

## Reli auf der Show-Bühne.<sup>1</sup>

### Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“

VON

Godwin Lämmermann

#### Abstract

*Der Beitrag untersucht, ob und inwieweit die „performative Religionsdidaktik“ mehr ist als eine Methode oder ein religionsdidaktischer Modegag und zeigt, dass sie einen Rückfall in formale Bildungs- und Glaubenskonzepte sowie in modernisierte katechetische Traditionen darstellt. Forderungen nach religiösem Probehandeln erscheinen blind gegen institutionelle Bedingungen und die Forderungen einer wissenschafts- und vernunftorientierten kritischen Didaktik. Die berechtigte Forderung nach mehr Expressivität und Kreativität im Religionsunterricht wird gerade nicht eingelöst, sondern entgegen der eigenen Programmatik konterkariert.*

#### 1. Vom Reden zur Sache – oder: ad astra!

Was wir als große Inszenierung in den Gazetten der Religionsdidaktik zurzeit erleben, sind nicht nur so schöne Dinge wie die Verschulung des Hymnus angelicus<sup>2</sup> und die religionsdidaktische Rehabilitierung des Hühnereis<sup>3</sup>, sondern wir erbeben schier vor nicht weniger als wieder einmal der Neuerfindung des Rads. Letztlich handelt es sich dabei aber weniger um ein Vehikel zur Fortentwicklung selbst- und verantwortungsbewusster Subjektivitäten als vielmehr um das Zahnrad auf den ehrwürdigen Kirchberg zum auratischen Kirchgang. Auch wenn ihre Skripte unterschiedlich stilisiert sind, so bleibt der Plot im Wesentlichen gleich: sei es der performative Aufbruch à la Loccum, sei es eine liturgische oder spiritualistische oder musikalische Religionspädagogik, sei es eine Kirchenpädagogik – oder möglicherweise sogar eine bibliodramatische Religionsdidaktik. Jedenfalls ästhetisch, authentisch und ganzheitlich – auf keinen Fall verkopft. Aufs Korn genommen werden die lahmen Laberer, die einfach mal nur so unverbindlich über Religion reden wollen. Das Fanal lautet: Schluss mit dem bloßen Gerede! Der Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer im Fach Religion, die vorangegangenen Konzepten anhängen, wird „Laber“- Didaktik vorgeworfen.<sup>4</sup> Die Gretchenfrage stellt sich performativ neu: Labern Sie noch oder performen Sie schon? Bieten Sie brotlose Kunst oder pralles Leben?

Denn die Schüler und Schülerinnen sollen endlich mit Religion so experimentieren, wie sie Schaltkreise schließen und chemische Reaktionen provozieren. Religion kommt ins Reagenzglas und in die Turnhalle.

Laut Werbung soll es – um im Bild zu bleiben – das ideale religionsdidaktische Schwungrad sein, mit dem man das erreichen kann, was ein Unterricht nach allgemeindidaktischer Auffassung nie oder weniger als selten erreicht: den großen „fruchtbaren Moment“, wo alle Groschen fallen. Die performative Religionsdidaktik will – ganz bescheiden – diesen unerreichbaren fruchtbaren Moment nicht nur erreichen, sondern ihn auf Dauer stellen.<sup>5</sup> Verdachtsdiagnose: religionsdidaktische

---

<sup>1</sup> Überarbeitung eines Vortrags auf der Tagung „Wie viel Religion verträgt der Religionsunterricht?“ in Wildbad Kreuth 17.6.08; weitere Referenten waren Th. Klie und D. Zilleßen.

<sup>2</sup> KLIE 2008.

<sup>3</sup> KLIE 2006.

<sup>4</sup> KLIE 2005a, 371.

<sup>5</sup> Vgl. HUSMANN 2008, 51f.

Omnipotenzphantasie! – aber warum auch nicht? Im Theater muss man nun einmal dick auftragen. Ohne Klappern kein Geschäft und ohne Rekommandeur kein Flohzyklus! Am besten die ganze Welt des Showbiz.

Wenn ich mein Urteil vorwegnehmen darf: Bei der als solche bezeichnete performativen Religionsdidaktik handelt es sich keineswegs um eine religionsdidaktische Konzeption, sondern bestenfalls – wie es Englert nannte – um eine „Sensibilisierungsstrategie“<sup>6</sup>. Sofern sie sich als ein Methode im Methodenpluralismus des Religionsunterrichts versteht: in Ordnung, jedoch nicht wirklich neuartig! Aber als Konzept wird sie zu einer verheerenden Monokultur mit zweifelhaften Konnotationen und Absichten.

Die performative Religionsdidaktik möchte Grenzen überschreiten und das Irritierend-Ungewohnte zur Aufführung bringen. Hinter dem Stichwort „performativ“ verbirgt sich die Sehnsucht, als „Lernort des Zeigens“<sup>7</sup> unmittelbare Evidenz zu erzeugen – und zwar durch direkte Probeanwendung. Spiritualität quasi als learning by doing. Ob das allerdings dem künstlerischen Begriff von Performance wirklich entspricht, bleibt fraglich. Didaktisch gewollt ist die Teilhabe der Schüler und Schülerinnen, aber das will eine Performance – im Unterschied zum Happening – nicht; eine Performance ist reine Selbstdarstellung der Performer(innen). Sodann sind gelingende Performances wohl geplant und intentional durchstrukturiert. Für sie gilt gerade nicht das, was Zilleßen zum Wesen der performativen Religionsdidaktik erklärt. Es sollen nämlich „nicht einfach wissensbare Inhalte“ abgebildet werden, sondern es soll überhaupt erst „etwas entstehen, was sich durch die und in der Aktion bildet“<sup>8</sup>. Oder anders gesagt: diese Performance lebt allein vom Schein, den sie erzeugt und der substantiell nichts zur Erscheinung bringt. Sie setzt auf den Augenschein und den Augenblick, von dem schon Faust sagte „verweile doch, du bist so schön“.

Schon auf der Probebühne soll es richtig zur Sache gehen. Die Performer(innen) verweisen gerne darauf, dass man ja im Schwimmunterricht nicht über das Schwimmen reden, sondern schwimmen würde. So solle es auch im Religionsunterricht sein. Wollte man dieses Argument ernst nehmen und zugleich karikieren, dann muss man konsequenterweise fordern, dass im Sexualkundeunterricht masturbiert und probekoitiert werden müsse. Denn was für Religion gilt, sollte auch für die Sexualerziehung gelten: keine Trockenübungen. Doch dann bitte auch in Bio keine Gedankensprünge, sondern echtes Zellteilen und Vermehren, Probebestäuben und Blühen. In Physik bitte Atomstrom versuchsweise erzeugen und nicht nur abstrakt über die Funktion von Atomkraftwerken informieren. Die Schule würde zu einem wahren Biotop mit Schwimmteich, spirituellen Ecken und Schrebergärtlein, in denen Lehrerinnen in liturgischem Gewand religiöse Erlebnispädagogik zelebrieren, Kirchenführungen durch spirituelle Biotope gestalten, Kantaten mit Eurythmie aufführen und explodierende Religiosität produzieren. Der Religionsunterricht mutiert zum frommen Turnen und Probebeten unter der Regie von gottesgewissen Vorturnern und kirchentreuen Betschwestern.

Die Behauptung von der unmittelbaren Evidenz und Verwirklichung des didaktisch Anvisierten ist eine Folge des Religionsverständnisses einerseits und der impliziten pädagogischen Anthologie der performativen Religionsdidaktik andererseits. Religion sei – heißt es – die Kultur eines Verhaltens zum Unverfügbaren. Wenn das

---

<sup>6</sup> ENGLERT 2002, 36.

<sup>7</sup> ZILLEßEN 2008, 33.

<sup>8</sup> EBD., 32.

Unverfügbare seinem Wesen nach eben dies ist, dann gibt es auch keine didaktische Vermittlung, sondern nur unmittelbare Erfahrung und Begegnung. Deshalb fällt auch der wesentliche didaktische Schritt der Entfaltung (s.u.) aus. Der Religionsunterricht wäre – pädagogisch-anthropologisch – klassisch behavioristisch als Verhaltensmodifikation oder als Konditionierung zu begreifen und zu gestalten. Die Nähe zur Spiel- und Verhaltenstherapie ist augenscheinlich.

