

# **Religionsdidaktische Konzepte und ihre hochschuldidaktische Umsetzung: Performative Didaktik am Lernort Universität**

von  
Silke Leonhard und Florian Dinger

## *Abstract*

*Angesichts der Plausibilitätsnöte von Religionsunterricht in der Schule einerseits und der veränderten Religiosität gegenwärtiger Lehramtsstudierender andererseits bietet Performative Didaktik am Lernort Hochschule einen doppelten Zugang zu gelebter Religion. Aus der Perspektive gelehrter Religionspädagogik bedeutet das: 1. Studierende werden mittels Begehung und Erprobung in einem pädagogischen und zugleich selektiv authentischen Setting in Kontakt gebracht mit christlicher Religion im Praxiszusammenhang. 2. Zugleich wird auch die Außenperspektive auf religiöse Prozesse geschult und geübt. 3. Auch religionspädagogische Konzepte können auf diese Weise begangen werden.*

## **1 Ein religionspädagogisches Seminar in phänomenologischer Beschreibung (Florian Dinger)**

Ein herrlicher Nachmittag im Frühsommer. Ich stehe vor dem Religionspädagogischen Institut in Loccum. Die Sonne scheint, es ist Juni. 25 Grad, Vögel zwitschern, die Klosterkirche wirft bereits einen kleinen Schatten.

Soeben sind dreizehn junge Männer und Frauen angekommen für ein gemeinsames Wochenendseminar. Intensiv soll es werden, von Freitag bis Sonntag. Die meisten von Ihnen sind Studierende des Lehramtes, aber auch eine Pfarrerin und ein angehender Pfarrer sind dabei. Alle sind im wahrsten Sinne des Wortes freiwillig hier; kein einziger Teilnehmer benötigt einen Schein, möchte eine hier erbrachte Leistung später anerkennen lassen. Das „Spiel mit der Form“ – so lautet der Seminartitel – kann gleich beginnen.

Das Leitungsteam besteht aus zwei Religionspädagogen. Beide haben sich in ihrem Forscherleben intensiv mit Performanzen im Religionsunterricht beschäftigt – und tun dies noch. Die eine, Silke Leonhard, schon seit über zwanzig Jahren, schon seit sie mit und bei Christoph Bizer studiert hat. Sie hat einige der zentralen Veröffentlichungen dieser didaktischen Strömung selbst verfasst; weitere als Herausgeberin mitverantwortet.

Der andere, ich, beschäftigt sich mit Performativer Religionsdidaktik in seinem Promotionsprojekt. Ich untersuche die einschlägigen Texte, versuche Schwerpunkte der vielfältigen Ansätze voneinander zu unterscheiden, vergleiche sie mit anderen fachdidaktischen Innovationen und suche Spuren performativer Didaktik in der langen religionspädagogischen Geschichte. Mich interessieren vor allem die Kontroversen, die mit diesem Thema verbunden sind. Die Zusammenarbeit unter diesen Vorzeichen ist für beide Dozenten auch ein Experiment.

Alle sind an diesem Tag nach Loccum gekommen, um probierend einzutauchen. In religiöse Praxis, in liturgische Vollzüge, vor allem aber in Formen des Lernens und Lehrens dieser Praxis. Schon beim gemeinsamen Vortreffen im Schülerlabor in Göttingen war klar geworden, dass Heterogenität unsere Lerngruppe auszeichnet. Die Studierenden bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit – viele kennen sich in ihrer eigenen Religion nur bedingt aus, artikulieren dies auch, andere sind mit ihr wie selbstverständlich vertraut. Eine Teilnehmerin sorgt sich schon vor dem Seminarbe-

ginn, dass die ihr lieben Formen womöglich unangemessen in Gebrauch genommen werden könnten. Schon dort habe ich mir vorgenommen, gerade dieses Moment, die Frage der *Angemessenheit* performativer Zugänge, in Loccum genau zu beobachten.

Es geht los. Zuerst erläutern wir die Tagesstruktur dieses besonderen Lernortes. Was macht das Leben und Arbeiten im RPI und um das Kloster Loccum aus? Morgenandacht, viele und regelmäßige Mahlzeiten, Eintauchen in Seminarthemen, Pausieren und Innehalten, abendliche Hora. Raum, Rhythmus, Regeln, Rituale – und manchmal „fängt man den Rock’n Roll“.<sup>1</sup> Die Studierenden wirken gespannt.

