

Harald Schroeter-Wittke

Simsalabimbambasaladusaladim

Zwischenbilanz einer Performativen Religionspädagogik¹

1 Von Zauberformeln und vom Lernen

(Singen:) ... der schoss den armen Kuckuck – simsalabimbambasaladusaladim ...

Zauberformeln wirken. In unserem Fall bewirkt die Zauberformel gleich mehrere Dinge, noch bevor ich klärend, erklärend oder verklärend zu Wort gekommen bin. Im Lied nämlich verdrängt sie den Tod, schiebt ihn zumindest hinaus an das Ende der Strophe, vielleicht sogar bis zur Kata-Strophe. In meinem Vortragstitel setzt die Zauberformel die Lesenden und Zuhörenden zumindest in Erstaunen, vielleicht verärgert sie auch, möglicherweise stellt sie auch in Frage: Was will er uns denn damit sagen? Nimmt er uns überhaupt ernst?

Zauberformeln wirken, indem sie verdrängen. Wer etwas hinzaubert, hat etwas anderes weggezaubert. Zauberformeln versetzen Dinge im Nu aus einem Zustand in einen anderen. Wer Menschen zu bezaubern vermag, versetzt sie in eine andere Welt. Kein Wunder, dass es die drei gängigsten Zauberformeln unseres Kulturkreises² alle-

³⁹ Die damit aufgeworfenen hermeneutischen Fragen des Religionsvergleichs übersteigen dann die Möglichkeiten eines Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I. Es wäre gleichwohl Gewinn bringend für die Sekundarstufe II oder die universitäre Lehramtsausbildung, an diesem Punkt grundsätzliche Überlegungen anzustellen zur notwendigen positionellen Gebundenheit der Beschäftigung mit (anderen) Religionen und der damit aufgeworfenen Frage nach der Angemessenheit von externen Kriterien bzw. von deren Übersetzbarkeit in den Horizont einer jeweils andersreligiösen Theologie hinein.

¹ Erweiterter Vortrag, gehalten am 16.1.2009 auf Einladung der Theologischen Fakultät Leipzig.

² Für alle drei Zaubersprüche ist die Herkunftsfrage und Etymologie im Einzelnen stark umstritten. Am Klarsten und Plausibelsten ist hier erstaunlicherweise Wikipedia.

samt mit dem Übergang von Sein und Schein, mit der Konversion von Wirklichkeit und Wahrheit zu tun haben³:

Hokuspokus verweist nach einer gängigen Theorie auf das leise gesprochene Wort des Priesters bei der Wandlung: *hoc est corpus meum*.

Simsalabim geht vermutlich auf den mittelalterlichen Kontakt mit dem Islam zurück und verweist auf die Eröffnungsformel von 113 der 114 Koransuren, die Muslime häufig vor wichtigen Angelegenheiten sprechen: *bismi allah rahman i rahim*: Im Namen Gottes, des Allbarmherzigen.

Und Abrakadabra stammt aus dem Hebräischen bzw. Aramäischen: *abra k'adabra* und bezeichnet in der kabbalistischen Tradition das Geheimnis göttlicher Schöpfung: Ich werde (er)schaffen, während ich rede.

Schon sind wir mittendrin im Theorie-Praxis-Problem der Performanz. Denn 1955 hatte John Langshaw Austin (1911–1960) in seinen Harvard-Vorlesungen „How to do things with Words“ einen performativen Sprechakt genau dadurch charakterisiert: Er tut, was er sagt, indem er es sagt. „To utter a sentence [...]: it is to do it.“⁴ „Den Satz äußern heißt: es zu tun.“⁵ Es nimmt daher nicht wunder, wenn Zaubersprüche in vielen Kulturen zu den ältesten Zeugnissen der Literatur gehören, wie z. B. die Merseburger Zaubersprüche in Deutschland, die vermutlich aus der Mitte des 8. Jh. stammen.⁶

Zauberformeln und Lernen haben mindestens zwei Dinge gemeinsam: Erstens ist bei beiden bis heute unklar, wie und warum sie wirken. So jedenfalls lautet eines der Ergebnisse des Berliner Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen“, für den Kristin Westphal schreibt: „Wir wissen, wie komplex der Vorgang des Lernens ist. Bis heute bleibt unklar, wie sich Lernen aus der Sicht des Lernenden vollzieht. Eines ist gewiss, wir lernen, wenn uns etwas aufstößt, wenn wir Widerstand erfahren, uns etwas überrascht.“⁷ Man könnte dies den Aufstand der Dinge⁸ oder auch die Auferstehung der Dinge nennen, welche uns allererst lernen lassen.

Zweitens bewirken sowohl Zauberformeln als auch Lernen Welt- und Status-Veränderungen in mehrfacher Hinsicht. Christoph Wulf und Jörg Zirfas, führend in besagtem SFB tätig, formulieren ihren Begriff der Bildung als den „Prozess und das Ergebnis einer Veränderung [...], die sowohl das Selbst- wie auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft. Bildung ist die performative und reflexive Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es den Menschen möglich macht, dass sie an ihren

³ Zu den medientheoretischen Implikationen dieses Sachverhalts vgl. die Trilogie von Jochen Hörisch: *Brot und Wein*. Die Poesie des Abendmahls, Frankfurt/M. 1992; ders.: *Kopf oder Zahl*. Die Poesie des Geldes, Frankfurt/M. 1996; ders.: *Ende der Vorstellung*. Die Poesie der Medien, Frankfurt/M. 1999.

⁴ John L. Austin: *How to do things with Words*, London 1962, 6. Diese berühmten Vorlesungen sind erst posthum veröffentlicht worden.

⁵ John L. Austin: *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart 2002, 29.

⁶ Vgl. dazu Wolfgang Beck: *Die Merseburger Zaubersprüche*, Wiesbaden 2003.

⁷ Kristin Westphal: *Lernen als Ereignis: Schultheater als performative Praxis*. Zur Aufführungspraxis von Theater, in: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.): *Pädagogik des Performativen*. Theorien – Methoden – Perspektiven, Weinheim/Basel 2007, 49–58 [hier: 53].

⁸ Vgl. dazu Erhart Kästner: *Aufstand der Dinge*. Byzantinische Aufzeichnungen, Frankfurt/M. 1973.

Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, *selbst* mitwirken – d. h. in der Lage sind, sich selbst eine Form geben zu können.“⁹ Das grenzt offensichtlich an Zauberei!

Und so möchte ich auf genau dieser Grenze weiter denken: Zauberformeln wirken. Sie besprechen die Welt und verändern sie so. Dabei sind sie unverständlich und wirken als solche – unverständlicher Weise. Wer Zauberformeln verstehen will, stört ihre unmittelbare Wirkung. Wer Zauberformeln verständlich macht, zerstört den vermeintlich unmittelbaren Übergang eines Dings, eines Sachverhalts, eines Menschen von einem Zustand in einen anderen. Das enttäuscht und tut mitunter weh. Aber: Jegliche menschliche Forschung beinhaltet einen solch störenden und mitunter auch zerstörenden Charakter. Doch die Erforschung eines Phänomens, die durch dessen Tod hindurch gegangen ist, eröffnet dadurch neue Möglichkeiten, neue Horizonte und vermag in sog. zweiter Naivität aufs neue zu verzaubern, allerdings mit einem Augenzwinkern. Genau deshalb trägt mein Vortrag heute auch nicht den Titel *Simsalabim*, sondern: (*Singen:*) *Simsalabimbambasaladusaladim*.