Diesem Verständnis von Religion stelle ich ein anderes gegenüber: Religion wäre danach eine spezifische Reflexion auf unsere individuelle, soziale und kulturelle Wirklichkeit. Die Kriterien dabei wären vielfältiger als die einer schlichten Frömmigkeitshaltung. Beispielsweise ließen sich Kommunikations- und Interaktionsstrukturen religiös plausibel machen, die in Analogie zu christologisch-trinitarischen Strukturen stünden.<sup>9</sup> Oder die gängige säkulare Wirklichkeitsdurchdringung ließe sich durch die eschatologische Perspektive einer prinzipiellen Unabschließbarkeit und Vorläufigkeit alles Faktischen kritisch hinterfragen.<sup>10</sup> Oder hinsichtlich der Frage nach der Menschenwürde jeder Person könnten sich vom Gedanken der Gottesebenbildlichkeit her eine negative Anthropologie<sup>11</sup> und damit neue Impulse ergeben.

## 2. Das Alte und das Neue

Die performative Religionsdidaktik erklärt sich zu einer epochalen Wende in der Religionspädagogik. Doch Skepsis wäre nicht unangebracht, denn zum postmodernen Selbstgefühl gehört zweierlei: affirmative wohl collagierte Bruchstücke aus vorangegangenen Epochen einerseits und zugleich die Affirmation des Zeitgeistes andererseits. Beides scheint hier der Fall. Die Alternativität der performativen Religionsdidaktik ist eine nur scheinbare, im Grunde ist sie nichts weiter als die Affirmation des bestehenden exhibitionistischen und voyeuristischen postmodernen Geists, denn landauf landab performiert sich das egomanische Subjekt. Eine performative Religionsdidaktik ist in einer solchen Gesellschaft so neuartig aufregend wie topless Baden am Strand oder Flitzen im Olympiastadion. Jede Disco und jedes Event sind Bühnen für die Selbstperformance gestylter Typen; die Massenmedien borden über von Selbstinszenierungen perverser Sexualität, desolater Familienkonstellationen, sozialer Auf- und Abstiege, Nestfluchten u.a.m. Erlebnishunger und die Sehnsucht nach unmittelbarer Freiheit, Befriedigung und Heil sind die Insignien des postmodernen Ideals – und da knüpft auf verlorenem Posten die performative Religionsdidaktik affirmativ an.

Zugleich ist sie nicht nur resignativer Kotau vor dem Zeitgeist, der wegzulaufen droht, sondern – scheinbar widersprüchlich dazu – eine Collage vorangegangener, von ihr als obsolet erklärter religionsdidaktischer Konzeptionen. Die Grundfarbe dieser Patchwork-Didaktik allerdings ist eindeutig. Man liegt nicht gänzlich falsch mit der Behauptung, das Konzept der performativen Religionspädagogik sei die vierte mit liberalem Geist verwässerte, durch die Symboldidaktik hindurchgegangene und mit der Postmoderne wiedergetaufte Generation einer Dialektischen Religionspädagogik im Sinne der Evangelischen Unterweisung. Zumindest ist es legitim zu fragen, ob der Ansatz, der sich selbst zum ultimativen Höhepunkt der religionsdidaktischen Konzeptionsdebatte der letzten einhundert Jahre aufschwingt, vielleicht letztlich doch im Kern eine Wiederaufführung der Evangelischen Unterweisung ist – jetzt nicht mehr als werkgetreue Inszenierung sondern als postmodernes Regietheater. Auch in

---

<sup>9</sup> LÄMMERMANN 2005, 134ff.

<sup>10</sup> EBD., 65ff.

<sup>11</sup> EBD, 171ff.

der heutigen Theaterwelt und im Feuilleton ist Werktreue passé – weshalb dann nicht auch in den Inszenierungen auf der Reli-Bühne. Oder mit Thomas Klie gesprochen: Die falsch verstandene Buchreligion mausert sich zur Inszenierungsreligion.<sup>12</sup> Und so finden wir vergleichbare paradoxe Formulierungen wie einst in der Dialektischen Religionspädagogik. Hieß es ehemals, man müsse von Gott reden, obwohl man von Gott nicht reden könne, und man müsse methodisch-didaktisch vorgehen sowie planen, obwohl der Unterrichtserfolg nicht planbar sei, so heißt es nunmehr, dass geplant werden müsse, obwohl nicht planbar ist, was sich auf der Reli-Showbühne abspielen wird. Und es geht wieder – wie einst – um „Räume des Anderen, des Unsagbaren und Unverfügbaren“<sup>13</sup>. Das Dogma von der Selbstwirksamkeit des Heiligen Geistes wird neu, aber wörtlich in Szene gesetzt und zwar derart, dass man meinen soll, Funkelnagelneues zu erfahren.

Damit der Verdacht ja nicht aufkommt und die solchermaßen Verdächtigenden selbst verdächtigt werden, muss eine probate Immunisierungsstrategie her: „Falscher Lernort, überkommenes Konzept, Missionierungsverdacht – ärger kann eine Unterrichtsoption im religionspädagogischen Diskurs derzeit nicht diskreditiert werden“<sup>14</sup>. Damit also alles gegessen und vom Tisch? Denn wer so mutmaßt, weiß – so das unerbittliche Diktum – wieder einmal nicht, „wovon man hier redet bzw. schreibt“.<sup>15</sup> Kritik an der performativen Religionsdidaktik beruht – so lernen wir – grundsätzlich auf Missverstehen und Unkenntnis. Aber weshalb wehrt man sich beispielsweise gegen den Missionsverdacht, wenn man von den „Biotopen des Heiligen“<sup>16</sup> und von der „Kirchenpädagogik [...] missionarische Qualität“<sup>17</sup> erhofft? Weshalb finden Kundige so eindeutige Anklänge an das Konzept eines missionarischen Gemeindeaufbaus? Alles nur Unterstellungen?

### 3. Eine postmoderne Patchwork-Konzeption?

Zum Theatralischen des Performativen Ansatzes gehört sein polemischer Ton. Deshalb also zunächst – quasi kongenial – auch ein bisschen polemisch-Ironisches und zwar aus zwei Gründen: Zum einen entspricht das der Dialektik von Form und Inhalt: Polemische Inhalte lassen sich eben adäquat nur polemisch bearbeiten. Feinsinniger wird Polemik übrigens als Ironie – bekanntlich ist die Ironie ein Stilmittel der Postmoderne, nicht nur in deren Architektur. Zum anderen ist die Ironie eine rhetorische Figur, die das semantische Feld erweitert; Rhetorik aber ist die Sprechweise dialektischen Denkens und eine Form der Inszenierung. Manchmal ist Ironie allerdings auch der verzweifelte Versuch, etwas zu fassen, was sich nicht fassen lassen will – wie der Fisch, der einem immer wieder entgleitet. Oft hat man bei der performativen Religionsdidaktik nämlich den Eindruck einer Sprungprozeption beizuwohnen, weil die Argumentationsebenen rasch gewechselt werden. Mal betont man die Ernsthaftigkeit eines Sprachspiels, dann die unkontrollierbare Expressivität des Theatralischen; mal fordert man Reflexion, dann wieder Unmittelbarkeit; einmal wird Performativität gepredigt, dann wieder Performance. Wendet man dramaturgische Prinzipien der Performance an, verweist man auf die Performativität; fragt man sprachphilosophisch nach, dann ist es plötzlich ein ästhetisches Schaustück. Die performative Religionsdidaktik lässt sich möglicherweise deshalb nicht fassen, weil sie mehr Programmkinos und großes

<sup>12</sup> KLIE 2006, 107.

<sup>13</sup> LEONHARD 2008, 30.

<sup>14</sup> KLIE 2008, 3.

<sup>15</sup> EBD.

<sup>16</sup> KLIE 2004, 139.

<sup>17</sup> EBD., 140.

