

I. Theorie

Religiöses Verstehen ruht nicht allein auf wortsprachlichen Formen auf. Texte, insbesondere Texte, die religiös in Gebrauch genommen werden oder in denen Religion thematisch wird, sind an bestimmte Verlautbarungssituationen gebunden. Erst und nur dort ermöglichen sie Verstehen. Jeder Wortlaut, jede Metapher, jedes Gleichnis hat einen „Sitz im Leben“, in dem er als Form von Religion in Erscheinung tritt. Außerhalb dieser situierten symbolischen Kommunikation kann religiöse Rede nicht als religiöse Rede verstanden werden. Die Christentumspraxis konstituiert einen ihr entsprechenden Sprach- und Verstehenshorizont. Im diesem eigenen Sprachgebrauch moduliert sie Bedeutung. Deshalb kann der Religionsunterricht auch nicht einfach religiöse Inhalte zum Thema zu machen, sondern er muss dazu beitragen, symbolische Kommunikation zu erschließen. Dies bezieht sich grundlegend auch auf Performanzphänomene.

Silke Leonhard / Thomas Klie

Ästhetik – Bildung – Performanz

Grundlinien performativer Religionsdidaktik

Wenn sich Religion zeigt

Soll Religion zu denken und zu handeln geben, muss sie erfahren, wahrgenommen und gedeutet werden. Eines der grundlegenden Probleme des Religionsunterrichts ist, dass jeder sofort zu wissen meint, was mit „Religion“ gemeint ist. Vortheoretisches Wissen genügt offenbar, um „Religion“ dem Bereich der Weltanschauung zuzuordnen, sie vage mit „Kirche“ in Verbindung zu bringen, ihr moralische Autorität zuzutrauen und dahinter eine besondere Umgangsform mit heiligen Schriften zu vermuten. Um vermeintlich hinlänglich religiös zu sein oder sich von Religion fernzuhalten, reicht ein solches alltagspragmatisches Wissen zunächst einmal aus. Nach diesem Vorverständnis wäre dann Religionsunterricht eine schulische Veranstaltung zur strukturierteren Vermittlung weltanschaulicher und moralischer Fragen im Kontakt zur Kirche und im Blick auf die Bibel.

Will man sich jedoch religionstheoretisch und unterrichtstheoretisch über die Religion des Religionsunterrichts verständigen, dann greift diese semantische Routine zu kurz. Sollen professionelle Vermittler der Religion ausgebildet und das von ihnen zu verantwortende Vermittlungsgeschäft bedacht und organisiert werden, bedarf es einer begründeten Präzisierung des Sprachgebrauchs. Die Sprachbildung muss auch deshalb geschärft werden, um das Alltagswissen über sich selbst aufklären zu können, es also in seine Schranken zu weisen. Auch die eigene religionspädagogische Praxis bedarf einer solchen Selbstaufklärung, um nicht ideologisch zu verhärten. Der Übergang vom eigenen Kunstwissen zum Wissen *über* das Kunstwissen will bewusst reflektiert und muss benannt werden.

Soll nun aber eine ganz besondere Form einer religions- und unterrichtstheoretischen Verständigung protegiert werden, dann muss eine Schärfung der Begriffe darüber hinaus auch in engem Kontakt wie im Kontrast zu anderen fachlich gebundenen Benennungen erfolgen. Reichweiten und Resonanzen müssen de-finiert, begrenzt werden. Eine neue Theorie, eine neue interessegeleitete Schau auf religiöse Sachverhalte, wird also nicht nur um des besseren Verstehens willen danach trachten, vortheoretische, im besten Fall naive Sinn-sichten einzuklammern. Um sich selbst als relevant behaupten zu können, wird die neue Theorie auch in den Diskurs mit anderen, konkurrierenden

Theorien treten. Die jüngere Geschichte der Religionsdidaktik legt berechtigt Zeugnis ab über den Wandel des Angeschauten im jeweiligen Fokus der Schauenden. Jeder Student der Religionspädagogik wird im Examen auskunftspflichtig gemacht in Bezug auf diese Perspektivenwechsel und deren Motive. Die Geschichte der religionspädagogischen Konzepte und Modelle zählt im Lehramtsstudiengang Religion mit Recht zum *Cantus firmus*.

