

## Performative Didaktik. Religionspädagogische Showgeschäfte

von  
Dietrich Zilleßen

### Abstract

*Was sich unter performativer Didaktik an Vorstellungen und Praktiken versammelt, ist vielfältig, zum Teil auch widersprüchlich. Lämmermanns pauschale Kritik trifft die fundamentalistische Variante dieser Didaktik: Performativität wird ontologisiert, sie wird gleichgesetzt mit dem, was im Blick ist. Das performative Ereignis wird instrumentalisiert. Nur unter dieser fragwürdigen Voraussetzung könnte „Performative Didaktik“ als Frömmigkeitsstrategie, Unterricht (Religionsunterricht) als vordergründige Glaubensunterweisung missverstanden werden. Gegen diese Art von (performativer) „Didaktik“ zu polemisieren, ist keine Kunst. Didaktische Grundprobleme liegen, genauer betrachtet, tiefer. Die Auseinandersetzung damit erfordert eine religionspädagogische Standortbestimmung – einen Diskurs über Performativität, über Didaktik und über Religion (Religiosität).*

„... und wünsche mir, das Sprechen wäre schwieriger und müsste jedesmal neu sein und könnte immer nur sich sagen.“<sup>1</sup>

*Godwin Lämmermann im Showgeschäft.*<sup>2</sup> Ist das die neue Öffentlichkeitsarbeit der Religionspädagogik? Auf seine überzogene Polemik zu antworten, wäre ziemlich unnötig, wenn die Replik den Schlagabtausch (der seinerseits eine Replik ist) fortsetzt. Durch die Zuspitzung macht Lämmermanns Kritik an der so genannten performativen Religionsdidaktik allerdings genügend deutlich, dass hier mehr im Spiel ist als eine wissenschaftliche Auseinandersetzung vermuten lässt. Darauf muss ich nicht eingehen, zumal ich mich nicht im Mittelpunkt des Angriffs sehe. Mich wundert allerdings, dass einige Klarstellungen, die im ZPT-Heft<sup>3</sup> zu lesen sind, wenig berücksichtigt werden. Wenn im Jahre 2008 in diesem Heft von einer Zwischenbilanz gesprochen wurde, so wird damit auf einen Denk- und Diskussionsprozess verwiesen, der im Gange ist. Polemik hat darin keinen schlechten Stellenwert (ich komme Godwin Lämmermann entgegen), weil die Überspitzung zuverlässig hintergründige Fragen herausarbeitet. Auch wenn ich nicht verhehlen kann, dass mir zumindest der Stil der Lämmermannschen Attacke an einigen Stellen doch sehr missfällt, werde ich nicht auf Geschmacklosigkeiten eingehen.<sup>4</sup> Sie dienen allemal der öffentlichen Aufmerksamkeit. Die Sache des Performativen ist wichtig genug, um berechnete Anfragen, die hinter Lämmermanns Vortragsshow<sup>5</sup> versteckt sind, etwas weiter zu belichten. Genauer, mir liegt daran, dass Fragestellungen aufgenommen werden, auch wenn Lämmermann einige noch gar nicht erkannt hat. Was sich unter *performativer Didaktik* an Vorstellungen und Praktiken versammelt, ist vielfältig, zum Teil auch widersprüchlich. Was Lämmermann *pauschal* kritisiert, trifft (wenn er es im Einzelnen überhaupt belegen kann) die fundamentalistische Variante dieser Didaktik: Performativität wird ontologisiert, sie wird gleichgesetzt mit dem, was *im Blick* ist. Das performative Ereignis wird instrumentalisiert. Nur unter dieser fragwürdigen Voraussetzung könnte „Performative Didaktik“ als Frömmigkeitsstrategie, Unterricht (Religionsunter-

<sup>1</sup> STREERUWITZ 2002, 116.

<sup>2</sup> Vgl. LÄMMERMANN 2008.

<sup>3</sup> Vgl. ZPT 60 (2008), 1-88.

<sup>4</sup> Wer es will, kann sich Lämmermanns Bild- und Metapherngeschmack vor Augen führen (z.B. LÄMMERMANN 2008, 108, 109, 118, 121).

<sup>5</sup> Die Arbeiten und Diskussionen in Wildbad Kreuth (im Juni 2008) waren trotz (vielleicht auch wegen) Lämmermanns Powerpräsentation seriös genug.

richt) als vordergründige Glaubensunterweisung missverstanden werden. Die sublimen autoritäre Struktur eines solchen katechetischen „Unterrichts“ müsste die ganze didaktische Kultur der kritischen Aneignung, des Widerspruchs, des Zweifels in Frage stellen. Der öffentliche Raum des schulischen Unterrichts ist kein Ort der bloßen Adaption, mag sie auch den schönen Schein wahren. Gegen diese Art von (performativer) „Didaktik“ zu polemisieren, ist keine Kunst. Didaktische Grundprobleme liegen, genauer betrachtet, tiefer. Die Auseinandersetzung damit erfordert eine religionspädagogische Standortbestimmung, – einen Diskurs über Performativität, über Didaktik und über Religion (Religiosität). Wie schön, dass Radau Anlass gibt, noch mal zu hören. Aber es sollte nicht übersehen werden. Ich argumentiere nicht in Richtung Liturgiedidaktik (als Einübung liturgischen Handelns), sondern befasse mich mit der Didaktik des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Gewiss geht es hier gelegentlich auch um liturgisch-rituelle Formen der Kommunikation zwischen allen Beteiligten, um die religiöse Aufladung (sich rituell darstellender) Begeisterung und Hingabe, darin um verborgene oder offene religiöse Bedürfnisse. Lernen inszenieren, Lernprozesse arrangieren heißt hier nicht, religiöse Erfahrungen einzuüben, sondern an (didaktischen) Beispielen den Umgang mit Religion zu erörtern, zu reflektieren, zu üben.