Theater mit hoher Attraktivität und Glanz ist als tägliche Klein- und Kernerarbeit. Eine echte Feiertagsdidaktik für große Auftritte. Nicht ohne Recht stellt Rudolf Englert pars pro toto fest, dass sich derartige Überlegungen vielleicht durchaus „mit großem ... Gewinn lesen (lassen), aber konkrete Perspektiven zur Gestaltung religionsunterrichtlicher Praxis vermag ich ihnen kaum zu entnehmen“<sup>18</sup>.

Zumindest äußerlich tritt die performative Religionsdidaktik postmodern auf: Ihr theoretischer Begründungszusammenhang hat etwas von postmoderner Patchwork. Wirklich, man muss sich wundern, was und wer alles aus dem gängigen Lager der Postmoderne-Diskussion – etwa bei Silke Leonhard – herbeizitiert wird. Kritikern wird dann gerne nicht ihre mögliche und zu beweisende argumentative Schwäche, sondern ihre vermeintliche Unkenntnis der einschlägigen Werke vorgeworfen: Peirce, Eco, Poststrukturalisten sind die neuen Evangelisten. Offensichtlich gibt es für die Postmoderne so etwas wie ex-kathedra-Dogmatiker und eine Bestseller- und „in“-Liste, ohne deren Konsum man hoffnungslos „out“ ist. Natürlich könnte man dieses ziemlich kindische Spiel fortsetzen und den Performern eine to-do-Liste zur geflissentlichen Lektüre vorlegen, denn es erstaunt gelegentlich schon, dass den Ausflügen in die postmoderne Philosophie so wenige Kenntnisse der eigenen theologischen Diskussion und erst recht der didaktischen und pädagogischen entgegenstehen.

Dass die Performativen nichts von den Kolleg(inn)en außerhalb ihrer eigenen Zunft halten und bestenfalls eklektisch mit deren Veröffentlichungen umgehen, um sie als Hanswurst vorzuführen, ist allerdings weniger erstaunlich. Schwarz-weiß-Malerei ist die billige Dramaturgie jeder Soap. Mir jedenfalls – und das beunruhigt mich – erscheint das alles als ein relativ erratischer Block mit einem gut aufgestellten Zitationskartell – und das lässt für die religionsdidaktische Diskurskultur wenig Gutes erwarten.

Zum postmodernen Habitus gehört es, auf Konsistenz zu verzichten. Der performative Hase schlägt beständig Haken: Behauptet er erst, Schulunterricht müsse wieder „schön“ werden,<sup>19</sup> so bekommt man sogleich eine Retourkutsche, weil man das Ästhetische unzulässig mit dem Schönen identifiziert habe. Dabei ist es zentrales Moment einer kritischen Ästhetik, den Schein des Schönen zu entmystifizieren und das Unästhetische in den eigenen Begriff von Ästhetik zu integrieren: „Unzulänglich ist die Identifikation der Kunst mit dem Schönen [...]. Durch die Absorption des Hässlichen hat sich der Begriff der Schönheit an sich verändert... Durch die Absorption des Hässlichen ist Schönheit kräftig genug, sich durch ihren Widerspruch sich zu erweitern“<sup>20</sup> – so Adorno und seine Vorstellung von der negativen Dialektik des Ästhetischen. Zu dieser negativen Dialektik des Ästhetischen gehört eben keineswegs die abstrakte Negation des Unästhetischen – im Gegenteil. Zur negativen Dialektik des Ästhetischen gehört vielmehr die Destruktion des Scheins – sei er nun schön oder hässlich. Insofern geht es in kritischer Bildung immer auch darum, „das Abweichende, Fremdartige und Unschöne wieder als eine genuine Möglichkeit entfalteter Subjektivität sichtbar werden zu lassen“<sup>21</sup>. Und zwar als eine Möglichkeit, die zugleich eine Unmöglichkeit, ein Protest ist. Meine Kritik an der ästhetischen Wende in der Religionspädagogik, zu der ja auch die performative Religionsdidaktik zählt, richtet sich nicht gegen Ästhetik als solche; sie richtet sich vielmehr gegen die Behauptung, dass die Ästhetik für sich

---

<sup>18</sup> ENGLERT 2008, 14.

<sup>19</sup> KLIE 2006, 105.

<sup>20</sup> ADORNO 2003, 407.

<sup>21</sup> LÄMMERMANN 2001, 217.

selbst spräche. Nichts ist unmittelbar. Ob schön oder hässlich, beides ist zunächst nur ein Schein, dessen Scheinheiligkeit dekonstruiert werden muss. Hegel hat in seiner Ästhetik – die übrigens durchaus auch lesenswert wäre – dafür das Bild vom Verdauen gebraucht.<sup>22</sup> Deshalb prinzipiell: Wahrnehmungslernen ja! Aber: Wahrgenommenes muss „verdaut“ werden! Das Hässliche ist hässlich und das Perverse ist pervers nicht an-sich, sondern weil wir es mit wertenden Kategorien betrachten, die den Phänomenen vorgängig sind. Kinder und Jugendliche müssen sich – gelegentlich sicher auch spielerisch per Performance – erst einmal solche Kategorien und Begriffe aneignen, um überhaupt sinnvoll wahrnehmen zu können. Nur beeindruckt zu werden vom Schönen oder Hässlichen, von Freud oder Leid, bleibt ein zutiefst defizitärer Modus von Wahrnehmung. Solche Wahrnehmungsmodi dürfen wir getrost den Inszenierungen in Soaps und Gazetten überlassen – reflektierte Religiosität und diskursive Religionskultur entstehen so jedenfalls nicht! Aber das ist in der performativen Religionsdidaktik auch nicht vorgesehen. Denn die Qualifizierung des Wahrgenommenen kann nur ein Produkt unseres Vernunftgebrauchs sein.

#### **4. Religion als Erbe exekutierter Vernunft?**

Wer didaktisch die Vernunft konstitutiv ins Spiel bringt und auf sie hofft, der ist – so Klie – ein Propagandist eines „schwachen Denkens“, das der Illusion einer humanen Vernunft nachhängt; doch diese Utopie ist für Performative ein „schlicht unvernünftiges Postulat“<sup>23</sup>. Religionsdidaktisch wird hier der postmoderne Angriff auf die Vernunft – auch die aufklärende Vernunft – aufgegriffen. Denn im Sinne der Postmoderne wäre ja das Vernunft- und Kritikprojekt der aufgeklärten Moderne eine jener Großerzählungen oder Märchen, die es postmodern zu destruieren gilt. Die Vorstellung von der universellen Humanität und ihrer Verwirklichbarkeit wird aufgegeben zu Gunsten des Rückzugs in persönlich gelebte Religiosität – da höre ich doch die klassischen Religionskritiker schallend lachen. Demgegenüber bleibe ich bei meiner festen Überzeugung, dass kritische Rationalität ein Grundprinzip des Protestantismus sei, und dass Religion mit Vernunft sich versöhnen lässt, und dass Religion in jeder Darbietungsform erst einmal verdaut werden sollte. Anderslautendes ist in der Wolle unreformatorisch gefärbt.

Übrigens zur Konfessionalität noch folgende Behauptung: Obwohl primär von evangelischen Religionsdidaktiker(inne)n vorgetragen, hat der performative Ansatz eine hohe Affinität zu katholischer Religionspraxis. Denn letztlich geht es – sofern performiert, also gestaltet wird – um expressive Kommunikation mit hohem Ritusfaktor. Die katholische Messe beruht – im Gegensatz zum protestantischen Wortgottesdienst – ja auf Expression. Zweifellos ist expressive Kommunikation auch im evangelischen Religionsunterricht sinnvoll und notwendig, aber wenn sie tatsächlich im Sinne echter Bildung subjektfördernd und emanzipatorisch sein soll, dann muss – im Sinne eines antizipierten herrschaftsfreien Diskurses – deren expressive Wirkung diskursiv eingeholt werden. „Nur wenn die expressive Kommunikation an die Regeln des praktischen Diskurses gekoppelt wird, entgeht sie der Gefahr, ... zu manipulieren“<sup>24</sup>. Expression darf nicht selbstregulativ, sondern muss vernunftkontrolliert sein.