Das Wissen um den Wandel ist ein durchaus notwendiges Wissen; das Erlernen der fachgebundenen Konzeptionen samt ihren Referenzen an den jeweiligen Zeitgeist ist ein wichtiger Ausweis fachlicher Kompetenz. Zu weiten Teilen liest sich eben auch und gerade die Theoriegeschichte des Religionsunterrichts wie ein kultur- oder zeitgeschichtlicher Abriss. Ein wichtiger Lerneffekt ist, dass sich Religionsverständnisse ändern und sich diese Veränderung dem jeweiligen kulturellen und theologischen Umfeld verdankt, in dem bestimmte Religionsverständnisse gedacht und befördert wurden. Mit der Zeit ändert sich – zugespitzt formuliert – immer auch der Gegenstand des Schulfaches Religion. Dies kann insofern auch gar nicht anders sein, als die Art und Weise, in religiöser Perspektive seine Welt anzuschauen, in ihr Kirche zu leben und verantwortlich zu handeln, sich genauso ändern wie die jeweiligen Verstehensbemühungen um die heiligen Schriften. Im theologischen Sprachspiel: Selbst-, Welt- und Schriftdeutung sind kontingent. Sie wollen in immer neuen Denkbewegungen und Deutungsspielen der sie umgebenden Lebenswelt und Kultur plausibel gemacht werden.

Das in diesem Band¹ vorausgesetzte Religionsverständnis setzt an bei den Äußerlichkeiten bzw. bei den Modalitäten, unter denen diese Äußerlichkeiten als religiöse Äußerungen in Szene gesetzt werden. Unter der sich in diesem Zusammenhang sinnvollen Kategorie der *Inszenierung* soll also ein Formgebungsprozess mit und vor anderen verstanden werden. Es handelt sich hierbei um einen reinen Formalbegriff. Die im deutschen Sprachgebrauch auch denkbaren konnotativen Wertungen von Inszenierung, wie etwa „show“, „Oberflächlichkeit“ oder „Effekthascherei“ sind damit in diesem didaktischen Kontext definitiv ausgeschlossen. Im Zusammenhang mit der performativen Didaktik ist also von Inszenierung die Rede, wenn etwas im Beisein und unter Mitwirkung von anderen zur Darstellung gebracht und gezeigt wird.

Im Zusammenhang mit Religion von Inszenierung zu sprechen, mag zunächst irritieren, scheinen sich doch Protestanten bei aller sympathischen Vielstimmigkeit darin einig zu sein, dass Äußerlichkeiten in Sachen Religion immer „nur“ Äußerlichkeiten sind. Nach diesem Verständnis ist das „Eigentliche“

¹ Der vorliegende Band „Performative Religionsdidaktik. Perspektiven und Unterrichtspraxis“ versteht sich als Folgeband zu dem von denselben Herausgebern verantworteten, 2003 in erster und 2006 in zweiter Auflage erschienenen Buch: *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig.

immer nur darunter („Tiefe“), dahinter („hinterfragen“) und daneben („symbolisch“) zu suchen. Religionsgeschichtlich wurzelt diese Sichtweise in der Tradition pietistischer Frömmigkeit. Phänomenologisch, erkenntnistheoretisch und bildtheoretisch lässt sich ein solches Religionsverständnis heute kaum noch rechtfertigen. Eine der Wirkungen des „ästhetischen Jahrzehnts“ (Hermann Timm) besteht darin, religiöses Lernen als ein ereignishaftes Geschehen zu begreifen, und somit auch den Religionsunterricht in den Horizont ästhetischer Bildung zu rücken. In der Performativen Religionspädagogik versteht man unter Religion zunächst einmal das, was sich in, mit und unter den Formen ihrer Ingebrauchnahme *zeigt*. Als Ausgangsthese kann formuliert werden: Um Religion zu lernen und zu lernen zu geben, muss man auf das schauen, was sich religiös äußert. Oder in der Sprache der Kulturwissenschaften: Man muss auf das schauen, was sich *performiert*, in Erscheinung tritt, sich *zeigt*.