Dann die erste Inszenierung. Wir begeben uns gemeinsam in ein Bild hinein. Wir bewegen uns im künstlerisch entworfenen Raum, nehmen Haltungen ein – und schaffen dabei neue Räume. Die Studierenden spüren den Stimmungen nach, die sie im Kunstwerk entdecken.

„Sich in etwas Hineinversetzen“ scheint eine zentrale Kategorie performativer Didaktik zu sein. Während des ganzen Wochenendes vollziehen sich solche und andere Perspektivenwechsel – Innen- und Außenperspektive, Teilnehmer- und Beobachterperspektive, Schüler- und Studierendenperspektive. Ob diese Wechsel immer gelingen, ob trennscharf zwischen den didaktisch inszenierten Wechseln unterschieden wird, ob die Perspektivenwechsel also „gewusste Perspektivität“ mit sich bringen – wie Bernhard Dressler das nennt – nun, das vermag ich noch nicht zu beurteilen.

Abends besuchen wir gemeinsam die Hora in der schön renovierten Klosterkirche aus dem 12. Jahrhundert. Die Studierenden werden still, während sie auf den Beginn des Abendgebets warten. Beobachtende Teilnahme, für manche auch teilnehmende Beobachtung. „Ist das jetzt eigentlich noch ein Hochschulseminar?“, frage ich mich zu diesem Zeitpunkt.

Nach dem Abendessen kommen wir erneut zusammen – und die Studierenden berichten von Ihren Wahrnehmungen. Eine Reihe von schulischen Anknüpfungspunkten werden nun ins Feld geführt, Kirchenraumbegehungen, Stilleübungen – die meisten Teilnehmer sind erstaunlicherweise wieder ganz die angehenden Lehrerinnen und Lehrer.

Dann der gemeinsame Entschluss: Morgen Abend gestalten wir eine Andacht! Schnell werden Konzeptideen gemischt und Experten benannt. Liedauswahl, musikalische Begleitung, Lesungen und so weiter. Ich bin erstaunt, wie wenig auf die Tagungsleitung zurückgegriffen wird.

Zuvor, am Samstag, erarbeiten wir aber noch theoretische Grundlagen. Nach einem guten Frühstück und „Morgenlicht leuchtet“ in der Loccumer Morgenandacht, werden unterschiedliche Ansätze performativer Religionsdidaktik verglichen. Ein bisschen Dressler, Bizer, Schroeter-Wittke, auch Leonhard und der katholische Hans Mendl – dazu eine erste kontroverse Diskussion. Ist performative Didaktik am Lernort Schule „übergriffig“, wie ein Student findet? Die Meinungen gehen auseinander. Um das zu beurteilen, finden die meisten, brauchen wir mehr Beispiele.

Die kommen am Nachmittag. Zwei Gruppen von Studierenden haben freiwillig etwas vorbereitet. Eine Unterrichtsminiatur. Eine eigene Erprobung – der Lehrerrolle, des eigenen Umgangs mit religiöser Sprache und Praxis. Das erste Team inszeniert Probehandlungen mit Segens-Sprüchen. Das zweite eine szenische Interpretation der Heilung des Bartimäus. Beide Zugänge scheinen mir exemplarisch für eine performa-

---

<sup>1</sup> So unser Weiterdenken der Linie von Hartmut von Hentig über Reinhard Kahl, Kein Bulimielernen. <http://www.taz.de/!5194586/>. [Zugriff 1.9.2014].

tive Unterrichtsmethodik. Ingebrauchnahme von liturgischen Formen hier, Rollenübernahme in biblisch-narrativen Spielräumen dort. Die vielen Perspektivenwechsel werden jetzt kritisch bedacht. Immer findet am Schluss des Lernarrangements eine Reflexion statt: „Das könnte man genau so auch in der Schule machen“, finden die meisten der zukünftigen Lehrer.