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt interessanterweise Sybille Krämer in ihrer *Relecture Austins*.¹⁰ Krämer interpretiert Austins Harvard-Vorlesungen nämlich als Zusammenbruch der These vom performativen Sprechakt, indem sie Austins Schlüsselsätze beim Wort nimmt: „Ich habe in diesen Vorlesungen zweierlei getan, was ich nicht unbedingt gern tue, nämlich: (1) Ein Programm verkünden; d. h. sagen, was man tun muss, statt etwas zu tun; (2) Vorlesungen halten.“¹¹ Der Austinschen Performanz eignet demzufolge ein „performativer Widerspruch“.¹² Entgegen der unhinterfragt geltenden Rezeption der performativen Sprechakte in der Theologie lässt sich hier zeigen, wie der Reflexionsprozess den Zauber jeglicher Performanz dekonstruiert. Ein ähnliches Ergebnis hatte auch die praktisch-theologische Reflexion des Phänomens Magie zutage gefördert.¹³ Was Hanne Seitz für die Kunst gezeigt hat, gilt daher auch für die Kunst, (Religion) zu unterrichten: „Vor diesem Hintergrund sind Künstler zuletzt vielleicht doch Magier – mit dem entscheidenden Unterschied, dass sie wissen, dass der Zauber nicht gelingen kann. In vollem Bewusstsein also, dass sie das Ziel nie erreichen werden, verfolgen sie es trotzdem. ‘A child of five would understand this. Send someone to fetch a child of five.’ (Groucho Marx)¹⁴

⁹ Christoph Wulf/Jörg Zirfas: Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung; in: Dies. (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien – Methoden – Perspektiven, Weinheim/Basel 2007, 7–40 [hier: 29].

¹⁰ Vgl. Sybille Krämer: Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts, Frankfurt/M. 2001, bes. 135–153.

¹¹ John L. Austin: Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart 2002, 183.

¹² Uwe Wirth: Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität, in: Ders. (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, 9–60 [hier: 24].

¹³ Hans-Günter Heimbrock/Heinz Streib (Hg.): Magie. Katastrophenreligion und Kritik des Glaubens. Eine theologische und religionstheoretische Kontroverse um die Kraft des Wortes, Kampen 1994.

¹⁴ Hanne Seitz: Spiele im Dazwischen. Von taktischem Geschick, kunstvollen Handlungen, kniffligen Kooperationen, in: PrTh 41 (2006), 59–63 [hier: 63].

2 Performative Religionspädagogik: Erwartungen und Enttäuschungen

Die christliche Religion protestantischer Konfession kennt keine Unmittelbarkeit.¹⁵ Es ist daher Aufgabe christlicher Theologie, die Aufhebung der vermeintlichen Unmittelbarkeit und des vermeintlich Selbstverständlichen voran zu treiben. Und es ist Aufgabe protestantischer Religionspädagogik, dieses enttäuschende und mitunter schmerzliche Geschäft als ein lebensförderndes zu gestalten und so zur Demokratisierung von Religion beizutragen.

Mein Thema ist die Performative Religionspädagogik. Dieser Begriff fungiert in der Religionspädagogik der letzten Jahre fast wie eine Zauberformel. 2002 war in der Zeitschrift „Religionsunterricht an höheren Schulen“ erstmals ein Heft zum performativen Religionsunterricht erschienen. Unter diesem Begriff hatte der Essener katholische Religionspädagoge Rudolf Englert drei religionspädagogische Artikel von Hans Schmid, Bernhard Dressler und Ingrid Schoberth zusammengefasst.¹⁶

Unabhängig davon hatte ich 2002 mein Verständnis Praktischer Theologie anhand der Begriffe Performance und Religionspädagogik erläutert.¹⁷ Von hier aus lag es nahe, meine grundlegenden Auseinandersetzungen mit dem *performative turn* in den Kulturwissenschaften mit dem Untertitel zu versehen: „Prospekt einer performativen Religionspädagogik“. Als mich Thomas Klie daraufhin anrief und dem gesamten Band „Schauplatz Religion“ den Untertitel „Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik“ geben wollte, sprach aus meiner Sicht nichts dagegen, womit dieser Begriff dann in den wissenschaftlich-religionspädagogischen Diskurs eingeführt war.¹⁸ Seitdem hat er eine steile Begriffskarriere hinter sich. Neben vielfachen Zeitschriftenbeiträgen¹⁹ hat der im Jahr 2008 von Thomas Klie und Silke Leonhard herausgegebene Band „Performative Religionsdidaktik“ eine erste umfassendere Zwischenbilanz vorge-

¹⁵ Diesen Sachverhalt hat im 20. Jh. insbesondere Carl Heinz Ratschow (1911–1999) zur Geltung gebracht, z. B. in: Der angefochtene Glaube. Anfangs- und Grundprobleme der Dogmatik, Gütersloh 1957.

¹⁶ Hans Schmid: Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (2002), Heft 1, 2–10; Bernhard Dressler: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: ebd., 11–19; Ingrid Schoberth: Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: ebd., 20–31; Rudolf Englert: „Performativer Religionsunterricht?!“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: ebd., 32–36.

¹⁷ Harald Schroeter-Wittke: Praktische Theologie als Performance. Ein religionspädagogisches Programmheft mit 7 Programmpunkten, in: Eberhard Hauschildt/Ulrich Schwab (Hg.): Praktische Theologie im 21. Jahrhundert, Stuttgart u. a. 2002, 143–159.

¹⁸ Harald Schroeter-Wittke: *Performance* als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in: Silke Leonhard/Thomas Klie (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 47–66.

¹⁹ Diese Auseinandersetzungen sind z. T. auch recht polemisch. So erhält die Performative Religionspädagogik in den Publikationen von Godwin Lämmermann fast regelmäßig einen Seitenhieb. Lämmermanns die gesellschaftliche und soziale Situation immer mitreflektierenden religionspädagogischen Intentionen und Interventionen widersprechen auch aus meiner Sicht jedoch keineswegs den Anliegen und Anstößen Performativer Religionspädagogik. Umso unverständlicher bleiben mir Lämmermanns Abgrenzungskämpfe. Unsäglich gar erscheint mir seine polemische Kritik „Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich ‚performative‘ nennenden ‚Religionsdidaktik‘“, in Theo-Web 7 (2008), Heft 2, 107–123, auf die Dietrich Zilleßen in der gebotenen Klugheit sach- und personengerecht geantwortet hat: Performative Didaktik. Religionspädagogische Showgeschäfte, in: Theo-Web 8 (2009), Heft 1, 118–129.

legt.²⁰ Offenbar trifft der Begriff einen Nerv und vermag den Finger auf einen wunden Punkt zu legen. Doch wo genau der Leib Christi nun seine offene Wunde hat, ist umstritten.

