

Harald Schroeter-Wittke

## *Performance* als religionsdidaktische Kategorie

Prospekt einer performativen Religionspädagogik

„Es gibt nicht den unschuldigen Blick.“

Albrecht Grözinger<sup>1</sup>

Diese phänomenologische Einsicht gilt natürlich auch für den Ausblick, den Prospekt, zumal wenn er pädagogisch-didaktischer Natur ist, wenn er also dazu anleiten will, das Unentscheidbare des Lebens im Zusammenhang von Unterricht zu entscheiden. Es versteht sich von daher fast von selbst, dass dieser Prospekt etwas gänzlich anderes darstellt als einen Katalog, der seine Materie im hierarchisch-geordneten Nacheinander vorstellt.

### I. Proteste oder:

#### Die Schwierigkeiten mit dem *performative turn* in Pädagogik und Theologie

Wie immer, wenn ein Begriff cross-over in verschiedenen Wissenschaften paradigmatische Wechsel einläutet, so gilt dies auch hier: Performanz, Performativität, *performance* hat Dank seiner „Vieldeutigkeit und ubiquitären Anwendbarkeit“<sup>2</sup> in den Geisteswissenschaften Hochkonjunktur. Der folgende Beitrag versucht diese Vieldeutigkeit nicht zu reduzieren, sondern im religionspädagogischen Interesse allererst einmal wahrzunehmen. Denn in den Kulturwissenschaften hat sich der *performative turn* in Forschung und Methodik mittlerweile etabliert und wird zunehmend so-

1 A. Grözinger: Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. In Ders. / J. Lott (Hg.): Gelebte Religion. Rheinbach 1997, 311-328 (326). Wieder aufmerksam auf diesen Satz wurde ich durch M. Keuchen: „Gen 22“ im 20. Jahrhundert auf der Theaterbühne. Blicke auf zwei ausgewählte Beispiele. Diss. phil. Universität Paderborn 2002. Der Verlust der Unschuld betrifft den Körper insgesamt; vgl. M. - L. Angerer: Vorwort. In Dies. (Hg.): The Body of Gender. Körper, Geschlechter, Identitäten. Wien 1995, 17-34: „Der physische Körper, traditionellerweise als vertrauensvoller Grund für ein komplexes Bündel von Identitäten angenommen, hat in einer bio- und kommunikationstechnologischen Gesellschaft seine Unschuld eingebüßt.“ (24).

2 U. Wirth: Kultur der Inszenierung. In: Frankfurter Rundschau vom 27. Februar 2001.

wohl in den Erziehungswissenschaften als auch in den Religions- und theologischen Wissenschaften wahrgenommen und rezipiert. Vor diesem Hintergrund stellen sich spezifische Fragen für die Religionspädagogik.

Der *performative turn* in den Kulturwissenschaften besagt, dass es nicht in erster Linie Texte oder Monumente sind, die uns Auskunft geben über das Leben von Kulturen, sondern Aufführungen, Rituale, bewegliche Darstellungen, also etwas, was mit Prozessen, mit Dramaturgie und Inszenierung zu tun hat. Solche theatralen Prozesse vollziehen sich in vier grundlegenden Aspekten und Reflexionshorizonten als „(1) Performance, (2) Inszenierung, (3) Korporalität, (4) Wahrnehmung“.<sup>3</sup> Christoph Wulf, Michael Göhlich und Jörg Zirfas formulieren als Konsens der jüngsten Performativitätsforschung, wie sie sich seit Mitte der 90er Jahre an der FU Berlin in einem von der DFG geförderten Sonderforschungsbereich „Kulturen des Performativen“ etabliert haben, dessen Publikationen sich durchgehend auch mit den erziehungswissenschaftlichen Dimensionen und Konsequenzen von Performativität beschäftigen:<sup>4</sup> „Praktisches Wissen ist performativ; es ist körperlich, ludisch, rituell und zugleich historisch, kulturell; performatives Wissen bildet sich in face-to-face Situationen und ist semantisch nicht eindeutig; es ist ästhetisch und entsteht in mimetischen Prozessen; performatives Wissen hat imaginäre Komponenten, enthält einen Bedeutungsüberschuss und lässt sich nicht auf Intentionalität reduzieren; es artikuliert sich in Inszenierungen und Aufführungen des alltäglichen Lebens, der Literatur und der Kunst.“<sup>5</sup>

- 
- 3 E. Fischer-Lichte: *Theatralität und Inszenierung*. In Dies. / I. Pflug (Hg.): *Inszenierung von Authentizität*. Tübingen/Basel 2000, 12. Bei diesem Buch handelt es sich um den 1. Band der Reihe *Theatralität*, die die vier angesprochenen Aspekte einzeln aufarbeitet; vgl. E. Fischer-Lichte u. a. (Hg.): *Verkörperung. Theatralität 2*. Tübingen/Basel 2001; E. Fischer-Lichte u. a. (Hg.): *Wahrnehmung und Medialität. Theatralität 3*. Tübingen/Basel 2001; sowie E. Fischer-Lichte u. a. (Hg.): *Performativität und Ereignis. Theatralität 4*. Tübingen/Basel 2002.
  - 4 Neben den *Theatralitäts-Bänden* 1-4 gingen bisher folgende auch für die Religionspädagogik interessanten Publikationen aus diesem Forschungsprojekt und seinem Umfeld hervor: E. Fischer-Lichte / D. Kolesch (Hg.): *Kulturen des Performativen. Paragrana 7* (1998) Heft 1; E. Fischer-Lichte / A. Fleig (Hg.): *Körper-Inszenierungen. Präsenz und kultureller Wandel*. Tübingen 2000; E. Fischer-Lichte / Chr. Wulf (Hg.): *Theorien des Performativen. Paragrana 10* (2001) Heft 1; Chr. Wulf u. a. (Hg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim/München 2001; sowie Chr. Wulf u. a.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen 2001.
  - 5 Chr. Wulf u. a.: *Sprache, Macht und Handeln*. In Dies. (Hg.), a. a. O., Weinheim/München 2001, 9-24 (13).

Damit steht die Prozessanalyse als methodisches Instrumentarium im Vordergrund, die die bisher übliche Symbolkunde ablöst. Hilfestellung für solche Prozessanalysen bieten neben der Ethnologie vor allem die Theaterwissenschaften sowie Austins Sprechakttheorie, die den Begriff des Performativen im wissenschaftlichen Diskurs etablierte. Nach Austin sind performative Sprechakte solche, bei denen das Benannte auch passiert, bei denen das Gesagte sich ereignet. Gegenüber repräsentativen bzw. konstativen Sprechakten ist das Performative nicht beschreibend. In performativen Äußerungen begegnet daher etwas Unbeschreibliches, das weder richtig noch falsch ist, sondern glückt oder missglückt. Von hieraus ist der Begriff des Performativen in die kulturanthropologische Forschung eingedrungen, wo der konstitutive Charakter sozialer Handlungen erforscht wird. Dabei hat sich insbesondere aus pädagogischer Sicht die zentrale Bedeutung von Wiederholung herausgestellt, die in performativ-mimetischen Prozessen Gestalt gewinnt, indem sie auf Vorausgehendes Bezug nimmt, aber nie zum selben Ergebnis führt. Wiederholung führt nicht zum Identischen. Identität beschreibt daher eine Lücke, eine Leerstelle,<sup>6</sup> weshalb das Performative eben nur miss- oder gelücken kann.<sup>7</sup> Derrida spricht deshalb von Iteration, weil hier der Bruch mit dem Kontext, der das Performative ausmacht, zur Geltung kommt. Sowohl die Pädagogik als auch die Theologie haben sich zunächst schwer getan mit diesem „performative turn“, weil er eingespielte Denk- und Forschungsmuster durcheinander bringt und auch in der Theologie an sog. unumstößlichen Wahrheiten bzw. Einstellungen rüttelt. Der performative Test stieß daher vielfach auf Proteste.

