung hin getestet, oder aber die besten Vorschläge werden zu einem Ritual vereinigt.

Die Schüler haben nun Kompetenzen erworben, die sie bei der Durchführung des Stundengebetsprojekts benötigen. Sie sind u.a. in der Lage, eigene Hypothesen über Rituale zu formulieren, Rituale „dicht“ zu beschreiben, eigene Erfahrungen in Beziehung zu Ritualen zu setzen sowie Möglichkeiten zur Optimierung von Ritualen zu entwerfen. Anhand des Experiments mit den Quarkbällchen haben sie zudem erste Erfahrungen mit einem performativen Verfahren und dessen reflexiver Verarbeitung machen können. Vor diesem Hintergrund schließt das Stundengebetsprojekt als letzter Teil des Unterrichtsvorhabens an, in dem es u.a. darum geht, die dritte von Hausreither benannte Kompetenz im Bereich der liturgischen Bildung zu vermitteln: „Gottesdienst[e] mitleben/-feiern und (ansatzweise) gestalten“.

4. Vorstellung des performativen Projekts zum Stundengebet

Strukturell lässt sich das Stundengebetsprojekt in drei Teile gliedern: eine vorbereitende Phase, eine Kernphase und eine nachbereitende Phase. Da die Konzeption der Kernphase den Aufbau der beiden weiteren Phasen bedingt, wird die Kernphase im Folgenden zuerst erläutert. Wie eingangs bereits angemerkt, ist es das Ziel eines sinnvoll angelegten performativen Verfahrens, Schülern durch die Teilnahme an religiösen Ausdruckshandlungen in einem ersten Schritt eigene Erfahrungen zu ermöglichen und diese dann in einem zweiten Schritt reflexiv zu beurteilen. Dieses doppelte

Anliegen wird bei der Konzeption des Stundengebetsprojekts in allen Phasen berücksichtigt.

4.1 Die Konzeption der Kernphase

Im Zentrum des Projekts steht zunächst die gemeinsame Feier einer Hore des Offiziums und damit die Teilnahme an einer religiösen Ausdruckshandlung. Mein Grundkurs, mit dem ich das hier entwickelte Konzept erproben konnte, fand mittwochs in der dritten und vierten Stunde sowie donnerstags in der vierten Stunde statt. Wenn man davon ausgeht, dass die Sext in etwa zur Mittagsstunde gebetet werden soll – in einem Hymnus für diese Hore heißt es „Der Tag strebt seiner Höhe zu, der Mittag ruft uns zum Gebet“⁴⁵ –, dann musste in meinem Falle die der Sext vorausgehende Terz als Gebetsgrundlage herangezogen werden. Darüber hinaus ist es für eine authentische Durchführung des Rituals nötig, nicht nur die zeitlich passende Hore auszuwählen, sondern auch die Texte, die gemäß dem liturgischen Kalender für den entsprechenden Tag vorgeschrieben sind. Im Zeitraum der Erprobung des Konzeptes fielen die Unterrichtsstunden auf das Hochfest der ohne Erbsünde empfangenen Jungfrau und Gottesmutter Maria (8. Dezember 2010), den Donnerstag der zweiten Adventswoche (9. Dezember 2010) sowie den Mittwoch der dritten Adventswoche (15. Dezember 2010). Der aktuelle liturgische Kalender für das Stundengebet, der sich mit Ausnahme der Termine der nicht-beweglichen Festtage Jahr für Jahr leicht verändert, kann online auf verschiedenen Homepages eingesehen werden. So lässt sich für jede Zeit des Jahres erschließen, welche Texte im Falle der Durchführung des Projekts jeweils heranzuziehen sind. Da bislang allerdings noch keine Online-Ausgabe des Stundenbuches zugänglich ist, muss eine gedruckte Ausgabe des Breviers verfügbar sein, der die Texte entnommen werden können.

Es empfiehlt sich für den Lehrer, zur sachanalytischen Vorbereitung vor der Durchführung des Projekts die Ausführungen im Stundenbuch zum Ordinarium der jeweils ausgewählten Hore aufmerksam zu lesen.⁴⁶ In Kombination mit den Angaben aus dem liturgischen Kalender können dann die jeweils vorgesehenen Texte aus den verschiedenen Teilen des Stundenbuches zusammengestellt werden. Ein Beispiel: Die Terz besteht nach dem Ordinarium aus der liturgischen Eröffnung, dem Hymnus, drei Psalmen, der Kurzlesung, dem Schlussgebet und der liturgischen Schlussformel.⁴⁷ Die jeden Tag gleichbleibenden Teile (Eröffnung und Schlussformel) können dem Ordinarium entnommen werden, die Hymnen den entsprechenden Stellen des Hymnars⁴⁸, die Psalmen den entsprechenden Teilen des Psalteriums⁴⁹, das Schlussgebet wiederum dem Proprium⁵⁰ oder dem Sanctorale⁵¹.

Da den Schülern wohl an kaum einer Schule ein persönliches Stundenbuch zur Verfügung steht, muss der Lehrer die Texte aus den verschiedenen Teilen des Buches kopieren, zuschneiden und auf einem Gebetsblatt, das er den Schülern zugänglich macht, in der entsprechenden Reihenfolge gruppieren. Der organisatorische Aufwand ist demnach bereits bei einer nur einmaligen Feier einer Hore relativ hoch. Die „Praxis des Glaubens“ lebt zudem aus der Wiederholung. Es spricht also aus Gründen der Authentizität viel dafür, dass Stundengebet nicht nur einmal, sondern drei-

⁴⁵ Stundenbuch 1978, 397.

⁴⁶ Vgl. ebd., 341-357.

⁴⁷ Vgl. ebd., 349-351.

⁴⁸ Vgl. ebd., 7 und 396f.

⁴⁹ Vgl. ebd., 415-765.

⁵⁰ Vgl. ebd., 3-173.

⁵¹ Vgl. ebd., 805-846.

oder viermal durchzuführen. Die Anpassung der Stundenliturgie an das liturgische Jahr bringt es mit sich, dass dafür immer wieder ein neues Gebetsblatt erstellt werden muss. Im Fall der Erprobung des Konzepts wurde die Terz dreimal gefeiert, obwohl eine viermalige Durchführung intendiert war. Zu den Gründen dieser Abweichung vom ursprünglichen Plan nehme ich weiter unten unter Punkt 4.4 Stellung.

Wenn die Grundlagen für die Durchführung des Stundengebets als Praxis des Glaubens gelegt sind, wenn also klar ist, welche liturgischen Formulare verwendet werden müssen und wie oft das Ritual durchgeführt werden soll, bedarf es eines Verfahrens, das den Schülern eine reflexive Verarbeitung ihrer Erfahrungen ermöglicht. In der fachdidaktischen Diskussion besteht zwar weitgehend Einigkeit über die Notwendigkeit der reflexiven Phasen im performativen Unterricht. Auf konkrete Methoden, die von Lehrern wie von Schülern zur Reflexion und Beurteilung der performativen Verfahren genutzt werden können, wird jedoch kaum hingewiesen. Soweit ich sehe, hat lediglich Friedrich Schweitzer hierzu einen Vorschlag vorgelegt. Seiner Ansicht nach „kämen [...] wohl vor allem videographische Verfahren in Frage, die auch die Gesamtqualität mit ihren unterschiedlichen Aspekten aufzunehmen in der Lage wären“⁵². Meines Erachtens überschätzt Schweitzer jedoch das Potential videographischer Aufzeichnungen. Filmaufnahmen legen vor allem eine Reflexion über die „Außenansicht“ der Teilnehmer am Ritual nahe, d.h. ein Gespräch über deren Mimik, Gestik, Intonation usw. Vor dem Hintergrund des eingangs dargestellten Konzepts der „dichten Beschreibung“ ist aber klar, dass eine Erhebung der „Innensicht“ der Teilnehmer, d.h. eine Erhebung ihrer Gedanken und Gefühle, interessantere Einsichten verspricht. So ist es kein Wunder, dass in der gegenwärtigen Religionsforschung vor allem auch qualitative Methoden wie z.B. Interviews empfohlen werden, mit denen Daten zur Binnenperspektive der Beteiligten erhoben werden können.⁵³

Ein Verfahren, das im vorliegenden Fall zum Einsatz kommen kann, ist das der teilnehmenden Beobachtung – und zwar in jener Form, wie es 1924 vom Chicagoer Soziologen Lindemann erstmals verwendet wurde. Während heute in der Regel ein Forscher als teilnehmender Beobachter bezeichnet wird, der an den Aktivitäten einer von ihm beobachteten Gruppe teilnimmt und sich währenddessen aus seiner eigenen Perspektive Notizen zur vermutlichen Binnenperspektive der Betroffenen macht, wurde der Begriff *Participant Observer* ursprünglich auf ein Mitglied der untersuchten Gruppe selbst bezogen, das dem Forscher seine Perspektive auf das Geschehen in einem Gespräch erläuterte.⁵⁴ Im Stundengebetsprojekt sind die Schüler im zuletzt genannten Sinn zugleich Teilnehmer und Forscher. Als Teilnehmer nehmen sie ihre Gefühle und Gedanken während der gemeinsamen Durchführung des Rituals wahr und notieren sie im Anschluss daran in einer Stillephase in einer eigenen Beobachtungsmappe. Als Forscher werden die Schüler tätig, wenn sie ihre Notizen beurteilen, im Unterrichtsgespräch diskutieren und gegebenenfalls modifizieren.