## 1. Performativität

„In der Terminologie der kulturwissenschaftlichen Theatralitätsforschung ist der Begriff ‚Performativität‘ von dem der ‚Inszenierung‘ deutlich unterschieden. Der Begriff der Performativität bezieht sich auf das Zusammenspiel von theatraler Produktion und Rezeption und bündelt auf diese Weise die Aspekte ‚Inszenierung‘, ‚Korporalität‘ und ‚Wahrnehmung‘.“<sup>6</sup> Ursula Roth unterstreicht, dass dieser Zusammenhang religionsdidaktisch oft nicht angemessen berücksichtigt ist. Keineswegs sind nämlich die Akteure, das Spiel das Entscheidende. Es geht mehr um Wahrnehmen, um die Korrelation der unterschiedlichen Wahrnehmungen, um Diskussion und Diskurs.<sup>7</sup> Ist die Rolle des Zuschauers nicht vorgesehen, wird Performative Didaktik einseitig.<sup>8</sup> Diesem einseitigen Blick liegt „vermutlich die Annahme zugrunde, dass ‚Zuschauen‘ – nicht nur religionspädagogisch gesehen – weniger wert ist als ‚Darstellen‘, dass Zuschauer ‚nur‘ zuschauen, dadurch jedoch ‚außen vor‘ bleiben und am theatralischen Geschehen nicht wirklich Anteil haben“<sup>9</sup>. Umgang mit Religion in der Schule ist vornehmlich Wahrnehmungsübung.

Performativität kann als die Wirkung verstanden werden, die von materialen, körperhaften Gestaltungen auf Wahrnehmende (Zuschauer, Zuschauerinnen) ausgeht: materiale Kommunikation.<sup>10</sup> Jemand spricht einem anderen Menschen „etwas“ zu, ohne *genau* zu wissen, was dieses „etwas“ ist. Die Verständigung beruht auf Konvention, ohne die kein Ritual funktioniert. Natürlich ist diese Kommunikation mit den Bedingungsfaktoren verbunden, die die Wahrnehmungssituation bilden. Die jeweilige Gestaltung wirkt („handelt“) in einem komplexen Zusammenhang und durch vielfältige Handlungsfaktoren. Dieser Komplexität wird der aktionistische Handlungsbegriff nicht gerecht. Die *Performance*, die materiale, sinnhafte Darstellung, ist in einen vieldimensionalen Zusammenhang eingebettet. Ihre Performativität (ihr performativer Verlauf) ist die „sinnerzeugende[n] Wirkung des Äußerungsakts“<sup>11</sup>, kein *Gegenstand*.

<sup>6</sup> ROTH 2008, 48.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 45.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., Anm. 25.

<sup>9</sup> Ebd., 46.

<sup>10</sup> Vgl. schon GUMBRECHT / PFEIFFER 1988.

<sup>11</sup> BAL 2002, 248, Anm. 26. Vgl. weiter ZILLESEN 2008a.

Weil dieser Prozess nicht oder nicht genau aufzuschlüsseln ist, erscheint mir der Name *Performative Didaktik* etwas unglücklich. Er könnte unterstellen, das, was zur Sprache *kommt*, ließe sich (strategisch) herbeiführen, d.h. performative Didaktik sei eine einzelne, bestimmte *Form* von Didaktik.<sup>12</sup>

In der konkreten didaktischen Planung fällt die Intentionalität des didaktischen Subjekts in die Konventionalität, in die Sprache der Methoden, in den Austausch, in die Kommunikation.<sup>13</sup> Intersubjektivität ist „das Wechselspiel zwischen Subjektivität und kultureller Basis des Verstehens“, in dem zugleich der „Status der Dinge“ außerhalb dieses Wechselspiels entdeckt werden soll.<sup>14</sup> Sprache verliert „aus dem Blickwinkel ihrer Wirksamkeit“<sup>15</sup> jede Eindeutigkeit. Die Wendung<sup>16</sup> zur performativen Didaktik ist von diesem Paradoxon „aller kulturellen Äußerungen“<sup>17</sup> gezeichnet und versucht, die alte Frage lebendig zu halten, wie der unauflösbare Zusammenhang von Intentionalität (Plan) und Kontingenz (Zufälligkeit) im Wechselspiel didaktischer Gestaltung zu berücksichtigen ist. Wie ist mit der permanenten „Preisgabe der Autorität“<sup>18</sup> umzugehen? Der „sinnerzeugenden Wirkung des Äußerungsakts“ (Sprechakts) wohnt stets eine gewisse Verführung inne.<sup>19</sup> Zum Zwecke der Verständigung domestizieren die Verständigungsnormen, die Konventionen sozusagen die wilde, unbewusste Komplexität der Situation<sup>20</sup> und untergraben dadurch die Autorität des Sprechers. Das didaktische Subjekt muss seine Autorität preisgeben.<sup>21</sup> Das ist das essentielle Paradoxon der *Performativen Didaktik*.<sup>22</sup> Didaktischer Planung und ihren Verlaufsprozessen kommt eine Art äußerer, institutioneller, normativer Legitimation zu. Konventionalität und Iterabilität begründen den Sprechakt und autorisieren ihn dadurch. Insofern verschwindet der individuelle Sprecher in der Sprache, in seinem Gesagten, im Dargestellten, und die gleiche Konventionalisierung muss auch der Wahrnehmende erfahren. Die (private) Innenwelt wird ins Allgemeine gezogen, der öffentlichen Konvention unterworfen, auf die Norm gerichtet. Glaubens- und Vorstellungswelten werden sublim kontrolliert. Weil ohne diese „Kontrolle“ keiner kommunizieren könnte, bewegt sich jedes Subjekt auf der *Grenze* von Sagen und Gesagtem, von Darstellen und Dargestelltem. Die ganze Didaktik bewegt sich auf der Grenze, weil sie versucht, das Konventionelle zu sehen, als ob es noch nie gesehen worden wäre – weil sie darauf zielt, sich die Welt als eigene anzueignen, als wäre sie nicht schon die konventionelle. In paradoxer Weise erfindet performative Didaktik die Welt neu im Wissen darum, dass sie nichts vermag. Ihre Performance wird von Performativität *durchquert*, über die sie nicht verfügt. Mit welcher Autorität spricht Sprache? Sie verspricht sich (im