„Ohne Körper geht nichts.“<sup>8</sup> Insofern der oder die Körper das entscheidende Medium von Performances darstellen, lässt sich die Schwierigkeit mit dem Performativen in der Pädagogik am Leitfaden des Körpers beschreiben, besonders anhand der Schwierigkeiten, die der Lehrkörper mit

---

6 M. - L. Angerer, a. a. O., zeigt dies sowohl mit Jacques Lacan als auch anhand der *cultural studies* und des *postcolonial discours* bei Gayatri Chakravorty Spivak und Homi K. Bhabha anhand der *gender performance*: „Das Spiel der geschlechtlichen Identitätsmaskeraden ist keines der Verhüllung und Verkleidung, dem die Entschleierung ein Geheimnis entreißen könnte, sondern vielmehr das einzig mögliche, um die Leerstelle des Identischen zu umgehen“ (28).

7 Der Zusammenhang Glück und Lücke als Logik der Liebe ist aufgezeigt worden von J. Hörisch: *Gott, Geld und Glück. Zur Logik der Liebe in den Bildungsromanen Goethes, Kellers und Thomas Manns*. Frankfurt/M. 1983.

8 G. Koch u. a. (Hg.): *Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten*. Berlin, Milow 1999; vgl. auch dies. (Hg.): *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*. Frankfurt/M. 1998.

den Schülerinnen und Schülern als Körpern hat. Nach dem „Körper als Thema der Pädagogik“ zu fragen heißt daher, dessen pädagogischer Ambivalenz gewahr zu werden. Denn der Körper als ein zu zivilisierender ist Ziel der Erziehung und gleichzeitig Maßnahme der Erziehung. Auffallend ist daher die weit gehende Abwesenheit des Körpers im pädagogischen Diskurs. Würde der Körper jedoch seine Rolle im schulischen Alltag und im pädagogischen Diskurs spielen dürfen, wäre das auf kognitive Leistung ausgerichtete Schulsystem bis in seine Rahmenbedingungen hinein bedroht. „Die Aussperrung des Körpers führt zu *Identitätsproblemen*. [...] Schulische Sprache und schulisches Denken gleichermaßen halten sich den Körper ‚vom Leibe‘. Sprach- und gedankenlos ist er sich selbst überlassen.“<sup>9</sup>

Walter Herzog plädiert daher für eine umfassende Alphabetisierung des Körpers als Medium von Performance in der Schule, wobei der Sportpädagogik eine Vorreiterrolle zukommt, die sich aber ergänzen muss mit der musischen und der politischen Erziehung, aber auch der Medien-, der Sexual- und der Gesundheitserziehung. Hier könnte auch ein performativer Religionsunterricht seine Rolle spielen.

Die Schwierigkeiten der Theologie mit dem Performativen lassen sich anhand der Kategorie der Wiederholung bzw. Iteration zeigen. In allen Kunstpädagogiken und -didaktiken gehört es zu den Grundeinsichten, dass Wiederholen nur als Iteration verstanden werden kann, insofern sie jenseits des Kontrollierbaren immer zu anderen Ergebnissen führt. Das Erlernen aller Künste ist stets mit diesem Phänomen konfrontiert und arbeitet damit. Demgegenüber war in den anderen Kultur-, Religions- und Humanwissenschaften die Vorstellung vorherrschend, „es gäbe einen ‚Text‘ oder auch mehrere solcher konkurrierender ‚Texte‘, die die Struktur einer Gesellschaft in ihren öffentlichen Aufführungen als Repräsentation eines kulturellen Gedächtnisses so darstellten, als wäre jede Aufführung nur eine Replikation von zeitlosen schematischen Modellen, Konzepten oder Handlungsanweisungen, denen die Akteure blindlings folgen und deren Botschaften (‚Bedeutungen‘) allgemein verstanden und geteilt würden. [...] Die Wende zur performativen Ethnologie ist aus der

---

9 W. Herzog: Der Körper als Thema der Pädagogik. In H. Petzold (Hg.): *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*. Paderborn <sup>2</sup>1986, 259-301 (283 f.). Anhand der PISA-Diskussion, aber auch anhand der Diskussion im Gefolge des Erfurter Attentats ließe sich zeigen, wie vielfach versucht wird, gerade diese Einsicht nicht wahrhaben zu wollen, weil sie einer vordergründigen Ökonomisierungsstrategie zuwider laufen würde.

Einsicht entstanden, dass kein Mitglied einer Gesellschaft die ‚Ideen‘ einer kulturellen Ordnung als Konzepte im Kopf auf Abruf deponiert hat, dass vielmehr Wissen über das kulturelle Repertoire durch Handlungen performativer Natur, also reflektierter und damit inszenatorisch ausgeführter Handlungen, angeeignet und dargestellt wird, und dass Bedeutungen erst in der Praxis selbst und ihrer nachträglichen reflexiven Aneignung entstehen, in den Modi von Diskurs und Performanz.“<sup>10</sup>

Dies genau bezeichnet die Problematik, die viele kirchliche Theologen mit dem *performative turn* haben, weil hier nämlich die Erkenntnis dämmert, dass Bedeutungen durch Performances allererst entstehen. Auch wenn dies ein alter christlicher Gedanke ist, insofern der Glaube sich nämlich als Leben ereignet, so hat die Theologie doch damit immer wieder ihre Probleme gehabt, weil dies letztlich weder plan- noch kontrollierbar ist.<sup>11</sup> Eine solche Theologie, die sich mit dem Performativen schmückt, ohne seine Brisanz wahrhaben zu wollen, zeigt sich in manchen derzeitigen missionsstrategischen Konzepten,<sup>12</sup> aber auch in der Liturgik, wo das Performative zunehmend eine Rolle spielt.<sup>13</sup> Dieses theologische Schib-

10 K. - P. Köpping / U. Rao: Macht und Ohnmacht des Mediums. Transformationen individueller und kollektiver Wahrnehmung durch religiöse Performanz. In: E. Fischer-Lichte u. a.: *Theatralität 3*, a. a. O., 197-211 (197).

11 Als Beispiel aus der Kirchengeschichte sei hier nur kurz an den größten christlichen Performance-Künstler nach Jesus erinnert, an Franziskus von Assisi, dessen lebenslängliche radikale *body art* als „alter Christus“ (bis hin zur Stigmatisierung) folgerichtig in der Inszenierung des eigenen Todes endete; vgl. dazu H. Feld: *Franziskus von Assisi und seine Bewegung*. Darmstadt 1994.

12 Vgl. z. B. den vom Greifswalder Bischof H. - J. Abromeit mitverantworteten Initiativkreis „Kontextuelle Evangelisation im gesellschaftlichen Wandel“ und die berechtigte Kritik R. Käblers daran. *PTH 91* (2002), 126-149; vgl. a. H. Schroeter-Witke: *Mission als Verfahren*. Praktisch-theologische Anmerkungen zu einer performativen Religionspädagogik. In: Michael Böhme u. a. (Hg.): *Mission als Kommunikation des Evangeliums*. Leipzig 2003, 151-168.