---

<sup>22</sup> Vgl. HEGEL 1955, 86.

<sup>23</sup> KLIE 2006, 373.

<sup>24</sup> LÄMMERMANN 2001, 143.

## 5. Performativität oder Performance?

Wer die performative Religionsdidaktik auf Performance festlegt, wird belehrt, er würde den Aspekt der Performativität ignorieren et vice versa. Anscheinend sind diese ursprünglich völlig verschiedenen Dinge jetzt zu einem Corpus permixtum zusammengewachsen. Und der uneingeweihte Beobachter weiß oft nicht, an was oder wen er sich halten soll: Geht es primär um das richtige Beherrschen der religiösen Sprache (Sprechakt) oder primär um religiöses Handeln (Aktion). Bis vor wenigen Jahren verortete ich das Performative in der Sprachphilosophie und Linguistik – und auch die Vertreter der performativen Religionsdidaktik verweisen gerne darauf, obwohl zwischen dramatischer Performance und sprachlicher Performativität<sup>25</sup> ein erheblicher, vielleicht sogar unaufhebbarer Unterschied besteht. Jedenfalls sehe ich einen Erklärungsnotstand, wie beides systematisch befriedigend zusammengebracht werden soll. Oder erleben wir vielleicht eine neue Variante des konstitutiv Paradoxen? Postmodern jedenfalls wäre es allemal.

Beim Begriff „performativ“ erinnere ich mich an ein philosophisches Seminar über J.L. Austin bei dem Nestor der deutschen Sprachlogiker Wolfgang Stegmüller. Performative Akte sind – das weiß jeder Anglist und jede Linguistin – dadurch gekennzeichnet, dass man sie nicht lange erklären muss, sondern dass ihre Bedeutung sich durch Wort und Kontext unmittelbar ergibt. Als kommunikativer Aspekt jedes Religionsunterrichts taucht das Performative als linguistischer Bedingungsfaktor auf: Eine Erzählung, die performativ ansetzt, will belehren. Ihren performativen Charakter gewinnt sie dadurch, dass sie unmittelbar durch die Art ihres Erzählens ein bestimmtes Handeln anregen oder einfordern will. Literarische Beispiele für performative Erzählungen sind etwa die Brecht Geschichten von Herrn K. oder manche Fabeln; einige biblische Erzählungen tragen erkennbar performative Züge. Und das ist gut so!

Die Sprechakttheorie begegnete mir frühzeitig zum zweiten Mal in ihrer homiletischen Rezeption – ich lernte, dass bei der Unterscheidung von konstativ-lokutionären und performativ-illokutionären Sprachäußerungen das Performative als Königsweg für die Predigt zu gelten habe. Ein Sprechakt ist dann performativ gelungen, wenn durch ihn nicht nur bloße Worte übermittelt werden, sondern zugleich gehandelt wird. Zumeist werden dabei konnotative Ladungen der Wörter in Anschlag gebracht, die auf Konventionen beruhen. Performative Sprechakte – lernte ich – funktionieren nur in Situationen und nur unter Bedingungen, die für das Verstehen unmittelbar konstitutiv sind. Einzig durch diese Situationsgebundenheit und die Absicherung durch vorgegebene Konventionen kann der sprachliche Akt mehr aussagen als das bloße denotative Wort. Ich habe aus beiden Zusammenhängen gelernt, dass performative Akte grundsätzlich konventions- und situationsgebunden sind und ohne ihren Kontext bedeutungs- und sinnlos werden. Oder anders gesagt: Performatives braucht Tradition; es braucht begrenztes Umfeld und ein geteiltes Vorverständnis, sonst funktioniert es ganz einfach nicht. Doch die performative Religionsdidaktik geht vom Gegenteiligen aus. Zunächst unterstellt sie, dass der Unterricht nicht länger von kulturell vorgegebenen Konventionen ausgehen kann. Ihr Menetekel an der Wand lautet: „Traditionsabbruch“<sup>26</sup>! Die performative Religionsdidaktik stimmt also wieder einmal das seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bekannte kulturpessimistische Lied vom Traditionsabbruch an. Über den Begriff des Traditionsabbruchs erschleicht sie sich schein-empirisch fundierte Plausibilität. Doch

---

<sup>25</sup> ROOSE 2006, 110.

<sup>26</sup> DRESSLER 2002, 11ff.

was erleben wir gegenwärtig wirklich? Landauf landab hören wir doch die gegenteilige Diagnose von der Wiederkehr der Religion.

Abgesehen davon, dass wir hier eine semantische Umformung und Verflachung des klassischen Begriffs der Krisis aus der Dialektischen Theologie vor uns haben, werden die Schüler und Schülerinnen hier als konstitutiv defizitär stigmatisiert. Sie gelten per se als religiöse Blindgänger. Die performative Religionsdidaktik will also nicht konstitutiv vom Vorverständnis – oder semantisch gesprochen vom Zeichenvorrat – der Schülerinnen ausgehen. Mit Rudolf Englert lässt sich dann allerdings fragen, „inwieweit sich aus der Schülersicht mit religiösen Äußerungsformen gewinnbringend experimentieren lässt, wenn man diese für die Logik religiösen Sprechens konstitutive Voraussetzung nicht teilen kann.“<sup>27</sup> Oder aber – und das wäre nicht weniger schlimm – die Schüler und Schülerinnen verstehen überhaupt nicht, was ihnen dort im „körperlich mimetischen Nachvollzug“<sup>28</sup> offenbart werden soll, weil sie eben einen anderen semantischen Bedeutungshintergrund haben und somit die Performance anders dechiffrieren. Etwa: ‚Einen Jux will er sich machen‘. Denn Schüler und Schülerinnen erwarten – nach allem was wir aus empirischen Untersuchungen wissen – vor allem, dass der Religionsunterricht tatsächlich Unterricht sei.

Auf gleiche Weise ignoriert die performative Religionsdidaktik die zweite Bedingung performativer Sprechakte: die Situationsgebundenheit. Auch in Bezug auf festgelegte Verstehenshorizonte changiert sie zwischen den Prinzipien der Performativität und denen der dramatischen Performance. Sie will ausbrechen aus institutionell vorgegebenen Bedingungen; ihr ist – sagt sie – der schulische Rahmen zu eng. Er bringe – so heißt es – mit seinen anscheinend funktionell vorgegebenen Regeln das Religiöse um seinen Eigenwert. Wer nur über Religion redet, der sperre das Wesentliche, die spirituelle Erfahrung, aus. Anstatt nun – z.B. mit Schleiermacher – zu sagen, dass dann „gelebte Religion“ als solche nicht in die Schule gehört, sondern an einen Ort, wo es nicht fremdelt, will die performative Religionsdidaktik die institutionell vorgegebenen Lernwege verlassen und gänzlich andere gehen. Nun wissen wir aber, dass strukturelle Vorgaben auch dann wirken, wenn wir sie ignorieren zu können meinen. Man hat das lange unter dem Stichwort „hidden curriculum“ diskutiert. Gemeint sind damit funktionale Lerneffekte jenseits der pädagogischen Absicht. Unterricht vollzieht sich stets in vorgegebenen szenischen Arrangements, die sich jeder sekundären Inszenierung entziehen oder diese doch zumindest erheblich be- und einschränken. So falsch ist also der Vorwurf „falscher Lernort“ also nicht!

## **6. Zum „Bildungsanspruch“ der performativen Religionsdidaktik**

Nehmen wir den Begriff „Traditionsabbruch“ als Chiffre für das, was er didaktisch eigentlich ist: die Benennung einer didaktischen Differenz zwischen Sein und Sollen, zwischen Kompetenz und Inkompetenz, zwischen Kenntnis und Ahnungslosigkeit. Zweifellos muss jeder Unterricht zu einer Kompetenzerweiterung bei den Schülern und Schülerinnen führen. Ebenso zweifellos wäre es falsch, affirmativ den Unterricht nur am möglicherweise defizitären Vorverständnis der Schülerinnen zu orientieren – denn dann wäre der Unterricht keine Bildungsveranstaltung. Die Alternative zu einer derartigen Talkshow ist aber keinesfalls die gepriesene Reli-Show, die Defizite einfach – Simsalabim – wegzaubert.