<sup>12</sup> Aber als solche geht sie zu eng von J. L. Austins Sprechakttheorie bzw. deren philosophisch-linguistischer Rezeption aus (Vgl. AUSTIN 1979).

<sup>13</sup> Weil das Subjekt des Sagens (*dire*) nicht das Subjekt des Gesagten (*dit*) ist: Vgl. LÉVINAS 1985, 171. Vgl. auch WALDENFELS 2007.

<sup>14</sup> BAL 2002, 118.

<sup>15</sup> Ebd., 119, Anm. 4.

<sup>16</sup> Muss ich noch einmal ausführen, dass es übertrieben, sogar unangemessen ist, von der performativen Wende der Religionspädagogik zu sprechen oder, wie Lämmermann ohne Beleg weiß, vom Beginn einer neuen Epoche (vgl. LÄMMERMANN 2008, 119)?

<sup>17</sup> BAL 2002, 118.

<sup>18</sup> Ebd., 295ff.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 248 (mit Bezug auf Shoshana Felman).

<sup>20</sup> Vgl. dazu auch BEUSCHER 1997, 89.

<sup>21</sup> Vgl. BAL 2002, 267. Sie bezieht sich hier auf Jacques Derrida.

<sup>22</sup> Wenn ich trotzdem weiter von Performativer Didaktik spreche, dann, unter der Voraussetzung des Paradoxen, zum Zwecke der Verständigung – und der Unterscheidung von rationalistischen didaktischen Strategien, die sich „Sachlichkeit“ im kognitiven Sinn (die neue Sachlichkeit Lämmermanns) auf die Fahne schreiben.

Doppelsinn). Ist ihre Autorität die der Legitimationssysteme?<sup>23</sup> Oder spricht jeder von woanders her, gibt also (im didaktischen Sinn) das, was er gar nicht geben kann? Kommunikative Didaktik beruht in ihrer Tiefe (*innerhalb* der notwendigen Konventionen und Normen) auf einem Nichthaben, einem Mangel, einer Leere, also auf dem Als-ob. Ihre Grenze ist ihre Chance. Ist der Glaube, anderen zu geben, was keiner aus sich selbst geben kann, ein religiöser Glaube? Zuspruch ist unhörbar, weil er in Sprache verwickelt ist. Unhörbar, weil, wie gesagt, das Subjekt des Zugesprochenen nicht das des Zusprechens sein kann. „Aber vielleicht könnten wir dann beginnen, uns Vorstellungen über eine Sprache zu entwerfen, die wir heute gerade nur in ihrer Nochnichtmöglichkeit ahnen können“<sup>24</sup>.

Austins Pragmatismus<sup>25</sup> verstellt das Problem der Autorisierung, weil er sie zur Sache legitimierender Instanzen macht. Die entscheidende Frage der Beziehung von Individuum und Gemeinschaft bleibt unterbelichtet. Sie ist jedoch für Glaube und Religion wesentlich. Bei religiöser Didaktik geht es nicht um theatralische Schaustücke einzelner „Spieler“, um glamouröse Performances, sondern um eher karge Inszenierungen, um gestalterische Reduktionen, die das aufnehmen können, was Schüler an Erfahrungen, Wissen, Begehren hineinlegen.