Aus meiner Sicht sind es drei Erwartungen, die die Performative Religionspädagogik nahezu zur Zauberformel werden ließen.

Zum einen versprechen sich viele von diesem Konzept, dass es Gestaltungsmöglichkeiten aufzeigt für den Umgang mit den Phänomenen Traditionsbruch, Traditionssumbruch bzw. Traditionsabbruch. Diese Erwartungshaltung begegnet ganz offen in römisch-katholischen Rezeptionen, versteckt aber auch bei ziemlich vielen Evangelischen.

Daneben existiert eine Erwartungshaltung, die sich von Performativer Religionspädagogik eine methodische Hilfestellung für einen körperorientierten bzw. körperbewussteren Religionsunterricht erhofft.

Schließlich gibt es auch die Erwartung, dass Performative Religionspädagogik dazu beitragen kann, die kulturelle Selbstghettoisierung der Kirchen religionspädagogisch aufzubrechen, indem Anschlüsse gefunden werden an kulturwissenschaftlich fundierte pädagogische Grundlagendiskurse.

Bislang wurden drei bzw. vier Richtungen der Performativen Religionspädagogik ausgemacht, die jedoch mit den drei geschilderten Erwartungshaltungen nur ansatzweise kompatibel sind:

Da ist zum einen eine von der Gestaltpädagogik herkommende performative Religionsdidaktik im Gefolge Christoph Bizers (1935–2008), der auch Hans-Martin Gutmann, Silke Leonhard, Ingrid Schoberth und Stephan Weyer-Menkhoff zugerechnet werden können. Ihr Schwerpunkt liegt in der didaktischen Wahrnehmung, Reflexion und Inszenierung von gestalteter Religion.

Da ist zum zweiten eine von der Semiotik herkommende performative Religionsdidaktik im Gefolge Michael Meyer-Blancks, der sich auch Bernhard Dressler und Thomas Klie zuordnen lassen. Ihr Schwerpunkt liegt darin, die unendlichen Bedeutungen religiöser Zeichen und Vollzüge in Szene zu setzen und zu reflektieren.

Und da ist schließlich eine vom Poststrukturalismus herkommende sog. profane Religionspädagogik im Gefolge Dietrich Zillebens und Bernd Beuschers, in deren Umfeld sich auch Uwe Gerber und meine Wenigkeit verorten lassen. Ihr Schwerpunkt liegt in der Wahrnehmung und Reflexion religiöser Strukturen in profanen Phänomenen und Prozessen.

Zwischen diesen drei Richtungen gibt es viele Überschneidungen und Zusammenhänge, aber auch manche Differenzen und Kontroversen.

Als vierte Richtung könnte man die Konzeption des Godly Play ins Auge fassen, die sich selbst jedoch bislang nicht der Performativen Religionspädagogik zugerechnet hat.²¹ Christian Kahrs hat in diesem Zusammenhang plausibel gemacht, dass Godly

²⁰ Thomas Klie/Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.

Play auf die Notwendigkeit aufmerksam macht, Gottes-Vorstellungen aufzuführen, dabei aber keine protestantische Antwort gibt, die die individuelle Freiheit im Gottesbezug stark macht. Ein protestantisches Godly Play ist daher erst noch zu entwickeln.²²

Auch Rudolf Englert hat mittlerweile eine Zwischenbilanz vorgelegt, in der er meinen Ansatz scharf in Frage stellt. Englert hat durchaus Recht, wenn er meinen Ansatz wie folgt rezipiert: „Mit einer Realität, die in dem Sinne substantiell wäre, dass sie die verschiedenen Modi ihres Sich-Zeigens überdauerte, wird nicht mehr gerechnet. Ein ‚hinter‘ seinen Aufführungen stehendes Subjekt, das darüber entscheiden könnte, wie und als was es sich situativ jeweils zeigt, muss dementsprechend als Täuschung gelten.“²³ Damit ist für mich zunächst ein Doppeltes gesagt:

1. Mit solch einer Realität kann tatsächlich nicht gerechnet werden. Sie eignet sich einfach nicht zum Rechnen, denn es wäre völlig vermessen, mit einer substantiellen Realität rechnen zu wollen.
2. Daher ist ein solches Subjekt, was entgegen seinem Wortsinn (sub-iectum = das Unterworfenen) glaubt, über seine Aufführungen oder dessen Wirkungen entscheiden zu können, tatsächlich eine Täuschung und kann daher nicht anders, als heilvoll enttäuscht zu werden.

Damit behaupte ich aber keineswegs, dass ein modern verstandenes Subjekt als Akteur und Regisseur seiner Handlungen nicht existieren würde. Natürlich existiert es, ja, es muss sogar existieren, damit wir leben können – aber eben als Täuschung. Ich bin handelndes Subjekt, indem ich weiß, dass nicht ich es bin, sondern z.B. Christus, wie Paulus es formuliert.

Mit meinen beiden Aussagen habe ich auch noch überhaupt nichts darüber gesagt, ob es ein „Dahinter“ gibt oder nicht. Ich habe nur von der Radikalität des Sich-Zeigens als derjenigen Realität gesprochen, über die sich verantwortet wissenschaftlich sprechen lässt. Über ein „Dahinter“ lässt sich nichts sagen – auch nicht, dass es ein Dahinter nicht gibt. Das aber unterstellt mir Englert, wenn er die Erscheinung unter der Hand zum Substantiellen macht, zum Wesentlichen erklärt. Es gibt kein Wesen jenseits von Relationen, von Relativität, von Netzwerken. Solchermaßen beim Wesentlichen angekommen, lässt sich mein Ansatz leicht fertig machen mit der rhetorischen Frage: „Wie plausibel wird eine derartige Sichtweise Menschen erscheinen, deren Möglichkeiten sich ‚aufzuführen‘ und in Szene zu setzen durch massive materielle, soziale, physische oder psychische Restriktionen eingeschränkt wird?“²⁴ Englerts materiales Reli-

²¹ Vgl. dazu die 5 Bände Godly Play von Jerome W. Berryman, hg. von Martin Steinhäuser, Leipzig 2006–2008, sowie Martin Pranieß: Das Godly Play-Konzept. Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Jerome W. Berryman, Göttingen 2008.

²² Vgl. Christian Kahrs: Von der „Frage nach Gott“ zur „Gottes-Vorstellung“. Ein Versuch über Godly Play als Kritik der evangelischen Religionspädagogik, in: Martin Steinhäuser (Hg.): Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben Band 5. Analysen, Handlungsfelder, Praxis, Leipzig 2008, 31–40.

²³ Rudolf Englert: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, in: ZPT 60 (2008), 3–16 [hier: 11].

