

E5 – Performanz

Michael Domsgen

Mit dem Begriff der Performanz tritt die Frage nach dem Verhältnis zwischen Inhalt und Form, Gehalt und Gestalt von Religion in das Blickfeld des Interesses. Dabei verdichtet sich die religionspädagogische Rezeption im Diskurs um den performativen Religionsunterricht.

1 Profil

Der Performanzbegriff wird vielfach verwendet und ist dabei keineswegs eindeutig bestimmt. Sein Ursprung liegt in der Sprechakttheorie. *John L. Austin* hatte zwischen konstativen und performativen Sätzen unterschieden. Letztere waren für ihn Äußerungen, mit denen nicht nur etwas gesagt, sondern auch getan wird. Allerdings lässt sich die dichotome Unterscheidung zwischen ‚konstativ‘ und ‚performativ‘ nicht durchhalten, weshalb bereits *Austin* eine triadische Differenzierung zwischen lokutionären (Vollzug einer Handlung, dass man es sagt), illokutionären (Vollzug einer Handlung, indem man etwas sagt) und perlokutionären (kürzere oder längere Kette von Wirkungen) Akten vornahm. Auf dieser Grundlage wurden im sprachphilosophischen Diskurs die funktionalen Bedingungen der Möglichkeit des kommunikativen Gelingens thematisiert.

Eine eigene Akzentuierung im Umgang mit dem Performanzbegriff zeigt sich im Feld der Kulturwissenschaften, wobei mit *Uwe Wirth* (2002, 42) drei Tendenzen auszumachen sind, nämlich (1) eine „Tendenz zur *Theatralisierung*“ (die „Schnittstelle zwischen Ausführen und Aufführen“ wird thematisiert), (2) zur „*Iteralisierung*“ (das „Problem des Zitierens“ rückt ins Blickfeld der Aufmerksamkeit) des Performanzbegriffes und (3) – durch die gemeinsame Fragestellung der Verkörperungsbedingungen – die Tendenz zur „*Medialisierung* des Performativen“. Während also „die sprachphilosophische Fragerichtung die kommunikative Funktion der Sprechakte thematisierte [...], untersuchen die kulturwissenschaftlichen Performanzkonzepte die Wirklichkeit der medialen Verkörperungsbedingung.“ (ebd.)

2 Rezeption

Diese unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen spiegeln sich auch im religionspädagogischen Gebrauch des Performanzbegriffes wider, wie die Diskussion um den performativen Religionsunterricht zeigt. Zunächst einmal war mit diesem Terminus der Versuch verbunden, „so etwas wie ein einigendes Band“ um neuere „Ansätze eines erfahrungseröffnenden religiösen Lernens zu legen“ (Englert 2002, 32). Die dabei vorgenommene Grundlegung korrespondiert mit dem Performanzgedanken. In der religionspädagogischen Rezeption meint er „nicht mehr und nicht weniger als ein leibräumliches Vorzeigen: z.B. *vorlesen* (eine Zeichenfolge in Lautgestalt bringen), *vorspielen* (eine Satzfolge in eine Handlung übersetzen), *vorsingen* (ein Notentext wird zum klingenden Wortlaut), *vormalen* (eine Vorstellung wird visualisiert) usw. Es geht um elementare leib-räumliche Deutungsakte.“ (Dressler/Klie 2008, 218)

Religion kann „ohne ihren Vollzugssinn nicht verstanden“ werden, weil „religiöse Semantik nicht getrennt von der Inszenierung ihrer kommunikativen Modi“ (Dressler/Klie/Kumlehn 2012, 9) erschlossen werden kann. Zentral dabei ist, dass Religion nur dann zu lernen gibt, wenn ihre Formen ernst genommen und entsprechend wahrgenommen werden. Insofern ist auch neu über die dem Religiösen entsprechenden Lernwege nachzudenken. Dies beginnt nicht bei null, sondern kann sich auf drei grundlegende Diskurse stützen, was auch erklärt, warum anfänglich ein breites Spektrum teils divergierender Ansätze unter dem Begriff des performativen Religionsunterrichts subsumiert wurde.

(1) In besonderer Weise grundlegend ist die Zeichendidaktik, deren Linien besonders durch *Bernhard Dressler*, *Thomas Klie* und *Silke Leonhard* in den Diskurs eingebracht wurden. Anders als die Symboldidaktik, die ontologisch missverstanden werden kann, setzt sie bei den Zeichendeutungen an, die prinzipiell offen sind. Ziel eines solchen Unterrichts ist eine „religiöse Zeichenkompetenz“ (Leonhard/Klie 2003, 18), die auch die pragmatische Dimension berücksichtigt. Damit rücken Handlungsformen und -umstände als ästhetische Darstellung von Religion in den Blick.