Wie ist zu verhindern, dass Didaktik „von der Performativität in der Performance“ ablenkt,<sup>26</sup> nur auf das Äußere schaut? Lämmermann unterstellt, performative Didaktik präsentiere eine bestimmte Religion als „ästhetisches Schaustück“, als „Programmkinos und großes Theater mit hoher Attraktivität und Glanz“<sup>27</sup>? Aber das Theaterstück, „wo alle Groschen fallen“<sup>28</sup>, ist Lämmermanns Seifenblase. Ist, was repräsentiert wird, das, was performativ präsent ist? Wie schön, dass Lämmermann weiß, nichts könne unmittelbar sein.<sup>29</sup> Aber nach welchen Maßstäben soll der „Schein“, soll „Scheinheiligkeit“ dekonstruiert werden?<sup>30</sup> Dekonstruktion kann den Schein nicht endgültig aufheben. Sie ist eine revidierbare Entscheidung, die Konsens- und Dissonanzfähigkeit voraussetzt, d.h. einen dialogischen Verständigungsprozess, einen Diskurs zwischen unterschiedlichen Positionen. Ohne einen solchen Diskurs ist jede Ästhetik, jede Expression, eine verführerische Gewalt. Aber die Vernunft befindet sich nicht außerhalb der Gewalt. Der herrschaftsfreie Diskurs<sup>31</sup> ist höchstens ein Appell. Besser ist es schon, die Doppelseitigkeit des vernünftigen Diskurses zu beachten: Vernunft ist ein Plädoyer; sie verwirklicht sich in einem Kommunikationsfeld, wo sie zugleich kontrolliert wie kontrolliert wird. Keineswegs ist die performative Didaktik mit ihren sinnlichen Gestaltungen reflexionsarm. Im Gegenteil, die grundlegende Uneindeutigkeit, die Ambivalenz jeder Performance, ihre verborgenen Leeren und hintergründige Stummheit sind die Not der Reflexion. Die Chance der Sinnlichkeit, unterschiedliche Blickweisen anzuregen, ist auch ihre Last: Wahrnehmungen erfordern Verständigungsprozesse und den immer wieder neuen Blick: Re-Vision.

---

<sup>23</sup> Performance kann auch eine künstlerische Aktion sein. Aber sie ist nicht einfach künstlerische Selbstdarstellung (vgl. Kunstforum), sondern Impuls, Intervention, Kommunikation (gegen LÄMMERMANN 2008, 117).

<sup>24</sup> STREERUWITZ 2002, 126.

<sup>25</sup> Vgl. AUSTIN 1979.

<sup>26</sup> BAL 2002, 277.

<sup>27</sup> LÄMMERMANN 2008, 110f.

<sup>28</sup> Ebd., 107.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., 112.

<sup>30</sup> Ebd. Wie schön wäre eine gemeinsame, genauere Adorno-Lektüre (vgl. LÄMMERMANN 2008, 111f.), – von Derridas sorgfältigen Husserlstudien gar nicht zu sprechen (vgl. ebd., 116f.). Phänomenologische Ansätze entbehren der kritischen Distanz (vgl. ebd., 117)? Wovon spricht Lämmermann?

<sup>31</sup> Vgl. LÄMMERMANN 2008, 112.

Das Problem von Autorität und Glaubwürdigkeit lässt sich nicht eindeutig lösen, sondern nur kommunikativ verhandeln, partizipativ. Die Performativitätsdiskussion hat die Problematik klar entfaltet.<sup>32</sup> Das Ereignis des Performativen ist mitnichten ein Evidenzversprechen, nie „Behauptung der unmittelbaren Evidenz und Verwirklichung des didaktisch Anvisierten“<sup>33</sup>, wie Lämmermann unterstellt. Die Performativität der Performance bleibt unverfügbar. Performativität ist eine *Dimension* des Daseins, des Sprechens, des Tun und Lassens – aber keine Darstellung, keine Strategie, keine Didaktik.

Es ist naiv und fundamentalistisch, die Probleme jeder Autorisierung auszuklammern. Der sich auf sich selbst berufende Systemkritiker steht an der Seite des Systemgläubigen. Der Blick auf die Performativitätsdiskussion der letzten zehn Jahre könnte auf beiden Seiten ernüchternd wirken. Wenn Didaktik nicht einfach als Planungsstrategie verstanden, sondern umfassender als kommunikatives unterrichtliches Handeln (im Wechselspiel von Lehren und Lernen) betrachtet wird, ist Performativität vielleicht ein grundlegender didaktischer Begriff. Lernen ist sicherlich ein performativer Prozess. Was hat Lämmermann gesagt? „Die Performativen betreiben Illusionstheater und rennen dabei weit geöffnete Scheunentore ein.“<sup>34</sup> Wer?

## 2. Didaktik

Die Klage Lämmermanns, religionspädagogische Didaktik orientiere sich nicht „hinreichend – abgrenzend oder rezipierend – im Kontext der Allgemeinen Didaktik“<sup>35</sup>, verbindet er zugleich mit der Forderung, „nicht nur didaktisch-methodischen Modernitäten zu folgen, sondern sich mit der didaktischen und pädagogischen Diskussion dieser Epoche auseinander zu setzen“<sup>36</sup>: „Die Frage lautet also, wie didaktisch ist die performative Religionsdidaktik?“<sup>37</sup> Dass sich jedes Evidenzerlebnis „weitgehend einer direkten intentionalen Herbeiführung“<sup>38</sup> entzieht, kann, wie oben dargelegt, gerade nicht gegen die performative Didaktik gewendet werden. Brisanter ist Lämmermanns Vorwurf, diese Didaktik orientiere sich „primär auf der Ebene der Anbahnung“ und konzentriere „sich vor allem auf emotionale Lernziele, nämlich Spiritualität und Religiosität“<sup>39</sup>. Ihr wären „das Pragmatische und vor allem das Kognitive nachrangig“<sup>40</sup>. Zudem werde die „didaktisch zentrale Stufe der Entfaltung gänzlich übersprungen“<sup>41</sup>. Aber Lämmermanns scharfe Argumentation beruht wesentlich auf einem alten, wenn nicht überholten Verständnis von Didaktik. Er will Platzanweiser sein: Performative Didaktik gehöre allenfalls zur Stufe der Anbahnung, wo ästhetische Prozesse eine Rolle spielen können.