²⁴ Ebd., 11.

gionsverständnis lässt ihn dann auch nach materialer praktischer Innovation suchen und diese nicht finden, weil er sie im Unterrichtsprozess nicht wahrzunehmen in der Lage ist.

Vor diesem Hintergrund diskutiere ich nun drei grundlegende Fragestellungen anhand ihrer Rezeptionsgeschichte exemplarisch.

3 Rezeptionsprobleme Performativer Religionspädagogik

3.1 Umfang und Reichweite Performativer Religionspädagogik

Schon 2004 setzte sich Michael Domsgen in seinem Münsteraner Habilitationsvortrag mit der Frage auseinander, ob es sich bei der performativen Religionspädagogik um ein neues Konzept handle. Er verneinte dies, weil hier bislang nicht alle religionspädagogischen Handlungsfelder im Blick seien.²⁵ Domsgens Rezeption wirft die Frage auf, was Performative Religionspädagogik zu bieten hat in einer Zeit, die der großen Konzeptionen überdrüssig ist.²⁶

Aus meiner Sicht ist der Begriff Performative Religionspädagogik zunächst ähnlich gebildet wie der der Praktischen Theologie. Wie es in der Praktischen Theologie (mit großem P) in erster Linie um eine Theorie der Praxis geht, so geht es der Performativen Religionspädagogik (mit großem P) um die Reflexion aller religionspädagogischer Praxis unter einer spezifischen Fragestellung, nämlich der Frage nach dem Performativen. Performative Religionspädagogik fragt nach dem Prozesshaften in allen religiösen Lernvorgängen, nach dem dort Passierenden. Das Objekt des Passierens ist dabei immer im Akkusativ und Dativ zugleich zu denken: Das Geschehen passiert immer zugleich mir als auch mich. Als Vorübergehendes hinterlässt es bei mir seine Spuren und betrifft mich so.

Performative Religionspädagogik rückt dabei die Frage nach dem Wie des Lernens in den Vordergrund. Sie reflektiert dies aber nicht allein didaktisch, sondern auch pädagogisch. Es geht also nicht in erster Linie darum zu fragen, wie in den Religionsunterricht mehr Action einziehen kann, sondern darum, wie die immer schon stattfindende Action des Religionsunterrichts wahrzunehmen und zu reflektieren ist. Als Reflexionsdimension betrifft Performative Religionspädagogik daher jegliche Religionspraxis. Damit erhebt die Performative Religionspädagogik jedoch keineswegs den Anspruch, eine Aussage über die Religionspädagogik im Ganzen oder insgesamt machen zu können, denn solche Überblicke übersehen allzuleicht das Entscheidende, das insbesondere in hochkomplexen Unterrichtssituationen meist in den Details steckt und bisweilen sogar undurchschaubar bleibt.

Eine solch spezielle und zugleich umfassende Reflexion wie die Performative Religionspädagogik schuldet ihr Recht dem allgemeinen Umstand, dass Inhalte allererst

²⁵ Michael Domsgen: Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption? In: RpB 54 (2005), 31–49.

²⁶ Vgl. dazu Friedrich Schweitzer: Die religionspädagogische Großwetterlage: Diskurse, Bezüge Forschungsrichtungen, in: Thomas Schlag/Thomas Klie/Ralph Kunz (Hg.): Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, 25–39.

in Praktiken, in Vollzügen, in Handlungen, in Passagen entstehen und generiert werden. Weil es keinen Inhalt ohne Geschehen, ohne Action, ohne Form gibt, gehört die Reflexion des Performativen zu den grundlegenden Aufgaben der Religionspädagogik. Es gibt ja nichts Dramatischeres als Inhalte. Genau dazu bedarf es einer Performativen Religionspädagogik.

Weil diese Frage derart grundlegend ist, hat Dietrich Zilleßen zu Recht dafür plädiert, das Etikett Performative Religionspädagogik nicht so hoch zu halten, denn diese Frage ist immer schon gestellt worden. Dieses Etikett könnte nämlich „suggerieren, dass sich Performativität berechnen, verrechnen, also kalkulieren ließe“. So warnt er vor der Zauberformel, insofern sie nämlich ein Heilsversprechen nahelege und plädiert für den gelasseneren und beiläufigeren Begriff „Performative Didaktik“. Denn: „Beiläufigkeit kennzeichnet eher die Wahrheit einer Vision.“²⁷

3.2 Probates Probe-Handeln

2006 konstatierte die Göttinger Religionspädagogin Antje Roggenkamp-Kaufmann einen Stillstand in der Diskussion, weil die performative Religionspädagogik weniger für die Schule geeignet sei als vielmehr für den Raum der christlichen Gemeinde. Der Lernort Schule ist nämlich so konstruiert, dass in ihm grundlegend nur Probe-Handeln möglich sei, sodass Performative Religionspädagogik stets darauf bedacht sein müsse, dieses Handeln „als ob“²⁸ als ein solches auszuweisen und zu inszenieren. Genau diese komplizierte Abgrenzungsstrategie aber falle am Lernort Gemeinde weg, weshalb Performative Religionspädagogik dort auch viel angemessener angesiedelt sei.²⁹

Ebenso wie Roggenkamp-Kaufmann habe auch ich mich am Begriff des Probehandelns gerieben, den Bernhard Dressler in Anlehnung an Thomas Ziehe in die Diskussion eingeführt hatte.³⁰ Allerdings habe ich daraus die genau gegenteilige Konsequenz gezogen, als ich darauf aufmerksam machte, dass das paulinische $\omega\varsigma \mu\eta$ nicht nur für die Schule, sondern für das gesamte Christenleben gelte.

²⁷ Dietrich Zilleßen: Performativer Religionsunterricht? Gedankengänge im unsicheren Gelände, in: ZPT 60 (2008), 31–39 [hier: 39].

²⁸ Antje Roggenkamp-Kaufmann: Annäherungen an die Performative Religionspädagogik. Chancen und Grenzen eines „neuen“ Konzepts, in: PrTh 41 (2006), 214–219. die anmerkt: „Vielleicht könnte an dieser Stelle eine Beschäftigung mit dem paulinischen ‚als ob nicht‘ weiter führen, die dann allerdings auch den eschatologischen Vorbehalt berücksichtigen müsste.“ (218)

²⁹ Von ganz anderer Seite her behauptet ähnliches auch Roland Biewald: Endlich erwachsen? Der Religionsunterricht in den Neuen Bundesländern wird 18 – eine Bestandsaufnahme, in: PTh 98 (2009), 323–338: „Neuere religionspädagogische Konzeptionen, die z. B. auf Raumerfahrung, Elementarisierung von Wahrnehmung und Begegnung, Symbolisierung und Performanz setzen, tun sich durchweg mit den Rahmenbedingungen der Schule schwer: 45-Minuten-Unterricht, Klassenzimmer, Erwartung an abrechenbare Lernergebnisse, Notengebung usw. stören hier erheblich.“ (335) Das Sich-Schwer-Tun mit den Rahmenbedingungen von Schule gilt jedoch für jeden (Religions-)Unterricht und stellt keine Besonderheit etwa neuerer religionspädagogischer Konzeptionen dar. Möglicherweise ist ihnen dieser Umstand aber bewusster, was für sie spräche. Als Joseph Beuys einen Vortrag vor der Bundeswehr hielt und danach gefragt wurde, wie er dort kreativ sein könne, antwortete er: „Wer in der Bundeswehr nicht kreativ sein kann, kann es auch sonst nicht.“ Ähnliches gilt auch für die Schule. Bangemachen gilt hier nicht. Im Gegenteil: Gerade in, mit und unter den Bedingungen real existierender Unterrichts lässt sich religionspädagogisch wunderbar performativ arbeiten.