Diese performative Sichtweise in der Religionspädagogik ist im Prinzip nicht neu. Schon die Symboldidaktiken haben vor 20 Jahren ins Bewusstsein gehoben, dass sich evangelische Religion keineswegs nur in Texten erschöpft. Da man sich damals jedoch von einem Symbolbegriff leiten ließ, der statt zu denken eher „zu rätseln“ und „zur Verwirrung Anlass“ gab, wie es einer seiner prominentesten Kritiker treffend formuliert², konnten diese Entwürfe theologisch noch nicht hinreichend überzeugen. In didaktischer Hinsicht wirkten hier vor allem die Entwürfe von Hubertus Halbfas, Peter Biehl und Yorick Spiegel stilbildend. Im katholischen Bereich setzte Halbfas bei einer fundamentalen, tiefenpsychologisch verankerten Alphabetisierung des Symbolsinns an. Biehls Symboldidaktik ist demgegenüber christologisch fundiert und nimmt ästhetische, linguistische, ansatzweise kulturwissenschaftliche Bezüge auf und verschränkt darüber Problemorientierung, Hermeneutik und Symbolkunde. Beide symboldidaktische Modelle setzen auf die evangelisch-theologisch nur bedingt nachvollziehbare Repräsentationsfunktion von Symbolen. Unhintergebar bleibt in der Folgezeit allerdings der symboldidaktische Impuls, Religion allererst über ihre Gebrauchszusammenhänge zu erschließen. Gegenüber einer „anästhetischen“ Leugnung von Wahrnehmung steht seitdem die Lesefähigkeit und Gestaltungsnotwendigkeit von Religion im Blickpunkt.

An der kritischen Weiterentwicklung der Symboldidaktiken setzen religionspädagogische und -didaktische Konzepte zum Performativen an³: Semiotische Ansätze kritisieren die Verwendung des Symbolbegriffs, da in ihm religiöse

² Vgl. das immer noch sehr lesenswerte und instruktive Buch von M. Meyer-Blanck: *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Hannover 1995 (32). – Mittlerweile liegt es in einer überarbeiteten und erweiterten Auflage vor: Rheinbach 2002.

³ Vgl. die Diskussion in Kap. V. *Rezeption*.

Wirklichkeit ontologisch, also substantiell voraussetzt wird. Angeregt durch die Kulturtheorie Umberto Eco geht man hier davon aus, dass der Gebrauch der Zeichen im Sinne eines Produktions- und Aneignungsprozesses geschieht, gewissermaßen „benutzerdefiniert“ in Abhängigkeit vom Zeichengebrauch. Ob und inwieweit Kinofilmtexte wie „Wie im Himmel“ religiös decodiert werden, hängt von der jeweiligen Deutungspraxis ab.

Poststrukturalistisch-profane Didaktik orientiert sich dagegen am philosophischen Dekonstruktivismus und richtet ihr Interesse darauf, Religion als Spuren in der Profanität, den „Zwischenräumen“ des Alltags, zu suchen. Religion bietet demnach Orientierung nicht im Sinne von Sicherheit, sondern eher als Verunsicherung und Irritation des Gewohnten durch das Fremde. Auf Gestalttheorie und -pädagogik fußende Ansätze orientieren sich v. a. an lutherischer Schriftauslegung und Worttheologie: Im kulturellen und rituell-kreativen Gebrauch der Heiligen Schrift bleibt Religion zugleich bei sich selbst und beim lernenden Menschen. Parallel entfaltet sich der Performativitätsgedanke auch in der Katholischen Religionspädagogik, wo Konstruktivismus und Mystagogik stärker reflektiert werden. Allen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie didaktisch das Wahrnehmen von religiöser Wirklichkeit dem Deuten, Verarbeiten und Verändern der Lebenswirklichkeit vorschalten.⁴

Für religiöse Menschen ist es einigermaßen trivial, Religion als einen spezifischen Wahrnehmungs- und Gestaltungsmodus, als Kultur symbolischer Kommunikation zu praktizieren. Sie sind es natürlich gewohnt, bspw. Mt 6,9–13 (das Vaterunser) nicht einfach nur als einen informationshaltigen Text zu rezipieren. Vielmehr realisieren sie diese Passage aus der Heiligen Schrift im Normalfall als einen religiösen *Wortlaut*. Als Betende verhelfen sie diesem kurzen Prosa-Stück dazu, gewissermaßen als dramatischer Text zu funktionieren – durch ihre Hand- und Körperhaltung, ihren Sprachgestus und die eine kollektive Resonanz fordernden Konventionen. Die wenigen Verse aus dem ersten Evangelium wollen als ein kleines, zartes, von vielen gekanntes, weil zentrales Stück evangelischer Performance realisiert werden. Die weithin verbreitete Ansicht, es handle sich hierbei um einen „Text“, verkennt die Gestaltqualität dieses Religionsstückes. Denn im normalen Gebrauchskontext wird dieses Stück nicht vorrangig „gelesen“, eher gebetet, gesprochen, sich und anderen im Stehen aufgesagt und damit dargestellt – in der Regel aus einem bestimmten Anlass, oftmals auf einer ganz bestimmten Bühne, innerhalb eines ganz besonderen Gottesdramas. Religiöse Praktiker wissen ihren Part meist inwendig, denn nur so können sie ihn nach außen wenden. Für die Dauer dieser religiösen Lautung begeben sie sich in die Rolle von Betenden, um sie dann mit dem „Amen“ wieder zu verlassen. Wird dieses Gebet von anderen gehört oder