Am letzten Abend, nach einer schönen Studierendenandacht, sitzen wir noch lange im Garten des RPI. Die Studierenden holen ihr Shishabesteck heraus und die Gitarre klimpert bis zwei Uhr. Kirchentagsatmosphäre. Spätestens hier wird mir klar, dass im Göttinger Theologicum – viele von Ihnen waren sicher schon mal da – so nicht hätte gearbeitet werden können. Aber ist das überhaupt noch Arbeit gewesen? Zwischendurch auf jeden Fall – aber doch immer abgelöst durch Phasen der Freiheit, die sich seltsam von selbst mit Formen gelebter Religion – Studierendenreligion, wenn man so will – gefüllt haben. Eines wird überdeutlich: Obwohl ich gut die Hälfte der Studierenden schon aus religionspädagogischen Proseminaren kenne – so nah war ich noch nie dran an ihnen. An ihren religiösen Wertvorstellungen, ihren Formen der Frömmigkeit, auch ihren Gedanken zu guter Schule.

Am Sonntag findet auch der letzte Raumwechsel statt. Aus der Uni an das RPI gekommen, begeben wir uns nun – zumindest medial vermittelt – an einen weiteren Lernort. Schule. Jetzt tritt das Bedenken an die Stelle des Ausprobierens. Wir betrachten eine Videosequenz, die eine Lehrerin mir zur Verfügung gestellt hat. Auch Bernhard Dressler hat die Stunde zuvor in einem Buch besprochen – und scharf kritisiert. Die Studierenden beobachten sehr genau. Realisiert die Lehrerin auf dem Video Rollenschutz? Profaniert sie ernst zu nehmende christliche Praxis? Missioniert sie gar? Schließlich kommen die Studierenden auf die Idee, selbst Kriterien aufzustellen. Kriterien, die eine performative Religionsdidaktik am Lernort Schule zu beachten habe.

Subjekte ernst nehmen, Formen ernst nehmen, Angemessenheit der Zugänge beachten, Überwältigungsverbot nicht verletzen, Freiwilligkeit wahren...

„Nun gut“, dachte ich vor gut drei Monaten. „Das erinnert doch stark an die fachdidaktische Diskussion in der wissenschaftlichen Religionspädagogik.“

„Nun gut“, dachte ich erneut vor einigen Wochen, als ich diese „phänomenologische Beschreibung“ vorbereitet habe: „Muss all das nicht auch ein religionspädagogisches Pro-, Haupt- oder Praxisseminar im Blick behalten?“

## **2 Religionspädagogik lernen und lehren. Hochschuldidaktisches Theoriegebäude (Silke Leonhard)**

Mit einem zweiten Schritt ist induktiv die Leitfrage zu klären: Was macht *Performative* Hochschuldidaktik aus – hinsichtlich des Verständnisses von Lernen und Religion in Bezug auf Theologie und Bildung? Und welche Funktionen haben Performanz und Performativität für die Leistung performativer Didaktik am Lernort Universität?

### *2.1 Zur (Eigen-)Logik dieser Lehrveranstaltung: Wie funktioniert religionspädagogisches Lernen?*

#### 2.1.1 Setting: Raum-Zeit-Struktur

Eine Seminargruppe zieht aus den Räumen der Universität aus – der *dritte Ort* ist hier ein Klosterort. Ob nun heiliger oder kulturell gewachsener Ort – die meisten Menschen erleben ihn als besonders, weil Bildung und Erholung, Denk-Arbeit und

Erholung zusammenkommen – ein Retreat-Modell. Dazu gehört auch eine *rhythmisierte* Struktur mit christlichen Praxiselementen: die Morgenandacht, gemeinsames Essen am Tisch, ein Stück Verwobenheit von Arbeit und Leben, die hier oft auch das Loslösen von funktionalen Zwängen einschließt. Dazu gehört auch die *Begegnung*: Die Studiengänge innerhalb der Gruppe sind heterogen; hier findet eine Befruchtung von Berufsperspektiven in der Mitte statt, die Professionalität an verschiedenen Handlungsorten ermöglicht. Begegnung geschieht aber auch mit Religion.

### 2.1.2 Elemente studentischen Lernens

Zwei Kategorien gehören dazu: *Begehung* und *Erprobung*. Was Bizer mit der Kategorie der Begehung 1995 räumlich und entwicklungspsychologisch entfaltet – übrigens an einem Loccumer Beispiel! – ist eine im Kern religionswissenschaftliche, bei ihm gar religionsphänomenologische Kategorie (vgl. Bizer, 1995, S. 169). Es geht um das leibseelische Schreiten der Menschen mit Leib und Seele auf Heil zu (vgl. ebd.); das schließt den Ritus und den symbolisch strukturierten Raum ein – eine symbolische Raum-Zeit- und sicherlich auch Interaktionsordnung. Und jetzt kommt die Nach-Bizersche Brechung: Ein studentisches Seminar lässt sich nicht per se mit kultischer Vergegenwärtigung des Heils gleichsetzen. Aber man könnte es doch, pädagogisch gesprochen, etwas rationaler formulieren: Es handelt sich um einen Bildungsprozess, in dem studierende junge Menschen christliche Religion und ihre Formen wie symbolischen Ordnungen auf heilsames Leben und Verstehen hin beschreiten.