³⁰ Vgl. dazu grundlegend Bernhard Dressler: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 171–185 (Die Schule als Ort religiöser Bildung).

In eine ähnliche Richtung geht, wenn auch von ganz anderer Seite her, die Argumentation von Ursula Roth. Sie zeigt in ihrer Münchner Habilitationsschrift, dass auch der Gottesdienst im Modus des *Als ob* stattfindet, insofern er „die Anforderungen des Alltags sistiert, [...], *als ob* das wirksame Handeln an sein Ende gekommen wäre“.³¹ Den Unterschied zwischen Gottesdienst und Alltag machen nicht die Leitunterscheidungen „Spiel/Ernst“ oder „wirklich/als ob“ aus, sondern die institutionellen Bedingungen, unter denen hier gehandelt wird.

Dasselbe gilt m.E. auch für das Verhältnis von Schule und Leben. Bernhard Dressler hat auf meine Anfrage daher zu Recht darauf bestanden, dass die institutionelle Geprägtheit von Schule in einer religionsdidaktischen Theorie mitbedacht sein müsse und nur mit großem Schaden einfach unterlaufen werden könne.³² Die unhintergehbare Künstlichkeit des Lernorts Schule bildet somit die Gewähr dafür, dass es hier zu nichts anderem als zu Probehandeln und Probedenken kommen kann. Solch experimentelles Handeln als schulpädagogische Kategorie schlechthin ist dann auch der Grund dafür, warum Religionsunterricht nicht anders gehandhabt werden kann als z.B. Sport-, Mathematik-, Musik- oder auch Sprachenunterricht. Es bedarf in allen Fächern immer auch eines praktischen Vollzugs dessen, was als Wissen theoretisch erworben werden soll. Die Vollzüge, die hier geschehen, prägen natürlich die Menschen, die durch die Schulpflicht notfalls mit Recht gezwungen werden, sich solch prägenden Vollzügen auszusetzen. Ebenso wie sich die Fachdidaktiken in Sport, Musik, Sprachen oder Mathematik um eine Erschließung ihrer Fächer im Vollzug bemühen, gilt auch für die religiöse Bildung in der Schule: Religion ist im Vollzug zu erschließen!³³ Das kann, wie Bernhard Dressler zu Recht feststellt, „bisweilen heikel“³⁴ sein. Daher ist in religionsunterrichtlichen Prozessen eine erhöhte Sensibilität für die Wahrnehmung der Differenz von experimenteller Inszenierung und authentischer Religionspraxis angemessen, mitunter auch ein erhöhtes Maß an Augenzwinkern gegenüber allem Allzuernsten oder -heiligen. Aber der Religionsunterricht kann und darf auf religiöse Vollzüge im Unterrichtsgeschehen nicht verzichten. Stattdessen hat die öffentliche Inszenierung von Religion als Lernsetting in der Schule stets Auswege aus persönlichen Betroffenheiten anzubieten.

Mit Ursula Roth ist hier didaktisch auch an eine Rehabilitierung des Publikums zu denken. Dieses hat nämlich sowohl im Gottesdienst als auch in der Schule seinen

³¹ Ursula Roth: Die Theatralität des Gottesdienstes, Gütersloh 2006, 287.

³² Bernhard Dressler: Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: ZPT 56 (2004), 3–17, bes. 7 f.

³³ Vgl. dazu auch den wegweisenden Vorschlag von Christian Kahrs in seiner Paderborner Habilitationsschrift: Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ – obligatorisch für alle, Freiburg/Br. u. a. 2009; sowie als didaktische Konkretion dieser Grundeinsicht performativer Religionspädagogik den demnächst erscheinenden Band von Bernhard Dressler/Thomas Klie/Martina Kumlehn (Hg.): Unterrichtsdramaturgien, Stuttgart 2012.

³⁴ Bernhard Dressler: Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde, in: Thomas Klie/Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 88–97 [hier: 92].

angemessenen Ort³⁵, weil an beiden Lernorten eben nicht nur auf-, sondern auch vorgeführt, nicht nur dar-, sondern auch vorgestellt, Religion nicht nur ausgedrückt wird, sondern auch religiöse Eindrücke gesammelt werden.

3.3 Performative Religionspädagogik als zeitgenössische Evangelische Unterweisung?!

Spätestens an dieser Stelle wird der Performativen Religionspädagogik gerne eine Nähe zur Evangelischen Unterweisung vorgeworfen. Wenn es darum geht, religiöse Vollzüge im Klassenzimmer zur Geltung zu bringen, setze ich mich diesem Vorwurf gerne aus, indem ich ihn wende. Es ist nämlich interessant, dass die Evangelische Unterweisung seit 40 Jahren nahezu ausschließlich als Abgrenzungsfolie für das erhalten muss, was man selbst auf jeden Fall verhindern möchte.

Dasselbe gilt für den Begriff der Mission, der in religionspädagogischen Publikationen beständig als Abgrenzungsbegriff fungiert und Mission damit missbraucht, weil er in deren reflexartiger Emission sinnvolle Missionen verhindert, z.B. Mission als Dialog oder als Konvivenz.³⁶

Während die Konzeptionen, die die Evangelische Unterweisung abgelöst haben, mittlerweile allesamt recht gut erforscht sind, hat sich an eine umfassende Aufarbeitung ihres religionspädagogischen Erbes noch niemand herangemacht. Ich vermute, dass hier noch einige Schätze zu heben sind, mit denen auch heute wieder so gearbeitet werden kann, dass sich Lehrende und Lernende über bewusste Setzungen im Unterrichtsgeschehen klar werden, diese auch aushandeln und mit ihnen dann in evangelischer Freiheit umgehen lernen. Dabei plädiere ich jedoch für eine postmoderne Weite, die explizite Religion ebenso in Szene zu setzen vermag wie implizite.

Ich versuche dies zu verdeutlichen, indem ich Eulen nach Athen trage und 5 Highlights Leipziger Performativer Religionspädagogik anklingen lasse, bei denen auch der unauflösliche Zusammenhang von Ästhetik und Ethik sinnenfällig wird.³⁷ Natürlich kenne ich alle diese Highlights nur aus den Medien und bin gespannt, ob meine Fremdsicht Ihnen neue Aufschlüsse bringen kann. In evangelischer Freiheit nenne ich sie allesamt nicht Evangelische Unterweisung.