Aus fachlichen wie aus didaktischen Gründen ist es wichtig, den Schülern keinerlei Vorgaben für ihre Beobachtung und ihre Notizen zu machen. Für die qualitative Erforschung religiöser Phänomene, deren Transfer in den Unterricht vom Stundengebetsprojekt initiiert wird, gilt nach Hubert Knoblauch folgende Maxime: „Häufig wissen wir ja gar nicht vorab, was da erforscht werden soll, und so ist es denn auch in diesen Fällen unangemessen, eine standardisierte Methode anzuwenden.“⁵⁵ Didaktisch

⁵² SCHWEITZER 2008, 72.

⁵³ Zur Betonung der Binnenperspektive vgl. KNOBLAUCH 2003, 12f.

⁵⁴ Vgl. ebd., 72f.

⁵⁵ Ebd., 11.

ist auf das bereits benannte induktive Verfahren hinzuweisen, das gegen starke Vorgaben spricht. Darüber hinaus korrespondiert der fachliche Wunsch, die „Innensicht“ jedes einzelnen Teilnehmers herauszuarbeiten, mit dem pädagogischen Wunsch, jeden Lernenden nach Möglichkeit individuell zu fördern und zu fordern. Die teilnehmende Beobachtung eignet sich zur Binnendifferenzierung, weil jeder Schüler aufgefordert ist, nur das aufzuschreiben, was er selbst während der Durchführung des Rituals gedacht, gefühlt und erlebt hat. Und ausgehend von diesen eigenen Daten sollte er nachher auch reflektieren.

Der Reflexionsprozess verspricht vor allem dann fruchtbar zu werden, wenn die eigenen Daten in Beziehung zu Impulsen und Denkanstößen anderer gesetzt werden können. So werden die Schüler nach Beendigung ihrer Aufzeichnung gebeten, die ihrer Meinung nach wichtigste Notiz aus ihren Texten herauszusuchen und diese im Unterrichtsgespräch zu benennen und zu diskutieren. Die wichtigsten Punkte werden dann für alle sichtbar auf einer Folie festgehalten. Im Anschluss an diese Phase greifen sich die Schüler entweder selbst einen Punkt heraus, den sie nun in einer zweiten Einzelarbeitsphase kommentieren wollen, oder der Lehrer formuliert *ad hoc* Anschlussaufgaben, die die Schüler schriftlich beantworten. Eine kurze Diskussion im Plenum über mögliche Änderungen bei der erneuten Durchführung des Rituals in der Folgestunde schließt den Reflexionsprozess ab.

Als Beobachtungsmappen, die die Schüler während des ganzen Projektes nutzen, eignen sich gewöhnliche Schulhefte. Die Hefte werden in einen A- und einen B-Teil aufgeteilt. In den A-Teil, der von der ersten Seite bis zur Heftung reicht, notieren die Schüler in der ersten Stillephase alle Eindrücke, die noch nicht durch einen Vergleich mit den Eindrücken anderer verwoben sind. Der B-Teil dient dann der Erfassung der Überlegungen in der zweiten Stillephase, in der die Schüler bereits die Äußerungen ihrer Mitschüler kennen und diese bei ihrer Antwort auf die Anschlussfrage einbeziehen können. Kurz: Der A-Teil dient der Aufzeichnung „unmittelbarer“, der B-Teil der Aufzeichnung „mittelbarer“, bereits reflektierter Daten. Die konzentrierte Durchführung der Einzelarbeitsphasen ist für den Erfolg des Projekts, das ja „die personale Annäherung“⁵⁶ an die Fragestellung „Was geht mich eigentlich das Stundengebet an?“ fördern möchte, von besonderer Bedeutung.

Im Unterricht selbst kann keine Verpflichtung für die Schüler bestehen, ihre notierten Daten auch dem ganzen Kurs preiszugeben. Es ist davon auszugehen, dass Schüler viele Gedanken, Gefühle und Erfahrungen, die sich während der Durchführung des Rituals ergeben haben, aus den unterschiedlichsten Gründen nicht äußern wollen. Dennoch hängt der Erfolg des performativen Verfahrens wesentlich davon ab, dass die Schüler erfahren, dass ihre Aufzeichnungen geschätzt werden und nicht einfach zwischen zwei Heftdeckeln verschwinden. Mit meinem Kurs habe ich daher folgenden *modus vivendi* vereinbart, der einen Vertrauensvorschuss seitens der Schüler voraussetzte: Die Hefte wurden nach jeder Stunde von mir eingesammelt und durchgesehen. Gleichzeitig gab ich die Garantie ab, dass ich sämtliche Äußerungen weder inhaltlich bewerten noch die Anonymität verletzen würde. In der Tat fanden zum Teil ins Private gehende, zum Teil auch belanglose Äußerungen Eingang in die Hefte, die im Unterrichtsgespräch natürlich nicht thematisiert wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kernphase des Projekts aus drei bis vier aufeinander folgenden Unterrichtsstunden besteht, die immer nach dem glei-

⁵⁶ Vgl. auch HILGER / LEIMGRUBER / ZIEBERTZ 2010, 537. Dort Weiteres zur Begründung der Einzelarbeit.

chen Schema ablaufen. Die Wiederholung des Schemas dient dazu, sicher zu stellen, dass Entwicklungen in den Perspektiven der Schüler nicht zu stark auf methodische Veränderungen zurückgehen.

4.2 Die Konzeption der vorbereitenden Phase

Damit die Kernphase reibungslos verlaufen kann, müssen Voraussetzungen formaler Art erfüllt sein:

1. Die Schüler sollten über den Ablauf des Projekts Bescheid wissen und diesbezüglich eine Erwartungshaltung entwickelt haben, mit der sie ihre weiteren Beobachtungen in Beziehung setzen können.
2. Sie sollten insbesondere die Methode der teilnehmenden Beobachtung kennen und in der Lage sein, sie anzuwenden.
3. Sie sollten über den Ablauf einer Hore informiert sein und wissen, wann sie bei der Durchführung des Stundengebets welche Handlung auszuführen haben.
4. Auf inhaltliche Erläuterungen jeglicher Art sollte verzichtet werden, damit die Aufzeichnungen der Schüler nicht bereits durch vorgesetzte Theorien oder Ideologien geprägt sind. Das heißt konkret, dass der Lehrer Angaben zur Entstehung und Entwicklung des Stundengebets sowie zu seiner vermeintlichen Bedeutung zu unterlassen hat.

In der ersten Stunde der vorbereitenden Phase werden die methodischen Prämissen des Projektes in einem kurzen Lehrervortrag entfaltet. Der Vortrag sollte Ausführungen darüber enthalten, dass der Kurs ein authentisches religiöses Ritual selbst praktizieren wird, dass im Sinne der Kirche in dem Moment zustande kommt, in dem der Kurs es durchführt. Zur Verstärkung dieses Gedankens kann ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass das Ritual nicht als Experiment anzusehen ist. Als experimentell kann hingegen die Phase der Aufzeichnungen verstanden werden, die sich an die Durchführung des Rituals anschließt. Den Schülern wird erläutert, dass sie nach der Durchführung des Rituals ihre Gedanken, Gefühle, Fragen und Erwartungen, aber auch ihr Unverständnis und ihren Ärger möglichst ungefiltert und frei in Beobachtungshefte notieren sollen. Die Beobachtungshefte, die die Schüler sich zuvor für das Projekt besorgt haben, werden dann in den A- und den B-Teil aufgeteilt. Schließlich werden die Schüler gebeten, sich einen Decknamen zu überlegen, den sie statt ihres eigenen Namens auf die Vorderseite des Heftes schreiben.