(2) An diesem Punkt setzt auch die sog. poststrukturalistische bzw. profane Religionspädagogik an, die maßgeblich von *Dietrich Zilleßen* und *Bernd Beuscher* vertreten wird. Als konstruktivistische Didaktik will sie Manipulationstendenzen von vornherein wehren. Die prägenden Vokabeln dieses Konzeptes sind deshalb ‚Spiel‘ und ‚Experiment‘. Der Fokus liegt auf dem Verstummten und Verdrängten, auf den Uneindeutigkeiten. In ihnen sollen religiöse Spuren aufgedeckt werden.

(3) Deutlich anders positioniert sich hier *Christoph Bizer*, dessen Name für einen dritten Diskurs steht. Im Sinne der Gestaltpädagogik bedeutet Lernen für *Bizer* Gestalt hervorbringen. Christliche Religion wird für *Bizer* primär über Begehun-

gen gelernt. Die Schüler/innen betreten einen inszenierten Raum, an dem sie mitbauen. Damit gelangen auch liturgische Verläufe in den Religionsunterricht. Sie unterstreichen, dass christliche Religion in den Bereich der Handlungen, des Tuns und der Lebenspraxis gehört.

Ein verbindender Punkt aller Positionen liegt darin, dass Religion „erfahren, wahrgenommen und gedeutet werden“ muss, wenn sie „zu denken und zu handeln geben“ soll (Leonhard/Klie 2008, 9). Hier liegt der Fluchtpunkt der Überlegungen. Differenzen ergeben sich im Verständnis religiöser Praxis wie auch religiöser Inszenierung.

Der Terminus ‚performativer Religionsunterricht‘ kann eine erstaunliche „ökumenische Begriffskarriere“ (Klie/Dressler 2008, 234) vorweisen. Offensichtlich ist er in der Lage, gegenwärtige Herausforderungen schulischen Religionsunterrichts aufzunehmen und dabei eine Zielperspektive zu formulieren, die breit kommunizierbar ist. Dabei scheint vor allem der konsequente Bezug auf religiöse Äußerungen anschlussfähig zu sein. Auch die in diesem Terminus angelegte Orientierung am lernenden Subjekt stößt auf positives Echo.

Fundamental ist zudem der von Dressler (2002, 13) betonte Einsatz „nach dem Traditionsabbruch“. Auch das Christentum ist „für eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen eine Fremdreigion geworden“ (ebd.). Sein Schluss, dass „christliche Religion nicht *mitgeteilt* werden kann, ohne immer auch zugleich *dargestellt* zu werden“ (ebd.), leuchtet unmittelbar ein. Die von ihm avisierte Zielorientierung eines „sachangemessene[n], handlungsorientierte[n] *Verstehen[s] von Religion als einer Praxis*“ (ebd., 16) nimmt zudem die Voraussetzungen am Lernort Schule gut auf. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass die Rede vom performativen Religionsunterricht sowohl im katholischen wie auch im evangelischen religionspädagogischen Diskurs breite Berücksichtigung fand. Gleichwohl zeigen sich dabei auffällige Unterschiede, die vor allem das Verständnis religiöser Praxis wie auch die Zielperspektive bei deren Inszenierung betreffen. Im katholischen Raum fällt auf, dass bei der Erfahrungsdimension des Religionsunterrichts „in erster Linie an Erfahrungen kirchlicher Partizipation oder mindestens an Erfahrungen mit Ausdrucksformen kirchlich institutionalisierter Religion“ (Englert 2008, 5f.) gedacht wird. Im Blick sind die Einübung und das Wachsen in diesem Glauben. Weil dies Zeit braucht, wird performativer Religionsunterricht als Möglichkeit zur „Verlangsamung“ gesehen, „so dass das Lernen wesentlich und vor allem ‚inwendiger‘ werden kann.“ (Schmid 2002, 9) Letztlich geht es darum, „Räume und Zeiten zu eröffnen, mit der Wirklichkeit des Glaubens, und das heißt zuletzt mit Gott, Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren.“ (Schambeck 2007, 72) Der für Dressler, Klie und Leonhard so grundlegende Aspekt des Probehandeln wird hier ganz als authentischer Religionsakt interpretiert. Auf dieser Linie ist Religionsunterricht ‚Mystagogie‘. Dabei lüftet „das Einführen, Anleiten und Einüben [...] nicht den Schleier vor dem göttlichen Mysterium, es lehrt nur

den angemessenen Umgang mit ihm und schärft die Sinne, um es überhaupt erst wahrzunehmen und ihm einen Platz in der Welt der anderen Dinge zu verschaffen.“ (Nordhofen 2007, 10f.) Englert (2008, 6) resümiert: „Auf katholischer Seite hat man die Erwartung, dass ein performativer Religionsunterricht die auf Schülerseite in den letzten Jahrzehnten eingetretene Distanz gegenüber gelebter und insbesondere auch gegenüber kirchlich gelebter Religion wenigstens ein kleines Stück weit reduzieren helfen könne. Insofern ist der performative Religionsunterricht hier ein Teil einer Kompensationsstrategie.“