Sein Stufenschema<sup>42</sup> entspricht zwar dem planungstechnischen Ordnungssystem, geht aber von fragwürdigen Voraussetzungen aus. Kann denn der didaktische Prozess überhaupt einer strikten Planungslogik folgen, wenn er *laufend* Interventionen ausgesetzt ist, Abhängigkeiten und feinen Impulsen, die als solche kaum oder nicht erkennbar sind, vor allem, wenn Lernende partizipativ am ganzen Prozess beteiligt

<sup>32</sup> Vgl. z.B. BUTLER 1998.

<sup>33</sup> LÄMMERMANN 2008, 108.

<sup>34</sup> LÄMMERMANN 2008, 115.

<sup>35</sup> Ebd., 119.

<sup>36</sup> Ebd.

<sup>37</sup> Ebd.

<sup>38</sup> Ebd.

<sup>39</sup> Ebd., 120.

<sup>40</sup> Ebd.

<sup>41</sup> Ebd.

<sup>42</sup> Er holt es von P. Heimann / W. Schulz und ihrer Berliner Didaktik der 1980er Jahre (vgl. LÄMMERMANN 2008, 119).

sind? Die komplexe bildungsdidaktische Debatte um Kompetenzen und Lerninhalte geht über die alten Formeln („Dialektik von Form und Inhalt“<sup>43</sup>) weit hinaus.<sup>44</sup> Die polemische Spannung des Sagens und Gesagten wiederholt sich auch auf didaktischer Ebene: Darstellungsformen und -medien setzen andere (ggf. unbewusste) Inhalte; sie etablieren Widersprüche, Unstimmigkeiten, Leere, weil sie nichts sagen und höchstens fremde, blasse Spuren sehen lassen. Die Ordnungslogik der didaktischen Stringenz kann die in diesem Prozess liegenden produktiven Potenzen kaum nutzen, weil keine *Preisgabe von Autorität* stattfindet. Wer Autorität preisgeben kann, wird sie gewinnen. Was Lämmermann bei seinen didaktischen Gewährsleuten findet, ist heute in vieler Hinsicht in die Diskussion geraten.<sup>45</sup> Viele didaktische Ansätze des letzten Jahrhunderts waren bis in die neunziger Jahre hinein sehr einseitig an einem engen Lernmodell orientiert, in dem die „Abhängigkeit von Lehrenden“ sich bei Lernenden wenig kreativ entfalten konnte.<sup>46</sup> Zu sehr stehen da die Instruktionen der Lehrenden, ihre direkte Leitung, ihre Motivationsmethoden und Transferstrategien zielfixiert im Vordergrund. Zu Zeiten von Google und Wikipedia bedarf es jedoch kommunikativer Überprüfungsprozesse, Plausibilitätsdiskurse, revisionsfähiger Entscheidungsvorgänge, also von Anfang an der Einübung ins Lernen – partnerschaftlich, selbstgestaltet und/oder angeleitet. Beteiligung und Distanzierung gehören dabei zusammen. Die didaktischen Reiz-Reaktionsschemata (vor allem der 80er/90er Jahre) setzten eher auf Imitations- und Verstärkungslernen als auf Lernprozesse, in denen gelernt wird, Wahrheiten (auch Lernstrategien) in Frage zu stellen, Grenzen zu erkennen, Pluralität anzuerkennen, angesichts unsicherer Begründungen verantwortliche Entscheidungen zu treffen, dialogisch zu lernen und keine Mehrheiten unbefragt zu akzeptieren. „Eine für die Komplexität des Lernens aufgeschlossene Lerntheorie sieht deutlicher als frühere Ansätze, dass das Lernen auf vielen Ebenen und in mannigfaltiger Variation stattfindet. Das Lernen kann also keine reinen Wahrheiten auf Dauer abbilden, sondern ist selbst als ein Prozess anzusehen, der re/de/konstruktive Teile miteinander verbindet“<sup>47</sup>. Evaluation ist ein laufender, begleitender Prozess, ein laufendes Verfahren (im Doppelsinn), in dem Unterbrechungen stattfinden, kooperative Bestandsaufnahmen, Präzisierungen und Korrekturen auf allen Ebenen (bzw. „Stufen“). Es ist durch die neuere Lernforschung nicht mehr gedeckt, sich an ein festes Strukturmodell der Lernorganisation<sup>48</sup> zu binden. Was ordentlich, logisch abläuft, hätte vermieden, dass andere Bestimmungsfaktoren einiges durcheinander bringen. Von vielem wird das Lernen bestimmt, nicht einfach von Lehrenden. Es gilt, „jeden Lerner in seinen Ressourcen und Lösungen“ anzuerkennen.<sup>49</sup> Auch „Lernen als Rekonstruktion ist [...] ein aktiver Aneignungsprozess“<sup>50</sup>. Die soziale Bestimmtheit, die Dialogizität der re/de/konstruktiven Dimensionen des Lernens zeigt, dass Lernende dann kompetent agieren, „wenn sie [...] eine soziale Organisationsfähigkeit entwickeln“<sup>51</sup>. Ein solches sozial bestimmtes Lernen geschieht in Modellsituationen, in denen Lernende Lebenspositionen, Lebenssituationen, Lebensgesten gestalten. „Instruktives Lernen, das durch Pläne vorausgesagt wird, entspricht [...] nicht hinreichend der Fle-

<sup>43</sup> Ebd., 120.