Die Einführung von Nicknames ist nicht unbedingt nötig. Die Idee kam mir, weil die Äußerungen von Schülern, insofern sie in einer Studie mit wissenschaftlichem Interesse publiziert werden sollen, anonymisiert werden müssen. Im Nachhinein erwies sich, dass diese Idee von meinem Kurs gut aufgenommen wurde und offensichtlich eine Steigerung der Motivation zur Folge hatte. Insofern erscheint es ratsam, die Einführung von Decknamen bei der Durchführung des Projekts generell beizubehalten.

Nach dem Lehrervortrag und der Vorbereitung der Hefte wird dann der in der Kernphase des Projekts vorgesehene Ablauf der Aufzeichnungsphasen eingeübt. Die Schüler erhalten den Auftrag, in einer Stillephase die Gedanken, die ihnen nach den einführenden Worten im Kopf sind, in den A-Teil des Heftes einzutragen. Anschließend werden die wichtigsten Äußerungen im Unterrichtsgespräch gesammelt, auf einer Folie notiert und in einer zweiten Schreibphase zur Grundlage einer tieferen Beurteilung im B-Teil des Heftes gemacht. Am Ende der ersten Stunde werden die

Hefte dann zum ersten Mal eingesammelt. Der Lehrer erhält so einen Einblick in die Erwartungshaltungen der Schüler, die zugleich der Ausgangspunkt für eine spätere Evaluation der individuellen Lernprozesse im performativen Projekt sind. Deren Entwicklung wird durch die Aufzeichnungen in den Heften qualitativ nachvollziehbar.

In der zweiten Stunde erläutert der Lehrer den Ablauf der ausgewählten Hore – im Falle meines Kurses den Ablauf der Terz – anhand des ersten vorbereiteten Gebetszettels. Die Schüler notieren sich dazu Hinweise auf ihrem Blatt, wo sie es für nötig erachten. Da die umfangreichen Hinweise zunächst für Verwirrung bei den Schülern sorgen dürften, ist es ratsam, eine längere Phase zur Klärung von Verständnisfragen einzufügen. Wenn diese Phase beendet ist, werden die Schüler gebeten, ihre Gedanken und Fragen sowie ihren Ärger in ihre Hefte zu notieren. Um unnötige Wiederholungen zu vermeiden und Zeit für die erste Durchführung des Stundengebets in der Kernphase zu sparen, kann die Reflexionsphase hier ausgelassen werden.

Es empfiehlt sich, direkt im Anschluss an die zweite Stunde der vorbereitenden Phase die erste Stunde der Kernphase anzuschließen, da die Erklärungen ohne direkte praktische Einübung schnell wieder vergessen werden. Wenn dies nicht möglich sein sollte, müsste in den Plan der ersten Stunde der Kernphase eine kurze Wiederholung des Ablaufs eingefügt werden.

4.3 Die Konzeption der nachbereitenden Phase

Nach Abschluss der Kernphase – also nach drei- oder viermaliger Feier der Terz mit- samt den sich anschließenden Aufzeichnungsphasen – hat der Lehrer durch die fortwährende Lektüre der Beobachtungsmappen einen Einblick in die Reflexionsprozesse der Schüler erhalten. Um diese Prozesse weiter zu vertiefen, sind drei aufeinander aufbauende Schritte in der nachbereitenden Phase denkbar.

1. In vielen Fällen kehren bestimmte Gedanken oder Fragen in den Beobachtungsmappen der Schüler immer wieder. Die Schüler können nun ihre Hefte selbst auf solche Wiederholungen überprüfen und im Anschluss daran einen dieser Punkte noch einmal im Überblick schriftlich im B-Teil des Heftes beurteilen. Eine Alternative, die allerdings zeitintensiv vorbereitet werden muss, ist die Formulierung individueller Arbeitsaufträge seitens des Lehrers. Jeder Schüler erhält individuelle Aufgaben zur Reflexion, die sich auf die Ausführungen in der eigenen Beobachtungsmappe stützen. Ich habe mich für die zweite Variante der inneren Differenzierung entschieden, da ich mit meinen Schülern die zielgerichtete Formulierung individueller Aufgaben nicht eingeübt hatte und die selbstständige Reflexion ohne jegliche Anleitung vermutlich eine Überforderung gewesen wäre. Die Reaktion meiner Schüler auf die vorgefertigten individuellen Arbeitsaufträge bestand im Wesentlichen aus Verblüffung. Offenbar war ich der erste Lehrer, der in ihrer Schullaufbahn dieses aufwendige Verfahren gewählt hatte. Die Motivation bei der Erledigung der individuellen Aufgaben war relativ hoch. Die meisten Antworten meiner Schüler verweisen auf eine intensive Auseinandersetzung.
2. Im zweiten Schritt werden dann die Theorien, die die Schüler im Verlauf des Projektes über das Stundengebet aufgestellt haben, mit der offiziellen kirchlichen Sinnggebung in der „Allgemeine[n] Einführung in das Stundenbuch“ tabellarisch verglichen. Im Unterrichtsgespräch sammeln die Schüler ihre Ergebnisse auf einer Folie und beurteilen diese. In vielen Fällen stellten meine Schüler Diskrepanzen zwischen der offiziellen Sinnggebung der Kirche und ihrer eigenen Bedeutungszuweisung fest. In der Auseinandersetzung mit der Frage, auf wel-

cher Seite der Tabelle die bessere Ritualtheorie stehe, erzielten die Schüler dann keine Einigkeit. Während die meisten Schüler anerkannten, dass sowohl ihre eigene als auch die kirchliche Position als gute Theorie bezeichnet werden könne, waren einige Schüler bereit, die eigenen Gedanken angesichts der kirchlichen Bedeutungszuweisung vollständig zu relativieren. Das induktive Verfahren führt demnach nicht *eo ipso* dazu, dass die eigene Sinnggebung als tragfähig empfunden wird. Hier war eine Provokation seitens des Lehrers nötig. Um den Sinn des induktiven Verfahrens auch Zweiflern noch einmal vor Augen zu führen, musste diese suggestiv ausfallen. Ich stellte den Schülern abschließend die Frage, inwiefern ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Stundengebet, auf die sie ihre nun relativierte Theorie gegründet hatten, plötzlich falsch sein könnten. Mit Entrüstung stellten die Schüler klar, dass ihre Erfahrungen natürlich nicht falsch seien. Dennoch waren einige wenige Schüler auch am Ende der Stunde immer noch nicht bereit, ihre persönliche Ritualtheorie wieder für gut zu halten. Es wäre sicher erfreulicher gewesen, wenn alle Schüler geneigt gewesen wären, die eigene Position mit der kirchlichen in Beziehung zu setzen statt sie zurückzunehmen. Ideologiekritik wird jedoch Ideologie, wenn sie verordnet wird. So kann die Frage nach der Qualität der eigenen Theorie durchaus offen gelassen werden – vorausgesetzt, dies geschieht nicht ohne vorhergehendes kritisches Nachfragen.

3. Im dritten Schritt geht es um die Vernetzung der Ergebnisse des Stundengebetsprojektes mit den ersten beiden Teilen der Unterrichtsreihe. In Gruppenarbeit erstellen die Schüler Plakate zur Leitfrage „Versteht man Rituale besser durch Teilnahme oder durch Beobachtung?“, indem sie ihre Theorien des Stundengebets mit ihren Theorien des Fußballspieles in Beziehung setzen.

Mit diesen drei Schritten der nachbereitenden Phase endete sowohl das Stundengebetsprojekt als auch die Unterrichtsreihe zur Praxis des Glaubens.