⁴ Zur Theoriegeschichte vgl. S. Leonhard/Th. Klie: Schauplatz Religion, a. a. O., S. 17ff.

gesehen, reizt es zum Einstimmen, zur Sym-Phonie bzw. zur Kon-Figuration – oder auch nur zum Mithören, zum Hör-Spiel.

Nimmt man nun die hiermit angedeuteten Gebrauchszusammenhänge religiöser Texte ernst, dann ist die Behauptung vom inszenatorischen Mehrwert biblischer, religiöser oder kirchlicher Zeichen didaktisch alles andere als trivial – nicht nur, weil hier der scholastische Satz von der Wechselbeziehung zwischen Form und Inhalt (*forma dat rei esse*) greift oder die literaturwissenschaftliche Textsortendifferenz zwischen Prosa, Lyrik und Drama ihr Recht fordert. Viel wichtiger für die Didaktik christlicher Religion ist deren kulturelle Konsistenz: Religion ist eben allererst eine Religions*praxis*. Das Evangelium als das Kriterium christlicher Religion äußert sich immer nur in kulturellen Formen. Christliche Religion ist, wenn christliche Zeichen gebildet bzw. indem Zeichen christlich kommuniziert werden – völlig unabhängig davon, ob dies nun in Denkbewegungen, Darstellungen oder Handlungsvollzügen praktiziert wird. Evangelisch-theologisch kann man darum auch nicht die Wahrheitsfrage an bestimmte Abbildungsqualitäten koppeln, wie z. B. an ein „Symbol“, sondern man muss sie als Bewahrheits- und Evidenzerfahrung auf der Deutungsebene verhandeln. Die Frage, ob ein Zeichen als ein wahrer Ausdruck im Sinne des Evangeliums gelesen werden kann, ist als Deutungsfrage nur im Kontext konkreter religiöser Äußerungsbedingungen verhandelbar. Eine performativ ansetzende Religionsdidaktik formuliert – zugespitzt gesagt – also immer „nur“ Antworten auf die Formfrage: Unter welchen Bedingungen kommt hier ein (theologisch relevanter) Inhalt in Form? Inwiefern lässt sich für wahr nehmen, was sich zeigt? Wenn diese Didaktik ihre Gegenstände also in den genuin religiösen Formen, den Deutungs-, Darstellungs- und Vermittlungshandlungen findet, dann hängt dies unmittelbar mit der kommunikativen Grundstruktur des Evangeliums zusammen.

Schärft man den Blick performativ auf Religion als den dem Religionsunterricht primär aufgegebenen Unterrichtsgegenstand, dann rückt zwangsläufig das Moment des Mimetischen in den Vordergrund des Interesses. Jede didaktische Inszenierung, jede Unterrichtspräsentation erscheint dann als ein selbstreferentieller Akt auf Zeit. Religiöse Formgebungen stellen die ihnen eigene Wirklichkeit als *die* Wirklichkeit her, von der zuvor oder danach „die Rede“ ist.⁵ Dadurch ist eine schülerangemessene theologische Reflexion keineswegs ausgeschlossen – im Gegenteil: Erst durch den reflexiven Rahmen erhält die religionsdidaktisch motivierte Mimesis ihren eigentlichen Ort.⁶ In der planvollen Interpunktion des Handlungsgefüges kommen die Formgebun-

⁵ Vgl. Chr. Wulf/J. Zirfas (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, Basel 2007, S. 17.