<sup>44</sup> Bei *Form* denkt Lämmermann an „Erziehungslehren, die Menschen auf Vordermann – also in Form – bringen wollen“ (ebd.). Darauf muss man kommen.

<sup>45</sup> Vgl. REICH 2002. Reich hat die neuere didaktische Literatur differenziert aufgearbeitet: J. Baumert, D. Cech, E. Terhart etc. (vgl. bei REICH vor allem 1-157).

<sup>46</sup> REICH 2002, 160f.

<sup>47</sup> Ebd., 161.

<sup>48</sup> Vgl. LÄMMERMANN 2008, 119.

<sup>49</sup> REICH 2002, 164.

<sup>50</sup> Ebd., 165.

<sup>51</sup> Ebd., 171.

xibilität menschlichen Handelns. „Zielgerichtete Handlungen, auf die in der Didaktik oft großer Wert gelegt wird, werden vorrangig durch den Kontext erzeugt, in den sie eingebettet sind. Pläne, Strategien, Konstruktionen gehen nicht den Handlungen voraus und können sie daher auch nicht eindeutig steuern, sondern entstehen aus den Handlungen heraus“<sup>52</sup>. Beziehungsformen spielen im Lernprozess eine entscheidende Rolle. Zwischen „Führen und Agieren“ sieht Lämmermann die Rolle der Lehrenden in der performativen Didaktik: „Neben ihr gestaltpädagogisches Ausagieren und ihr liturgisches Präsentieren tritt das kirchenpädagogische Führen; sie werden also zu Regisseurinnen und Fremdenführern“<sup>53</sup>. Mal abgesehen davon, dass Lämmermann hier unterstellt, performative Didaktik erkläre die Räume der Religion pauschal zu Räumen der Kirche – didaktische Motive sind stets ein Bündel, ein Komplex, nicht einfach die Intentionen von Führungspersonen, ihr Agieren oder Agieren. Die Lernsituation ist ein Feld, auf dem bestimmte Rollen gespielt werden – und zwar auf einer Bühne, auf der jedes Mal neu die didaktische Szene arrangiert wird. Unterricht ist ein Spiel auf der Bühne und zugleich reales Leben. Didaktische Interventionen sind Spielzüge, denen stets der Vorbehalt des Strategischen zukommt. Die Lernenden wissen je länger je mehr zu unterscheiden: die Rollen sind didaktische, die Interventionen strategisch. Die didaktische Brechung (eine Art sanfter ironischer Brechung<sup>54</sup>) der Beziehungsverhältnisse im Lernraum fungiert hier als Schutz vor jeder (erlebten) Unmittelbarkeit. Mittelbarkeit setzt die Schüler frei zu kritisieren, zu reflektieren, zu diskutieren. In diesem didaktischen Lern- und Lebensfeld ist auch die Instruktion eine Weise didaktischen Rollenspiels. Der Instrukteur, der seine Rolle bewusst ausübt, ermöglicht durch die eigene Rollendistanz den Lernenden bei aller Abhängigkeit zugleich ein Maß an Unabhängigkeit. Didaktik darf nicht einfach emotionale Beteiligung inszenieren, auf Bindung zielen, auf einen Überschuss an Vertrauen, auf Erlebnistiefe. Im Zusammenspiel vieler unterschiedlicher Rollen bei häufigem Rollenwechsel erst werden Einseitigkeiten vermieden (z.B. die *Dominanz* der Instruktion). Im Übrigen macht der ausdrückliche Verzicht auf eine bestimmte Rolle diese dominant.

Bildung ist stets eine Suchbewegung, die in und aus emotionaler Disposition hervorgeht: Sich anregen lassen zu eigenständiger Selbst-, Welt- und Lebenserkundung bedarf mindestens der Ermutigung und der Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen Menschen, Schülern, Lehrern. Nur so kann eine Verständigung möglich werden „über die Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Ambivalenz“ von Lerninhalten.<sup>55</sup> Das Paradoxon der Didaktik liegt auch darin, dass zugunsten der Effektivität und Teleologie von Lernprozessen gerade wichtige Bildungsziele wie Eigenständigkeit, Selbsttätigkeit, Beziehungserfahrungen etc. in den Hintergrund treten. Diese Widersprüchlichkeit ist jedoch nicht aufzulösen, so sehr sich auch Unterrichtende bemühen, sich zurückzuhalten.

### 3. Religion und Religiosität

Bringt die Performative Didaktik zuviel Religion in den Religionsunterricht – zuviel religiöses Leben und zu wenig Reflexion (Diskurs) – zuviel Unmittelbarkeit und zu wenig Distanz? Die Frage nach unmittelbarem religiösem Leben und Erleben im Religionsunterricht mag an die gerichtet werden, die die „Wiederverzauberung“ der Wirklichkeit herbeisehnen, ihre Evidenz und Eindeutigkeit, die Sicherheit eines festen

<sup>52</sup> Ebd., 181.

<sup>53</sup> LÄMMERMANN 2008, 117.

<sup>54</sup> Vgl. ZILLEBEN 2008b.

<sup>55</sup> REICH 2002, 48.