Das ist in der heute gebotenen *Subjektivität* und *Sozialität*, die der lange Weg zu einem professionellen Selbst braucht, ein Lernprozess, der auf *Erfahrung*, auf *Wahrnehmung* und auf *Gestaltung* setzt – in einem ganz basalen Sinne auf forschendes, eigens erkundendes Lernen. Junge Erwachsene werden hineingenommen in einen Prozess der Begegnung mit gelebter Religion, der ihnen dabei hilft, individuell, kooperativ, von Lebensorten her und auf professionelle berufliche Orte und Adressaten hin Religion eine Form zu geben. Sie lernen damit auch zu wissen, wovon sie reden – auf welchen Böden Theologie wächst.

## 2.2 Religiöse und theologische Bildung in der Hochschule und im Kontext

### 2.2.1 Theologie und Religionspraxis

Und hier findet sich etwas in der Hochschule wieder, was zuerst für den Religionsunterricht reklamiert wurde: die Bemühungen, „den verlorenen Raum für die unterrichtete Religion wiederzugewinnen“ (Bizer, 1995, S. 180). Dies allerdings geschieht in doppeltem Interesse: Nicht nur theologische Zusammenhänge werden einlinig daraufhin betrachtet, wie sie in der Praxis aussehen, sondern die hier erprobte Praxis gibt Rückschlüsse auf theologisches Nachdenken. Noch deutlicher wird das in dem Passionsseminar, das ich seit 25 Jahren gestalte<sup>2</sup>, in dem eine biblische Geschichte erprobt wird und passungsfähige Theologie im Wechselverhältnis in den Seminarprozess eingespielt wird.

Nun war dieses Seminar eines, das selbst Performative Religionsdidaktik zum Thema machte. Das impliziert einen besonderen Blick auf die Verzahnung von Tun und Reflektieren. Aber auch hier bilden Werkstücke, die als lebens- und christentumsbedeutsam erscheinen, ein Zentrum.

---

<sup>2</sup> Die Leitung erfolgte mit Christoph Bizer (bis 2007) und Hans-Martin Gutmann; zeitweise Benita Joswig, Ina Schröder, in den letzten Jahren mit Swantje Luthe.

Was ist eigentlich Religion in dieser Art von Seminar? Welche Dimensionen von Religiosität (Glock, 1969) werden hier eigentlich eingebracht? Der Zusammenhang von Vollzug und Reflexion – an diesem Lernort bildet mehr denn je die Reflexion das massive Gewicht – sichert, dass nicht nur Erleben und Ritual gepflegt werden, sondern diese nahezu „lebensdienlich“ (vgl. Gräß, 2001), d.h. professionstauglich auch für die intellektuelle, ethische und vielleicht im weiteren Sinne auch für die ideologische Dimension aufgegriffen werden. Dies geschieht in subjektiver Aneignung – aber in der Rolle des werdenden (professionellen) Selbst. Gelebte Religion wird theologisch und pädagogisch betrachtet – als Religion, nicht als Glaube; dabei bleibt der Zusammenhang von Kult und Kultur gewahrt.

Um die Aufgabe von Erfahrung und Wahrnehmung zu verdeutlichen: Aus eigener Erfahrung des Passionsseminars spielt der *kulturelle Umgang mit Erfahrungen von Unverfügbarkeit* eine zentrale Rolle<sup>3</sup> – in diesem Zusammenhang steht auch der kultische Vollzug – also an Gebeten und Andacht wird beobachtend teilgenommen. Und das Konstruktive ist, dass alle Wahrnehmung ja gestaltbildend ist – in der Gestaltung der Formen, des Einspielens werden eigene Gestaltungen von Religion für sie selbst und andere ansichtig.