4.4 Abweichungen vom Plan bei der Erprobung des Konzepts

Das oben entwickelte Konzept sieht an mehreren Stellen Möglichkeiten für Veränderungen aufgrund indirekter oder direkter Einflussnahme der Schüler vor. Durch den fortwährenden Rücklauf der Mappen gewinnt der Lehrer Einblicke in die Lernprozesse der Schüler, auf die er reagieren kann. Die Mappen bieten den Schülern zudem die Gelegenheit, ihr Gefallen oder Missfallen kundzutun, ohne dass sie es im Plenum vor allen Mitschülern ausbreiten müssen. Auch diese indirekten Einflussnahmen können den Lehrer zu Veränderungen bewegen. Schließlich sind die Schlussphasen in den Kernstunden darauf angelegt, dass die Schüler explizit Vorschläge für die weitere Gestaltung des Projekts machen. Die Nutzung dieser Gestaltungsmöglichkeiten korrespondiert mit der Stärkung der Teilnehmerperspektive: Die Schüler nehmen v.a. dann im Vollsinn des Wortes teil, wenn sie das ihnen vorgesetzte Offizium zu „ihrem“ Gebet machen können. Während der Erprobung des Konzepts kam es aufgrund direkter oder indirekter Einflussnahme zu folgenden Veränderungen:

1. Die Zahl der Kernstunden wurde von vier auf drei reduziert. Grund dafür war der hohe Grad an Missfallen, ja sogar Wut, der sich nach der ersten Durchführung des Stundengebets in den Notizen einiger Schüler widerspiegelte. Da ich die viermalige Feier der Terz zuvor angekündigt hatte, bot sich mir zu Beginn der zweiten Kernstunde die Gelegenheit, den Schülern durch die Reduktion entgegen zu kommen. Die Reaktionen auf diese Ankündigungen waren positiv – wohl auch, weil die Schüler sehen konnten, dass ihre Aufzeichnungen ernst genommen wur-

den. Die zum Ende der ersten Kernstunde stark gesunkene Motivation, das Projekt weiterhin durchzuführen, stieg durch die Intervention wieder an.

2. Die Notizen einiger Schüler ließen den Rückschluss zu, dass die Teilnahme am Stundengebet zum Teil als Zwang empfunden wurde. Vom Zwang teilzunehmen, hatte ich jedoch nie gesprochen. Interessanterweise lässt sich das Empfinden, gezwungen zu sein, in den Mappen oft erst nach der ersten Kernstunde, nicht aber schon während der vorbereitenden Phase nachweisen. Nicht das Reden über das Ritual, sondern die eigene Praxis war es, die einige Schüler so sehr anging, dass sie sich angegriffen fühlten. Zu Beginn der zweiten Stunde der Kernphase eröffnete ich diesen Schülern dann ein didaktisches Schlupfloch. Ich wies ausdrücklich darauf hin, dass kein Schüler von mir gezwungen werde noch je gezwungen worden sei mitzubeten und daher selbstverständlich auch als gewöhnlicher Beobachter beim Stundengebet des Kurses zugegen sein könne, der dann eben die Gedanken eines Beobachters statt eines Teilnehmers aufschreibe.
3. In den Schlussphasen der Kernstunden machten die Schüler selbst einige Verbesserungsvorschläge. So wurden die Gebetszettel auf Bitten der Schüler detaillierter gestaltet, um einen reibungsloseren Ablauf des Rituals zu ermöglichen. Auf dem Gebetszettel für den Donnerstag der zweiten Adventswoche wurden die Psalmverse durch Nummerierung den jeweiligen Kursteilen zugewiesen. Zudem wurde nach jedem Psalm das „Ehre sei dem Vater“ mit abgedruckt. Eine weitere Veränderung ergab sich beim Gebetszettel für den Mittwoch der ersten Adventswoche. Die Schüler wollten die Ämter der Vorbeter unter sich verteilen. Um dies zu erleichtern, bezeichnete ich die verschiedenen Vorbeterteile mit „V1“, „V2“ und „V3“. Der Gebetszettel für die Terz des Hochfestes der ohne Erbsünde empfangenen Jungfrau und Gottesmutter Maria enthielt alle diese Verfahrenserleichterungen noch nicht. Im Nachhinein kann dies als glücklicher Umstand angesehen werden. Die Schüler sahen sich auf diese Weise herausgefordert, selbst als Rubrikatoren in die liturgische Textvorlage einzugreifen.
4. Auch für die Durchführung des Rituals machten die Schüler Veränderungsvorschläge. Der Forderung, nur noch zwei statt drei Psalmen zu beten, entgegnete ich mit der Bitte, aus Gründen der Authentizität die von der Kirche vorgesehene Struktur des Rituals zumindest während der ersten drei Durchführungen intakt zu lassen. Die Schüler akzeptierten dies.
5. Da ich es vor der ersten Feier der Terz bewusst unterlassen hatte, die Schüler zu einer konzentrierten Durchführung anzuhalten, kam es während des Gebets zu „Störungen“ unterschiedlichster Art: Ein Schüler verzögerte seine Gebetseinsätze, so dass ein Echo entstand; andere lachten darüber; zudem war es auf dem Flur vor dem Kursraum während der Durchführung sehr laut, was allerdings nicht vom Kurs zu verantworten war. In der Reflexionsphase regten die Schüler daraufhin von selbst Maßnahmen zur Steigerung der Konzentration an. Die zweite Durchführung begann daher mit einer kurzen Stillephase und dem Zuziehen der Vorhänge des Raumes. Nicht alle Schüler waren der Meinung, dass diese Maßnahmen den erwünschten Erfolg gezeitigt hätten. Die dritte Durchführung sollte deswegen nicht mehr im Kursraum, sondern in der Schulkirche stattfinden. Die Schüler nutzten die neue Raumsituation, indem sie die Vorbetertexte jeweils vom Ambo aus sprachen. Die Mehrheit der Schüler war der Meinung, dass die Feier in der Schulkirche die beste der drei Durchführungen des Rituals war. Insofern stellte das Gebet in der Kirche einen gelungenen Abschluss der Kernphase dar.

Es wären weitere Veränderungen denkbar gewesen, z.B. der Gesang verschiedener Textteile, die Durchführung im Freien, der Einsatz von Kerzen, Musik usw. Da die Schüler diese Vorschläge nicht selbst machten, wurden sie von mir auch nicht ins Spiel gebracht.

5. Das Stundengebetsprojekt im Praxistest: Exemplarische Ergebnisse der Schüler

Nach der Darstellung der Konzeption des Stundengebetsprojekts stellt sich die Frage, inwiefern sich die oben entwickelte Planung in der Praxis bewähren kann. Die Notizen in den Beobachtungsmappen meiner Schüler geben einen Einblick in die Lern- und Arbeitsprozesse während des Projekts. Im Folgenden werde ich die Aufzeichnungen einzelner Schüler exemplarisch kommentieren. Meine Kommentare zielen nicht darauf ab, das Gesamtbild der schriftlichen Äußerungen nachzuzeichnen. Sie sollen lediglich einige wenige Aspekte schlaglichtartig beleuchten.

Wie eingangs vermerkt, hat Friedrich Schweitzer darauf hingewiesen, dass bislang keine Studien vorliegen, die das Gelingen und die besonderen Leistungen performativer Unterrichtsprozesse sowie die Perspektive der Schüler auf die performativen Verfahren erheben und evaluieren.⁵⁷ Die hier folgende Kommentierung einzelner Schüleräußerungen kann als kleiner Beitrag verstanden werden, der diese Forschungslücke schließen hilft.

5.1 Religiöse Rituale müssen nicht spannend sein

Beim Schüler mit dem Decknamen Nutoka ließ sich im Verlauf des Projekts eine stark schwankende Motivation in den Notizen im A-Teil seines Heftes feststellen. Am 2.12.2010 notierte Nutoka unmittelbar nach der methodischen Einführung: „Die Durchführung dieses Rituals und des Experiments finde ich gut und interessant. Ich bin wirklich gespannt, was mich erwartet.“ Nutoka rechnete aber selbst bereits mit einer Relativierung seiner hohen Motivation: „Ich hoffe, dass ich vom Ausmaß des Rituals nicht enttäuscht werde, da ich, wie bereits erwähnt, Großes erwarte.“ Unmittelbar nach den Erläuterungen zum Ablauf der Terz am 8.12.2010 schrieb Nutoka: „Ehrlich gesagt habe ich heute keine Lust auf gar nichts, auch nicht auf das Ritual, zumal es mir ziemlich langweilig erscheint und bisher meine hohen Erwartungen nicht erfüllt.“ Einen Tiefpunkt erreichte die Motivation dann nach der ersten Durchführung des Rituals: „Keinen Bock mehr. Was bringt das denn? Das ist langweilig. Ich will nach Hause, ich bin müde.“

Bei der zweiten und dritten Durchführung nutzte Nutoka die Möglichkeit, von der Teilnehmer- in die Beobachterrolle zu wechseln. Die Einrichtung eines didaktischen Schlupfloches erwies sich daher in diesem Fall als notwendig und hilfreich. Die Äußerungen Nutokas wurden nach dem Rollenwechsel allerdings umgehend weniger emotional. Eine Entlassung aus der Teilnehmerperspektive kann also auch mit einer Abschwächung der Kritikbereitschaft einhergehen und darf insofern nicht *eo ipso* als positiv beurteilt werden. Am 9.12.2010 findet sich in den Notizen folgende Aussage: „Es [Das Ritual, M. H.] war für mich etwas ganz Normales, Natürliches.“ Unmittelbar nach der dritten und letzten Durchführung des Rituals in der Schulkirche ließ sich dann in den Notizen wieder eine leicht ansteigende Motivation bemerken: „Und dadurch dass wir diesmal eine andere Umgebung hatten, war es für mich auch nicht

⁵⁷ Vgl. SCHWEITZER 2008, 70.

mehr so langweilig, da es hier in der Kirche sehr viele Dinge gibt, die man bestaunen kann. Wie z.B. die Skulpturen, die in der Kirche hängen, die bunten Fenster oder die außergewöhnliche Akustik, die die Stimmen der Schüler erschallen lässt.“ Gerade der letzte Punkt verweist darauf, dass Nutoka, obwohl er am Ende selbst nicht mehr als Beter teilnahm, das Gebet seiner Mitschüler doch als ästhetisches Erlebnis aufzufassen bereit war.