⁶ Zum Verhältnis von Formgebung und Reflexion vgl. den Beitrag von Bernhard Dressler in diesem Band.

gen zu sich selbst. Eine kunstvolle Collage, in intensiver Gruppenarbeit entstanden, das Standbild einer biblischen Szene, das aufmerksame Anhören eines Popsongs, eine Bildbetrachtung⁷ oder eine inszenierte Podiumsdiskussion zu einer ethischen Frage – das experimentelle Zeigen religiöser Deutungs- und Gestaltungskultur fordert das Hinschauen und Spiegeln – die Reflexion. Die Schülerinnen und Schüler müssen zu jedem Zeitpunkt wissen können, wann – im wahrsten Sinne des Wortes – das Spiel ein Ende hat und was hier gespielt wird. Zwar wird der in diesen Probeszenarien zum Ausdruck kommende Gehalt nur der handlungsförmigen Gestalt ansichtig, doch erst die Einsicht plausibilisiert die Ansicht und gibt den Gestalt(ung)en des Unterrichts Prägnanz.

Was sich in der Pädagogik zeigt

Eine für die Religionspädagogik bemerkenswerte Parallelentwicklung zeigt sich in jüngster Zeit in der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Als eine der letzten kulturnahen Disziplinen vollzieht derzeit auch die Pädagogik den *performative turn* der Kultur- und Sozialwissenschaften mit.⁸ So bestimmt z. B. die Operative Pädagogik⁹ ihren Gegenstandsbereich als die pädagogischen Handlungen, die „einheimischen Operationen“ der Erziehungspraxis. Sie sieht die Grundform des Erziehens im Vorgang des Zeigens. Zeigen meint hier ein „mehrstel- liges Prädikat: Es enthält den Bezug auf Sachverhalte und auf Personen zugleich, und das bedeutet, dass wir als Zeigende immer auch uns selbst zur Erscheinung bringen, nämlich durch die Form, die wir je nach Umständen, nach Adressaten und thematischen Gegebenheiten wählen. Wir zeigen uns, indem wir anderen etwas zeigen, und zwar so, dass er es selber wieder zeigen kann.“¹⁰ Um darzulegen, worin die Pointe und der Nutzen für das Verständnis von Erziehen und Lernen bestehen, wird die beiden Vorgängen zugrunde liegende Komplexität phänomenologisch reduziert. Es geht Prange dabei „um das Evidentmachen von etwas, das in verschiedenen Lagen und Konstellationen schon da und mehr oder minder bekannt, aber deshalb noch nicht (...) erkannt ist.“¹¹ Die „Zeigestruktur der Erziehung“ ist eine deskriptive, keine normative Bestimmung.

⁷ Vgl. das Unterrichtsbeispiel von Nadja Y.-Haghpanah in diesem Band.

⁸ Zum ‚performative turn‘ in den Kulturwissenschaften vgl. U. Wirth (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt a. M. 2002; Th. Klie: ‚Daß Religion schön werde‘. Die performative Wende in der Religionspädagogik, in Th. Schlag u. a. (Hg.): Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, S. 49–63.

⁹ K. Prange: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn 2005.

¹⁰ A. a. O., S. 78f.

¹¹ A. a. O., S. 26.

Damit ist die für die Performative Religionspädagogik zentrale Unterscheidung von *taktischer* und *faktischer* Performanz angesprochen: Faktisch folgt natürlich jeder Unterricht einer bestimmten Inszenierungslogik. Immer wenn Lehrpersonen einen strukturierten Lehr-Lernprozess planen und durchführen, unterliegt dies den Bedingungen einer bestimmten Dramaturgie.¹² Auch der langweiligste „Frontalunterricht“, die ödeste Textarbeit oder das gedankenlose Abfragen von Wissensbeständen gelten in performativer Sicht als Inszenierungen. Didaktisch wird man hierin zwar mit gewissem Recht durchaus verbesserungsbedürftige Inszenierungen sehen, trotzdem gilt: Man kann nicht *nicht* inszenieren.¹³ Die Performative Religionspädagogik stellt die faktische Performanz aller Unterrichtsbemühungen in Rechnung, zielt aber primär auf Strategien *taktischer* Performanz.¹⁴ Sie intendiert vor dem Hintergrund immer schon gegebener Unterrichtsdramaturgien zum einen die reflektierte Wahrnehmung dieser einheimischen pädagogischen Operationen und zum anderen die reflektierte Darstellung des performativ verfassten Unterrichtsgegenstands Religion.