13 Dies betrifft vor allem die Liturgiedidaktik, deren Bedeutung in den letzten fünf Jahren sprunghaft zugenommen hat; vgl. aus der Vielfalt liturgiedidaktischer Publikationen der letzten Jahre H. Poensgen (Hg.): *Rituelle Experimente. Gottesdienst – mitten im Leben?* Waltrop 2000; sowie J. Neijenhuis (Hg.): *Liturgie lernen und lehren*. Leipzig 2001. Der im Werkbuch zum Evangelischen Gottesdienstbuch veröffentlichte *Kleine liturgische Knigge* hat vielerorts zu Recht eine ironische Kommentierung erfahren; vgl. dazu H. Schroeter: „Denn die Lehre feiert auch, und die Feier lehret.“ *Prospekt einer liturgischen Didaktik*. Waltrop 2000, 58-64. Auch Th. Kabels *Handbuch Liturgische Präsenz*. Stuttgart u. a. 2002, ist bei allem, was dort an Bedenkenswerthem und Sinnvollem drinsteht, letztlich eine *contradictio in adiecto*. Gegenüber solchen eher technologisch orientierten Modellen habe ich versucht, *Praktische Theologie* insgesamt als Performance zu skizzieren; vgl. H. Schroeter-Witke: *Praktische Theologie als Performance*. Ein religionspädagogisches Programmheft mit 7 Programmpunkten. In E. Hauschildt / U. Schwab (Hg.): *Praktische Theologie im 21. Jahrhundert*. Stuttgart u. a. 2002, 143-159.

boleth in Bezug auf Performance zeigt sich aber auch in der Religionspädagogik. Zuvor skizziere ich jedoch einige Theorien des Performativen, in denen die Paradoxien des Pädagogischen mit berücksichtigt sind.

## II. Programme oder:

### Ansätze einer Theorie des Performativen in pädagogischer Absicht

Die mittlerweile in der Theologie breit rezipierten Forschungen des schottischen Ethnologen *Victor Turner* zum Ritual als sozialem Drama, welches in der Performance als Theater zur Darstellung kommt,<sup>14</sup> kreisen um die Frage: „In welchem Umfang gibt es festgelegte Kulturmuster, und inwieweit lassen sich menschliche Fähigkeiten und Handlungen neu zusammenfügen?“<sup>15</sup>

In der Performance des Rituals kommt es als Spiel und Unterhaltung<sup>16</sup> zu den Umordnungen, die die Gesellschaft zu ihrer beständigen Erneuerung braucht. Der Weg geht kulturgeschichtlich bei Turner vom Ritual zum Theater.<sup>17</sup> Konflikte, die immer dann entstehen, wenn Übergänge anstehen, führen meist zu sozialen Dramen, die als alltägliche Performances inszeniert werden, in denen das, was bisher tragfähig war, aufs Spiel gesetzt wird. Dabei interessierte Turner besonders die Antistruktur dieser Übergangsphase, in der die Beteiligten zum einen eine *flow-experience*<sup>18</sup> machen, die vieles in Fluss<sup>19</sup> geraten lässt<sup>20</sup> und damit neue

14 Vgl. dazu H. Schroeter-Wittke: Übergang statt Untergang. Victor Turners Bedeutung für eine kulturtheologische Praxistheorie. In: ThLZ 128 (2003), 575-588.

15 R. Schechner: Die Vielfalt der Performance. In Walter Pfaff u. a. (Hg.): Der sprechende Körper. Texte zur Theateranthropologie. Zürich, Berlin 1996, 48-63 (48).

16 Vgl. dazu H. Schroeter-Wittke: Unterhaltung. Praktisch-theologische Exkursionen zum homiletischen und kulturellen Bibelgebrauch im 19. und 20. Jahrhundert anhand der Figur Elia. Frankfurt/M. u. a. 2000, 19-130.

17 Vgl. V. Turner: Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt, New York 1989.

18 Turner bezieht sich hier auf Mihalyi Csikszentmihalyi: Flow. Studies of Enjoyment. Chicago 1974.

19 Vgl. H. Seitz: Einführung. In Dies. (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Essen 1999, 19: „Performative Prozesse unterscheiden sich von kommunikativen, indem sie die Dinge nicht in Ordnung, sondern geradezu in Fluß bringen.“ Insofern gebe ich den Bonner Musikern Jan Trüper und Martin Osteroth recht mit ihrer Bemerkung: „Kommunikation ist das Ende jeglicher Unterhaltung.“

20 Dass es sehr gefährlich ist, wenn dabei alle Dinge in Fluss geraten, so dass man „baden“ geht, hat die schreckliche Hochwasserkatastrophe gezeigt, die kürzlich an der Elbe wütete.

Möglichkeiten allererst eröffnet, und in der zum anderen eine *communitas* entsteht, deren Erinnerung für das Weiterleben einer Gemeinschaft wichtig ist. Am Ende solcher Passagen kommt es zu einer diese Konfliktsituationen entscheidenden Lösung: Man setzt sich auseinander, entweder indem man auseinander geht oder indem man zusammen bleibt. Wichtig ist dabei, dass sich die Beteiligten aufs Spiel setzen, wodurch das Subjekt in Turners Konzept in seiner Doppelheit als Gestaltendes wie als Unterworfenen (*sub-iectum*) zur Geltung kommt. Der New Yorker Theaterregisseur Richard Schechner, der in den letzten Jahren viel mit Turner zusammenarbeitete, fasst die Unordentlichkeit der Turnerschen Überlegungen zusammen: „Menschen leben in dem Zwischenraum zwischen Kultur (der aktuellen und der tradierten) und den genetischen Gegebenheiten. Kultur ist das unvermeidbare Ergebnis unserer Evolution. So ist nichts, was der Mensch tut, nur er selbst und nichts anderes. Es gibt keinen Verhaltensbestandteil – nicht einmal im Denken (ob geträumt, erfunden oder in Begriffe gefaßt) –, der nicht mit etwas anderem verbunden ist und dadurch mindestens zwei Botschaften übermittelt: daß er ‚ist‘ und was er ‚sein könnte‘.“<sup>21</sup>

Mit Hilfe dieses Konzeptes sind in der Pädagogik Performances im Schulalltag weiterführend analysiert worden, wie etwa Pausenspiele<sup>22</sup> oder auch die Übergangssituationen am Beginn einer Unterrichtsstunde.<sup>23</sup>

Auch Jacques Derridas „performative Philosophie“ kreist um ähnliche Fragen wie die Beobachtungen Turners, weil es auch hier „um das spannungsreiche Verhältnis von Wiederholung (*répétition*) und Veränderung (*altération*)“<sup>24</sup> geht. Mit seinem Neologismus der *différance* (Differänz) gegenüber der *différence* (Differenz) bezeichnet Derrida das, was nicht als Differenz dargestellt oder berechnet werden kann, sondern was als Mangel nicht identifiziert werden kann und uns gerade deshalb umtreibt. „Die *différance* ist ein Geschehen, ein Ereignis, das aus einer Kette von Aufschüben und Supplementierungen besteht, das die Sprache im Sprechen wiederholt und dabei auf die Spur verweist, die Sprache und Sprechen, Kontext und Wiederholung verbindet. Das *performative* hat in

21 Schechner, a. a. O., 56.

22 Vgl. dazu A. Tervooren: Pausenspiele als performative Kinderkultur. In Wulf u. a.: Das Soziale als Ritual, a. a. O., 205-248.