Als individuelle Abschlussaufgabe bot es sich an, Nutoka aufgrund seiner stark schwankenden Motivation zu fragen, inwieweit ein religiöses Ritual spannend sein müsse. Nutoka fand hier keine eindeutige Antwort, wie die Aufzeichnungen im B-Teil vom 16.12.2010 belegen. Einerseits übte er aufgrund seiner eigenen Erfahrungen implizite Kritik am Stundengebet: „Meiner Meinung nach müssen religiöse Rituale nicht spannend sein. Wenn sie jedoch Menschen bzw. eine breite Menschenmenge erreichen und begeistern wollen, sollten sie nicht langweilig sein. Sie sollten die Menschen fesseln und begeistern, wenn sie sie in ihren Bann ziehen wollen. Beispielsweise empfinde ich für das Ritual, das wir gemeinsam durchgeführt haben, in keiner Weise Begeisterung, also habe ich das Ritual nicht an mich heranlassen können bzw. wollen.“ Andererseits wies Nutoka daraufhin, dass religiöse Rituale möglicherweise nicht ohne Grund langweilig seien. Er schloss die folgenden Bemerkungen mit einem „Aber“ an die vorigen Notizen an: „Religiöse Rituale sind meist ziemlich langweilig, da sie ja auch etwas Gewöhnliches verkörpern sollen. Rituale sind meistens gewöhnlich und einfach. Zumindest religiöse. Sonst wird man sie kaum im Alltag unterbringen und zur alltäglichen Gewohnheit machen können.“

Auch in den *Ritual Studies* wird die Frage nach einem konstruktiven Beitrag des Gefühls der Langeweile bei religiösen Ritualen aufgeworfen: „What if boredom were viewed in a more positive light?“⁵⁸ Was Charles W. Nuckolls als Fazit seiner Untersuchung mit dem Titel „Boring Rituals“ formuliert, klingt zum Teil ähnlich wie die Schlussfolgerung Nutokas: „Images of apocalypse fade and life returns to normal. Boredom, you could say, puts the genie back in the bottle.“⁵⁹ Die Hinweise auf apokalyptische Eruptionen und Flaschengeister fehlten natürlich bei Nutoka. Aber dass Langeweile die Funktion hat, die Normalität des Alltäglichen zu untermauern, wurde auch von Nutoka gesehen. Die Theorie, dass religiöse Rituale Spaß machen sollten, lag implizit übrigens einer ganzen Reihe von Schüleräußerungen zugrunde. Nicht allen Schülern gelang es jedoch, wie Nutoka eine differenzierte Sicht auf die Problematik der Langeweile zu entwickeln. Trotz zum Teil sehr niedriger Motivation zeugen seine Aufzeichnungen sowohl im A- als auch im B-Teil von einer fortwährend hohen Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Ritual. Es ist ersichtlich, dass Nutoka ausgehend von einer persönlichen Betroffenheit theoretische Überlegungen zu religiösen Ritualen formuliert hat, die am Ende keine einfache Antwort mehr ermöglichen.

5.2 Religiöse Rituale können implizit zur aktiven Teilnahme zwingen

Für die Schülerin mit dem Decknamen Sternchen stand in der ersten Phase des Projekts zunächst die Verwirrung über das Unterrichtsvorhaben im Vordergrund. Sie notierte am 2.12.2010 im A-Teil des Heftes: „Ich kann das Projekt noch nicht wirklich einschätzen, da ich noch keine genauen Vorstellungen habe, was mich erwarten wird. [...] Ich bin noch etwas verwirrt.“ Am 8.12.2010 (A-Teil) präziserte Sternchen diesen Eindruck: „Zudem denke ich jedoch, dass ich für mich selber vielleicht einige

⁵⁸ NUCKOLLS 2007, 39.

⁵⁹ Ebd., 46.

Schlüsse aus diesem Ritual ziehen kann. Kann mir jedoch momentan noch nicht genau vorstellen welche.“ Trotz oder vielleicht auch gerade wegen der bisherigen Verwirrung bekundete Sternchen, etwas aus dem Ritualprojekt lernen zu können und zu wollen. Interessant ist, dass die Anlage des Projekts erfreulicherweise dazu führte, dass Sternchen wie selbstverständlich eine individuelle Bezugsnorm für die Beurteilung ihres Lernerfolgs heranzog. Es ging ihr nicht so sehr darum, welche Ergebnisse der Kurs festhielt, sondern um die eigenen Schlussfolgerungen. Dies zeigt, dass das Projekt – wie intendiert – auch *de facto* als individuelle Herausforderung begriffen wurde und binnendifferenzierend wirkte.

Sternchen fasste, wie aus den Notizen vom 9.12.2010 (A-Teil) erschlossen werden kann, vor der zweiten Durchführung des Rituals den Entschluss, in die Rolle der Beobachterin zu wechseln. Nach dieser Entscheidung entwickelte sich für Sternchen ein Problem, mit dem sie sich in der letzten Phase des Projektes auseinandersetzte: die Frage nach dem impliziten Zwang zur aktiven Teilnahme, den ein Ritual ausüben kann. Am 9.12.2010 notierte Sternchen unmittelbar nach der zweiten Durchführung des Rituals im A-Teil: „Heute habe ich bei dem Ritual nicht mitgesprochen, sondern nur mitgelesen. [...] Jedoch ist mir sehr schnell aufgefallen, dass ich dadurch [...] kein wirkliches Gemeinschaftsgefühl hatte. Ich habe mich dadurch unwohler gefühlt, da ich mich selber von den anderen ‚abgegrenzt‘ habe.“ Dieser Eindruck der Abgrenzung führte Sternchen zu einer persönlichen Konsequenz: „Daher steht nun für mich fest, dass ich beim nächsten Mal [...] wieder ‚aktiv‘ am Ritual teilnehmen werde.“ Für Sternchen gab es demnach einen engen Zusammenhang zwischen einer aktiven Teilnahme und dem Zustandekommen eines Gemeinschaftsgefühls.

Bei der dritten Durchführung am 15.12.2010 (A-Teil) ließ Sternchen dann mit einer verblüffenden Begründung von ihrem ursprünglichen Vorhaben ab: „Ich habe meine Meinung geändert und heute nicht ‚aktiv‘ beim Ritual mitgemacht, da die Kirche für mich der falsche Ort ist, dieses Ritual durchzuführen.“ Diese Einschätzung teilten viele Schüler des Kurses nicht. Die Durchführung des Rituals in der Kirche wurde in der Regel als angenehmer und angemessener als die Durchführung im Klassenraum empfunden. Für Sternchen sprach gegen die aktive Teilnahme in der Kirche der Umstand, dass sie im Ritual nichts wiederfand, was sie auf sich beziehen konnte: „Daher war für mich die Kirche der falsche Raum, es durchzuführen.“ Hier hätte ich der Schülerin zur Abschlussreflexion im B-Teil die Frage stellen können, wofür die Kirche denn überhaupt der richtige Ort sei wenn nicht für die Durchführung eines ritualisierten Gottesdienstes. Da Sternchen aber von sich aus den Begriff der aktiven Teilnahme nannte, der seit dem Aufkommen der liturgischen Bewegung zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts aus der liturgiewissenschaftlichen Diskussion nicht mehr wegzudenken⁶⁰ und mit der Liturgiekonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils zu einem wichtigen Kennzeichen katholischer Liturgietheorie geworden ist⁶¹, gab ich Sternchen die Aufgabe, ihre Perspektive auf die Bedeutung der aktiven Teilnahme an einem Ritual noch einmal abschließend zu erläutern. Sternchen differenzierte daraufhin am 16.12.2010 (B-Teil) zwischen der aktiven Teilnahme im Sinne von Mitdenken und der aktiven Teilnahme im Sinne von körperlicher Aktivität: „Meiner Meinung nach kann eine ‚Teilnahme mit dem Körper‘ zu einem Ritual beitragen

⁶⁰ Vgl. etwa SCHMID-KEISER 1985.