---

<sup>27</sup> ENGLERT 2002, 36.

<sup>28</sup> LEONHARD 2008, 19.



Die Frage, die sich didaktisch stellt, ist die nach der Gewichtung von und dem Umgang mit Defiziten und die, wie Höherbildung sich vollziehen könnte. Selbstredend darf man Defizite nicht einfach überspringen oder überspielen. Aber man darf sie auch nicht – wie es die performative Religionsdidaktik tut – verabsolutieren. Tut man dies, dann macht man den Religionsunterricht wieder zur Sprachschule des Glaubens<sup>29</sup> und paukt Religionsvokabeln. Wirkliche Bildung jedoch vollzieht sich auf der Schnittstelle von bereits entwickelten Kompetenzen und Kenntnissen sowie denen, die noch nicht angebahnt sind. Bildung benennt Defizite, aber sie geht diese aus dem Umkreis der Stärke bereits vorhandener Fähigkeiten an und fixiert Schüler und Schülerinnen nicht auf ihre Defizite. Bildender wäre es also, mit den Schülern deren amorphes Vorverständnis diskursiv und reflektierend zu dekonstruieren. Denn dieses Vorverständnis ist ein Konglomerat von authentischem, aber auch manipuliertem Bewusstsein, von positiven wie negativen Erfahrungen und Erwartungen, von Kenntnissen und Unkenntnissen usw.

Unter dieser Perspektive könnte man von einer konstruktivistischen Didaktik ebensoviel lernen wie von einer ideologiekritischen Religionsdidaktik. Denn das Ziel konstruktiv-kritischer Religionsdidaktik ist nun einmal die Selbstaufklärung von Schülern und Schülerinnen – eben auch über ihre noch vorhandenen Unzulänglichkeiten. Und übrigens was den Konstruktivismus, insbesondere den gemäßigten, anbelangt, so schiebt irgendwie dieser konstruktivistische Geist hinter dem ganzen Projekt performativer Religionsdidaktik hervor – weshalb dann nicht gleich eine konstruktivistische Religionsdidaktik? Aber dann müsste man halt von kompetenten Schülern und Schülerinnen ausgehen, die selbst über die Fähigkeit verfügen, Sachverhalte zu dekonstruieren und rekonstruieren, und die sich nichts vorspielen lassen wollen.

Die Performativen betreiben Illusionstheater und rennen dabei weit geöffnete Scheunentore ein. Es gibt nichts, was nicht woanders – möglicherweise besser – konzeptionell aufgegriffen und integriert wurde. Fragen wir: Wer bitte, würde unter dem Aspekt kritischer Bildung einer reinen Output-Orientierung das Wort reden? Wer bitte würde die Dialektik von Bildungsergebnis und Bildungsprozess zerstören wollen? Wer bitte will pragmatische und emotionale Momente aus dem Unterricht verbannen und „leibliche Sensibilisierung“ verteufeln? Wer möchte den Religionsunterricht im Sinne einer Wahrnehmungsschulung ästhetikfrei halten? Wer bitte würde unter protestantischen Prinzipien ernsthaft für ein elitäres Bildungskonzept plädieren? Wer bitte hätte etwas gegen das altherwürdige reformpädagogische Prinzip der Selbsttätigkeit? Wer bitte, würde heute noch tatsächlich eine reine „Vermittlungsdidaktik“ als religionspädagogischen Königsweg propagieren? Mit Verlaub: Die Performierer(innen) bauen mit großem verbalem Aufwand Popanz auf, um Mummenschanz zu treiben und sich als originell zu profilieren. In ihrem Zitationskartell und der eigenen Selbstreferentialität gefangen, schränken sie die Wahrnehmung der nicht kompatiblen Religionsdidaktik extrem ein. Insofern mein Urteil: Das richtige Anliegen wird durch falsche Lösungen dekontaminiert.

Ich halte fest: Richtig ist, dass eine Output-Pädagogik – dann aber auch mit ihren Standards und exogenen Kompetenzdefinitionen – unvereinbar ist mit echter Bildung. Doch weshalb redet die performative Religionsdidaktik dann so gerne von Kompetenzen und Standards? Richtig ist, dass Unterricht nicht nur ferne Ziele, sondern auch Erfüllungen im Moment des Unterrichtsgeschehens anvisieren sollte. Richtig ist, dass eine kognitiv-informativische Engführung dem Anspruch von umfassender Bildung zuwider läuft. Wichtig und richtig bleibt die Notwendigkeit von

---

<sup>29</sup> Vgl. SCHOBERTH 2002, 20ff.

Wahrnehmungsschulung, die ästhetische – aber auch personale – Momente einbezieht und die ein Maximum an Eigenarbeit für die Schüler und Schülerinnen ermöglicht. Neugier ist der Motor jeder Selbstbildung – und deshalb ist und bleibt es richtig und wichtig, Verdrängtes und Fremdes unvoreingenommen wahrzunehmen. Unaufgebbar ist auch die urprotestantische Einsicht in die Notwendigkeit egalitärer und kompensatorischer Bildung.

Aber brauchen wir dafür eine performative Wende? Ist das alles wirklich realisierbar, wenn wir kopflös werden? Sollten wir nicht den Kirchgang dort lassen, wo er hin gehört und der Schule ihr Recht einräumen?

## **7. Die performative Religionsdidaktik – eine quasi-phänomenologische Angelegenheit?**

Die so genannte performative Religionsdidaktik lässt andere und sich selbst über ihren wissenschaftsparadigmatischen Kontext weitgehend im Unklaren – jedenfalls erspart sie sich eine diesbezügliche diskursive Selbstbegründung, die sich argumentativ gegen andere Wissenschaftsparadigmen absichert. Augenscheinlich hat sie Teil am allgemeinen praktisch-theologischen Trend zur postmodernen Phänomenologie, denn auch sie stellt die Lebenswelt in den Fokus der Didaktik. Als postmodern kann der phänomenologische Ansatz deshalb etikettiert werden, weil hier der Versuch einer möglichst nicht-wertenden, sondern collagierenden und synthetisierenden Theoriebildung unternommen wird. Mit ihm verbunden ist ein Verzicht, zumindest jedoch eine Reduktion von kritischer Rationalität, die ja im Kontext der Postmoderne gerne als „Ratiofaschismus“ (P. Feyerabend) bezeichnet wird.

Der phänomenologische Ansatz unterscheidet sich deutlich von einem rein empirisch-positivistischen, denn er ist eine Variante des hermeneutischen Wissenschaftsparadigmas. Die historisch-hermeneutischen Wissenschaften, einschließlich ihrer phänomenologischen und ästhetischen Varianten, sind insofern kritischer als das rein empirisch-beschreibende Paradigma, weil sie vom Erkenntnismodus des Verstehens geprägt sind, und weil sie darin darauf abzielen, den immanenten Sinn geschichtlicher Ereignisse, aktuellen Handelns oder literarischer Texte zu erfassen. Hermeneutisches Verstehen versucht, sich eine fremde, historische oder literarische Wirklichkeit interpretierend zu erschließen, um damit eine konsensfähige Handlungsorientierung in der Gegenwart zu gewinnen. Ein solches Interesse dient der Selbstvergewisserung der Handelnden – und darum geht es, wenn ich es recht sehe, auch der performativen Religionsdidaktik. „Performanz meint [...] das Aufbauen und Aufbrechen von Form“ durch die „kreativ-sinnliche Wahrnehmung bereits vorgeformter sowie das maieutische Formen und Gestalten unveräußerter Religion“<sup>30</sup>. Ein wirklich schöner Satz – aber was ist eine „unveräußerte Religion“? Und wieso soll man etwas Vorgeformtes formen?