23 Vgl. dazu M. Göhlich / M. Wagner-Willi: Rituelle Übergänge im Schulalltag. In ebd., 119-204.

24 J. Zirfas: Dem Anderen gerecht werden. Das Performative und die Dekonstruktion bei Jacques Derrida. In: Wulf/Göhlich/Zirfas, a. a. O., 75-100 (75).

der Wiederholung die Form der *différance*, die den Bruch mit demjenigen zeitigt, dem sie sich verdankt.“<sup>25</sup>

Eine Rede von Gott im Gefolge der dialektischen Theologie, die vom Einbruch des Anderen und damit von der Brüchigkeit aller Erfahrung<sup>26</sup> bewegt ist, könnte mit Derrida Gott als Performance denken lernen. Für das Bildungsverständnis folgt hieraus zum einen, dass in der Performance, die sich als Iteration, als sich ändernde Wiederholung gestaltet, die Abwesenheit der Intention präsentiert wird, denn die Wiederholung führt immer zu anderen Ergebnissen, zum Nicht-Identischen. Ähnlich wie in der deutschen Mystik bei Meister Eckhart zielt *différance* auf Entbildung und legt damit ein Bildungsmodell nahe, „das von einer fundamentalen Entsicherung ausgeht“.<sup>27</sup> Hier zeigt sich das pädagogische Paradox par excellence: Indem sich die Erzieherinnen und Erzieher in der pädagogischen Performance aufs Spiel setzen, um dem Anderen gerecht werden zu können, setzen sie sich einer Unentscheidbarkeit aus, die sie gleichwohl entscheiden müssen. „Das Unentscheidbare ist nicht einfach das Schwanken oder die Spannung zwischen zwei Entscheidungen, es ist die Erfahrung dessen, was dem Berechenbaren, der Regel nicht zugeordnet werden kann, weil es ihm fremd ist und ihnen gegenüber ungleichartig bleibt, was dennoch aber – dies ist eine Pflicht – der unmöglichen Entscheidung sich ausliefern und das Recht und die Regel berücksichtigen muss. Eine Entscheidung, die sich nicht der Prüfung des Unentscheidbaren unterziehen würde, wäre keine freie Entscheidung, sie wäre eine programmierbare Anwendung oder rein berechenbares Vorgehen. Sie wäre vielleicht rechtens, nicht aber gerecht.“<sup>28</sup>

Wer im Rahmen von Leib und Raum als Schauplätzen von Religion über pädagogische Performance-Konzepte nachdenkt, kommt an *Judith Butler* nicht vorbei, die in ihren *gender studies*<sup>29</sup> ein Konzept von Perfor-

25 A. a. O., 82 f.

26 Vgl. dazu auch B. Waldenfels: *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik*. Frankfurt/M. 2002.

27 Zirfas, a. a. O., 85. Auch hier lassen sich unschwer wieder religionspädagogische Parallelen ziehen, wie z. B. B. Beuscher mit seiner im Anschluß an E. Jünger formulierten Wendung von der Konfirmation als Entsicherung des Glaubens nahelegt; vgl. B. Beuscher: „Auf Nr. Sicher“ lässt sich schlecht gehen. Zu Theologie und Didaktik des Konfirmationsunterrichtes. In: B. Dressler u. a. (Hg.): *Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung*. Hannover 2001, 243-258.

28 J. Derrida: *Gesetzeskraft. Der „mystische“ Grund der Autorität*. Frankfurt/M. 1991, 49 f.

29 Für den religionspädagogischen Diskurs ist die Diskussion von Judith Butlers *gender performance* ein Desiderat, das in diesem Rahmen leider nicht behoben werden kann.

mativität vorgelegt hat, welches für die sachgemäße Verortung des Subjekts im pädagogischen Prozess von fundamentaler Bedeutung ist. Grundlegend für Butler ist die Einsicht, dass sich das Subjekt weder selbst in seinen Handlungen inszeniert noch dadurch seine Identität zum Ausdruck bringt. „Im Gegenteil wird das Subjekt nur insofern real, als es sich auf-führt. Es konstituiert sich in Akten, die Butler deshalb *performativ* nennt, weil sie erst hervorbringen, was sie zeigen.“<sup>30</sup>

Dementsprechend differenziert Butler zwischen Performativität und Expressivität. Während das Subjekt unter expressivem Vorzeichen vor seinen Handlungen steht, die es im Griff hat und dement(i)sprechend als sein Innerstes ausdrücken kann, verhält es sich unter performativem Vorzeichen umgekehrt, insofern es in seinen Handlungen entsteht. Diese Unterwerfung des Subjekts unter die symbolische Ordnung vollzieht sich auf der Oberfläche des Körpers, wobei der Körper allerdings nicht als rein passives Objekt seiner Einschreibungen durch die symbolische Ordnung verstanden werden darf, da er in seinen eigenen performativen Akten allererst entsteht. „Die Akte, Gesten und Inszenierungen erzeugen den Effekt eines inneren Kerns oder einer inneren Substanz; doch erzeugen sie ihn auf der Oberfläche des Körpers [...]. Diese im Allgemeinen konstruierten Akte, Gesten und Inszenierungen erweisen sich insofern als performativ, als das Wesen oder die Identität, die sie angeblich zum Ausdruck bringen, vielmehr durch leibliche Zeichen und andere diskursive Mittel hergestellte und aufrechterhaltene Fabrikationen/Erfindungen sind.“<sup>31</sup>

Butlers Ansatz der Performativität bietet somit eine Möglichkeit, dem pädagogischen Paradox gerecht zu werden, das in der Gleichzeitigkeit von konstitutiven Zwängen und Handlungsfähigkeit besteht und daher das Konstituiert-Sein der handelnden Subjekte wahrnehmen muss, ohne deren Handlungsfähigkeit verabschieden zu müssen.

*Ines Maria Breinbauer* hat vor diesem Hintergrund die Frage nach normativen Orientierungen in der Pädagogik erörtert mit dem Ergebnis, dass Performativität immer schon orientiert, weil in der Performance immer auch das zur Darstellung kommt, was das Subjekt konstituiert. Orientierung ist nach Breinbauer daher sowohl unvermeidlich als auch unsichtbar. Wer schnell und machtvoll handelt, setzt sich durch und verschafft seiner Weltanschauung Geltung, weil er dem Argument immer schon voraus ist.

---

30 A. Tervooren: Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität. In: Wulf/Göhlich/Zirfas, a. a. O., 157-180 (158).

31 J. Butler: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M. 1991, 200.

„Die in performativem Sprechen bzw. Handeln fungierende Orientierung wird/wirkt verdeckt, unsichtbar: Das gemeinsam als (normativ) gültig Ermittelte verdeckt durch die kommunikative Prozedur und Validierung [...] die Legitimationsfrage. Gelingendes in Geltung-Setzen ersetzt Geltungs-Begründung.“<sup>32</sup>

Weil aber solche normativen Orientierungen nur wirksam werden, insofern sie durch das jeweilige Subjekt angenommen werden, bleiben sie auch unkalkulierbar und unkontrollierbar, insofern sie nicht der Kontrolle und Verfügung des Subjekts unterliegen. Das Subjekt beurteilt sie nämlich, dies jedoch in einer Situation fundamentaler Unentschiedenheit und Unentscheidbarkeit. So steht und fällt das pädagogische Bemühen damit, ob es in der Lage ist, sich solcher „Zumutung der Unbestimmtheit“<sup>33</sup> un-terrichtlich auszusetzen oder nicht. Für Pädagogen geht es darum, zu verlernen, das, was sich ihrer Verfügung entzieht, wieder in ihre Verfügung bringen zu wollen, wieder in neue Intentionen umzusetzen. Dies bedeutet zugleich, sich des pädagogischen Paradoxons bewusst zu werden, dass performatives pädagogisches Handeln immer auch die Herstellung einer Situation und deren Wahrnehmungsweise mit konstituiert. „Der performative Reflexionsansatz zeigt nicht nur, dass ‚pädagogische‘ Realitätseingriffe vom Widerspruch zwischen Zielsetzungen und Mitteln geprägt sind. Ihre Gegenstandskonstruktionen zeigen sich nun auch in ihrer latenten Sinnstruktur eines Arbeitsbeschaffungsprogramms für Sisyphusarbeit. Auf der Oberfläche scheint es nur darum zu gehen, die wahrgenommene Unzulänglichkeit eines Kindes – zu seinem Besten – überwinden zu helfen. Bei näherem Hinsehen besteht jedoch Grund, angesichts ‚pädagogischer‘ Realitätsbeschreibungen zu sagen, dass Pädagoginnen in ihrer Realitätswahrnehmung die Gegenwart der ihnen Anvertrauten nicht nur selektiv im Lichte wünschenswerter Zukunftsvorstellungen wahrnehmen. Sie wirken nicht nur bereits in der Realitätswahrnehmung implizit darauf hin, in der Bezugnahme auf kulturelle Standards aus Kindern wünschenswerte ältere Kinder und Erwachsene zu machen, sie legen diese Kinder mit ihrer eigenen Realitätswahrnehmung zugleich implizit auf bestimmte (etwa gegenwartsdiagnostisch prophezeite oder anthropologisch konstruierte) Defizite fest, die auftreten – alias als Problem konstruiert werden –

32 I. Maria Breinbauer: AEIOU – Allen Ernstes ist Orientierung u... Anfragen an pädagogische Performativität. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78 (2002), 1-23 (9).