Durch die eigenständige Gestaltung von religiösen Formen, die tradierte Formen und lebensweltliche Kultur verzahnen, lernen die Studierenden die *Verzahnung von Studium, Religion und Lebenspraxis*. Es gehört dazu, nicht nur die vollzogenen rituellen Formen wie Andacht, Hora, Gebet zu reflektieren, sondern auch ein theoretisches Verständnis von Praxis zu fördern, das die Anschauung der Praxis möglich macht – ein Element der *Entselbstverständlichung*, das gerade angesichts deutlich wachsender freikirchlicher Frömmigkeit an Hochschulen die kritische Bewusstheit schult.

Das bedeutet für konkrete *Erprobungen* von Gebet und Andacht auch: Das Aufgreifen geprägter Formen ist wichtig – in spiritueller Stimmigkeit<sup>4</sup> und hier erst recht kommunikativer Verständigung – aber auch die Freiheit der Beteiligung und Gestaltung. Insofern besteht ein deutlicher Unterschied in den Settings zwischen religiöser Praxis im Seminar, das in jedem Fall genau wie in der Unterscheidung von Schulgottesdienst und Religionsunterricht auch von Seminarstunden unterschieden bleiben muss, und der gelebten religiösen Praxis außerhalb des Seminars. Und doch verändert die Kultur, dieser Praxis in den Lernprozessen Raum zu geben, auch die gelebte Religion!

### 2.2.2 Bildungsverständnis: Ziele und Kompetenzen im Interesse eines performativen Weges

Warum ist solch ein Zugang zu Religion wichtig? Dazu gehören heterogene *sozialisatorische Voraussetzungen*. Die Religion, um die es in Studium und Beruf geht, ist bei manchen Studierenden im Lehramtsstudium nicht als selbstverständliche Praxis vorauszusetzen, bei anderen so selbstverständlich, dass die Perspektive des Anderen mitgelernt werden muss. Die Chancen sehe ich darin, *Partizipationskompetenz und religiöse Kompetenz* zu verschränken (Kennenlernen, ohne Entscheidungskompetenz aufzugeben).

„Auskunfts-fähigkeit“ ist ein Verbum des kirchlichen Reformprozesses – reicht das? Nein, aber es ist ein wichtiger Schritt. Darin steckt „-kunde“. Wer kundig ist, kennt sich aus und weiß, wovon er redet. Das ist gerade in praktisch-theologischen und

<sup>3</sup> Lübke, 2004 verweist auf diesen Begriff von Friedrich Kambartel von 1980.

<sup>4</sup> In Anlehnung an M. Meyer-Blancks Gedanken auf dem Theologischen Forum in Loccum am 4.9.2015.

religionspädagogischen Zusammenhängen – auch *in* der Universität – extrem wichtig. Und diese Kommunikationsfähigkeit braucht das Durchgehen durch die eigene Person; sonst wird es Begriffsgeklapper. Damit steht die Auskunfts-fähigkeit in hohem Maße im Dienste der Diskurs- und *Dialogfähigkeit* – also Pluralismusfähigkeit.

Warum braucht man diese Intensität des Lernens? Religionspädagogik hat stark mit *Plausibilitätsnöten* zu tun. Diesen begegnen Studierende im Studium, aber mehr denn je in den religionspädagogischen Berufen; insbesondere für den Lehrberuf, aber auch für religiöse Erziehung in Kitas ist das ein scharfes Vorzeichen der Außenseite professionellen Arbeitens in der Praxis an Schulen.

Um Joachim Kunstmanns Verständnis religiöser Bildung zu zitieren: Religion ist eine Sache des Verstehens, bei der das Interesse an der Logik der Theologie vorausgesetzt wird – dies ist ein Zugang zu Religion. *Religiöse Kompetenz heißt auch: Den anderen Religion vor Augen führen, wissen, wie es geht* (in Annäherung an Schleiermachers „Kulturfähigkeit“.<sup>5</sup> Und: Religion ist ohne ihre Ausdrucksgestalten, ihre Praxen, Vollzüge, Inszenierungen nicht zu verstehen, ohne ihre Bewegungen nachzuvollziehen.

