

Religionsunterricht inhaltlich auch von (christlich-)religiöser Praxis her entwickeln!

Eine resonanzorientiert-performative Ermutigung

Silke Leonhard

Mit der Frage nach der Rolle religiöser und eben auch christlicher Praxis als Inhalt des Religionsunterrichts verbindet sich ein Gedankengang einer wissenschaftlich wie kirchlich verorteten Religionspädagogin, der thesenartig platziert und jeweils entfaltet wird. Angesichts wachsender Religionsferne werden für religiöses Lernen und Lehren neuere Ansätze performativer Didaktik aktiviert und mit Hartmut Rosas Resonanzansatz fortgeführt, so dass die Notwendigkeit resonanzorientierten Aufgreifens religiöser Praxis in den Blick kommt – auch für Religionslehrkräftebildung.

1. Was steht auf dem Spiel? Die Veränderungen religiöser Sozialisation gehen nicht nur mit dem Rückgang von Kirchenmitgliedschaft einher, sondern auch mit weniger Vertrautheit mit religiöser Praxis. Und: Mit nachlassender Anerkennung von Religion in öffentlichen Bereichen sinkt die Plausibilität von Religionsunterricht.

Worin liegen Motivationslagen dafür, Religionsunterricht inhaltlich von der Praxis christlichen Glaubens und auch von der Glaubenspraxis anderer Religionen her zu denken?

Was für einen traditionellen Christenmenschen bis zur Moderne selbstverständlich scheint, ist viel differenzierter, oft distanzierter, nicht erkennbar oder einfach im Schwinden. Erwiesenermaßen lässt mit dem Rückgang der Kirchenmitgliedschaftszahlen (KMU V und KMU VI) auch gerade die Vertrautheit mit christlichem Glauben und seiner »Ausübung« nach. Religionssoziologisch ist augenfällig, dass sich christliche Jugendliche zunehmend von kirchlichen Praxen und auch von der eigenen Religiosität distanzieren und personale Gottesbilder schwinden (Schröder, 2017, S. 218–220, 223; vgl. EKD, 2020). Zu religiöser Praxis und gelebten Formen christlicher Religion einen Zugang zu finden, wird damit nicht leichter. Daneben ist bekannt, dass von vielen Menschen spirituelle Formen (Lunk, 2014) auch jenseits der Kirche gesucht werden (Schröder, 2017, S. 218–220). Zu den gravierenden Veränderungen der Lebenswelt zählt auch das habitualisierte Befasstsein mit digitalen Medien (EKD, 2022).

Im Zuge sich lockernder Bindungen zu Religion wird auch der Religionsunterricht stärker marginalisiert, zuweilen für überflüssig erklärt oder aber für austauschbar mit Ethikunterricht, der hinsichtlich der Modelle zumeist ein Alternativ- oder Ersatzfach darstellt.

Klug ist, wenn sich Religionsunterricht als Unterrichtsfach des Nachdenkens zu Philosophie und Ethik ins Verhältnis setzt. Ein kooperatives Verhältnis mit produktiven Unterscheidungen gewinnt, wenn religiöse Perspektivität nicht nur denkbar, sondern auch als solche erfahrbar wird. Dabei ist es unbedingt notwendig, Haltungen der Weltanschauung und religiöse Haltungen zu respektieren und Überwältigungsverbote zu achten, kurzum: Differenz in Distanz und Nähe auszubalancieren. Ein unterrichtlicher Kontakt zu religiöser Praxis kann dort, wo die grundsätzliche Anerkennung von Religion im öffentlichen Raum gegeben ist, erfahrungs- und praxisbezogen auch die Plausibilität von Religion stärken. Wer stets das Fremde scheut, wird auch schwerer eine Akzeptanz gewinnen.

Deutlich gesagt: Es braucht einen besonderen Zugang zu religiöser Praxis im didaktischen Rahmen.

2. Christliche Religion wird traditionell in liturgischen, seelsorglichen und diakonischen Formen – und kulturprotestantisch überhaupt in Bildung – praktisch.

Beten, Segnen bzw. Gesegnet-Werden und Feiern sind prominente performative Handlungsformen einer christlichen Lebenshaltung. Zugleich ist die gegenwärtige Haltung gesellschaftlich durch ein diskretes Christentum (Fechtner, 2015) mit einer milden Religiosität (Fechtner, 2023) geprägt, die Unverfügbarkeit und Empfänglichkeit in sich tragen.

Geht es um die Praxis christlichen Glaubens als Inhalt von Religionsunterricht, ergibt sich automatisch, dass die Frage nach dem Was auch eine didaktische Frage des Wie ist – nämlich: Wie glauben Christen? Wie machen das religiöse Menschen? Wie vollziehen sie Religion?