⁶¹ Vgl. Konstitution über die heilige Liturgie „Sacrosanctum Concilium“, v.a. SC 14: „Valde cupit Mater Ecclesia ut fideles universi ad plenam illam, consciam atque actuosam liturgicarum celebrationum participationem ducantur.“ [= „Die Mutter Kirche wünscht sehr, dass alle Gläubigen zu jener vollen, bewussten und tätigen Teilnahme an den liturgischen Feiern geführt werden, die vom Wesen der Liturgie selbst erfordert wird.“]

(beispielsweise irgendwelche Bewegungen mit den Händen oder alleine schon das Aufstehen beim Singen). Denn meiner Meinung nach kann man so auf eine andere Art und Weise zum Ausdruck bringen, dass man ein Teil, in diesem Fall eines Rituals, ist. Jedoch finde ich es genauso wichtig, bei einem Ritual mitzudenken und sich eigene Gedanken zu dem jeweiligen Ritual zu machen.“ Wie schon zuvor im Fall Nutokas wird auch hier deutlich, dass die persönlichen Erfahrungen im Ritualprojekt zu theoretischen Unterscheidungen führten.

5.3. *Religiöse Rituale können als sinnlos empfunden werden*

Beim Schüler mit dem Decknamen Poschlitz kamen nach der ersten Durchführung des Rituals am 8.12.2010 (A-Teil) Überlegungen auf, die auch in den Notizen nach der zweiten und dritten Durchführung immer wiederkehrten: „Was soll dieses Ritual bringen? Und: Soll man so ein Ritual im Unterricht vollziehen?“ Die Frage nach dem Sinn des Rituals und dem Sinn des Projekts erschien am 9.12.2010 (A-Teil) in folgender Formulierung: „Ich habe zwar mitgebetet, hatte aber keine Idee, wozu das Gebet sinnvoll sein sollte. Auch den Zweck des Gebetes verstehe ich nicht.“ Dabei ging Poschlitz ausdrücklich von der Prämisse aus, „dass das Gebet einen Zweck vollbringt“. Dieser Zweck, so ließ sich erschließen, enthüllte sich nach Ansicht des Schülers in einer bestimmten Erfahrung des Beters. Poschlitz selbst musste jedoch für sich konstatieren: „Aber richtig fühlen tue ich nichts.“ Obwohl Poschlitz darauf hinwies, dass er mitgebetet hatte, ließ er am Ende keinen Zweifel daran, dass er nicht an Gott glaube. Sein Mitbeten sei deswegen „nicht richtig“. Dennoch dachte Poschlitz – anders als Nutoka und Sternchen – während des Projekts offenbar nicht daran, in die Beobachterrolle zu wechseln und damit das von mir eröffnete didaktische Schlupfloch zu nutzen. Dies verweist darauf, dass der Zusammenhang von *lex credendi* und *lex orandi* von Poschlitz nicht eng gesehen wurde. Er konnte mitbeten, obwohl er nicht glaubte. Am 15.12.2010 (A-Teil) tauchte dann die Frage nach dem Sinn erneut auf: „Ehrlich gesagt empfinde ich wenig für diese Art von Unterricht, und es ergibt für mich keinen Sinn, dieses Ritual durchzuführen.“

Die Suche nach Sinn ist für einen Gymnasiasten vermutlich eine Routineoperation. Die Schüler sind es aus den unterschiedlichen Fächern gewohnt, nach der Intention sprachlicher Äußerungen sowie nach dem Zweck bestimmter Handlungen zu fragen. Insofern musste es nicht verwundern, dass Poschlitz sich intensiv mit der Suche nach Sinn und Bedeutung beschäftigte. In den *Ritual Studies* wird diese Suche allerdings zum Teil kritisiert. Berühmtheit hat die Position Frits Staals von der Bedeutungslosigkeit des Rituals erlangt: „Ritual is pure activity, without meaning or goal.“⁶² Um zu überprüfen, welche Position Poschlitz abschließend vertreten würde, erhielt er die Aufgabe zu erläutern, wer definieren dürfte bzw. sollte, was für einen Zweck das religiöse Ritual hat. Poschlitz schrieb am 16.12.2010 im B-Teil: „Ich bin der Meinung, dass alle das beurteilen und definieren dürfen bzw. sollten, da es einfach verschiedene Meinungen zu dem Ritual gibt, die alle berechtigt sind und respektiert werden sollten.“ Dies klingt zwar zunächst nicht nach Frits Staal, wohl aber nach Catherine Bell. Ihre Position sei der Erinnerung halber noch einmal zitiert: „Even the basic symbols of a community's life, can be very unclear to participants or interpreted by them in very dissimilar ways.“⁶³ Die anfängliche Unklarheit löste Poschlitz am Ende auf, indem er eine Vielzahl möglicher Sinngebungen akzeptierte. Bis zum Ende enthielt er

⁶² STAAL 1975, 9.

⁶³ BELL 2009, 183.

sich jedoch einer eigenen Bedeutungszuweisung. Der Schritt zu Staal wäre hier nicht mehr weit gewesen.

5.4 Religiöse Rituale greifen an und entrüsten

Die Schülerin mit dem Decknamen Solveig ging – anders als Poschlitz – während des gesamten Projekts von einem engen Zusammenhang zwischen *lex credendi* und *lex orandi* aus. Nach der Erläuterung des Ablaufs der Terz notierte sie am 8.12.2010, dem Hochfest der ohne Erbsünde empfangenen Jungfrau und Gottesmutter Maria, im A-Teil ihres Heftes: „Wat is das fürn Scheiß! Warum zum Teufel werden wir gezwungen, sonen Kack zu sprechen? Es gibt keine jungfräuliche Empfängnis und eine Gottesmutter auch nicht.“ Ich muss zugeben, dass die Texte des Hochfestes für heutige Leser durchaus befremdlich klingen können. Das heißt aber nicht, dass sich die Frage nach dem Verhältnis von Glaubenslehre und Ritual automatisch aufdrängt und in einer bestimmten Richtung beantwortet werden muss. Für Solveig war es jedoch von Anfang an selbstverständlich, dass ein religiöses Ritual der inhaltlichen Vermittlung der Glaubenslehre dient.

Nach der ersten Durchführung am 8.12.2010 formulierte Solveig ihre implizite Theorie über die hohe Bedeutung des Glaubensinhalts im Ritual wie folgt (A-Teil): „Der Text ist doof, der Hymnus ist frauenfeindlich.“ Im B-Teil schrieb sie am selben Tag: „Man sollte alles weg tun und dieses bescheuerte ‚Fest‘ abschaffen. Wenn es da sein muss, dann dürfte der Hymnus mit einem frauenfreundlicheren Text überbleiben.“ Am 9.12.2010 heißt es im A-Teil: „Heute war es nicht so schlimm wie gestern. Lediglich der Psalm 119 stört, der geht gar nicht. Da ist so was von viel Unterwürfigkeit drin – wie kann man solche Texte in der Bibel dulden? Dieser Psalm rechtfertigt physische und psychische Strafen.“

Wie bereits ausgeführt, halten es viele Ritualforscher nicht für plausibel, von einem engen Zusammenhang von *lex credendi* und *lex orandi* zu sprechen: „Ritualized activities specifically do *not* promote belief or conviction.“⁶⁴ Im Falle des Schülers Poschlitz ließ sich diese These der Ritualforscher bestätigen, wie oben deutlich wurde. Um zu überprüfen, wie Solveig ihre Theorie auf eine gezielte Nachfrage hin weiterentwickeln würde, stellte ich ihr zum Anschluss die Aufgabe zu erläutern, weshalb der Inhalt eines Rituals keine inneren Widerstände bei den Teilnehmern auslösen dürfe. Solveig schrieb daraufhin am 16.12.2010 im B-Teil, dass innere Widerstände zu vermeiden seien, „damit man dem Ritual mit der nötigen Ernsthaftigkeit begegnen“ könne. Ein religiöses Ritual war für Solveig also kein Experiment, sondern Ernst. Hier zeigte sich, dass die Entscheidung, das performative Projekt nicht als Probehandeln oder Spiel anzukündigen, durchaus einen Effekt auf die Wahrnehmung der Schüler haben kann. Solveig nahm das Ritual sogar so ernst, dass sie es vom Theater, d.h. vom Spiel, explizit abgrenzte. Sie schrieb: „Ich persönlich kann außer im Theater nichts aussprechen, was mir zutiefst zuwider ist. Das geht einfach gegen den Sinn, und ich zeige meine Überzeugung auch offen.“ Der enge Zusammenhang von *lex credendi* und *lex orandi* bestand für Solveig also auch am Ende des Projekts weiterhin. Hier ergab sich aus meiner Perspektive ein Folgeproblem: Was passiert mit einem Ritual, wenn alle Teilnehmer den Zusammenhang so eng wie Solveig sehen und nur noch die Texte mitbeten, die sie inhaltlich akzeptieren können? Diese Frage konnte im Rahmen des Projekts nicht mehr beantwortet werden.