33 M. Wimmer: Intentionalität und Unentschiedenbarkeit. In: J. Masschelein / M. Wimmer (Hg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. St. Augustin / Leuven 1996, 59-85 (68).

„müssen“, damit sie mit pädagogischer Hilfe überwunden werden können.“<sup>34</sup>

### III. Probleme oder: Was auf dem Spiel steht

Fasse ich den Performance-Diskurs in pädagogischer Absicht zusammen, so ergeben sich vier theologische Problemstellungen:

- Das erste Problem besteht in der Frage, wie das Subjekt zwischen Konstituiertsein und Handlungsfähigkeit beschrieben werden kann. Dabei steht auch auf dem Spiel, wie der Körper in seinem unausweichlichen Gedoppeltsein als „Ich habe einen Körper“ und als „Ich bin Körper“ theologisch zu denken ist. Als Tempel des Heiligen Geistes (1Kor. 6, 19), d. h. bestimmt von woanders her, ist der naiv-direkte Zugang zum Körper theologisch nicht möglich. Er kann nicht einfach als Stätte von Authentizität und Unmittelbarkeit reklamiert werden, auch wenn dies nach den Zeiten der Leibfeindlichkeit zur Zeit vielfach Konjunktur hat, im Bibliodrama etwa. Denn der Körper existiert allein in den Bildern, die wir von ihm haben. „Diese *Bilder* sind [...] nicht, was ich denke, worin ich denke, sondern etwas, womit ich denke.“<sup>35</sup> Bibliodrama ist daher als körperliche Performance gerade deshalb zu empfehlen, weil hier das Durchque(e)rt<sup>36</sup>-Sein des Körpers von woanders her zur Darstellung kommt, so dass gerade auch dessen Hinfälligkeit zur Sprache kommen kann.<sup>37</sup> „Bewusstsein läuft dem Sein hinterher, ohne es feststellen zu können. Der Körper ist der Vergänglichkeit nicht gewachsen. Mag er auch standfest sein, er hat keinen Bestand. Hinfällig von Geburt an, kommt er unvermeidlich zum Erliegen.“<sup>38</sup>

34 M. Koch: Performative Pädagogik. Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. Münster u. a. 1999, 26 f. Oder um es mit den Worten der Essener Religionslehrerin Almut Peren-Eckert zu sagen: „Das Beste an der Schule sind die Schüler.“ Vgl. dies.: Die „bezaubernde Religionslehrerin“ und ein „Stücklein Welt“, oder: Credo, Allmut. In B. Beuscher (Hg.): *Balancé – Gespräch über Theologie, die die Welt braucht*. Münster u. a. 2001, 110.

35 M. - L. Angerer, a. a. O., 33.

36 Vgl. E. Probyn: *Queer Belonging. Eine Politik des Aufbruchs*. In M. - L. Angerer (Hg.), a. a. O., 53-68.

37 Vgl. dazu D. Zilleßen: *Die Poesie des Körpers*. In: Henning Schröer u. a. (Hg.): *Theopoesie. Theologie und Poesie in hermeneutischer Sicht*. Rheinbach 1998, 67-86.

38 B. Beuscher / D. Zilleßen: *Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik*. Weinheim 1998, 141.

- Das zweite Problem besteht in dem Verhältnis von Tradition und Unmittelbarkeit. Auf der einen Seite gewinnt Tradition nur durch Wiederholung eine Gestalt, die sie weiterleben lässt. Auf der anderen Seite begehren die Menschen aber nicht Traditionen, sondern unmittelbare Erlebnisse. Hier kann zum einen die Einsicht in ein *differentium specificum* des Christentums weiterhelfen: Im Christentum nämlich gibt es keine Unmittelbarkeit. „Die Eigenart des christlichen Glaubens, vermittelt zu sein – jedenfalls in und durch Wort, Werk und Person Jesu – steht jeder religiösen Unmittelbarkeit, wie sie Grundsehnsucht des homo religiosus stets war und noch ist, konträr entgegen. Damit ist einer der tiefsten Unterschiede zwischen den Religionen und dem Christentum angezeigt, dessen Folgerungen in alle Verzweigungen gottesdienstlicher Verehrung des Vatergottes Jesu, betenden Umgangs mit demselben wie sittlicher Verwirklichung des Glaubens dringt. Diese Eigenart des christlichen Glaubens, vermittelt zu sein, gehört mit der Tatsache, dass der christliche Glaube ‚denkender‘ Glaube ist, zusammen.“<sup>39</sup> Daher sind Wiederholungen nicht als identisches Wieder-Holen, sondern als Iterationen zu begreifen, in denen Traditionen sich sowohl *umschreiben* als auch *umschreiben* lassen
- Das dritte Problem besteht darin, wie Darstellung und Reflexion zusammen kommen können. Hier hilft die Performancetheorie von Marvin Carlson weiter mit ihrer Unterscheidung zwischen *doing* und *performing*: „Der Unterschied zwischen machen (*doing*) und herausstellen (*performing*) [...] liegt [...] in der Haltung – wir können Handlungen ausführen ohne darüber nachzudenken, aber sobald wir darüber nachdenken, entsteht ein Bewusstsein, das ihnen die Qualität von Performance gibt.“<sup>40</sup>  
In religionspädagogischen Zusammenhängen geht es daher immer um *performing religion*, niemals um *doing religion*.<sup>41</sup>
- Das vierte Problem besteht in der Frage, inwiefern die Kategorie des Spiels dem Ernst der Religion(en) gerecht zu werden vermag. Zum einen ist hier die Einsicht geltend zu machen, dass Spiel und Ernst

39 C. H. Ratschow: Die Religionen. HST 16. Gütersloh 1979, 122.

40 M. Carlson: Performance: A Critical Introduction. London/New York 1996, 4 f.; zit. in der Übersetzung von Hanne Seitz, a. a. O., 267.

41 *Performing religion* bezeichnet daher etwas, was schon Schleiermacher mit seiner darstellenden Mitteilung und mitteilenden Darstellung für die angemessene religionsdidaktische Methodik hielt; vgl. Fr. D. E. Schleiermacher: Praktische Theologie. Berlin 1850, 347-417.

keine Gegensätze sind,<sup>42</sup> was in der neueren religionspädagogischen Diskussion um Ritual und Inszenierung<sup>43</sup> mittlerweile Konsens ist. Zum anderen kann dies religionsdidaktisch nur dann sinnvoll gestaltet werden, wenn Religion als performance sich selbst aufs Spiel setzt. „Eine Lehre, die den Studierenden das offene Feld der Performance zumutet, gelingt nur, wenn sie sich selbst auf die Schwelle des Unverfügbaren begibt.“<sup>44</sup>

Die Pointe im protestantischen Verständnis des christlichen Gottes besteht ja gerade darin, dass Gott sich als Jesus Christus selbst aufs Spiel gesetzt hat und dies in seiner Unverfügbarkeit als Heiliger Geist stets neu tut.<sup>45</sup>