Christian Grethlein nennt zwei wesentliche Merkmale religiöser Praxis als Zielpunkte religionspädagogischer Bemühungen: Beten und Segen, was Segnen und Gesegnet-Werden einschließt. Beide sind Grundformen des Christseins.

Intentional verbindet sich damit: Menschen sollen als Kinder früh die Erfahrung machen und lernen, als Christ*in leben zu können (Grethlein, 2005, 186, 276–280).

Damit sind keine Kernkompetenzen, wohl aber Handlungen und Handlungserfahrungen gekennzeichnet. Ihr Fokus liegt auf einer liturgischen Elementarbildung. Was verleiht ihnen diese hohe Bedeutung? Phänomenologisch liegen in ihren Handlungen Formen der Beziehung zu und Prozesse der Kommunikation mit Gott – in der Pluralität der Religionen – als die Kontaktnahme zu einem göttlichen Gegenüber bzw. als Verbundenheit mit dem Transzendenten.

Wie in anderen theistischen Religionen ist das Gebet Ausdruck und Gestalt der Gottesbeziehung und damit Herzstück eines praktischen Verständnisses vom Christentum. Beten ist eine Form der rituellen, symbolischen Kontaktaufnahme zu Gott, in denen das eigene Leben symbolisch und rituell verortet wird – und zwar nicht allein im eigenen Lebenskontext, sondern in der Bezogenheit auf das Andere. Als performative Praxis ist Beten ein besonderer, leiblich geprägter Typus religiöser Kommunikation. Es geht um

die Hinwendung des Menschen zu Gott in unterschiedlichen Formen und Situationen, die individuell und gemeinschaftlich gelebt wird (Leonhard, 2018b).

Beten ist formaffin. In unterschiedlichen Formen und Haltungen drücken Menschen ihre individuellen wie kollektiven religiösen Erfahrungen aus, z. B. durch Psalmen als Gebetslieder in unmittelbarster und bilderreicher Sprache. In ihnen formieren sich deutlich Lob und Klage, Bitte und Dank sind grundlegende Formen des Kontakts zu Gott. Im Gebet begegnen Menschen Gott in einem leiblichen, beim Gemeinschaftsgebet sogar in einem zwischenleiblichen Resonanzraum (Peng-Keller, 2017, S. 14; Dalferth & Peng-Keller, 2016).

Verstehen geschieht in einem leiblichen Vollzug zwischen Sinn und Sinnlichkeit. Mit der Metapher einer vertikalen Resonanzbeziehung (Rosa, 2016, S. 441–442) lässt sich verdeutlichen, dass Gebet die menschliche Antwort auf göttliche Verheißung ist. In der christlichen Anthropologie verdeutlicht sich daran die Bezogenheit des Menschen als Geschöpf auf das Gegenüber Gottes; mit ihm wird eine Antwortbeziehung vollzogen und bekräftigt. Entscheidend ist im Religionsunterricht, in welchem Horizont diese Praxis wahrnehmbar und gestaltbar wird. Vor allem in Grenzsituationen, aber auch in als Glück erlebten Situationen, in denen Gebet ausgesprochen wird, kommt die Unverfügbarkeit menschlichen Lebens zum Tragen. Damit zeigt sich am Phänomen menschlichen Betens, dass jedes Leben in die Tiefe und Weite über Eigenes hinaus eingebunden ist – in Zusammenhänge über das Hier und Jetzt hinaus.

Segen ist durch eine rituelle Handlung gekennzeichnet, die ursprünglich aus dem Abschiedsritus stammt. In der Situation des Abschieds wird deutlich, was für viele entwicklungspsychologisch als *Passagen* markierte Situationen gilt und das Überbringen, Sprechen und Transportieren guter Wünsche, Gottes Begleitung und Schutz in Situationen des Übergangs performiert (Winnicott, 2015; van Gennep, 1986; Grimes, 1998).

Auch theologisch ist Segen eine grundlegende Geste des Christentums und Judentums. »Er ist der Ort, an dem wir *werden*, weil wir *angesehen werden*; es leuchtet ein anderes Antlitz über uns als das eigene; es ist ein anderer Friede da als der mit Waffen erkämpfte und eroberte. Der Ausgang und Eingang sind nicht von den eigenen Truppen bewacht, sie sind von Gott behütet« (Steffensky, 2004, S. 29; Hervorhebung S.L.). Der Mensch erfährt im Segnen und Gesegnet-Werden eine Zueignung (Adorno) der wirksamen, schützenden und bergenden Gegenwart Gottes – so die Intentionalität. Die Formen des Segens sind gleichfalls als leibräumliche Gesten nach-vollziehbar.