Auf evangelischer Seite spielen solche Überlegungen kaum eine Rolle. Der bisweilen eingetragene Vorwurf einer Renaissance der Evangelischen Unterweisung lässt sich schnell ausräumen, wenn man mit Dressler die semiotische Grundfigur im Blick hat. Religiöses Lernen zielt nicht auf eindeutige Einsichten, sondern „auf das Verstehen und den Umgang mit Mehrdeutigkeiten“ (ders. 2012, 24). Um unterrichtlich Bedeutungen verstehen zu können, müssen „Kommunikationsformen *experimentell in Gebrauch genommen werden* können (‘Teilnahme‘), es muss aber jederzeit deutlich sein, *dass* es sich um ein Experiment handelt (‘Beobachtung‘).“ (ebd., 34) Es ist diese Sicht auf die Performanz, die diesen Ansatz in besonderer Weise schultheoretisch anschlussfähig sein lassen. Denn Schule insgesamt ist Raum für Probehandeln. Das gilt für jeden Unterricht. Auch der Religionsunterricht ist davon nicht ausgenommen, so er sich denn in die Binnenlogik schulischer Gegebenheiten einfügen will. Damit ergibt sich ein grundlegender Differenzpunkt zur katholischen Rezeption des Performanzgedankens: „Das von performativer Didaktik grundsätzlich im Blick auf die Artifizialität des Lernraums Schule in Anschlag gebrachte ‚Probehandeln‘ und ‚Probedenken‘ kann immer nur eine inszenatorisch gebrochene Authentizität intendieren, die eben ganz im Dienste kognitiver Lerngewinne und nicht erzieherischer Absichten stehen darf.“ (ebd., 38) Religionsunterrichtliches Probehandeln trägt seinen Sinn in sich selbst und darf nicht als „bildungsbiographische Prolepse des kirchenchristlichen Normalfalls“ (Klie/Dressler 2008, 235) erscheinen.

3 Potenzial

Der Performanzbegriff wie er im Zuge der Diskussion um den performativen Religionsunterricht skizziert wurde, birgt einiges Potenzial. Deshalb sollte Religionspädagogik nicht auf ihn verzichten. Einerseits markiert er grundlegende Perspektiven hinsichtlich der Lernbarkeit von Religion. Dass es religiöse Ausdrucksformen sind, die zu lernen geben, ist hier ebenso zu beachten wie der Hinweis auf die Unverfügbarkeit der Bedeutungszuschreibung durch die Lernenden selbst. Außerdem erhöht der Performanzdiskurs die Sensibilität für den performativen Charakter jeglichen Unterrichts. Man kann eben nicht nicht inszenieren.

Andererseits stellen sich aber auch eine Reihe von Fragen, die einer weiteren Reflexion bedürfen. Sie betreffen zum einen das unterrichtliche Handeln selbst und zum anderen die Verhältnisbestimmung von religionsunterrichtlichem und religiös-lebensweltlichem Lernen. So ist beim ersten Punkt zu fragen, ob die auf konzeptioneller Ebene bewusste Absehung von der Authentizität der Sprechenden (vgl. Dressler 2008, 35) empirisch darstellbar und unterrichtspraktisch auch außerhalb einer gymnasialen Oberstufe umsetzbar ist. Auch aus semiotischer Perspektive sind durchaus Zweifel angebracht, weil „hier etwas *pro behalber* und um seiner anschließend auswertbaren Erfahrung willen gemacht wird, was an sich als Ernstfall und um seiner selbst willen gedacht ist. Letztlich dürfte es sich im Blick auf die handlungsleitende Intention um eine Variante der in der Kommunikationspsychologie wohlbekannteren Sei-spontan-Paradoxie handeln: Wer bewusst *als ob* handelt, kann gerade darum nicht *als ob* handeln.“ (Lütze 2009, 131) Deshalb ist noch einmal zu fragen, ob religiöse Handlungen wirklich von ihrer Intention getrennt werden können. Aus schultheoretischer Perspektive verstärkt sich dieses Problem noch. Zugleich wird eine Spannung offenbar. Denn Schule reduziert das Lernen in vielen Fächern auf eine Art ‚Als-ob-Lernen‘ und muss dies auch tun. Wie Ergebnisse empirischer Bildungsforschung zeigen, ergeben sich hier allerdings deutliche Begrenzungen, wo für die Lernenden selbst der Echtheitscharakter zentral ist. Dies scheint in Haupt- und Realschulen deutlich stärker der Fall zu sein als am Gymnasium. Die ‚Künstlichkeit‘ von Schule fällt dort besonders schwer. Insofern steht der performative Ansatz, so er denn in Gänze realisiert wird, nicht nur in der Gefahr, an einem Grundproblem von Schule zu partizipieren, sondern dies auch noch zu seinem grundlegenden Paradigma zu machen. Deshalb ist nach Alternativen zu suchen, bei denen in pädagogisch reflektierter Weise die schulischen Bedingungen überschritten bzw. erweitert werden, womit der Religionsunterricht im schulischen Kontext nicht allein stünde, wie etwa ein Blick auf den Musik-, Kunst- und in gewissem Grad auch auf den Fremdsprachenunterricht zeigt.