⁶⁴ Ebd., 186. Hervorhebung im Zitat von Bell.

5.5 Resümee zu den Ergebnissen

Wie aufgrund der hier kommentierten Ergebnisse deutlich wird, löste das Stundengebetprojekt eine Vielzahl unterschiedlicher Gedanken bei den Schülern aus. Das Ziel, eine kritische Auseinandersetzung mit dem liturgischen Ritual des Offiziums auszulösen, wurde daher erreicht. Unabhängig davon, ob das Stundengebet selbst als spannend empfunden wurde, motivierte das performative Verfahren die Mehrzahl der Schüler zu ausführlichen schriftlichen Erläuterungen. Viele Aspekte (etwa Ausführungen zum Umgang mit Störungen während des Betens, zum Einfluss des Raumwechsels auf die Wahrnehmung und Durchführung des Rituals, zu Vorstellungen vom guten Gottesdienst oder zu möglichen Verbesserungen) konnten hier aufgrund der Vielfalt der Ergebnisse nicht explizit behandelt werden. Klar ist aber bereits aufgrund der hier kommentierten Ergebnisse, dass Kataloge, in denen z.B. Theologen wie Anselm Grün die Wirkungen christlicher Rituale ohne Rückgriff auf empirische Daten definieren, blass erscheinen. Keiner meiner Schüler hätte z.B. akzeptiert, dass sich das Stundengebet „durch Phantasie und Kreativität“⁶⁵ auszeichnet, „zur Erfahrung innerer Freiheit“⁶⁶ führt, „heilend auf Leib und Seele“⁶⁷ wirkt oder „den Sinn unseres Lebens“⁶⁸ aufdeckt.

6. Kritische Abschlussbemerkungen zum Konzept

Hans Mendl hat in seinem Buch „Religion erleben“ eine ganze Liste mit Anforderungen formuliert, denen ein Religionslehrer zu genügen habe, wenn er liturgische Elemente in performative Verfahren integrieren möchte.⁶⁹ Der Religionslehrer müsse mindestens über eine reflektierte Jesus- und Gottesbeziehung, spirituelle Sensibilität sowie liturgische Erfahrung verfügen. Darüber hinaus sei es wünschenswert, wenn er regelmäßig am Gottesdienst der Kirche teilnehme, spirituelle Kompetenz habe und im Rhythmus des Kirchenjahres lebe. Schließlich sei eine Lebenskultur aus der Kraft des Sakraments, eine kontemplative Praxis und die Beheimatung in einer christlichen Gemeinschaft förderlich. Insbesondere die Anforderungen der zuletzt genannten Stufe müssten nicht von allen Religionslehrern erfüllt werden. Für alle sei jedoch die zentrale Kompetenz einer liturgischen Präsenz erforderlich. Die Lehrer müssten z.B. wissen: „Wie stehe ich vor der Klasse, wenn ich ein Gebet spreche? Welche Haltung erwarte ich von den Schülerinnen und Schülern?“⁷⁰

Mir ist nicht ersichtlich, weshalb der Lehrer hier inhaltliche Vorklärungen treffen sollte. Meines Erachtens könnte der Sinn eines performativen Verfahrens auch darin bestehen, gemeinsam mit den Schülern herauszufinden, ob es so etwas wie eine liturgische Präsenz gibt oder geben sollte, ob einem Gebet eine bestimmte Haltung von Schülerseite angemessen ist oder nicht, ob der Lehrer oder die Schüler regelmäßige Gottesdiensterfahrung brauchen, um ein liturgisches Ritual im Unterricht durchführen zu können usw. Kurz: Ich halte es gut für möglich, dass ein Religionslehrer viele der von Mendl geforderten Kompetenzen nicht hat und trotzdem einen guten performativen Unterricht durchführt. Für das Stundengebetprojekt sind deswegen weniger inhaltliche als formale Kompetenzen zu beachten, die sich z.B. im Anschluss an die in der Lehrerausbildung verwendeten Lehrerfunktionen formulieren lassen.

⁶⁵ GRÜN 1997, 33.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Ebd., 35.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Die folgenden Paraphrasen beziehen sich auf MENDEL 2008, 197.

⁷⁰ Ebd.

Von zentraler Bedeutung für das Gelingen des Projekts ist auf absehbare Zeit zunächst die Innovationsbereitschaft des Lehrers. Mit dem hier vorgestellten performativen Verfahren wird Neuland betreten. Es gibt keine Handreichungen zum Stundengebet im Unterricht, zum Einsatz der teilnehmenden Beobachtung als schülerorientiertem Evaluationsinstrument, keine vorbereiteten Arbeitsblätter, keine Stundenentwürfe usw. Darüber hinaus muss der Lehrer bereit sein, im Verlauf des Projekts immer wieder als Organisator tätig zu werden. Gebetszettel sind zu erstellen, Raumwechsel und Unterrichtsgänge z.B. in eine Kirche oder Kapelle zu planen, die Mappen sind sorgsam zu lesen und für die weitere Projektentwicklung zu nutzen usw. Zuletzt ist der Lehrer als individueller Förderer gefragt. Dazu gehört, dass er sich von der eigenen Vorstellung spiritueller Kompetenz, die bei Mendl so wichtig ist, distanzieren kann, um den Vorstellungen der Schüler Raum zu geben. Er muss damit rechnen, dass er in den Beobachtungsmappen Aufzeichnungen zu lesen bekommt, die ihn und den Unterricht in Frage stellen. Da die Schüler im Stundengebetsprojekt jeweils zum ersten Mal Unterricht in dieser Form beurteilen, darf er nicht irritiert sein, wenn sich viel fundamentale Kritik in den Heften findet. Was aber hat dies mit individueller Förderung zu tun? Sehr viel. Dem Lehrer muss es darum gehen, die Heterogenität der Äußerungen – auch und gerade die der kritischen – zu erhalten. Es kommt nicht darauf an, Schüler „auf Linie“ zu bringen. Ein „Ja“ zur individuellen Förderung ist beim Stundengebetsprojekt viel wichtiger als etwa regelmäßige Gottesdiensterfahrung, spirituelle Kompetenz oder Leben im Rhythmus des Kirchenjahres, wie Mendl es fordert. Die Schüler sollten als eigenständige Forscher ernst genommen werden. In der Unterrichtsentwicklung wird es heute als Gewinn angesehen, wenn Lehrer als Erforscher ihres Unterrichts tätig werden.⁷¹ So wünschenswert diese Entwicklung ist, so sehr sich auch diese Arbeit ihr verpflichtet weiß, sie bleibt doch auf halbem Wege stehen, wenn der Blick vom forschenden Lehrer nicht auch auf den forschenden Schüler gerichtet wird. Die Einzelarbeitsphasen und die individuellen Arbeitsaufträge im Stundengebetsprojekt sollen den Schülern individuelle Forschung ermöglichen – sowohl am Gegenstand des Stundengebets als auch an der Art und Weise, wie dieser Gegenstand im Unterricht behandelt wird.