Zum Menschsein gehört in der betenden Handlung der Zuwendung zu Gott die Anerkennung der Passivität und der Notwendigkeit, den Schutz und Segen Gottes zu empfangen. Und das Feiern des Lebens! Die damit verbundene Empfänglichkeit ist zugleich auch in der Bildsamkeit von Menschen verortet. Beten und Segen als Form der Kontaktnahme mit Gott kennenzulernen, ist ein prominenter Schlüssel zur innenperspektivischen Tiefe christlicher Religion und damit zur Praxis des Glaubens (Mendl, 2023). In den beiden Formen liegt etwas komplementär Offensichtliches. Aber die ersten beiden sind nicht ungebrochen im Religionsunterricht aufnehmbar – schon gar nicht für Kinder und Jugendliche, denen solche Rituale fremd sind.

3. Ohne einen expliziten Fokus auf religiöse Praxis bleibt vielen heute Lernenden im Religionsunterricht die Wirksamkeit christlicher Religion ebenso wie die anderer Religionen fremd. Oh-

ne ein Distanzierungsmoment wird religiöse Praxis didaktisch unerträglich aufdringlich. Die Geschichte der Religionsdidaktik zeichnet ein ambivalentes Bild des Umgangs mit der Praxis christlichen Glaubens am Lernort Schule. Es braucht daher ein bildungstheoretisches Verständnis von religiöser Praxis.

Die Geschichte der Religionsdidaktik hält mit ihrem kulturellen Gedächtnis Konzeptionen wie Praktiken im Hintergrund wach, denen ein übergreifendes Einziehen von Kirche in Schule eignet. Damit sind auch religiöse Praxen wie Gebet und Segen mit Erziehungszielen in einer Machtverstrickung verwoben, welche an der Intentionalität mündigen Menschsein zweifeln ließen. Auf das Lernen und Lehren bezogen, erfolgte damit ein katechetisches, zuweilen missionarisches, in jedem Fall instruktives Bildungsverhältnis, welches eine Vergewisserung im Glauben oder aber Übernahme von Glauben intendiert. Damit wäre zumindest eine deutliche Unterscheidung der Lernorte Kirche und Schule obsolet, und Bildungsziele des Religionsunterrichts in säkularen Schulen stünden dem entgegen.

Wie aber kann religiöse Praxis bildsam und damit auch verantwortungsvoll konturiert werden, wenn sie am Lernort Schule verortet wird?

Praxis kann von unterschiedlichen Seiten aus aufgegriffen werden. Etymologisch verwurzelt ist sie im Sinne von ›Ausübung, Ausführung, Anwendung, Verfahrensweise‹ als ›Durchführung, Vollendung, Förderung, Handlung‹. Seit dem 18. Jahrhundert (Kant) gestaltet sich Praxis als das Gegenwort zu *Theorie*; auch im Sinne der ›Berufstätigkeit und -erfahrung‹, das besonders von Professionellen (besonders von Ärzten und Anwälten, 18. Jh.), von da an auf die Räume und Tätigkeitsbereiche, in denen der Beruf ausgeübt wird (20. Jh.), übertragen wurde. Folgt man der Spur dieser elementaren Bestimmung, fällt religiöse Praxis erstens kategorial in die verhaltens- und handlungswissenschaftliche Betrachtung. Zweitens wird sie in der Schule von Bildungsprofis bearbeitet, die sich mit religiöser Praxis auskennen und diese im Rahmen von Bildung lehrend zum Lernen geben müssten. Erst Lehrkräfte, die mit mehr als kognitiven Gehalten umgehen, nämlich praktische Vorgänge liturgischer, diakonischer oder seelsorglicher Praxis in ihren Unterricht einfließen lassen können, lehren professionell.

Nun geht es aber um religiöse Praxis, welche in ihrer Gegenstandsbestimmung noch mehr braucht. Alles Tun und Ausführen etc. geschieht in einem Rahmen, in dem man praktisch-theologisch gesagt eigentlich nur bedingt handeln kann (Josuttis, 1993). Daher kommt mit der Dimension der Unverfügbarkeit (Rosa, 2018; Lübke, 2004) das dritte Praxismoment der Passivität hinzu; sowohl Beten, Segnen als auch Helfen, Trösten etc. tragen in unterschiedlicher Weise Unverfügbares in sich. Damit sind sie der Bildsamkeit als anthropologischer Grundlage aller Bildung in gewisser Weise ähnlich.