³⁵ Ursula Roth: Von der Inszenierung bis zur Performativität. Der Religionsunterricht im Lichte kulturwissenschaftlicher Grundkategorien, in: Thomas Klie/Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 38–50.

³⁶ Vgl. dazu Harald Schroeter-Wittke: Mission als Ver-Fahren. Praktisch-theologische Anmerkungen zu einer performativen Religionspädagogik, in: Michael Böhme/Bettina Naumann/Wolfgang Ratzmann/Jürgen Ziemer (Hg.): Mission als Dialog. Zur Kommunikation des Evangeliums heute, Leipzig 2003, 151–168.

³⁷ Vgl. dazu Thomas Klie: „Dass Religion schön werde“. Die performative Wende in der Religionspädagogik, in: Thomas Schlag/Thomas Klie/Ralph Kunz (Hg.): Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, 49–63; Thomas Schlag: Religionspädagogik und die Desiderata der Ethik, in: ebd., 65–79; sowie Dietrich Zilleßen: Religionspädagogik zwischen Ästhetik und Ethik, Diskussionspunkte, in: ebd., 81–94.

4 Leipziger Allerlei: 5 Highlights Performativer Religionspädagogik

16. März 1837: *Evangelische Untersuchung*

Am 16. März 1837 dirigierte Felix Mendelssohn Bartholdy³⁸ in der Paulinerkirche die erste Leipziger Aufführung seines Oratoriums Paulus, das er schon 1836 in Leipzig fertig gestellt und in Düsseldorf uraufgeführt hatte. Mendelssohns kirchenmusikalisches Schaffen überschreitet die strikten Grenzen zwischen kirchlicher und bürgerlicher Musik. Paradigmatisch dafür steht seine Wiederaufführung der Bachschen Matthäuspassion 1829, die eben nicht in einer Kirche, sondern im Konzertsaal, im Saal der Berliner Sing-Akademie, stattfand. Sowohl der Paulus als auch der Elias sind in erster Linie für bürgerliche Chöre komponiert, die kompositorisch entsprechend in Szene und Töne gesetzt werden. Ebenso wie am Elias³⁹ so lässt sich auch am Paulus zeigen, dass er als ein Bibliodrama im 19. Jh. erlebt werden kann. Wenn man sich die Rollen vergegenwärtigt, die die Chormitglieder aufzusuchen haben, dann wird deutlich, dass sie das biblische Geschehen aus allen möglichen Perspektiven besingen und sich währenddessen damit identifizieren können. Der Chor singt in folgenden Rollen:

- in der Rolle der frühchristlichen Gemeinde der Apostelgeschichte
- in der Rolle der bürgerlichen Gottesdienstgemeinde mit unterschiedlich gestalteten Chorälen
- in der Rolle der Ankläger und Steiniger des Stephanus
- in der Rolle der den Stephanus Seligpreisenden
- in der Rolle des Propheten Jesaja, die zugleich eine zentrale Aufklärungsmetapher anklingen lässt: *Mache dich auf, werde licht!*
- in der Rolle der Verfolger des Paulus
- in der Rolle des bekennenden Paulus
- in der Rolle der Betenden und Lobpreisenden
- und schließlich in der vielleicht ungewohntesten Rolle dieses Oratoriums, die nur die Frauen singen dürfen: nämlich in der Rolle Jesu, der Saul beruft.

Mendelssohn lässt den Chor alle möglichen Perspektiven seines Sujets aufsuchen und stellt den Chormitgliedern darin emotionale Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung, bis hin zur Rolle eines weiblichen Jesus.⁴⁰ Das nenne ich eine gelungene evangelische Untersuchung, die es in sich hat.

11. Juli 1954: *Evangelische Unterbrechung*

Auf der Schlussversammlung des 6. Deutschen Evangelischen Kirchentags im Leipziger Rosental am 11. Juli 1954 singen, beten, hören und musizieren 650.000 Menschen. Es handelt sich dabei um die größte christliche Versammlung in Deutschland bis zur Messe Benedikts XVI. zum Abschluss des Kölner Weltjugendtag 2005. Vom Ende des Eröffnungsgottesdienstes am 7. Juli an hatte es durchgerechnet, was andernorts in

³⁸ Am 3. 2. 2009 jährte sich der Geburtstag Felix Mendelssohn Bartholdys zum 200. Mal, in dessen Umfeld es eine Vielzahl an Aufführungen gab, vgl. www.mendelssohn-2009.org. Leipzig ist heute das Zentrum der internationalen Mendelssohn-Forschung.

³⁹ Vgl. dazu Harald Schroeter: Mendelssohns Elias. Ein Bibliodrama zwischen Kirche und Konzertsaal, in: Gotthard Fermor/Hans-Martin Gutmann/Harald Schroeter (Hg.): *Theophonie. Grenzgänge zwischen Musik und Theologie*, Rheinbach 1999, 128–151.

⁴⁰ Vgl. dazu Martin Leutzsch: *Der weibliche Christus*, in: Irmgard Pahl/Andrea K. Kaus (Hg.): *Soziale Rollen von Frauen in Religionsgemeinschaften*, Bochum 2001, 89–110.

Deutschland zu großen Überschwemmungen führte. Doch bei dieser Schlussversammlung spielt selbst der Himmel mit: Er reißt für 2 Stunden auf. Diese himmlische Performance wird in allen Berichten zum Leipziger Kirchentag erwähnt. Kirchentagspastor Heinrich Giesen fasste sie so zusammen: „Gott tut Wunder, des sind wir Zeugen.“⁴¹

Während der Kirchentagsstage gab es zwei unübersehbare Themen, nämlich die Positionierung des Kirchentags und damit indirekt der evangelischen Kirche als eines dritten Ortes erstens gegenüber Pankow und zweitens gegenüber Bonn. Da waren zum einen die Kirchentagsfahnen, die im öffentlichen Stadtraum viel sozialistische Semiotik sinnenfällig überdeckten, was die Machthabenden vor Ort im Nachhinein ärgerte. Da war zum anderen ein stark verärgertes Adenauer, der es für eine staatspolitische Einmischung hielt, dass er vom Kirchentagspräsidenten Reinold von Thadden-Trieglaff nicht informiert worden war über dessen private Gesprächseinladung an den stellvertretenden Ministerpräsidenten der DDR, Otto Nuschke, und den Präsidenten des Deutschen Bundestages, Hermann Ehlers. Thadden-Trieglaff entgegnete, dass Gespräche zwischen Christen nicht der staatspolitischen Absicherung bedürften.⁴²

Für die Menschen war dieser Kirchentag überwältigend. Bis heute gilt er als das Kirchentagserlebnis schlechthin. Hier waren Gemeinschaftserfahrungen möglich, die die meisten Menschen lange vermisst hatten und auf die sie noch lange wieder würden warten müssen.