Eine analoge Lesart pädagogischer Wirklichkeit bieten auch die in dem Band „Pädagogik des Performativen“ versammelten Autorinnen und Autoren. Sie identifizieren erzieherische und didaktische Prozesse vorrangig als Geschehnisse zwischen Akteuren und Zuschauern. Lag der wirkmächtigen geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch daran, pädagogische Praxis als einen Zeichenzusammenhang zu lesen, um ihn im Blick auf dessen Kulturalität und Historizität zu entziffern, so erscheint dies aus performativer Sicht als eine zunehmend unangemessene Verkürzung. Marginalisiert wird hierbei nämlich die Ebene der realen Handlungsvollzüge, die Ebene der Formgebung bzw. die Ebene des ästhetischen Spiels. Demgegenüber geht es bei „der performativen Forschungsorientierung ... nicht um die Aufhebung der hermeneutischen Position, sondern um die Verschiebung des Blickwinkels: Dementsprechend bezieht sich die performative Betrachtungsweise nicht vorrangig auf das in der Präsentation Präzentierte, sondern auf den Umgang mit der Präsentation bzw. mit den Praktiken des Repräsentierens.“¹⁵ Die Verschiebung der Perspektive – zugespitzt formuliert – von der pädagogischen Semantik und der klassischen Hermeneutik auf die dramaturgische Syntax, vor allem aber die Pragmatik szenischer Vergegenwärtigungen – verabschiedet sich damit bewusst vom Dualismus einer Zwei-Welten-Texttheorie, wonach der Sinn eines (Handlungs-)Textes eben nicht auf der Ebene konkreter Zeichen zu finden sei, sondern

¹² Zur Theatralität von Bildungsprozessen vgl. den Beitrag von Ursula Roth in diesem Band.

¹³ Vgl. den Beitrag von Bärbel Husmann in diesem Band.

¹⁴ Die operative Differenzierung zwischen *taktischer* und *faktischer* Ambiguität findet sich bei W. Engemann: *Semiotische Homiletik*, Tübingen/Basel 1993, S. 154.

¹⁵ Vgl. Chr. Wulf/ J. Zirfas (2007), a. a. O., S. 9.

immer nur auf einer dahinter, darunter oder darüber liegenden Bedeutungsebene und die Phänomene gleichsam zugunsten einer abwesenden Eigentlichkeit hermeneutisch enteignet werden. Das Latente dem Manifesten vorzuordnen, ist jedoch weder phänomenologisch oder semiotisch noch performanztheoretisch denkbar. Vielmehr gilt: „Die Erziehungswirklichkeit ist im Blickwinkel des Performativen nicht der repräsentative Text einer Präsenz oder Wahrheit der historischen pädagogischen Bewegung, sondern das Zugleich von Präsenz und Absenz, von Signifikat und Signifikant, das sich nicht auf eine Begründung, auf ein Prinzip oder Zentrum als Invariante einer Präsenz zurückführen lässt.“¹⁶

Diese semiotisch inspirierte Bestimmung ist direkt auf die Religionsdidaktik anwendbar. So ist das Evangelium als Ur-Kunde christlich-pädagogischer Praxis theologisch auch als ein mehrstelliges Prädikat zu verstehen. Es „ist“ nicht einfach statisch gegeben, vielmehr zeigt es sich ausschließlich in Formen kommunikativer Darstellung. Es wird – in der Grundform – zwischen zwei Personen als „Botschaft“ kommuniziert. Erst indem sich einem Angesprochenen etwas zeigt, kann er das Gezeigte als ihn angehende, möglicherweise gute Mitteilung verstehen. Der Wechselbeziehung zwischen dem, was sich einem darstellt, und dem, was sich an ihm bewahrheitet, ist evangelisch-didaktisch jedoch nicht zu entkommen. Jede religiöse Deutung, selbst wenn sie sich im Horizont von Letztbegründungen bewegt, ist grundsätzlich kontingent und irrtumsfähig. Auch und gerade Religionsunterricht geschieht nicht nur plan- und absichtsvoll, sondern auch – zuweilen noch ungeahnt – prozesshaft und wirklichkeitsverändernd. Niemand kann Glauben lehren oder lernen. Wohl aber kann didaktisch abgebildet werden, über welche Formgestalten Gewissheitskommunikation funktioniert. Ein zentraler Aspekt erlernbaren religiösen Wissens ist damit indirekt auch das Wissen um die Nichtwissbarkeit des Glaubens. Obwohl sich christliche Glaubensgewissheit immer nur religiös und kulturell äußert, ist sie als auf das nicht didaktisierbare Wirken des Geistes rückführbar zu denken. Für wahr nehmen kann man nur, was sich zeigt; Anschauungen bilden sich über das Anschauen. Doch welche Bedeutung dem Angeschauten jeweils zugeschrieben wird, bleibt unverfügbar. Der Zugang über die Formen, über deren lebensweltliche Verortung, die „Sitze im Leben“ als Umstände, unter denen sie sich zeigen und vergegenwärtigt werden, sichert gewissermaßen die Deutungsnotwendigkeit religiöser Phänomene. Und zugleich verstellt er didaktisch den Weg zu einer religiösen Unmittelbarkeit.