Und viertens ist religiöse Praxis bildend didaktisch und sicherlich auch methodisch situiert – d.h. im Religionsunterricht geht es nicht um eine identische Einpflanzung originärer kirchlicher Handlungen oder individueller Rituale, sondern um Verhältnisbestimmungen von z.B. christlicher Lebenspraxis und dem pädagogischen Rahmen und Setting. Dieses Verhältnis ist durch die Justierung von gelebter, gelehrter und gelernter Religion bei Religionslehrkräften besser geklärt (Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2001). Zur Praxis von Religion in Schule gehört die Ausübung in pädagogischer, d.h. sozialer Hinsicht, die stets konkret ist und als bildende damit exemplarischen Charakter hat.

4. Der konzeptionell verheißungsvolle Weg, Religion als Praxis christlichen und anderen Glaubens im Religionsunterricht kennenzulernen und sich mit ihr auseinanderzusetzen, führt zur Phänomenologie. Gelebte Religion, Resonanzerfahrung und Responsivität sind wichtige didaktische Schlüssel zu Inhalten religiöser Bildung in einem Rahmen zwischen produktiver Fremdheit und Zueignung (Leonhard, 2023).

Phänomenologisch orientierte praktisch-theologische Untersuchungen haben es dargelegt: Gelebte Religion ist im Rahmen einer Wahrnehmungslogik ein tragfähiger inhaltlicher Bezugspunkt zu Lebensweltkonzepten im Alltag und stets in der situierten Verankerung zu phänomenologischen Grundfesten wie Raum, Leiblichkeit, Zeit, Sprache und Intersubjektivität (Failing & Heimbrock, 1998; Grözinger & Pfeleiderer, 2002). Damit kommen zwei Aspekte in den Fragehorizont: Gelebte Religion übersteigt zum einen liturgisch angewandte Religion oder diakonisch, praktizierte Religion, indem sie vorher, vor allen Formen, als Spuren in der Lebenswelt vernehmbar und praktikierbar ist. Da der Fokus hier zunächst auf der Wahrnehmungsfähigkeit lag, kommt die Passivität von religiöser Praxis in den Blick – und zwar nicht kritisch, indem Religion zwar da ist, aber ignoriert wird, sondern als eine Dimension, die in Formen der Wahrnehmung partizipativ aufgenommen und damit in anderer Weise praktiziert wird.

Und zum anderen: Religion kommt in praktischen Gebrauch durch ihre Formen – und zwar nicht nur kultisch, sondern auch kulturell. Biblische Formen werden nicht nur in Andacht gehört, gelesen, sondern bekommen weitere Sitze im Leben, werden dorthin transformiert. Anspielungen und Neugestaltungen von berühmten biblischen Szenen wie Kreuzigung in Filmen, in der Werbung, beim Sport etc. funktionieren dann, wenn Formen religiöser Musik religiöse Klangwelten von Kirchenräumen eröffnen oder z.B. Referenzen zu Leonardo da Vincis Abendmahlsgemälde aufgegriffen und mit neuen Kontexten verstanden werden. Auch Peter Biehl hat mit der Aufnahme von Ästhetik in Symbol-, Ritual- und Festdidaktik neue Zugänge zu Praxis aufgetan (vgl. zuletzt Biehl, 1999).

Aus didaktischen Gründen leuchtet die Nähe von Unterrichtsinhalten zu Transformationen christlicher Praxis in Alltag und gelebtem Leben ein. Interessant scheint gelebte Religion in Alltag und Lebenswelt besonders dort zu sein, von denen man davon ausgeht, dass keine Vorvertrautheit mit Religion da ist. Hingegen werden Neugestaltungen von religiösen Szenen und Stories kaum verständlich, wenn ihre »Originale« nicht als Referenzpraxen zugeordnet werden können.

Auch wenn es zumindest regional sicherlich differenzierter ausfallen mag, nehmen Religionslehrkräfte bekanntermaßen seit der Diagnose der Entkoppelung von gesellschaftlicher und religiöser Praxis den Religionsunterricht weitverbreitet als Ort für die Erstbegegnung von Schüler*innen mit Religion wahr (z.B. Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtke, 2016; Pohl-Patalong, Boll, Dittrich, Lüdtke & Richter, 2017). Gegenwärtig geht es auch darum, diese herausfordernde Ausgangslage als Chance zu begreifen und so zu gestalten, dass in verschiedenen Lehr- und Lernbewegungen konzentrierte Wahrnehmung, Deutung und Auseinandersetzung mit praktisch gelebter Religion in ökumenischer und zugleich differenzsensibler Weise aufgebaut werden kann. Der Resonanzansatz von Hartmut Rosa und religionspädagogische Weiterdenker*innen fragen mit der Metapher der Resonanz danach, welche Resonanzerfahrungen Kinder

und Jugendliche stärken würden und wo sich praktische Türen und Resonanzräume öffnen ließen, in denen sich Beziehungen zu Religion als Antwortbeziehung zu Gott entfalten können. Die Praxis dieses Lernens setzt auf Kontakt durch Berührung, d.h. schließt die passive Seite der Affizierung mit Religion, Leiblichkeit und Emotionalität und intuitivem Denken ein und setzt auf Gestaltung der Lern- und Denkbewegungen dazu (Leonhard & Hanusa, 2021).