Das Stundengebetsprojekt ermöglicht den Schülern eine intensive Auseinandersetzung mit dem Ritual. Es fordert von den Lehrern zudem keine unerreichbaren Kompetenzen. Dennoch sind einige Schwierigkeiten nicht zu übersehen, die bei der Durchführung des Projekts unweigerlich auftreten. Der beschriebene hohe organisatorische Aufwand dürfte im Schulalltag nur selten zu stemmen sein. Offen bleibt auch die Frage, wie sehr der Lehrer auf Verbesserungsvorschläge der Schüler angesichts der schulischen Bedingungen, mit denen er jeweils umgehen muss, tatsächlich eingehen kann. Das Gymnasium Paulinum besitzt beispielsweise eine Schulkirche, die schnell zu erreichen ist und daher als Ort für die dritte Durchführung des Rituals leicht in das Projekt integriert werden konnte. Ein schneller Raumwechsel dieser Art ist jedoch nicht überall möglich. Darüber hinaus wird in den Aufzeichnungen der Schüler im Anhang deutlich, dass viele Denkprozesse durch ein Projekt der vorgestellten Art erst angestoßen werden. Als logische Anschlussaufgabe für die Unterrichtsentwicklung legt sich daher die Konzeption eines Verfahrens nahe, das möglichst viele der angestoßenen Prozesse für den weiteren Unterricht fruchtbar machen kann. Schließlich dürfte als Schwierigkeit angesehen werden, dass in den Fachschaften der Schulen noch kein breiter Erfahrungsaustausch über den Einsatz der noch jungen performativen Verfahren erfolgt. Es ist wünschenswert, dass sich dies in Zukunft ändert – zumal es neben dem Stundengebet noch viele weitere inter-

⁷¹ Vgl. FEINDT 2009.

essante Rituale gibt, die in unterschiedlichsten Zusammenhängen im Unterricht die Frage aufwerfen können: Was geht mich das eigentlich an?

Literatur

- Allgemeine Einführung in das Stundenbuch, in: Stundenbuch (1978). Für die katholischen Bistümer des deutschen Sprachgebietes. Authentische Ausgabe für den liturgischen Gebrauch, hg. im Auftrag der Deutschen und der Berliner Bischofskonferenz, der Österreichischen Bischofskonferenz, der Schweizer Bischofskonferenz sowie der Bischöfe von Luxemburg, Bozen-Brixen, Lüttich, Metz und Straßburg. Erster Band. Advent und Weihnachtszeit, Zürich u.a., 25-106.
- ALTENA, PATRICK / HERMANS, CHRIS A. M. (2003), Ritual Education in a Pluralistic Society, in: International Journal of Education and Religion 4 (2003) H.2, 105-127.
- BELL, CATHERINE (2009), Ritual Theory, Ritual Practice, Oxford.
- BRADSHAW, PAUL F. (2004), Eucharistic Origins, Oxford.
- CLAUCIG, CHRISTIAN (2000), Das Ritual als Thema des Religionsunterrichts an einer Höheren Technischen Lehranstalt, in: Christlich Pädagogische Blätter 113 (2000) H.1, 17-19.
- Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005), hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn.
- ENGLERT, RUDOLF (2008), Performativer Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008) H.1, 3-16.
- FEINDT, ANDREAS (2009), Vom Verlieren und Finden der Forschung. Anmerkung zum forschenden Habitus von LehrerInnen in der Unterrichtsentwicklung, in: HOLLENBACH, NICOLE / TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hg.), Die Schule forschend verändern: Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive (Impuls Laborschule 2), Bad Heilbrunn, 145-165.
- GEERTZ, CLIFFORD (⁵1997), Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur, in: DERS., Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann, Frankfurt am Main, 7-43.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (1997), Rituale im Schulleben. Religionspädagogische Überlegungen zu Chancen und Grenzen, in: WERMKE, MICHAEL (Hg.), Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht (Grundlegungen 2), Münster, 48-59.
- GRÜN, ANSELM (1997), Wenn das Göttliche in unser Leben einbricht. Die zwölf Wirkungen christlicher Rituale, in: Publik-Forum Extra (1997), 33-35.
- HAUSREITHER, JOHANNES (2007), Liturgiefähigkeit, in: Christlich Pädagogische Blätter 120 (2007) H.4, 198-202.
- HILGER, GEORG / LEIMGRUBER, STEPHAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hg.) (⁶2010), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München.

- HUSMANN, BÄRBEL (2006), Liturgisches Lernen. Zum Erwerb von Partizipationskompetenz im Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006) H.2, 108-111.
- JOSUTTIS, MANFRED (1997), „Fußball ist unser Leben!“ Über implizite Religiosität auf dem Sportplatz, in: WERMKE, MICHAEL (Hg.), Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht (Grundlegungen 2), Münster, 110-119.
- KALL, ALFRED / MINGENBACH, HANS-MICHAEL (2000), Rituale. Stützpfeiler im Lebensgebäude (Religion betrifft uns 5 (2000)), o. O.
- KLIE, THOMAS (2006), Religion zu lernen geben. Das Wort in Form bringen, in: Locumer Pelikan 16 (2006) H.3, 103-109.
- KNOBLAUCH, HUBERT (2003), Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft (UTB 2409), Paderborn.
- Konstitution über die heilige Liturgie „Sacrosanctum Concilium“, in: HÜNERMANN, PETER (Hg.) (2004), Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Konstitutionen, Dekrete, Erklärungen. Lateinisch-deutsche Studienausgabe (Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil, Bd. 1), Freiburg im Breisgau, 3-56.
- KRANEMANN, BENEDIKT (2005), Die Wiederentdeckung des Rituals. Ein kulturelles Phänomen in liturgiewissenschaftlicher Perspektive, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 48 (2005) H.1, 24-35.
- KUMLEHN, MARTINA (2010), Performative Didaktik, in: Verkündigung und Forschung 55 (2010) H.2, 36-48.
- LAMBRICH, MATTHIAS (2007), Von hartem Brot und süßer Speise, in: Katechetische Blätter 132 (2007) H.3, 160-165.
- LEONHARD, SILKE (2008), Das Spiel mit der Form. Dreh- und Angelpunkt performativer Religionsdidaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008) H.1, 17-30.
- MCGANN, MARY E. (2007), Teaching Rites Ritually, in: BELL, CATHERINE (Hg.) (2007), Teaching Ritual, Oxford, 147-160.
- MENDL, HANS (2008), Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München.
- MEßNER, REINHARD (2001), Einführung in die Liturgiewissenschaft (UTB 2173), Paderborn.
- MÖLLER, MARTIN (2008), RU praktisch fachdidaktisch. Für das Referendariat und die ersten Berufsjahre in der Sekundarstufe, Göttingen.
- NORDHOFEN, ECKHARD (2007), Diskursive und performative Mystagogie. Über das, was im Religionsunterricht gesagt und das, was nicht gesagt werden kann, in: Info. Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 36 (2007) H.1/2, 7-14.
- NUCKOLLS, CHARLES W. (2007), Boring Rituals, in: Journal of Ritual Studies 21 (2007) H.2, 33-48.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II (1999), Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen.

- ROOSE, HANNA (2006), Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: *Loccumer Pelikan* 16 (2006) H.3, 110-115.
- SCHECHNER, RICHARD (2007), Living a Double Consciousness, in: BELL, CATHERINE (Hg.), *Teaching Ritual*, Oxford, 15-28.
- SCHILSON, ARNO (³1997): Art. *Lex orandi – lex credendi*, in: *Lexikon für Theologie und Kirche* 6 (1997), Freiburg u.a., 871f.
- SCHMID-KEISER, STEPHAN (1985), *Aktive Teilnahme. Kriterium gottesdienstlichen Handelns und Feierns. Zu den Elementen eines Schlüsselbegriffes in Geschichte und Gegenwart des 20. Jahrhunderts*, 2 Bde, Bern u.a.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2008), *Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 60 (2008) H.1, 59-73.
- STAAL, FRITS (1975), *The Meaninglessness of Ritual*, in: *Numen* 26 (1975) H.1, 2-22.
- Stundenbuch* (1978). Für die katholischen Bistümer des deutschen Sprachgebietes. Authentische Ausgabe für den liturgischen Gebrauch, hg. im Auftrag der Deutschen und der Berliner Bischofskonferenz, der Österreichischen Bischofskonferenz, der Schweizer Bischofskonferenz sowie der Bischöfe von Luxemburg, Bozen-Brixen, Lüttich, Metz und Straßburg. Erster Band. Advent und Weihnachtszeit. Zürich u.a.
- WALLACE, MARK I. (2007), *Experience, Purpose, Pedagogy and Theory. Ritual Activities in the Classroom*, in: BELL, CATHERINE (Hg.), *Teaching Ritual*, Oxford, 73-87.
- ZIEHE, THOMAS (²1996), *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*, Weinheim.

Dr. Mathias Henkel, Studienreferendar, Gymnasium Paulinum Münster (Westfalen).