Wertesystems und die Autorität religiöser Tradition. Ein buntes Sammelsurium. Die religionspädagogische Diskussion über performative religiöse Didaktik versteht den Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule, nicht jedoch als liturgische Veranstaltung. Natürlich ist Religion ein spezielles Thema, weil sie (bzw. die Auseinandersetzung mit ihr) das persönliche und soziale Leben jedes Einzelnen existentiell betrifft, existentieller jedenfalls als mancher „Unterrichtsstoff“. Im Thema Religion spielt im Hintergrund unhörbar oft die Sehnsucht, als ein Anderer in einer anderen Welt zu leben. Darum geht es hier um andere Wahrheiten als um die Behauptung von Sachverhalten. Lebensfragen lassen sich nicht mit Sachverhaltsbehauptungen beruhigen.<sup>56</sup> Aber das andere Thema legitimiert noch keinen anderen Unterricht, noch keinen Erlebnisunterricht höherer, religiöser Art. Er würde Emotionen, Bedürfnisse, Erfahrungen instrumentalisieren für einen Unterricht in Anführungszeichen. Wer das will, dem mag die Performative Didaktik gerade recht kommen. Er hätte diese Didaktik allerdings umgedreht, pervertiert. Es ist nicht so interessant, mit denen zu diskutieren, denen dialogisch-reflektierte Diskurse nicht so wichtig sind. Es gibt im Feld performativer Didaktik möglicherweise einige (abwegige) Überlegungen, Glaubenstheater zu inszenieren, um „Religionsvokabeln“ zu pauken.<sup>57</sup> Was hätten wir davon, solche Impulse (wo sind sie?) in die Erörterung *Performativer Didaktik* hineinzutragen? Sie haben mit der Didaktik des Religionsunterrichts wenig zu tun. Aber das kann doch nicht heißen, wie Lämmermann kurz und bündig appelliert: „'gelebte Religion' als solche“ gehört „nicht in die Schule, sondern an einen Ort, wo es nicht fremdelt“<sup>58</sup>. *Fremdeln*. Was spricht er hier aus über die Beziehung der eigenen Religion zur fremden. Wie viel Fremdes steckt in der eigenen Religion? Religion *ist* in der Schule präsent, offen und versteckt. Religion (Religiosität) ist unumgänglich eine Dimension des Erlebens, die selbst im reflektierenden Umgang nicht wirkungslos ist. Wie sollte das Problem von Nähe und Distanz im Unterricht zu umgehen sein? Unterricht *repräsentiert* und reflektiert Erfahrungen. Die subjektiven Innenwelten jeder sogenannten Erfahrung sind komplex und dunkel. Es sind nicht einfach bestimmte Glaubensvorstellungen und kognitive Einstellungen, weil auch diese noch einen Untergrund haben, auf den sie verweisen. Die symbolische Struktur der Innenwelt ist ein tiefer (unbewusster) Prozess. Lämmermann kritisiert wohl die Religiosität als private Erlebniskultur. Aber es ist gerade die Frage, ob die Individualisierung der Religion ihre Privatisierung ist. „Sie kann auch eine neue öffentliche Rolle des Glaubens einleiten“, eine sich öffentlich verantwortende Religiosität.<sup>59</sup> Individualisierung stellt sich dar als „innere Vielgestaltigkeit, Widersprüchlichkeit und Unvorhersehbarkeit der Konstellationen“<sup>60</sup>. Religiosität kann nicht im Schutzraum der Innerlichkeit bleiben, weil diese gar kein Schutz ist.<sup>61</sup> So kommt es gerade zu einer *unumgänglichen* konflikthaften Beziehung von Religion und Religiosität – zur „Deprivatisierung scheinbarer Privatreligiosität, also des ‚eigenen Gottes‘“<sup>62</sup>. Religiosität, die sich vom öffentlichen (religiösen) Diskurs abkoppeln und sich auf private Innerlichkeit zurückziehen würde, müsste sich schließlich doch in Obhut und vermeintliche

<sup>56</sup> Vgl. dazu DRESSLER (im Erscheinen).

<sup>57</sup> LÄMMERMANN 2008, 115.

<sup>58</sup> Ebd., 114.

<sup>59</sup> BECK 2008, 118.

<sup>60</sup> Ebd., 116.

<sup>61</sup> Die Prinzipien der Individualisierung sind „Enttraditionalisierung“, die „Not und die Möglichkeit der individuellen Entscheidung“, ein „mehr oder weniger begrenzter Horizont von Optionen“ und „der Modus der Selbstzurechnung der Folgen“ (ebd., 116).

<sup>62</sup> Ebd., 118. Die sublimale Auflösung des Privaten, des eigenen Gottes geschieht durch „den Staat [...], den politischen Diskurs (Öffentlichkeit) sowie die (globale) Zivilgesellschaft“ (ebd.).

Sicherheit kollektiver Religion begeben, einer fundamentalistischen „Kirche“ zuordnen.