Kontakt zu gelebter Religion ist ein Moment von Bildung; Bildsamkeit geht mit einer Affinität bzw. Musikalität zu Religion in praktischer Hinsicht einher. Phänomenologische Zugänge haben die große Chance, Kontakt zu religiöser Praxis zu ermöglichen, ohne das Subjekt des Lernens und seine Haltung zu übergehen. Religiöse Bildung, Lernen und Lehren im Sinne einer religiösen Weltbeziehungsbildung (Rosa, 2016) braucht die Responsivität: das Antworten auf Berührung mit Religion und Unverfügbarkeit, das praktische Grundelement leiblicher Kontingenzbegegnung (Waldenfels, 2007; Leonhard, 2018a).

5. Die performative(n) Religionsdidaktik(en) haben ästhetische Bildungswege zwischen Fremdheit und Beziehung verantwortlich geebnet. Im Zeichen wachsender Distanziertheit zu Religion gilt es, diese resonanzorientiert auszubauen und dazu nach Logiken der Wirksamkeit von religiöser Praxis zu fragen, um im Religionsunterricht ein Verhältnis zu religiöser Praxis aufzubauen. Eine schulkulturelle Praxis, v.a. der Praxis und Seelsorge, steht ihr zur Seite und gewährt die Ernsthaftigkeit des Christlichen.

Die besonders in den Anfängen Performativer Religionsdidaktik geführten Diskussionen um Eigenständigkeit, Reflexivität und Aufgeklärtheit führten mancherorts zu Distanzierungen nicht so sehr vom Ansatz der Inszenierung und Erprobung, sondern von religiöser Praxis als Thema des Unterrichts – sie galten als Erfahrungen, die emanzipatorischer Religionsdidaktik entgegenstanden. Performative Religionsdidaktik sucht in ihren unterschiedlichen Ausformungen einen Weg, mit ästhetischem Gespür für Form Unterricht so zu inszenieren, dass praktische Religion in Vollzug und Reflexion, durch Teilhabe und Distanznahme Experiment und Norm integrativ zum Zuge kommt (Husmann & Klie, 2005, S. 22–23). Darin bietet sie reichhaltige Wege der Erprobung von tradierten und gestalteten Formen vollzogener Religion im Horizont von Inszenierung und Reflexion, Partizipation und Distanz (Klie & Leonhard, 2006; Klie & Leonhard, 2008; Leonhard & Klie, 2012; Mendl, 2016; Mendl 2023).

Was bedeutet es, Liturgie als religiöse Praxis in den Religionsunterricht einzubeziehen? Thomas Klie und Bärbel Husmann greifen die religiösen Vollzüge einer *praxis pietatis* ausgehend von der Problemanzeige der »Nicht-Wahrnehmung gottesdienstlichen Handelns im Religionsunterricht und das Nicht-Nutzen der Möglichkeit, etwas über christliche ›Themen und Sachen‹ zu lernen« (Husmann & Klie, 2005, S. 11) auf. In Bezug auf z.B. das Gebet gilt es, die Fremdheit nicht zu überspringen, sondern gerade aufzunehmen. Hier können rituelle und meditative Aspekte Brücken bauen. Ethnographische Methoden wie z.B. Teilnehmende Beobachtung/Beobachtende Teilnahme, Dichte Beschreibung u.a. ermöglichen Kontakt mit religiöser Praxis wie christlichen Formen als fremde und damit die Ausbalancierung von Nähe und Distanz, Partizipation und Reflexion (Dinter, Heimbrock & Söderblom, 2007).