#### **IV. Projekte oder: Entwürfe einer performativen Religionspädagogik**

In jüngster Zeit sind einige Publikationen zu verzeichnen, die als performative Religionspädagogik wahrgenommen werden können. 2002 erschien in der Zeitschrift „Religionsunterricht an höheren Schulen“ ein Themenheft „Performativer Religionsunterricht!?“ mit Beiträgen von Hans Schmid, Bernhard Dressler und Ingrid Schoberth. Was hier skizziert wird, ist „eine performative Erschließung speziell christlich-kirchlichen Glaubens“ aufgrund einer sich durch den Traditionsabbruch verändernden Lage,

---

42 Vgl. dazu S. Wolf-Withöft: Predigen lernen. Homiletische Konturen einer praktisch-theologischen Spieltheorie. Stuttgart u. a. 2002; sowie Spiel und Religion. H. Messmann im Gespräch mit H. Sauer, H. Schroeter-Witke, S. Wolf-Withöft: Waltrop 2003. Für den religionspädagogischen Bereich vgl. D. Bähr: Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik. Münster u. a. 2001; Th. Klie: Religionsunterricht in der Berufsschule: Verheißung vergegenwärtigen. Eine didaktisch-theologische Grundlegung. Leipzig 2000, 183-194; sowie ders.: Konfirmandenunterricht – Trauerspiel, Musical oder Komödie? Dramaturgische Aspekte kirchlicher Unterweisung. PTh 89 (2000), 175-191.

43 M. Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht. Münster u. a. 1997.

44 Seitz, a. a. O., 15.

45 Jüngst hat der Systematische Theologe M. Roth (Sinn und Geschmack für Endliche. Überlegungen zur Lust an der Schöpfung und der Freude am Spiel. Leipzig 2002) praktisch-theologische Erörterungen zum Spiel dahingehend gemaßregelt, dass diese „ganz offenkundig nicht in der Lage“ seien, „den – gerade in der ethischen Theoriebildung auftauchenden – theologischen Problemhorizont in den Blick zu nehmen und ihn systematisch darzustellen“ (9). Solches Spielverderben ist umso trauriger, als es die hier aufgeworfenen systematisch-theologischen Fragen gar nicht mehr in den Blick bekommt. Was für ein Spiel wird hier gespielt?

die die Religionspädagogik vor die Alternative stelle, „entweder Erfahrungen mit Religion auf neuen Wegen in den Unterricht hinein[zuh]olen oder die Möglichkeit unterrichtlicher Arbeit vom Vorhandensein solcher Erfahrungen weitgehend [zu] entkoppeln und sich auf Informationen über Religion [zu] beschränken“<sup>46</sup>. Dabei gehen diese Beiträge allesamt davon aus, dass das Performative darin besteht, etwas Vorgegebenes umzusetzen, wobei durchaus im Bewusstsein ist, dass es sich dadurch verändert. „Es geht hier durchgängig darum, heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen.“<sup>47</sup>

Die Beiträge verstärken den Eindruck, dass hier die Vorstellung vorherrscht, dass die eigenen religiösen Erfahrungen tatsächlich erst eröffnet werden müssten und zwar anhand vorgegebener christlicher Traditionen. Englert stellt sich daher folgerichtig die Frage, „inwieweit sich aus Schülersicht mit religiösen Äußerungsformen gewinnbringend experimentieren lässt, wenn man diese für die Logik religiösen Sprechens konstitutive Voraussetzung nicht teilen kann“<sup>48</sup>. Diese Frage würde sich allerdings nur dann stellen, wenn Religionsunterricht eine Veranstaltung wäre, in der sich Gott nicht aufs Spiel setzen würde. Es ist zu begrüßen und weiterführend, wenn Bernhard Dressler z. B. „didaktische Inszenierungen von Religion“ als „Probeaufenthalte in religiösen Welten“ versteht. Es ist hingegen merkwürdig, wenn er schreibt: „Eine solche ‚Proberealität‘ trägt der Tatsache Rechnung, dass Religion nicht allein aus der Außenperspektive verstanden werden kann. Freilich ist der Vollzug einer Religion in der Schule und in unterrichtlichen Lernprozessen wiederum nicht *unmittelbar* möglich, nicht ohne reflexive Distanzspielräume.“<sup>49</sup>

Was heißt hier „allein aus der Außenperspektive“? Wessen Ideal spiegelt sich in der Trauer darüber, dass dies nicht möglich sei? Und weiter gefragt: Wo in der Kirche oder in der Gemeinde gibt es denn solche unmittelbaren Vollzüge, die im Religionsunterricht ausgeschlossen werden, wenn denn das Christentum gar keine Unmittelbarkeit kennt? Oder anders gefragt: Ist unser Weltaufenthalt etwa keine Proberealität? Wenn Schöp-

46 R. Englert: Religionsunterricht als Realisation. Einführung in das Thema dieses Heftes. In: rhs 45 (2002), 1.

47 R. Englert: „Performativer Religionsunterricht!“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth; rhs 45 (2002), 32-36 (32).

48 Ebd., 36.

49 B. Dressler: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: rhs 45 (2002), 11-19 (14); nachgedruckt hier in diesem Band.

fungstheologie sinnvoll sein soll, dann doch darin, dass wir die Erde leihweise bewohnen und unsere Heimat im Himmel ist, oder?

Auch Ingrid Schoberths Ansatz eines performativen Religionsunterrichts stößt nicht bis zur Performance vor, sondern bleibt in der Expressivität hängen. Denn auch Schoberth will vor allem von ihr aus der christlichen Tradition Vorgegebenes mit den Schülerinnen und Schülern aufführen. Dementsprechend verweist für sie der „Begriff der ‚performance‘ [...] auf die Bemühung [...], eine treffende Aufführung des Textes hervorzubringen, die gleichwohl immer Entwurf bleibt“.<sup>50</sup> So klagt sie zwar ein, dass es in der Performance „immer auch ‚Leerstellen‘ geben [müsse], die der intentionalen Verfügung und der unterrichtlichen Operationalisierung entzogen sind, weil sie Raum schaffen für Erfahrungen, die nicht im vorneherein festgelegt werden können“<sup>51</sup>, aber dass diese Leerstellen in den Performances der Schülerinnen und Schüler immer schon existieren, kommt nicht in den Blick. Daher ist für Schoberth die Unbestimmtheit der Sehnsüchte von Schülerinnen und Schülern das religionspädagogische Hauptproblem: „Die unbestimmte und diffuse Sehnsucht macht es schwer, mit den Schülern zu reden. Aber ich will nicht davon abgehen, dass in dieser Sehnsucht mehr steckt als Gleichgültigkeit.“<sup>52</sup>

Entgegen den oben erörterten Konzepten von Performativität, für die die Unbestimmtheit ein Konstitutivum der Performance darstellt, versucht Schoberth, die Unbestimmtheit mit Hilfe der christlichen Tradition wegzurorientieren. So hat Religionsunterricht nur wenig Glück, da er zum Lückenbüßer wird.

In den bisher vorgestellten Konzepten performativer Religionspädagogik lassen sich viele sinnvolle Anregungen für die eigene Unterrichtsgestaltung finden: Beispiele für eine performative Textdidaktik,<sup>53</sup> das Bewusstsein für das Wahrnehmen und Gestalten festlicher Rituale im Schulalltag wie z. B. Schulgottesdienste,<sup>54</sup> weiterführende Einsichten in die

50 I. Schoberth: *Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie*. Stuttgart 1998, 290 f.

51 I. Schoberth: *Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120*. In: *rhs* 45 (2002), 20-31 (23).

52 I. Schoberth: *Rechtfertigung und Schülersehnsucht. Zentralartikel ohne Resonanz?* In: *EvTh* 59 (1999), 49-61 (51).

53 Z. B. B. Dressler und I. Schoberth in *rhs* 45 (2002), a. a. O.

54 Vgl. dazu Chr. Grethlein: *Liturgische Elemente?* In: G. Adam/R. Lachmann (Hg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*. Göttingen<sup>3</sup>1998, 377-393; sowie R. Kirsche: *Jugend- und Schulgottesdienst*. In H. - Chr. Schmidt-Lauber / K. - H. Bieritz (Hg.): *Handbuch der Liturgik. Liturgiewissenschaft in Theologie und Praxis der Kirche*. Göttingen, Leipzig<sup>2</sup>1995, 801-816.