Einzuräumen also wäre: Das kritische Vermögen einer hermeneutischen Position – und um eine solche handelt es sich ja hier – ist zweifelsfrei ungleich größer als das einer empirisch-analytischen. Indem versucht wird, etwas, das in der empirisch gegebenen Lebenswelt verloren gegangen ist, als neu belebbare Sinnalternativen zu den herrschenden wieder ins Spiel zu bringen, vermag sie kritische Elemente wiederzuentdecken, die sich einer rein empirischen und oberflächlichen Betrachtung entziehen. Diese Rückbezüglichkeit erklärt zugleich aber auch den eher

---

<sup>30</sup> LEONHARD 2008, 28.

konservativen Zug jeder hermeneutischen Kritik; insofern ist dieser auch der performativen Religionsdidaktik zu Eigen.

Alle hermeneutisch-phänomenologischen Ansätze wollen zur kritischen Selbstvergewisserung den ursprünglichen Sinn historischer oder aktueller Phänomene rekonstruieren, indem sie deren implizite Sinngehalte explizit machen. In diesem Sinne hat z.B. V. Drehsen die Praktische Theologie als sozialgeschichtlich und sozialwissenschaftlich verfahrenende Reflexionsinstanz der neuzeitlichen Lebenswelt und Religion bestimmt<sup>31</sup> oder M. Meyer-Blanck als Hermeneutik christlicher Praxis<sup>32</sup> oder Heimbrock u.a. als empirische Analyse gelebter Religion<sup>33</sup>. Diese gelebte Religion wird von der performativen Religionsdidaktik aber nicht konstitutiv und positiv anerkannt, sondern negativ gewertet – und zwar im Sinne einer abstrakten Negation, die nicht auch die bewahrenswerten, produktiven Momente transformierend einbezieht.

Die performative Religionsdidaktik resigniert gegenüber der immanent didaktischen Begrenztheit des phänomenologischen Ansatzes, weil sie eben auch Didaktik sein und insofern nicht nur etwas konstatieren, sondern auch etwas verändernd bewirken will. Denn das phänomenologische Vergehen stößt an Grenzen, wenn das Auszulegende in sich widersprüchlich ist oder vermeintlicher Sinn sich tatsächlich als Unsinn erweist. Hermeneutisches wie phänomenologisches Denken verfügt nicht über das tertium comperationis, von dem her eine derartige Reflexion möglich wird. Das bedeutet aber, dass die Phänomenologie nicht zwischen Sein und Schein unterscheiden kann, und so möglicherweise einer Selbsttäuschung verfällt. Ihnen fehlt die kritische Instanz zur Normenkontrolle der phänomenologisch beschriebenen Wirklichkeit, die per se eine eigene Dignität hat. In der Tat wäre hier Negation angesagt, aber nicht die abstrakte, die sich die performative Religionsdidaktik zu Eigen macht. Was wir brauchen ist nicht nur eine – positive oder negierende – Beschreibung und Vermessung der Wirklichkeit, sondern auch ein Denken, das Kriterien entwickelt, mit denen diese Wirklichkeit kommentiert, dekonstruiert und umorganisiert werden kann.

## **8. Führen und Agieren – die Lehrperson in der performativen Religionsdidaktik**

Das Bild der Lehrkräfte im „Konzept“ einer performativen Religionsdidaktik ist vielgestaltig. Lehrerinnen und Lehrer sollen anders werden und vor allem auf die Rolle von Instrukteur(inn)en verzichten. Neben ihr gestaltpädagogisches Ausagieren und ihr liturgisches Präsentieren tritt das kirchenpädagogische Führen; sie werden also zu Regisseurinnen und Fremdenführern. „Der Lehrer, die Lehrerin kann als Fremdenführer/in in die Räume der Religion einführen [...], als Spielleiter/in des Unterrichts sorgt er und sie dafür, dass Religion präsent und repräsentiert wird“<sup>34</sup>. Damit im Kinde authentische Religiosität und Spiritualität wachse und zur Welt komme, benötigt die Lehrkraft die Kunst der Hebamme.

Die performative Religionspädagogik legt es also nahe, die Rolle von Religionslehrer(inne)n im Kontext von Performance und Happenings zu suchen – vor allem, seit die performativen Religionsdidaktiker selbst die Abgrenzung des Performativen von der Performance aufgehoben haben. In beiden Aktionskünsten geht es im Wesentlichen um die Selbstdarstellung der Künstlerin und dessen, was

<sup>31</sup> DREHSEN 1988; DREHSEN 1994.

<sup>32</sup> MEYER-BLANCK / WEYEL 1999.

<sup>33</sup> HEIMBROCK u.a. 2007.

<sup>34</sup> LEONHARD 2008, 27.

sie zum Ausdruck bringen will. Besonders deutlich wird das in der Body-Art oder „body performances“. Entsprechend wird auch in der performativen Religionsdidaktik die Rolle der Religionslehrer(innen) auf dem „Schauplatz Religion“ beschrieben: Religionslehrer(innen) haben hier aufzutreten „als personale RepräsentantIn der eigenen Religion“<sup>35</sup>. Indem sie selbst „leibseelisch“ eine religiöse Lebensform vorleben, werden sie zum Lernmodell für Schüler und Schülerinnen, damit diese ebenfalls Religiosität in ihr Lebenskonzept integrieren.<sup>36</sup>

Zwar wird darauf verwiesen, dass „das inszenatorische Handeln“ nicht „zum Selbstzweck z.B. durch die Selbstinszenierung der Lehrerin“ werden darf, und es fatal wäre, „wenn ich einfach nur mich selbst unterrichten würde“<sup>37</sup> – aber vieles erinnert mich doch allzu sehr und nicht zufällig an Schleiermachers „darstellende Mitteilung“ – hier neudeutsch „performing religion“<sup>38</sup> genannt –, bei dem ja auch die Person mit höherer Religiosität gegenüber der mit defizitärer eine „Vergewisserungsfunktion“ hat. Angesichts einer „Entwicklung, die als wachsender Selbstverständlichkeitsverlust der christlichen Religion bezeichnet werden“<sup>39</sup> muss, bringen – so die Behauptung – Religionslehrer(innen) Gott in den Schulraum,<sup>40</sup> indem sie in die Rolle von Liturg(inn)en schlüpfen; ihre pädagogische Kompetenz verschmilzt mit ihrer liturgischen Präsenz<sup>41</sup>.

Lehrerinnen und Lehrer sind aber noch mehr, sie sind Begleiter und Beraterinnen für religiöse Lebensgestaltung, sie sind Detektivinnen, die religiösen Phänomenen auf der Spur sind, und sie sind Sensibelchen im „achtsamen Umgang mit Religion, Anderen und sich selbst“<sup>42</sup>. Vor allem aber Kirchenführerpersönlichkeiten und – wie gesehen – Fremdenführer(innen) in sakralen Räumen, um den „geistigen Mehrwert eines Kirchenbaus“<sup>43</sup> zu amortisieren.

Ich denke, es wäre erlaubt, gegenüber semiotisch so hochpotenten Konzepten die Semantik des Begriffs Mehrwert zu befragen – denn unbedachte Worte kann und darf es ja bei semiotischen Spitzenkräften nicht geben. Der Begriff „Mehrwert“ stammt bekanntlich aus der Marxschen politischen Ökonomie, dem „Kapital“. Er besagt, dass jemand – hier der Kapitalist – durch die Ausbeutung anderer Profit heraus schlägt, die er dem Produzenten dieses Mehrwerts entzieht und zur eigenen Kapitalakkumulation verwendet. Je nach Ausbeutungsgrad variiert die Mehrwerttrate. Tritt man aus dem ursprünglichen semantischen Feld des Begriff heraus, so müsste man sich doch fragen: Wer möchte hier zu Lasten von wem Profite machen? Doch ein Missionsgeschäft?

Wenn sie weder religiöse Exhibitionisten, noch religiöse Artisten und Wanderführerinnen noch Missionarinnen sein sollen, wie ließe sich das Bild der Lehrkräfte dann beschreiben? Unter dem Wissen, dass der Begriff Bildung ursprünglich kein pädagogischer, sondern ein handwerklicher war, dann vielleicht folgendermaßen: Lehrerinnen und Lehrer sind wie Ingenieure, die Statik und Struktur, Ökonomie und Ökologie, Bedürfnisse und Baukunst kennen und die es dem Plazet der Bauherren überlassen, ob sie ihr Bauprojekt realisieren sollen.