Solche Unterbrechungen sind Lebenselixier des Glaubens. Schleiermacher hat den Gottesdienst als Unterbrechung des Lebens beschrieben.⁴³ Evangelische Religionspädagogik kann Religion nur lehren auf der Grundlage von Erlebnissen solcher evangelischer Unterbrechungen. Dabei fragt Performative Religionspädagogik vor allem nach den dort gemachten und zu machenden Erlebnisqualitäten.

9. Oktober 1989: Evangelische Überweisung

Was am 9. Oktober 1989 in Leipzig geschah, wissen Sie besser als ich. Ob sich an diesem Tag das Schicksal der DDR entschied, lasse ich dahin gestellt. Dieser Tag gehört jedenfalls zu den Wendepunkten der sog. Wendezeit und wäre so nicht denkbar gewesen ohne die mittlerweile über 25jährige Tradition der Friedensgebete in St. Nikolai. In seiner Leipziger Habilitationsschrift hat Hermann Geyer 2007 mithilfe der Ritualtheorie Victor Turners eine Prozessanalyse jener Zeit vorgelegt.⁴⁴ Mithilfe seiner weiterführenden Lesart von Liminalität und Liminoidem bei Turner plausibilisiert Geyer ein-

⁴¹ Zit. n. Harald Schroeter: Kirchentag als vorläufige Kirche. Der Kirchentag als eine besondere Gestalt des Christseins zwischen Kirche und Welt, Stuttgart u. a. 1993, 149.

⁴² Vgl. ebd., 146–165; sowie Dirk Palm: „Wir sind doch Brüder!“ Der evangelische Kirchentag und die deutsche Frage 1949–1961, Göttingen 2002, 190–215.

⁴³ Vgl. dazu Eberhard Jüngel: Der Gottesdienst als Fest der Freiheit. Der theologische Ort des Gottesdienstes nach Friedrich Schleiermacher, in: ZdZ 38 (1984), 264–272.

⁴⁴ Hermann Geyer: Nikolaikirche, montags um fünf. Die politischen Gottesdienste der Wendezeit in Leipzig, Darmstadt 2007. Vgl. auch Kay-Ulrich Bronk: Der Flug der Taube und der Fall der Mauer. Die Wittenberger Gebete um Erneuerung im Herbst 1989, Leipzig 1999, der ähnliche Phänomene beschreibt. Gegenüber Bronk vermag Geyers Arbeit mit der Turnerschen Ritualtheorie ein Theoriedesign für das Geschehen zu plausibilisieren, das den Zusammenhalt der dort anzutreffenden Phänomene besser zu beschreiben in der Lage ist.

drücklich, wie an jenem Tag unsägliche Gewalt verhindert werden konnte. Geyers Arbeit zeigt, wie auch Performative Religionspädagogik forschen kann. Sie legt ihren Schwerpunkt auf das Performative von Prozessen und bezieht dabei andere theologische und kulturwissenschaftliche Methoden so mit ein, dass verständlich werden kann, wie solche unglaublichen Prozesse laufen können.

Geyer arbeitet dabei vier fundamentale Gesichtspunkte heraus, die auch für die Inhalte einer Performativen Religionspädagogik leitend sein sollten:

1. Sie muss Angst lösende Wirkung haben.
2. Sie initiiert den Übergang zum Erwachsenwerden, zur Mündigkeit, zur Selbsttätigkeit bzw. zur Selbstbildung. Bei diesem Übergang steht viel auf dem Spiel, wenn auch nicht immer das eigene Leben, wie bei den Zigtausenden am 9. Oktober 1989.
3. Indem sie mit Henning Luther Religion als kritischen Weltabstand⁴⁵ zur Geltung bringt, kann sie Kräfte freisetzen für eine Beheimatung im Unbehausten.
4. Sie setzt auf eine Gewaltfreiheit, die sich sowohl der Macht der Schwachen als auch der Macht der eigenen Performance bewusst ist, ohne sie je vollständig durchschauen zu können.

Übergang statt Untergang – so lässt sich die Turnersche Ritualtheorie auf den Begriff bringen.⁴⁶ Dabei geht es immer auch darum, eigene Macht loszulassen, gelassen zu werden, ja vielleicht sogar Gelassenheit zu demonstrieren. Solche evangelische Überweisung vertraut auf Gott, den Heiligen Geist, der diese Saat aufgehen lassen wird.

28. Juli 2000: Evangelische Unterhaltung

An diesem Abend ist der Leipziger Marktplatz prall gefüllt, obwohl das Wetter so grotenschlecht ist wie seinerzeit auf dem Leipziger Kirchentag. Ein Vokalkünstler der Extraklasse, Bobby McFerrin, verzaubert sein Publikum, indem er es am 250. Todestag Johann Sebastian Bachs mit dessen Musik begeistert unterhält. Höhepunkt seiner Performance ist das Ave Maria mit dem Satz: „*I sing the Bach – and you sing Gounod.*“⁴⁷ Gemeinsam mit den Menschen vor Ort singt McFerrin vor einem weltweiten Millionenpublikum diesen popkulturellen Klassiker zweistimmig. Er singt Bachs C-dur-Präludium aus dem Wohltemperierten Klavier I, das Publikum singt dazu das Ave Maria von Charles Gounod. Selten habe ich soviel gelungene Interkulturalität gehört und gesehen.

Dabei unterhält McFerrin sein Publikum in dreifacher Weise:⁴⁸

Er unterhält es erstens, indem er ihm (nicht nur) musikalischen Halt gibt, sodass es gesanglich nicht abstürzt. Zweitens unterhält er sich mit seinem Publikum partnerschaftlich und traut ihm dieses Vabanquespiel zu. Und schließlich ist dies auch noch in dem Sinne großartige Unterhaltung, als es allen Beteiligten ungeheuren Spaß macht.

⁴⁵ Henning Luther: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.

⁴⁶ Vgl. dazu Harald Schroeter-Wittke: Übergang statt Untergang. Victor Turners Bedeutung für eine kulturtheologische Praxistheorie, in: ThLZ 128 (2003), 575–588.

⁴⁷ Diese Performance ist als „Swinging Bach Live Concert2“ zu sehen bei www.youtube.com.

⁴⁸ Vgl. dazu Harald Schroeter-Wittke: Unterhaltung, in: Kristian Fechtner/Gotthard Fermor/Uta Pohl-Patalong/Harald Schroeter-Wittke (Hg.): Handbuch Religion und Populäre Kultur, Stuttgart 2005, 314–325.

In den Leipziger Gesichtern ist Erstaunen, Begeisterung und Rührung zu sehen. Mir läuft es am Fernseher im belgischen Knokke-Heist auf unserer Hochzeitsreise heiß und kalt den Rücken herunter. Diesen spirituellen Moment wird vermutlich niemand, der ihn erlebt hat, vergessen.

Performative Religionspädagogik bedarf solcher evangelischer Unterhaltung und versucht in dieser Richtung sowohl theologische Ängste abzubauen als auch performative Kompetenz zu entwickeln.