Strukturen religiösen Lernens bei Martin Luther<sup>55</sup> oder im Jüdischen Lehrhaus,<sup>56</sup> kirchenpädagogische Anregungen<sup>57</sup> oder auch die Einsicht in die Notwendigkeit komplementärer Unterrichtsformen<sup>58</sup>. Diese fassen aber die Brisanz der Tatsache, dass die Performance die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen lässt, zumeist nicht gebührend ins Auge. Nur ein solcher Religionsunterricht hätte aber das Attribut performative Religionspädagogik verdient.

Seit Anfang der 90er Jahre ist in Köln ein Konzept performativer Religionspädagogik entstanden und erprobt worden, das der oben dargestellten Komplexität von Performance gerecht wird. Es wurde vornehmlich von Dietrich Zilleßen, Bernd Beuscher und Uwe Gerber entwickelt.<sup>59</sup> Seine Erprobungen wurden auch in einem eigenen Religionsbuch veröffentlicht, welches schon mit seinem performativen Titel den Religionsunterricht als Theater anzeigt: „Und der König stieg herab von seinem Thron“.<sup>60</sup>

Nach Zilleßen und Beuscher hat der Religionsunterricht das Marginalisierte, Verdrängte und Tabuisierte ins Spiel zu bringen. Er tut dies, weil der Umgang mit der Angst als Umgang mit dem Fremden eingeübt werden muss. Die Einsamkeit des Sterbens als Grundangst des Lebens kann nämlich nur dann zu einem Lebensimpuls werden, wenn sie nicht bewältigt, sondern angenommen wird. Wenn die Angst durch Totalitäts- und Allmächtsphantasien moralisch vergewaltigt wird, nimmt ihr das keineswegs das Zwingende. Stattdessen gilt: „Diese Angst muss ins Spiel kommen, ins Spiel des Lebens, ins Theater des Lebens. Nur wenn diese schicksalhafte Lebensangst angenommen wird, erscheint es möglich, die

55 Vgl. dazu M. Sander-Gaiser: *Lernen als Spiel bei Martin Luther*. Frankfurt/M. 1996; sowie Schobert (1998), a. a. O., passim.

56 I. Schobert ebd., 110-130 mit der Überschrift „Lernen als Lebensform“.

57 Vgl. Chr. Bizer: *Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion*. Göttingen 1995; Th. Klie (Hg.): *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*. Münster u. a. 1998; ders. (Hg.): *Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe*. Loccum 1999; ders. (Hg.): *Kirchenpädagogik und Religionsunterricht. 12 Unterrichtseinheiten für alle Schulformen*. Loccum 2001.

58 H. Schmid: *Mehr als Reden über Religion*. In: rhs 45 (2002), 2-10.

59 Vgl. dazu D. Zilleßen: *Sicherung und Bedrohung des Körpers im Ritual. Spuren sakramentalen Handelns*. In: H. - G. Heimbrock / H. Streib (Hg.): *Magie. Katastrophenreligion und Kritik des Glaubens. Eine theologische und religionspädagogische Kontroverse um die Kraft des Wortes*. Kampen 1994, 199-226; B. Beuscher / D. Zilleßen, a. a. O.; D. Zilleßen: *Ritual oder Theater im Spiel des Lebens*. IJPT 3 (1999), 229-250; B. Beuscher: *Leistungskurs Religion. Vorlesungen zur Kunst der Religionspädagogik*. Norderstedt 2000.

60 D. Zilleßen / U. Gerber: *Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept religion elementar*. Frankfurt/M. 1997.

krankhaften Ängste und ihre sozialen Bedingungen zu verändern, zu wandeln, zu verwandeln.“<sup>61</sup>

Es geht dabei nicht darum, diese Angst sich im Religionsunterricht ungeschützt einfach abspielen bzw. abspulen<sup>62</sup> zu lassen, sondern sie aufzuführen und ihr damit auch den Mythos des Authentischen zu nehmen. Das pädagogische Spiel ist deshalb unendlich, weil sich auch dieser gebrochene Mythos der gestalteten und gespielten Angst wieder tödlich verfestigen wird und so das Spiel von neuem beginnt. Lebenslanges Lernen beinhaltet damit die Kompetenz, einmal gewonnene Positionen wieder aufgeben zu können, um vorübergehend neue Positionen einzunehmen. Wird dieser Vorgang am notwendig Absoluten der konfessorischen Religion gelernt, so nimmt der Religionsunterricht eine wichtige gesellschaftliche Funktion wahr, insofern er den alles zerstörenden und daher entsetzlichen Fundamentalismen Leben entgegensetzt. Die Qualität von Religionsunterricht entscheidet sich damit an einem religionsdidaktischen Stil, der grundsätzlich experimentell ist. „Es käme dabei darauf an, das Verstehen als Teil des Experiments zu verstehen (!), und nicht nur das Experiment als Teil des Verstehens.“<sup>63</sup> „Der *Stil* dieser Didaktik ist zögerlich, suchend, probierend, vor allem streitend-partnerschaftlich, nämlich auf Kooperation *angewiesen*, aber nicht moralisierend, vereinnahmend, vielleicht ein wenig ängstlich, weil er die Angst kennt, „die vom Anderen (mit großem A) ausgeht dadurch, daß es nicht ein Ähnliches ist“<sup>64</sup>.“<sup>65</sup>

Grundlegend für diese Konzeption eines performativen Religionsunterrichts ist die Einsicht, dass wir nicht wissen, wie Lernen kausal geschieht und dass sich die wichtigsten Lernerfolge der Kontrolle und Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern ebenso entziehen wie der Kontrolle und Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern. „Was wirklich gelernt wird, hängt nicht kausal und stringent davon ab, was gelehrt wird. Lehren und Lernen stehen in keiner unmittelbaren kausalen Beziehung. Die Lernprozesse der Schüler können letztlich nicht in der Verfügungsmacht der Lehrer, unter ihrer Kontrolle bleiben.“<sup>66</sup>

61 B. Beuscher / D. Zilleßen, a. a. O., 139.

62 Vgl. dazu die Maxime „Weiterspinnen statt Abspulen“ des Philosophiedidaktikers E. Martens: *Der Faden der Ariadne oder: Warum alle Philosophen spinnen*. Leipzig 2000.