### 2.3 Performanz und Performativität in hochschuldidaktischer Perspektive<sup>6</sup>

Zwei Funktionen in Bezug auf Bildung und auf Religion sind mit dem performativen Ansatz verbunden, die auch in der ersten Phase der Professionsfindung eine Rolle spielen. Das Prinzip der *Performanz*<sup>7</sup> macht den Darstellungscharakter von Religion – und letztlich allgemeinpädagogisch auch den Darstellungscharakter der Prozesse und konzeptionellen Inhalte deutlich. Hier ist die Referenzfunktion stark: Religion, aber hier auch Religionspädagogik, wurde in der Form eines „(biblischen) Werkstücks“ für eine Aufführung bereitet, erprobt und dargestellt; Studierende werden den Formen gelebter und gefeierter Religion ansichtig, nehmen sie in Gebrauch und feiern damit – leiblich wie intellektuell – an ihrem Habitus.

Andachtsgestaltung und Inszenierungen zeigen die Funktion der *Performativität*. Sie hebt hervor, dass Lernprozesse und Darstellungsprozesse das, was sie bedeuten, vollziehen und so eine neue Wirklichkeit hervorbringen (Luthers „Tätelwort“): Studierende lernen Religion am eigenen Leib und werden vertraut mit Religion, urteilsfähig und mündig in Bezug auf die Relevanz und Plausibilität – das führt zu Transformationen christlicher Religion, zur bildenden Gestaltung von christlicher Religion.

Das verändert die Rolle der *Dozent/innen*: Sie sind hier weniger Fremdenführer/innen als in der Schule, aber Co-Detektive, Regisseure von Lehrstücken und deren Dramaturgie für das Lernen in der ersten Ausbildungsphase und immer Lernbegleiter/innen im Sinne authentischer Partner/innen, die als Modelle dienen. Ihre Aufgabe und Chance ist das Zeigen von Religion und Verknüpfen mit Theologie.

---

<sup>5</sup> Der Praxiszugang ist eine Erweiterung und Ergänzung zur klassischen Hermeneutik. vgl. Kunstmann 2008, S. 64.

<sup>6</sup> Vgl. John Langshaw Austin, *How to do things with words* (1962), deutsch: *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart 1972. – Hier ist auch die Rede vom „garstigen Namen“. Zur Linguistik und Kulturtheorie vgl. Wirth, 2002, sowie Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001. Zur pädagogischen Seite vgl. Wulf & Zirfas, 2007. Vgl. die unterschiedliche Funktionalität – siehe dazu Gärtner, 2009 im ästhetischen Zusammenhang.

<sup>7</sup> Bei Austin, der das Wort „garstig“ und „neu“ nannte (Austin, ebd.), kommt die komplementäre Praxisseite zu Kompetenz zum Tragen.

Performative Hochschuldidaktik arrangiert in theologischen Studiengängen für Studierende kooperative Begehungen von Religion zur Erprobung der Lebenstauglichkeit und Praxisfähigkeit von Theologie und Pädagogik.

### 3 Ein Gespräch (Florian Dinger & Silke Leonhard)

FD: Vieles, was wir in Loccum erlebt haben, hat mich an performative Lernarrangements in der Schule erinnert. Wir haben solche ja auch bewusst inszeniert. Wodurch unterscheidet sich denn deinem Verständnis nach eine „performative Didaktik für den Religionsunterricht“ von einer „performativen Didaktik für die Hochschule“?

SL: Religion performativ am Lernort Universität zu lehren birgt andere Rollen und Ziele als in der Schule. Im Wesentlichen dreht sich das Lernarrangement ja um Religionspädagogik. Damit verbindet sich eine doppelte Einklammerung: für die Studierenden gelebte Religion als eine gelernte Religion, um selber Religion zu lehren. Immer ist also der Stil gefragt, wie Religion nicht nur für sich selbst aufzuschließen, sondern in ihren Formen und ihrer Prägung so zu transformieren ist, dass sie für andere ansichtig wird. Das ist viel komplexer als die Zweiachsigkeit. Daher ist meine Erfahrung, dass solche Formen des universitären Arbeitens eine gewisse Experimentalität und unterschiedliche Erfahrungsebenen benötigen, die in einer „Außenstelle“ der Universität leichter geerdet wird. Es ist möglich, Religion als Praxis eingebettet in einen rhythmischen, gleichsam liturgischen Prozess religionspädagogisch zu erschließen. Vom Ankommen bis zur gemeinsamen Gestaltung eines Gottesdienstes, der alle Seminarelemente in eine gottesdienstliche Gestalt bringt, gibt es mehr als ein Nachdenken und Reden von und über Religion – aber es gibt in jedem Fall viele unterschiedliche Weisen der reflexiven Bezugnahme. Das erfordert eine hohe Kompetenz und Präsenz der Dozentin und des Dozenten, aber auch die Möglichkeit, diesen Stilfindungsprozess dicht zu fördern.