16. Oktober 2008: Evangelische Unterzeichnung

An diesem Tag veröffentlicht die Theologische Fakultät Leipzig eine Presseerklärung mit 10 offenen Worten, die einen ausufernden Streit um einen bedeutenden Leipziger Neubau profilieren und zugleich begrenzen.⁴⁹ Die Gebildeten unter den Verächtern der Religion werden dabei auf sachliche Zusammenhänge aufmerksam gemacht, die im Eifer des Gefechts mitunter übersehen wurden. Gleichzeitig werden die eigenen Standpunkte klar formuliert, ohne sich damit in eine verhandlungsunfähige Position zu bringen. Schließlich wird öffentlich das Gespräch aller Beteiligten gesucht.⁵⁰ Was im Laufe des Jahres 2008 um den Neubau an der Stelle der alten Paulinerkirche alles an Äußerungen und Meinungen in Bezug auf Religion öffentlich generiert wurde, wäre eine eigene Studie im Sinne Performativer Religionspädagogik wert, die insbesondere diskursanalytisch zu arbeiten hätte.⁵¹ Mit ihren 10 offenen Worten jedenfalls zeigt die unterzeichnende Theologische Fakultät in diesem Prozess konfessorisch Gesicht und Gewicht und trägt so zur Schlichtung bei.

Mit evangelischer Unterzeichnung bezeichne ich dieses Moment des sachlich, deutlich und behutsam Konfessorischen, das auch für eine Performative Religionspädagogik unabdingbar ist, weil sie ansonsten ungreifbar, d. h., unbe- und unangreifbar wäre.

5 Forschungsperspektiven

Friedrich Schweitzer hat jüngst angesichts von zunehmender Output-Orientierung in vielen pädagogischen Institutionen die Frage gestellt, wie denn die Prozessqualität von Religionsunterricht empirisch erforscht werden könne, denn, so lässt er es kursiv drucken: „*Das Beste am Religionsunterricht wird von den Standards nicht erfasst.*“ Dabei schlägt er Forschungen vor, die die Sicht der Schülerinnen und Schüler eruieren und z. B. die Frage stellen: „Lassen sich Kinder und Jugendliche wirklich ‚probeweise‘ ein auf ‚fremde Welten‘?“⁵²

Mit der am Frankfurter Lehrstuhl von Hans-Günter Heimbrock entstandenen „Ein-

⁴⁹ Diese Stellungnahme der Theologischen Fakultät zum Neubau auf dem Augustusplatz findet sich auf der Homepage der Evangelisch Lutherischen Landeskirche Sachsens: www.evks.de.

⁵⁰ Die gesamte Diskussion um diesen Neubau ist dokumentiert auf der Homepage des Paulinervereins: www.paulinerkirche.de.

⁵¹ Vgl. dazu Wolfgang Ratzmann: Universitätsaula und Universitätskirche. Stationen und Positionen in einem spektakulären Leipziger Bauprojekt, in: PTh 98 (2009), 282–298.

⁵² Friedrich Schweitzer: Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung, in: ZPT 60 (2008), 59–73 [hier: 71f].

führung in die Empirische Theologie“ wurde hierzu eine breite Methodenpalette vorgestellt, die sich nicht bedingungslos der Vermessenheit ausliefert, sondern die unterschiedlichen Bezugsdisziplinen einer Empirischen Theologie benennt und methodisch mit ins Boot holt: Empirische Sozialwissenschaft, Systematische Theologie, Philosophie und Praktische Theologie.⁵³ Hier steht die Religionspädagogik erst noch am Beginn, zumal wenn sie mit Klaus Kirchoff bedenkt, dass es nicht die gelebte, sondern die ungelebte Religion⁵⁴ ist, die wegweisend ist für eine Öffnung zum Möglichen, zu dem hin, was religionspädagogisch alles möglich ist.

Meine Schlussbemerkung betrifft die Frage, ob der *performative turn* in der Religionspädagogik nicht zur Inflation der allerorten konstatierten Paradigmenwechsel beitrage. Es kann ja nicht sein, dass allüberall von Wende, Kehrtwende, möglicherweise gar Umkehr ernsthaft gesprochen wird. „Wer ständig umkehrt, dreht sich im Kreis.“ (Lutz von Rosenberg Lipinsky).⁵⁵

Mir scheint an dieser Stelle vor allem ein Übersetzungsproblem vorzuliegen. Die deutsche Begrifflichkeit „Wende“ oder gar mit Heidegger „Kehre“ ist dem Ganz-oder-Gar-Nicht verpflichtet, während der englischsprachige *turn* eben auch die kleine Kurskorrektur zur Sprache bringt.

Doris Bachmann-Medick hat die Vielfalt der kulturwissenschaftlichen *turns* der letzten Jahre, ausgehend vom *linguistic turn* beschrieben⁵⁶: Da gibt es den *interpretative*, den *performative*, den *reflexive* bzw. *literary turn*, den *postcolonial*, den *translational*, den *spatial* und schließlich den *iconic* bzw. *pictorial turn*, wobei der *neurobiological turn* vor der Tür stehe. Lässt sich in dieser Vielfalt so etwas wie ein *global turn* erkennen, vielleicht gar von einer Wende der Kulturwissenschaften sprechen?

Indem Bachmann-Medick diese Frage offen lässt, plädiert sie für ein angstfreies Wahrnehmen all dieser *turns*, ohne sie gegeneinander auszuspielen. In der Wahrnehmung und Achtung dieser Vielfalt steht der Religionspädagogik noch einiges bevor. Denn damit wird die Suche nach dem eigentlichen *turn*, dem Dreh- und Angelpunkt einer wissenschaftlichen Religionspädagogik ad absurdum geführt.

Das impliziert jedoch keineswegs die Bestreitung eines Dreh- und Angelpunktes für den christlichen Glauben: Kreuz und Auferstehung.

Ich hatte mit einer gesungenen Todesanzeige begonnen und will daher nun mit einer gesungenen Ostererfahrung enden, die mein kleiner Sohn z.Zt. kurz und bündig auf den Begriff bringt: Kuckuck!

(Singen:) ... da war der Kuckuck wieder – simsalabimbambasaladusaladim – da war der Kuckuck wieder da!

⁵³ Astrid Dinter/Hans-Günter Heimbrock/Kerstin Söderblum (Hg.): Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007.

⁵⁴ Klaus Kirchoff: Das gewisse Etwas. Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik, Berlin/New York 2007, 271–273.

⁵⁵ Vgl. dazu die kabarettistische Bibelarbeit von Lutz von Rosenberg Lipinsky auf dem Kirchentag in München 1993: Gebote der Stunde. Ein Arbeitsversuch mit, an und durch die Bibel, in: Günter Ruddat/Harald Schroeter (Hg.): Kleiner kabarettistischer Katechismus, Rheinbach 1998, 55–73.

⁵⁶ Doris Bachmann-Medick: Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek ²2007.