---

<sup>35</sup> LEONHARD / KLIE 2003, 14.

<sup>36</sup> LEONHARD 2008, 25f.

<sup>37</sup> EBD., 131.

<sup>38</sup> EBD., 58.

<sup>39</sup> EBD., 152.

<sup>40</sup> Vgl. EBD., 141ff.

<sup>41</sup> Vgl. EBD., 209ff.

<sup>42</sup> EBD., 28.

<sup>43</sup> KLIE 2004, 139.

## 9. Zum Didaktikanspruch der performativen Religionsdidaktik

Ich weiß, ich darf es eigentlich nicht, sonst trifft mich der Vorwurf – was immer das auch sein mag – „der Exklusionsanmaßung“<sup>44</sup>, aber ich wage es doch und behaupte, zu den argumentativen Schwächen des performativen Ansatzes gehört es, sich nicht hinreichend – abgrenzend oder rezipierend – im Kontext der Allgemeinen Didaktik zu orientieren, um sich so vor dem Ruch eines didaktischen Inselbewusstseins zu schützen. Sicher sind Peirce, Eco und die Poststrukturalisten nützliche Ratgeber, mit denen alles steht und fällt, aber als Didaktiker sind sie eher weniger bekannt. Als ordentliches Fach muss der Religionsunterricht zwingend nach wissenschaftlich anerkannten didaktischen Maßstäben erteilt werden. Nun gibt die performative Religionsdidaktik vor, nur „die fachspezifische Variante eines allgemeinen didaktischen Prinzips zu sein“<sup>45</sup>, nämlich die religionsdidaktische Spielweise einer performativen Didaktik. Soweit so gut und der Religionsunterricht wäre dann offensichtlich schultheoretisch legitimiert. Doch schon schallt es anders herüber: Der Religionsunterricht habe nämlich „im Vergleich zu anderen Fächern noch eine besondere Spezifität ihres Gegenstandes zu berücksichtigen“<sup>46</sup> und sei insofern eben doch anders. Vielleicht also tatsächlich eine religiöse Sonderdidaktik? Zumindest Fragen wird erlaubt sein.

Nun darf man durchaus der Meinung sein, eine performative Didaktik sei in der Pädagogik nicht nur der letzte Schrei, sondern auch ein breiter Konsens, einen Mainstream hohen Grades. Das aber sehe ich nicht gegeben – dort scheint mir die Diskussion von ganz anderen Themen bestimmt zu sein. Für ein Konzept, das einen epochalen Wandel behauptet, wäre es zudem schon sinnvoll, nicht nur didaktisch-methodischen Modernitäten zu folgen, sondern sich mit der didaktischen und pädagogischen Diskussion dieser Epoche auseinander zu setzen. Denn jede neue Konzeption – wie konsensfähig sie auch sei – ist eine Reaktion auf vorangegangene Problemlösungen und deren Defizite. Wenden wir uns der banaleren Diskussion in der Didaktik zu und untersuchen einmal exemplarisch den didaktischen Gehalt von zwei zentralen Behauptungen der performativen Religionsdidaktik: einmal der Frage, was das Probehandeln didaktisch soll, nämlich quasi einen fruchtbaren Moment erreichen, und zum anderen das Programm, Religion in Form bringen zu sollen. Die Frage lautet also, wie didaktisch ist die performative Religionsdidaktik?

Greift man zur didaktischen Qualifizierung der von der performativen Religionsdidaktik intendierten Lernziele das Ordnungsschema der Berliner Didaktiker auf,<sup>47</sup> dann ergibt sich Folgendes: Hinsichtlich jedes Lernvorganges lassen sich bekanntlich eine kognitive, eine emotionale und eine pragmatische Dimensionen unterscheiden. Innerhalb dieser Dimensionen lassen sich wiederum drei Qualitätsstufen differenzieren, nämlich Anbahnung, Entfaltung und als höchstes die Gestaltung. Bei der Gestaltung geht es um nachhaltige und stabile Überzeugungen, Gesinnungen und Gewohnheiten. Nach Heimann/ Schulz vollzieht sich schulischer Unterricht in der Regel auf der mittleren Ebene der Entfaltungsstufe. Überzeugungen, Gesinnungen und Gewohnheiten hingegen sind langfristige Resultate subjektiver Entwicklungsvorgänge und entziehen sich weitgehend einer direkten intentionalen Herbeiführung. Der Ebene der Gestaltung entspricht *pari pro toto* das, was die bildungstheoretische Didaktik mit dem „fruchtbaren Moment“

---

<sup>44</sup> DRESSLER 2008, 86.

<sup>45</sup> EBD.

<sup>46</sup> EBD.

<sup>47</sup> Vgl. LÄMMERMANN 1998, 102.

umschrieb. Dem Anspruch nach will sich die performative Religionsdidaktik aber auf der Ebene des Gestaltens bewegen; sie will das Seltene und Ungewöhnliche zum Dauerfall machen. Doch in Wirklichkeit fokussiert sie sich auf das, was die Berliner als die Anmutung bezeichneten. Bei genauerer kritischer Betrachtung wäre also zweierlei festzustellen: Erstens orientiert sich die performative Religionsdidaktik primär auf der Ebene der Anbahnung, und zweitens konzentriert sie sich vor allem auf emotionale Lernziele, nämlich Spiritualität und Religiosität. Wenn überhaupt von Bedeutung, dann sind das Pragmatische und vor allem das Kognitive nachrangig. Die didaktisch zentrale Stufe der Entfaltung wird zudem gänzlich – möglicherweise im Kierkegaardschen und dialektisch-theologischen Sinne missverstanden – übersprungen.

Das Programm, Religion in Form bringen zu wollen, impliziert eine prinzipielle didaktische Revision, die problematischer kaum sein könnte. Trotzig schlicht wird nämlich darauf beharrt, dass „mit dem ‚performative turn‘ eine theoretische Schwerpunktverschiebung vom Was auf das Wie“<sup>48</sup> verbunden sei. Die Gedankenlosigkeit der Behauptung vom Vorrang des Wies vor dem Was, verblüfft angesichts der lang anhaltenden Diskussion um das Primat von Intentionen oder Inhalten. In welche Nachbarschaft begibt man sich, wenn man unbesehen ein religionsdidaktisches Primat der Methoden propagiert? Was ist mit der Diskussion um den Interdependenz- oder den Implikationszusammenhang von didaktischen Entscheidungsfeldern? Gibt es nicht schon lange in der philosophischen Logik eine Diskussion um die Dialektik von Form und Inhalt? Was wäre aus ihr religionsdidaktisch zu lernen?

Die performative Religionsdidaktik möchte Religion in Form bringen – sowohl im übertragenen Sinn einer religiösen Fitness als auch im wörtlichen einer Formgebung des Ungeformten weil unbegreifbar und unverfügbar. Wegen seiner Formschwäche – so wird behauptet – gelinge so etwas dem informierenden Unterricht grundsätzlich nicht. Angesichts des Vorrangs des Wies muss natürlich die Form dominieren. In Auseinandersetzung mit Schleiermacher, der ja urväterlich der performative Religionsdidaktik wie der Schalk im Nacken sitzt, hatte schon Hegel Bildung unter der Dialektik von Form und Inhalt bestimmt. Wenn das Subjekt durch Bildung den „Standpunkt selbstbewusster Freiheit“ erwerben und selbst zum Subjekt der Lebenswelt werden soll, dann darf Bildung nicht nur eine formale, sondern muss auch eine materiale sein. Wer Bildung als Formgebung versteht, hat zumindest nicht ernsthaft am bildungstheoretischen Diskurs teilgenommen, denn Formgebung war und ist stets ein Zeichen von Erziehungslehren, die Menschen auf Vordermann – also in Form – bringen wollen, nicht aber von Bildungstheorien.

Der Begriff ‚performative Bildung‘ wäre demzufolge nicht nur deshalb eigentlich eine Erschleichung, weil die dem Bildungsgedanken konstitutive Konkretisierung als Selbstbildung verabschiedet wurde (vgl. 6.), sondern auch, weil durch die Formalisierung von Bildung diese dementiert wird.