Zumindest sollte es zu einer Ergänzung unterrichtlicher Inszenierungen kommen, zum Beispiel in der beobachtenden Teilnahme gottesdienstlicher Vollzüge. Auf diese Weise tritt Religion nicht nur als Möglichkeit der Welterschließung vor Augen, sondern auch als soziale Tatsache. Vertieft werden könnte dies durch Begegnungen mit authentischen Vertretern, die im Unterricht Rede und Antwort stehen. Vor allem Schüler/innen, die in ihrer Biografie bisher nicht mit expliziter Religion in Kontakt gekommen sind und dies für das ‚Normale‘ halten, können so besser nachvollziehen, dass Menschen aus religiösen Motiven heraus ihr Leben deuten und gestalten. Überhaupt kann damit die Relevanz von Religion deutlicher zum Tragen kommen. Damit steht auch die Frage nach dem Verhältnis von schulischem und außerschulischem Lernen im Raum. Englert (2008, 15) weist zu Recht darauf hin, dass lerntheoretisch gesehen „die Differenz zwischen den stark

im episodischen Gedächtnis verankerten lebensweltlichen Partizipationsformen und den eher in Ablagerungen deklarierten Wissens sich niederschlagenden schulischen Partizipationen [...] erheblich“ ist. Eine schulische Religionsdidaktik wird daran nicht vorbeisehen können. Trotz aller Notwendigkeit, die schulische Spezifik aufzunehmen, bleibt die Herausforderung, schulisches Lernen ins Verhältnis zum lebensgeschichtlichen Lernen insgesamt zu setzen. Dass dabei auch gängige religionstheoretische Annahmen auf den Prüfstand müssen, insofern zu fragen wäre, ob christliche Religion nicht nur als deutendes sondern auch als wirksames Handeln zu verstehen ist, kann hier nur angerissen werden.

Literatur

Bizer, Christoph (2003), Kirchliches. Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen, in: Klie/Leonhard 2003, 23-46 – Dressler, Bernhard (2002), Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19 – Ders. (2012), Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion, in: ders./Klie/Kumlehn 2012, 15-42 – Dressler, Bernhard / Klie, Thomas (2008), Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Klie/Leonhard 2008, 210-224 – Dressler, Bernhard / Klie, Thomas / Kumlehn, Martina (2012), Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart – Englert, Rudolf (2002), „Performativer Religionsunterricht!“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (1/2002) 32-36 – Ders. (2008), Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, in: ZPT 60 (1/2008) 3-16 – Klie, Thomas / Dressler, Bernhard (2008), Performative Religionspädagogik. Rezeption und Diskussion 2002-2008, in: Leonhard/Klie 2008, 225-236 – Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.) (2008), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart – Leonhard, Silke / Klie, Thomas (2003), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig – Dies. (2008), Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik, in: Klie/Leonhard 2008, 9-24 – Lütze, Frank (2009), Religiöse Lernprozesse in semiotischer Rekonstruktion, in: Domsgen, Michael (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 127-140 – Nordhofen, Eckhard (2007), Diskursive und performative Mystagogie. Über das, was man im Religionsunterricht gesagt und das, was nicht gesagt werden kann, in: Informationen für Religionslehrer/innen 36 (1-2/2007) 7-14 – Schambeck, Mirjam (2007), Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts, in: RpB 58/2007, 61-80 – Schmid, Hans (2002), Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002) 2-10 – Wirth, Uwe (2002), Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität, in: ders. (Hg.), Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M., 9-60