63 B. Beuscher / D. Zilleßen, a. a. O., 131.

64 Jacques Lacan bei E. - S. Sturm: *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*. Berlin 1996, 272.

65 B. Beuscher / D. Zilleßen, a. a. O., 152.

66 Ebd., 130.

Das bedeutet, dass die Rolle des Religionslehrers notwendig unklar bleibt und genau hierin ihre Chance liegt, wenn denn gilt, dass Verantwortung nur möglich ist im Verzicht auf Vorschriften für andere Menschen. Bei der Gestaltung performativen Religionsunterrichts geht es also darum, dass er zwar geplant werden muss, dass aber nicht geplant werden kann, was sich in ihm abspielen wird. Wir müssen zwar wissen, was gespielt wird, in diesem Falle Religionsunterricht, aber wir können nie wissen, wie das Spiel ausgehen wird und was sich in ihm ereignen wird, und wir können auch nicht wissen, ob es von außen gestört, ja möglicherweise gesprengt wird. Performative Religionspädagogik inszeniert damit die Zumutung der Unbestimmtheit. Dabei vertraut sie das Lernmaterial den Schülerinnen und Schülern an, indem sie es ihren Verkörperungen preisgibt. „Das Entscheidende ist die vielfältige, nicht vorher wissbare oder bestimmbar Gestaltungsarbeit. Was soll denn davon erwartet werden, dass Schüler das finden, was Lehrer schon wissen?“<sup>67</sup>

Durch die Kategorie des Performativen rücken aber auch andere Phänomene in den Blick, die leicht übersehen werden. Bei der Unterrichtsplanung ist z. B. nach der Rhythmisierung innerhalb der Unterrichtsdramaturgie zu fragen. Unterrichtsvorbereitung wird dann zur Prozessanalyse. Der Religionsunterricht lässt sich so daraufhin befragen, wie sich z. B. Bewegungsabläufe gestalten und vonstatten gehen. Dies betrifft äußere Bewegungen ebenso wie innere, denn der Religionsunterricht ist als Bühne für das Spiel des Lebens zu begreifen, was sich sowohl auf die äußere Darstellung als auch auf die Selbstwahrnehmung bezieht.<sup>68</sup>

Schließlich lässt sich die Wahrnehmung dafür schärfen, dass der Religionsunterricht ein soziales Drama<sup>69</sup> par excellence darstellt. Zum einen werden in ihm Konflikte inszeniert, die ansonsten im Schulalltag nur wenig Raum haben. Zum anderen sitzt der Religionsunterricht institutionell zwischen den Stühlen. Wenn das Performative auch als Geste der Institution verstanden werden muss, durch die das Soziale als Gemeinschaft allererst konstituiert wird,<sup>70</sup> so hat gerade der konfessionelle

---

67 Ebd., 157.

68 Unter der Überschrift „Theatralisch leben“ machen Beuscher und Zilleßen mit Lacans Spiegelmetapher darauf aufmerksam, dass „selbst die Selbstwahrnehmung [...] auf ihrer inneren Bühne eine theatralische Dimension [hat]. Keine Wahrnehmung ist ohne Zuschauer, weil jeder sich mindestens selbst zuschaut. Und wer das verbergen will, offenbart sich dabei.“ Ebd., 136.

69 Vgl. M. Wagner-Willi: Liminalität und soziales Drama. Die Ritualtheorie von Victor Turner. In: Wulf/Göhlich/Zirfas, a. a. O., 227-251.

70 So G. Gebauer / Chr. Wulf: Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek 1998, bes. 95-100 (Gesten in Institutionen) und 121-128 (Schule als rituelle Veranstaltung).

Religionsunterricht die Chance, dieses unangenehme Zwischen-den-Stühlen-Sitzen und auch Zwischen-den-Zeilen-Lesen zu inszenieren, weil es sich hier um ein kränkendes Phänomen handelt, was im Zeitalter globalisierter Pluralität unvermeidbar ist, sich aber bei weitem nicht von selbst versteht und daher für ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft eingeübt sein will.

## **V. Produktionen oder: Kirchengeschichte(n) am Wohnort**

Zum Schluss stelle ich eine Produktion vor, eine Vorführung aus meiner eigenen religionspädagogischen Praxis, deren Grundidee sich auch im schulischen Religionsunterricht inszenieren lässt. Als ich in Paderborn zu gleichen Teilen Didaktik der Ev. Religionslehre und Kirchengeschichte zu lehren begann, stand ich vor der Frage, wie ich das kirchengeschichtliche Proseminar, welches zugleich in die Arbeitsweisen der Ev. Theologie einführt, didaktisch inszenieren soll. Ich erfand die Lehrveranstaltung „Kirchengeschichte(n) am Wohnort“, weil mich die Kirchengeschichte meiner Studierenden (zumeist aus Westfalen oder Lippe) interessiert, von der ich nur geringe Kenntnisse habe. So suchen sich die Studierenden selbstständig ein Thema aus, welches mit ihren jeweiligen bisherigen Wohnorten zu tun hat, wobei auch ein Straßen-, Kirchen- oder Ortsname Anstoß für eine Themenfindung sein kann. Damit stellen sich die Studierenden in ihre Traditionen und werden gleichzeitig dazu aufgefordert, sich ihren Traditionen zu stellen, was eine Grundvoraussetzung für ein gelingendes Studium der Religionspädagogik ist. Aus den vorgeschlagenen Themen werden dann diejenigen ausgewählt, die einerseits die Studierenden am meisten interessieren und die andererseits genügend Stoff für ein ganzes Semester bieten. Die Studierenden legen sich dann über ein Semester auf eine Arbeitsgruppe von 3-6 Personen fest. Von Beginn an mache ich darauf aufmerksam, dass ich ihnen zwar Methoden an die Hand geben werde, mit denen sie dieses Thema in seinen unterschiedlichen Facetten bearbeiten können, dass sie aber die Expertinnen und Experten ihres Themas sein werden, weil ich normalerweise nicht mehr Ahnung davon habe als sie. In jeder Seminarstunde wird neben der Vorstellung einer bestimmten historischen oder theologischen Methode genügend Zeit gelassen, in der sich die Studierenden in ihren Gruppen ihre bisherigen Arbeitsergebnisse vorstellen, die jeweiligen methodischen Schritte an ihrem Thema verifizieren und weitere Arbeitsschritte verabreden können. Meine Unwissenheit und mein Interesse an ihren Themen dokumentiere

ich meist dadurch, dass ich sie bitte, mir auch Kopien zu machen von der Literatur, die sie gefunden haben, weil ich diese nicht kenne. Nach einigem ungläubigen Staunen verstehen die Studierenden die Reichweite dieser Ansage meist dann, wenn sie in die Phase kommen, wo es nicht mehr weitergeht und ich ihnen inhaltlich auch nicht weiterhelfen kann. Nach einigen Beschwerden über diesen ungewohnten Frust als notwendiges Element wissenschaftlichen Arbeitens<sup>71</sup> sind sie meist glücklich und stolz, wenn dann der Knoten wider Erwarten doch noch platzt, weil sie irgendetwas selbstständig gefunden und entdeckt haben, mit dem vorher niemand rechnen konnte. Gegen Ende des Seminars haben sie dann die Aufgabe, ihre Auseinandersetzungen und Forschungsergebnisse an Orten, die mit ihrem Thema zu tun haben, zu präsentieren. Dies kann auch das Internet sein. Dabei haben sich die Performances der Themen, die die Studierenden mit sehr viel Engagement und Einsatz bearbeitet haben, bislang allesamt als kirchengeschichtliche wie religionsdidaktische Knüller erwiesen:

1. Der heilige Liborius – eine europäische Reliquientranslation von Le Mans nach Paderborn und ihre Folgen;
2. Das Westfälische Abendmahl – ein Kirchenfenster in der Soester Wiesenkirche, wo Jesus mit seinen Jüngern ein Abendmahl mit Schinken und Bier feiert;
3. Liborius Wichart (um 1550-1604) – der letzte protestantische Bürgermeister Paderborns, von Dietrich von Fürstenberg geköpft und gevierteilt, dessen Körperteile 18 Jahre lang in den fünf Stadttoren von Paderborn hingen;
4. Die evangelisch-reformierte Kirche zu Sonneborn in Lippe, die im 17. Jh. komplett ausgemalt wurde;
5. Die Hexenprozesse in Lemgo – Frauen- und Männergeschichten in einem westeuropäischen Zentrum des Hexenwahns;
6. 200 Jahre evangelisch-reformierte Kirche Augustdorf – Vom Leben reformierter Einwanderer in einer landwirtschaftlich sehr armen Gegend;
7. Friedrich von Bodelschwingh d. J. und die Betheler Anstalten in der Zeit des Nationalsozialismus.

---

71 Vgl. dazu H. Schroeter-Wittke: *Ahnung von der Predigt. Konturen homiletischer Didaktik*. Waltrop 2000.