Es kann – betonte schon Hegel – nicht nur im Sinne Schleiermachers darum gehen, dem Menschen eine grundlegende Gesinnung zu vermitteln, die er dann auszudrücken oder neu neudidaktisch zu performieren habe. Nicht erst seit Hegel ist es obsolet, Bildung nur als eine formale Kräfteschulung zu verstehen. Bildung vollzieht sich vielmehr ganz wesentlich durch die Eigenarbeit des Subjekts an herausfordernden, stimulierenden und innovierenden Stoffen und Inhalten. Wenn man so will, wurden bereits bei Hegel – aber ich denke eigentlich schon bei

---

<sup>48</sup> LEONHARD 2008, 29.

Comenius – Gedanken vorweggenommen, die später bei Derbolav und Klafki zur Theorie der kategorialen Bildung weiterentwickelt wurden. Dahinter, meine ich, fällt die performative Religionsdidaktik weit zurück und zwar auf die Stufe einer formalen Bildungsvorstellung, die Klafki näher als funktionale Bildung beschrieben hatte.

Heute wird derartige „formale Bildung euphemistisch „Kompetenz“<sup>49</sup> genannt“. Formale Bildung meint den Vorgang, durch den die inneren Kräfte des Individuums gefördert, entfaltet und dann zum Ausdruck gebracht werden: hier also Spiritualität oder Religiosität. Klafki kritisiert an dieser Theorie der funktionalen Bildung, dass sie eine biologistische Sicht vom Menschen vertritt: Der Mensch erscheint als eine Einheit von Kräften und Funktionen, die er zumindest keimhaft schon immer in sich hat und die nur noch entfaltet werden müssen. Man müsste zumindest fragen, ob tendenziell das nicht auch in der performative Religionsdidaktik der Fall ist – auch wenn sie so gerne vom Unverfügbaren redet. Denn die durch den Traditionsabbruch brach gelegten Kräfte zur Religiosität sollen wieder fit gemacht werden.

Wer die Dialektik von Form und Inhalt ernst und nicht eine der beiden Seiten verabsolutieren will, kann weder einer informierenden Vermittlungs- und Aneignungsdidaktik das Wort reden noch einem performativen Religionstheater. Ich plädiere, um Hegels Anspielung aufzugreifen, fürs Verdauen. Wesentlich am Verdauen ist nicht das, was „hinten rauskommt“, also performiert wird, sondern das, was dem Subjekt zum Wachstum dient. Sodann: Wer verdaut, verändert Form und Inhalt. Schulisches Verdauen heißt Reflektieren und Denken. Deshalb darf der Religionsunterricht nicht zum Schauplatz werden, sondern muss Denkort bleiben. Sinnliches Wahrnehmen steht dem nicht entgegen, sondern es provoziert Nachdenklichkeit. Man darf Sinnlichkeit und Expressivität eben nicht allein lassen. Denn „Sinnlichkeit fördert nicht unbedingt das Denken“ (Zilleßen). Wie wahr!

## Literatur

ADORNO, T.W., Ästhetische Theorie, Frankfurt 2003.

BEUSCHER, B. u.a., Prozesse postmoderner Wahrnehmung. Kunst – Religion – Pädagogik, Wien 1996.

BEUSCHER, B. / ZILLEBEN, D., Religion und Profanität: Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim 1998.

DOMSGEN, M., Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), 31-49.

DREHSEN, V., Neuzeitliche Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie: Aspekte der theologischen Wende zur soziokulturellen Lebenswelt christlicher Religion, Gütersloh 1988.

DREHSEN, V., Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Sozialisationstheoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis, Gütersloh 1994.

DRESSLER, B., Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs-Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 11-19.

---

<sup>49</sup> LÄMMERMANN 2005, 123.

- DRESSLER, B., Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 60 (2008), 74-88.
- DRESSLER, M. / KLIE, TH., Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Pastoraltheologie 6 (2007), 241-254.
- ENGLERT, R., Performativer Religionsunterricht!? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs-Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 32-36.
- ENGLERT, R., Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 60 (2008), 3-16.
- GRÄB, W., Ästhetische und religiöse Erfahrung in der Religionspädagogik. Zu Godwin Lämmermanns Kritik am Ästhetik-Trend in der Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 57 (2005), 375-386.
- HEGEL, G.W.F., Ästhetik, Darmstadt 1955.
- HEIMBROCK, H.-G., Religionspädagogik und Phänomenologie von der empirischen Wendung zur Lebenswelt, Weinheim 1998.
- HEIMBROCK, H.-G. / SCHOLTZ, C.P., Religion: immediate experience and the mediacy of research interdisciplinary studies, concepts and methodology of empirical research in religion, Göttingen 2007.
- HUSMANN, B., Experiment und Erfahrung. Zur Begründung liturgischen Lernens im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 60 (2008), 48-58.
- KLIE, T., Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, in: Loccum Pelikan, H. 4 (2003), 171-177.
- KLIE, T., Religion sucht Raum. Kirchengebäude in der Postmoderne, in: HERBST, M. u.a., Missionarische Perspektiven für eine Kirche der Zukunft, Neukirchen 2004, 129-141.
- KLIE, T. (2005a), Religion sucht Raum. Kirchengebäude in der Postmoderne, in: HERBST, M. / OHLEMACHER, J. / ZIMMERMANN, J. (Hg.), Missionarische Perspektiven für eine Kirche der Zukunft, Neukirchen-Vluyn 2005, 129-141.
- KLIE, T. (2005b), Von der Entrüstung zum Offenen Kunstwerk. Nachrufe, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 57 (2005), 369-375.
- KLIE, T., Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. Das Ei und seine Möglichkeiten, RPI Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden, <http://www.rpi-loccum.de/klwort.html>
- KLIE, T., Glorifizierungen. Liturgiedidaktik am Beispiel des Hymnus angelicus, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 60 (2008), 39-47.
- KLIE, T. / LEONHARD, S., Schauplatz Religion, Leipzig 2003.
- LÄMMERMANN, G., Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart u.a. 1998.
- LÄMMERMANN, G., Zeitgenössisch predigen, Stuttgart u.a. 1999.
- LÄMMERMANN, G., Einleitung in die Praktische Theologie. Handlungstheorien und Handlungsfelder, Stuttgart, u.a. 2001.



- LÄMMERMANN, G., Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005.
- LÄMMERMANN, G., Religionspädagogik zwischen politischer und ästhetischer Signatur, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 57 (2005), 358-368.
- LÄMMERMANN, G., Religionsunterricht mit Herz, Hand und Verstand. Eine Methodenlehre für ganzheitlichen Unterricht, Neukirchen-Vluyn 2007.
- LEONHARD, S., Leiblich lernen und lehren. Stuttgart 2006.
- LEONHARD, S., Das Spiel mit der Form – Dreh- und Angelpunkt performativer Religionsdidaktik?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 60 (2008), 17-30.
- MENDL, H., Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts, in: Informationen für den Religionsunterricht an Grund-, Haupt- und Förderschulen, 56 (2006), 7-12.
- MEYER-BLANCK, M. / WEYEL, B., Arbeitsbuch praktische Theologie. Ein Begleitbuch zu Studium und Examen, Gütersloh 1999.
- ROOSE, H., Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccumer Pelikan, H. 3 (2006), 110-115.
- SCHMID, H., Mehr als Reden über Religion, in: rhs-Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 2-10.
- SCHOBERTH, I., Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: rhs-Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 20-31.
- SCHROETER-WITTKE, H., Nihil est sine sone. Vorspiel einer musikalischen Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 57 (2005), 347-357.
- UTSCH, M., Grenzen der Psychotherapie – Chancen der Seelsorge, in: UTSCH, M. (Hg.): Wenn die Seele Sinn sucht. Herausforderung für Psychotherapie und Seelsorge, Neukirchen-Vluyn 2000, 86-102.
- ZILLEBEN, D., Performativer Religionsunterricht? Gedankengänge im unsicheren Gelände, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher 60 (2008), 31-39.
- ZILLEBEN, D., Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004.

*Prof. Dr. Godwin Lämmermann, Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik, Universität Augsburg.*