»Die« Bibel ist damit nicht vorrangig eine Sammlung von zu deutenden Texten, sondern ein Buch mit begehbaren, aufführbaren Partituren von Stories Glaubender, die durch Praktiken des Lesens, Rezitierens, Singens, Gestaltens in Gebrauch genommen wird. Mit resonanzorientiertem Blick führt die Begehung als religionsdidaktische Kategorie (Bizer, 1995; Leonhard, 2006) zu leiblicher Bewegtheit; nicht nur Gedankenjogging, sondern leibräumliches Durchschreiten unter Aufnahme von Worten, Klängen und Bildern von außen geht durch den leiblich-psychischen Innenraum in Gestaltungspraxis über und wird in der Gemeinschaft kommunikabel. Bibel als Form mit ihren Texten und Formen in Bewegung kann und muss vom Niederschlag der Berührung, mit den Resonanzen, subjektorientiert lernend bewegt werden.

Im schulischen Religionsunterricht können Praxisformen christlicher Religion von Erzählen, Beten, Singen, Aufführungen biblischer Partituren etc. kennengelernt werden, um an einem verdichteten kultischen Element den kulturellen Zugang zu existenziellen, auch zu historischen Aspekten und in all dem zu theologischen Fragen auf praktische Weise zu ermöglichen. Wenn es zum Umgang mit dem Glaubensbekenntnis kommt – ist das nur analytisch zu tun, oder wie kommen Schüler*innen dieser Praxis auf die Spur? Spätestens beim Bekennen als Praxisform ist die Achtsamkeit für Inszenierungen besonders zu schärfen; subjektorientierte Leitfrage ist, wie Schüler*innen ein Bekenntnis als gesprochenes Bekenntnis hören und ggf. auch aus einer imaginierten Rolle heraus experimentell sprechen und reflektieren, die ihnen den notwendigen Hiatus zwischen dem originären Bekenntnisakt und der erprobenden Inszenierung verdeutlicht.

Der Lernort Schule ist angesichts der Zeit, die Schüler*innen in ihr verbringen – nicht zuletzt auch durch den Ganzttag – auch ein Lebensort. Religiöse Praxis der Seelsorge und des Feierns als Raum für Resonanz und für das Antworten aufzuschließen, braucht auch Resonanzzonen, in denen die Praxis als Praxis zur Geltung kommen kann – Stilleräume, Feierformen und Gottesdienste, Schulsozialarbeit, Seelsorgezonen o.ä., um das aufeinander bezogene und zugleich unterschiedene Miteinander von Religionsunterricht und Schulleben als schulisch gelebter christlicher Praxis wachzuhalten.

6. Schule ist als Mikrokosmos ein Erprobungsraum für die Resonanzfähigkeit von Gesellschaft, zu der nicht nur Handeln, sondern auch eine religiöse Dimension des Hörens gehört (Rosa, 2018). Schulisch geht es um ein Lernen mit Religion; hier kommt religiöse Praxis als medio-passiver bzw. medioaktiver Weg (Rosa, 2019, S. 46) zu einer responsiven Welthaltung zum Tragen, in der Hören und Antworten wesentliche Beziehungsmodi sind. Interreligiöses Lernen hat daher größere Chancen, wenn der Dialog an der Wahrnehmung von und Begegnung mit konkreter Glaubenspraxis anderer Religionen orientiert ist.

Was bewirkt es, wenn Religion praktisch, zum Anfassen und Spüren greifbar wird? Ein resonanzorientiertes Konzept schärft die Frage, was wesentlich und fundamental ist, was wichtig ist für die Glaubenden, für ein Leben in christlicher Perspektive und seine Gemeinschaftlichkeit als Kirche-Sein in den fragenden und antwortenden Bezügen der Gegenwart, der Gesellschaft und in der Schule. Hinsichtlich der grundlegenden religiösen Beziehungen, die bei Rosa auf einer vertikalen Resonanzachse verortet werden, werden verschiedene Modi der Beziehungen wichtig unter der Frage, wie ein Leben mit einer

Bindung an einen Urgrund in dieser Welt möglich ist und wie mediopassiv – zwischen Handeln und Passivität, zwischen Hören und Antworten sozusagen – Aktivität und Passivität ausgelotet werden.

Getragen wird eine Didaktik, die religiöse Praxis in diesem Interesse in ihr Lernen und Denken einbezieht, von einer Theologie, die das tastende, intuitive, spürende Denken erlaubt, die den kultischen und kulturellen Umgang mit unverfügbarem Leben in der Nähe Gottes zur Sprache bringt und das Glauben und Vertrauen anderer Konfessionen und Religionen als Gaben anerkennt.

Ohnehin ist zu berücksichtigen, dass die meisten Unterrichte einladenden Charakter haben, d.h. die religiöse und konfessionelle Heterogenität der Lernenden im Unterricht ist – regional unterschiedlich – eine gängige Situation. Wie dies christlich praktisch wird, ist für einen Religionsunterricht im Resonanzraum Schule spannend, nämlich die Frage religiöser Praxis als Hörende wahrzunehmen in Religionen und Konfessionen, denen andere (auch Schüler*innen) angehören (Meyer, 2015; Meyer, 2023).