Du hattest ja mit einigen Seminarteilnehmern schon früher zusammengearbeitet, kanntest die also auch aus anderen Kontexten schon. Was hat sich denn hochschuldidaktisch – bezogen vor allem auf die Lernprozesse – aus deiner Sicht durch den performativen Zugang verändert?

FD: Vorab möchte ich überhaupt erst einmal festhalten, dass sich etwas verändert hat. Die gleichen Studierenden schienen mir auf eine andere Art und Weise beteiligt. Ich versuche diese Veränderung auf zwei Begriffe zu bringen:

Erstens hatte ich den Eindruck, dass eine erheblich erhöhte *innere Beteiligung* der Studierenden festzustellen war. Sie haben sich unübersehbar *selbst* probierend auseinandergesetzt – mit den performativen Lehr- und Lernformen, aber eben auch mit religiösen Ausdrucksgestalten. So kamen – auch dies gelingt in regulären Hochschulsettings eher selten – durchaus individuelle Zugänge zu religiöser Praxis zur Sprache.

Zweitens und vorsichtiger möchte ich auch den Eindruck festhalten, dass während unseres Seminars so etwas wie eine „religiöse Alphabetisierung“ der Studierenden zumindest eine Rolle spielte. Doch in diesem Punkt bin ich noch unsicher, nicht zuletzt aufgrund einer Anmerkung, die mein Doktorvater kürzlich und nicht zu Unrecht fallen ließ: Gelebte Religion, so meinte er, besäße eine Qualität *sui generis*, die man – sofern authentisch – nicht künstlich in Lernarrangements herstellen könne. Beträfe dieser Einwand nicht auch die performativen Hochschulsettings?

SL: Das ist die Frage nach „Bildungsreligion“ – in dieser Hinsicht bin ich tatsächlich skeptisch. Christoph Bizer hat der Gedanke einer Bildungsreligion übrigens auch

nicht überzeugt. Die Frage klingt konstruktivistisch – kann man Religion überhaupt herstellen? Die Antwort enthält mehrere Aspekte und Deutungsweisen; letztlich hängt sie auch vom Religionsverständnis ab. *Meine* Antwort: Gelebte Religion geht jedenfalls nicht in Lernarrangements auf. Trotzdem ist das Aufgreifen folgender Aspekte von gelebter Religion im Hochschulzusammenhang möglich und nötig (vgl. auch Leonhard, 2006, S. 365-418):

a. Ereignisdimension: Es ereignet sich etwas, das als religiös wahrgenommen wird – z.B. im Sinne der „Unterbrechung“ (J.B. Metz). Oder es wird doch eine außerhalb gelebte Religion (kulturell transportiert und damit) hineingezogen in den Unterricht – „da öffnet sich ein Raum“; das sind Momente.

b. Hochschulandachten und -gottesdienste, aber möglicherweise auch seelsorgerliche Elemente können – wie gesagt: in der Unterscheidung von Gottesdienst bzw. Seelsorge und Seminar, aber praktisch sicherlich zuweilen eng aufeinander bezogen – Raum geben für gelebte Religion im Raum der Universität. Räume der Stille, Rituale und andere Konkretionen bekräftigen dies.

c. Religion wird auch biografisch transportiert – also kommt sie auch in den Gestalt(ung)en der Lehrenden zum Tragen. Und was die Lehrprozesse anbelangt, legen Habitus und Gestus auch im hochschuldidaktischen Zusammenhang nahe: Zeigen ist mehr als nur ein Verweis, es bleibt als personales Zeigen der Beziehung zu Religion vielmehr an die lehrenden und lernenden Personen gebunden.

Wichtig ist intentional, dass die Religionsfreiheit der Lernenden gewährt bleibt. Trotzdem wäre es widersinnig, als Hochschullehrender von sich zu behaupten, dass man selbst nicht religiös ist – dass man im Unterricht mit Religion in dieser reflexiven, pädagogisch-didaktischen Einklammerung zu tun hat und in Berührung kommt, ist deutlich.