Was sich an Bildung zeigt

In Zeiten säkularer Weltentwürfe und pluraler Lebensführungen ist eine orientierende Verortung nicht nur in der Unübersichtlichkeit des Lebens

¹⁶ A. a. O., S. 9 mit Bezug auf Derrida; Hervorhebungen im Original.

gefragt, sondern auch in deren Widersprüchlichkeit. Mit der gesellschaftlichen Entstrukturierung von Lebensmustern wächst Bildung eine umso größere Aufgabe zu. Auch religiöse Traditionsbestände unterliegen einem permanenten Wandel. Dies bleibt nicht ohne Folgen für die Traditionsbildung und wurde lange kulturkritisch als ‚Traditionsabbruch‘ diagnostiziert. Bildungsprozesse in Zeiten eines verkürzten Aufenthaltes in der Gegenwart¹⁷ in den Blick zu nehmen, stellt sich dar als reale und potentiale Schwellenbeschreitung in den Modi der Welterschließung zur Sinn- und Lebensdeutung.¹⁸ In dieser Weise verstehen Wulf und Zirfas unter Bildung den „Prozess und das Ergebnis einer Veränderung (...), die sowohl das Selbst- wie auch das Sozialverhältnis des Menschen betrifft. Bildung ist die performative und reflexive Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es den Menschen möglich macht, dass sie an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, *selbst* mitwirken – d. h. in der Lage sind, sich selbst eine Form geben zu können.“¹⁹

Wie alle Lebensbezüge unterliegen auch Selbst- und Weltverhältnisse dem ästhetischen Imperativ. Das zu bildende Wissen um mich und meine Mitwelt geht nicht einfach nur in idealistischer Reflexion auf, spätmoderne Sinnsichten treten heute in vielfältiger Weise als Formgebungs- und Gestaltungsprozesse in Erscheinung. Das planvolle Arrangieren von Orientierungswissen stößt auf Stilisierungen und Formbewusstsein. In den verschiedenen Stilen des Weltkontakts ist religiöse Bildung stets perspektivisch, da sie nicht von der Individualität und Personalität der Geschöpfe Gottes absehen kann. Religionsästhetische Bildung zielt darauf, Geschöpflichkeit als Gabe der Bildsamkeit transfunktional, also ohne Zweck wahrzunehmen und zu gestalten gibt. Diese Anverwandlung von Welt ist ein Prozess aneignender Selbsttätigkeit.²⁰ Religiöse Bildung geschieht daher in der Elementarform des Lernens. Lernen ist in seinem Kern ein auf leibhaften und kognitiven Kontakt angelegter Modus der Teilhabe an der Welt, in dem diese ihre Bedeutung gewinnt. Daher gründet die ästhetische Dimension von Bildung und Lernen in der Wahrnehmung: Wahrnehmung gestaltet sich ebenso als aktiv gestaltendes, erschaffendes Einwirken auf die Welt (*poiesis*) wie als pathisch-empfindliches Aufnehmen derselben (*aisthesis*), aber auch als kritische Betrachtung dergleichen (*katharsis*). Religiöses Lernen hat mit ästhetischer Erfahrung gemeinsam, dass im Prozess der Wahrnehmung das Wahrgenommene am und im Wahrnehmenden, d. h. am Lernenden präsent wird. Das Subjekt religiöser Wahrnehmung ist daher

¹⁷ So der Titel eines zeitdiagnostischen Buches von H. Lübke: Im Zug der Zeit. Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart, Berlin u. a. 1992.

¹⁸ Vgl. B. Dressler: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, S. 22.

¹⁹ Chr. Wulf/J. Zirfas (2007), a. a. O., S. 29.

²⁰ Ebd.