Exemplarisch ist beim Lernen in interreligiöser Perspektive das Gebet ein Element vergleichender Religionspraxis, an dem didaktisch durch Perspektivenwechsel Dialog und Positionalität geschärft werden können (Krochmalnik, Bohme, Behr & Schröder, 2014). Inhaltlich spielen dafür nicht nur Gestaltungsformen, sondern auch die zugrunde liegenden Gottesvorstellungen und Traditionen eine Rolle. Von der Praxis anderer Religionen her zu lernen bedeutet, in einem anderen Modus und Gestus auf religiöse Praxis zuzugehen. In den Mokassins der Fremden deren Fährten zu folgen und Praxis ethnographisch mitzuverfolgen, ihren Wirkungen nachzugehen, heißt resonanzorientiert mit den anderen zu lernen und, wo es geht, tatsächlich miteinander zu feiern und zu teilen.

7. Ohne die Erprobung religiöser Praxis und das Ausloten einer Haltung dazu finden angehende Religionslehrkräfte zwar zum, aber schwerlich in ihren Beruf. Eine resonanzorientierte Religionslehrkräftebildung nimmt die Praxis christlichen und anderen Glaubens in ihre Ausbildungsdidaktik auf. Kirche ist ein Resonanzraum für einen verantwortungsvollen Umgang damit.

Schon lange ist klar, dass im Zuge der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft einerseits, der politisch-institutionellen Verankerung konfessioneller Religion andererseits die öffentliche Schule mehr denn je der Ort für religiöse Bildung ist. Es waren bisher die Religionslehrkräfte, welche die Tradierung evangelisch-christlicher Religion ermöglichen: Weder die gelebte Religion wird identisch unterrichtet noch die unterrichtete Religion von der eigens gelebten Religion abgekoppelt. Religion ist im Unterricht dort am lebendigsten, wo der Unterricht von einem Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion der Religionslehrkräfte getragen wird (Feige et al., 2001, S. 456–459; Leonhard, 2006, S. 32). Inzwischen ist deutlicher, dass zumindest in der Ausbildung weniger überhaupt von einem Verhältnis zu gelebter, d.h. praktischer Religion bei angehenden Lehrkräften auszugehen ist.

Es zeichnet sich darin als folgenreich ab, dass die Plausibilisierung von Religion nicht allein über ihre Zweckorientierung läuft, sondern die Vorstellung und Kenntnis davon, wie Religion gelebt, praktiziert wird – wie sie »funktioniert«. Die ausbildungsdidaktische Konsequenz ist: Religionslehrkräfte müssen zunächst einen Weg finden, gelebter Religion auf biografische Weise praktisch zugänglich zu werden, deren Gelebt-Werden

weder ihr eigenes noch das der Schüler*innen ist. Es kommt auf die Haltung zu und den reflektierten Umgang mit religiöser Praxis an, die zur Professionalität von Religionslehrkräften dazugehören und die gefördert werden müssen. Hier ist seminardidaktische Mehrperspektivität vonnöten. Wie lässt sich ein religionspädagogischer Kontakt zu kirchlich gelebter Religion aufbauen? Und wie kann diese Wahrnehmung in der Ausbildung so angebahnt werden, dass dabei die Reflexivität erhalten bleibt?

»Religiöse Praxis in Kirche und Schule« als gelehrte Religion im Studium bildet eine Art Schnittstelle zwischen Studium, Religion und Lebenspraxis. Man kann über religiöse Praxis und Glaubenspraxis im Kontext Schule und über die Religionslehrkräftebildung nicht sinnvoll nachdenken, ohne ein praktisch gelebtes Verhältnis von Schule und Kirche bzw. Religionsgemeinschaften am Hintergrund zu berücksichtigen. Kirche kann eine Resonanzzone für religiöse Bildung in christlicher Perspektive sein und durch ihre geistlichen und verzahnenden Begleitprogramme unterstützen, dass angehende Religionslehrer*innen die Suche nach eigener Theologie nicht nur mit Unterrichts-, sondern auch mit Lebens- und Glaubenspraxis zu verknüpfen suchen.

Fazit: Der Religionsunterricht kann schwerlich auf (christlich-)religiöse Praxis als Inhalt verzichten, wenn er nicht nur Reden über, sondern Sinn und Geschmack für Religion, den kulturell wie kultisch geformten Umgang mit Unverfügbarkeit und eine antwortende Lebenshaltung zueignen will.