Wir müssen uns 2015 auch darüber unterhalten, wie die performative Didaktik nicht zuletzt hochschuldidaktisch Pluralismusfähigkeit aufgreifen und schulen kann.

FD: Unbedingt. Derzeit betreuen mein Doktorvater und ich die Abschlussarbeit einer Studentin, die sich mit dem Verhältnis von Performativer Religionsdidaktik und Interreligiösem Lernen beschäftigt. Hier sind bis heute viele Fragen noch ungeklärt – und ich vermute, dass an dieser Stelle eine echte Herausforderung für performatives Lehren und Lernen im Religionsunterricht liegen könnte. Was meinst du?

SL: In Bezug auf performative Didaktik bedeutet diese Perspektive Unterschiedliches:

Wenn man auf den in einigen Ländern wachsenden konfessionell-kooperativen RU vorbereitet, werden auch unterschiedliche Facetten performativer Didaktik beansprucht. Die tendenziell katholischen Varianten und die evangelischen, im Loccumer Umkreis geprägten Spielarten haben unterschiedliche Wege und Ziele (vgl. Kliemann, 2014) – dafür sind Verständigungsprozesse in Bezug auf die Zielsetzung nötig. Die Frage, inwieweit eine performative Didaktik auch auf interreligiöse Bildung ausgedehnt werden kann – und auch, inwiefern sie die richtige Didaktik ist, hat eine weitaus höhere Komplexität. Fremdheit und Neugier sind Momente, die beim religiösen Lernen deutlicher ins Auge zu fassen sind. Es gibt methodische Ansätze wie z.B. Bibliodrama unter Einschluss interreligiöser Bedingungen, die ich so verstehen würde – es gibt aber auch viele kritische Bedingungen. In jedem Fall muss m.E. eine Religion authentisch vertreten werden, um der Bagatellisierung vorzubeugen und die Würde zu wahren. Ich kann und möchte ja meine christliche Perspektive nicht ablegen – im Gegenteil: Sie fördert die Fähigkeit der Positionsbestimmung und damit der Orien-



tierung. Wer das Gelände nicht kennt, in dem er sich bewegt, kann sich auch nicht verorten und gezielt bewegen. Sicherlich sind da ganz elementar *religio* und *interesse* noch genauer zu bestimmen. Wir werden an dieser Frage dranbleiben, es braucht aber noch präzisere Erfahrungen und weiteres Nachdenken.

## Literaturverzeichnis

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*, deutsch: Zur Theorie der Sprechakte (1972). Stuttgart: Reclam.
- Bizer, C. (1995). *Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gärtner, C. (2009). Performative Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit. *IJPT*, 13(2), 258-274.
- Glock, C. (1969). Über die Dimensionen der Religiosität. In J. Matthes (Hrsg.), *Kirche und Gesellschaft*. Bd. 2. Reinbek: Rowohlt, S. 150-168.
- Gräß, W. (2001). *Kirche in der urbanen Welt der Moderne. Magazin für Theologie und Ästhetik*, Heft 13. <http://www.theomag.de/13/wg1.htm> [Zugriff 1.7.2015].
- Klie, T., & Leonhard, S. (Hrsg.) (2008). *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik, Lernorte, Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kliemann, P. (2014). Performativer Religionsunterricht? Beobachtungen und Rückfragen aus der Perspektive eines südwestdeutschen Studienseminars. *ZPT*, 66(4), 366-375.
- Kunstmann, J. (2008). Performative Hochschuldidaktik. In T. Klie & S. Leonhard (Hrsg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik, Lernorte, Unterrichtspraxis* (S. 54-65). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, S. (2006). *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lübbe, H. (2004). *Religion nach der Aufklärung* (3. Aufl.). München: Fink.
- Matthes, J. (1969). *Kirche und Gesellschaft*, Bd. 2. Reinbek: Rowohlt.
- Wirth, U. (Hrsg.) (2002). *Performanz. Zwischen Sprachwissenschaften und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wulf, C., Göhlich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2001). *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim & München: Juventa.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2007). *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz.

*Florian Dinger, Lehrer an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule Göttingen (IGS) mit den Fächern Evangelische Religion, Deutsch und Darstellendes Spiel sowie Doktorand an der Georg-August-Universität Göttingen*

*Dr. Silke Leonhard, Rektorin des Religionspädagogischen Instituts Loccum und Externe Mitarbeiterin am Fachbereich Evangelische Theologie, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main*