Literatur

- Biehl, P. (1999). *Festsymbole. Zum Beispiel Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Bizer, C. (1995). Begehung als religionspädagogische Kategorie für den schulischen Religionsunterricht (S. 167–184). In ders., *Kirchgänge im Unterricht und anderswo*. Göttingen: V&R.
- Dalferth, I. U. & Peng-Keller, S. (Hg.) (2016). *Beten als verleblichtes Verstehen. Neue Zugänge zu einer Hermeneutik des Gebets*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Dinter, A., Heimbrock, H.G. & Söderblom, K. (2007). *Einführung in die Empirische Theologie*. Göttingen: V&R.
- EKD (Hg.) (2020). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit*. Leipzig: EVA.
- EKD (Hg.) (2022). *Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt*. Hannover.
- Failing, W.E. & Heimbrock, H.G. (1998). *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fechtner, K. (2015). *Diskretes Christentum. Religion und Scham*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Fechtner, K. (2023). *Mild religiös. Erkundungen spätmoderner Frömmigkeit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2001). *Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster: LIT.

- Gennep, A. van (1986). *Les rites de passage* (1908). Übers. v. Klaus Schomburg, Übergangsriten. Frankfurt: Suhrkamp.
- Grethlein, C. (2005). *Fachdidaktik Religion*. Göttingen: V&R.
- Grimes, R. (1998). Typen ritueller Erfahrung. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hg.), *Ritualtheorien* (S. 119–134). Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Grözinger, A. & Pfeleiderer, G. (2002). ›Gelebte Religion‹ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie. Zürich: TVZ.
- Husmann, B. & Klie, T. (2005). *Gestalteter Glaube – Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*. Göttingen: V&R.
- Josuttis, M. (1993). *Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage*. Gütersloh: Kaiser.
- Klie, T. & Leonhard, S. (2006). *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik* (2. Aufl.). Leipzig: EVA.
- Klie, T. & Leonhard, S. (2008). *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krochmalnik, D., Boehme, K., Behr, H.H. & Schröder, B. (Hg.) (2014). *Das Gebet im Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive*. Berlin: Frank & Timme.
- Leonhard, S. (2006). *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, S. (2018a). *Religionspädagogische Professionalität. Eine empirisch-theologische Studie im Horizont des Pathischen*. Göttingen: V&R.
- Leonhard, S. (2018b). *Beten, christlich*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Beten_christliche_Perspektive.100176.
- Leonhard, S. (2023). Resonanzorientierte Religionsdidaktik. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 240–254). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, S. & Hanusa, B. (Hg.) (2021). *Kompetenz, Performanz, Resonanz. Konzeptionelle Perspektiven zu Religionsdidaktik im Streitgespräch*. Rehbürg-Loccum: Religionspädagogisches Institut Loccum.
- Leonhard, S. & Klie, T. (2012). Performatives Lernen und Lehren von Religion. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch* (S. 90–104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lübbe, H. (2004). *Religion nach der Aufklärung* (3. Aufl.). München: Fink.
- Lunk, J. (2014). *Das persönliche Gebet. Ergebnisse einer empirischen Studie im Vergleich mit praktisch-theologischen Gebetsauffassungen*. Leipzig: EVA.
- Mendl, H. (2016). *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2023). Performativer Religionsunterricht 2.0. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 14–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, K. (2015). Haltungen gegenüber Haltungen des Glaubens. Sich zu Religiösem und zu Religiosität ins Verhältnis setzen. *ZPT*, (67)1, S. 47–57.

- Meyer, K. (2023). Interreligiöses Lernen. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 58–72). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peng-Keller, S. (Hg.) (2017). *Gebet als Resonanzereignis. Annäherungen im Horizont von Spiritual Care*. Göttingen/Bristol: V&R.
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtke, A. E. (Hg.) (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U., Boll, S., Dittrich, T., Lüdtke, A. E. & Richter, C. (Hg.) (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz.
- Rosa, H. (2019). »Spirituelle Abhängigkeitserklärung«: Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation. In Dörre, K., Rosa, H., Becker, K., Bose, S. & Seyd, B. (Hg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 35–55). Wiesbaden: Springer.
- Schröder, B. (2017). Schülerinnen und Schüler und ihr Verhältnis zur (christlichen) Religion. In B. Schröder, J. Hermelink & S. Leonhard (Hg.), *Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steffensky, F. (2004). *Das Haus, das die Träume verwaltet* (8. Aufl.). Würzburg: Echter.
- Waldenfels, B. (2007): *Antwortregister* (1994). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Winnicott, D.W. (2015). *Vom Spiel zur Kreativität* (1971). Stuttgart: Klett-Cotta.