Lämmermann kritisiert bei seiner Polemik gegen performative Religionsdidaktik pauschal deren „Rückzug[s] in persönlich gelebte Religiosität“ als Abkehr von der Vision humanitärer Vernunft.<sup>63</sup> Ein solches Verdikt träfe nicht einmal kirchlich orientierte Liturgiedidaktik im Ganzen. Es müsste im Wesentlichen auf die unkritisch-starre, eher fundamentalistische Religiosität zielen, die den „eigenen Gott“ sozusagen als Grundbild („Gipfelpunkt“<sup>64</sup>) radikalierter Individualisierung *in sich verschließt*. Dieser Autismus würde den Unterricht als kommunikativen Prozess suspendieren, seinen Raum zu einem reinen musealen Ausstellungsraum machen. Umgang mit Tradition wäre ein bloßer Adaptionsprozess.<sup>65</sup> Wer sich mit Religiosität beschäftigt<sup>66</sup>, kommt nicht umhin, sich auch mit öffentlicher, institutionalisierter Religion, mit ihrer politischen, sozialen, kulturellen Wirksamkeit zu befassen. Lebenswahrheiten sind von anderer Art als chemische Formeln oder mathematische Gleichungen.<sup>67</sup> Wahrheit ist ein Modus von Weltbeziehung.<sup>68</sup>

Unter dem Modus des Unterrichtens wird jede religiöse Präsentation (auch die persönlichste) fragwürdig. Nicht von selbst, nicht automatisch trägt das Bild des eigenen Gottes „zur Entschärfung des Gewaltpotentials der Religionen“<sup>69</sup> bei, sondern nur *in der reflektierten Beziehung* zur anderen, fremden Religiosität und zu den verschiedenen gesellschaftlichen, institutionalisierten Formen von Religion. Warum übersieht Lämmermann, dass performative Didaktik im schulischen Religionsunterricht durch ihre Präsentation gerade diese Reflexionsprozesse inszenieren will? Wie gesagt, die performative Didaktik bringt nur dann zuviel Religion in den Religionsunterricht, wenn sie grundsätzlich und unkritisch adaptiv vorgehen würde, d.h. ein adaptiver Glaubensunterricht sein wollte.<sup>70</sup> Es geht nicht darum, mit der Vision einer humanen Vernunft jeden Glauben zu überholen oder zu suspendieren (will Lämmermann das?), sondern an die Vision und Verheißung eines vernünftigen Zusammenlebens zu glauben. Von dieser Vernunft allerdings schon eine in gewisser Weise absolute Erfahrung vorzugeben, wäre ein ebenso ideologischer Vorgriff (Vergriff) wie ein Glaube, der sich nicht mehr unter dem Vorbehalt einer noch kommenden, zukünftigen Klarheit sehen kann. Zur Vernunft *kommen* gilt wörtlich, d.h. im eschatologischen Sinn (als Ereignis). Der Mut, sich davon schon ein Bild zu machen, erfordert Zusammenarbeit, Kooperation, Dialog wie auch den Streit der Positionen. Die Unruhe religiöser Wahrheit (ihr existentieller Modus) lässt sich nicht durch Wissen, Rationalität und Sachlogik beruhigen, weil die Frage nach Wahrhaftigkeit und Glaubwürdigkeit nicht verstummt. Vernunft beinhaltet den Wahrheitskonflikt. Wer wollte also als Didaktiker *die* Vernunft exekutieren,<sup>71</sup> wenn er eine Position gegen eine andere setzt? Auch die Vernunft wird in verschiedenen Modi explizit, in unterschiedlichen Funktionen. Kommunikation bedarf der Verständigung, nämlich einer konventionellen

<sup>63</sup> LÄMMERMANN 2008, 112.

<sup>64</sup> BECK 2008, 120.

<sup>65</sup> Aber schon die (historische) Rekonstruktion der Tradition ist unvermeidbar ein Bearbeitungsprozess.

<sup>66</sup> Vgl. ANGEL u.a. 2006.

<sup>67</sup> Auch im Thema mathematischer Gleichungen geht es in letzter Konsequenz um Weltbeziehung. Aber diese Perspektive kann in diesem Unterricht nicht vorrangig sein. Im Unterricht höherer Klassen mag es gelegentlich Anknüpfungspunkte geben.

<sup>68</sup> Zum Thema „Wahrheitsmodus“ vgl. unter didaktischer Fragestellung DRESSLER (im Erscheinen).

<sup>69</sup> BECK 2008, 111.

<sup>70</sup> Demgegenüber könnte ein kritischer Glaubensunterricht (vielleicht nicht Sache der Schule) den Glauben sozusagen auf die soziale Probe stellen, seine Wirkungen untersuchen und ihn in Dialog und Auseinandersetzung bringen.

<sup>71</sup> Vgl. LÄMMERMANN 2008, 112.

Grundlage, einer (in diesem Sinne) vernünftigen Sprache, um gerade auch die emotionale Expression kommunikabel zu machen und deren Überschüsse zu artikulieren. Es kann nicht darum gehen, jede Begeisterung, jeden Enthusiasmus, jede (innere) Beteiligung zur Vernunft zu bringen, sich selbst und andere zu beruhigen. Selbst der enthusiastische Exzess ist nicht grundsätzlich destruktiv. Aber Unterricht heißt, *post festum* die Unterbrechung zu organisieren, Distanz zu ermöglichen, Reflexion in Gang zu bringen. *Lämmermanns Vernunft* hört sich gut an: Expressive Kommunikation ist „auch im evangelischen Religionsunterricht sinnvoll und notwendig“<sup>72</sup>. Aber sein Glaube an die Vision und Kraft des herrschaftsfreien Diskurses (im Habermasschen Sinn)<sup>73</sup> ist angesichts von (sprachlichen) Machtverhältnissen nicht weniger utopisch (aber weniger bedacht) als die Dialogvision des performativen Didaktikprojekts. Dieses setzt bedachtsam auf die Achtung des Fremden, auf die Begrenztheit (Endlichkeit) aller menschlichen Strategien, auf plurale Perspektiven, schließlich auf die Kraft, Verantwortung zu vermitteln, obwohl jede Entscheidung allgemeinverbindlicher Argumente entbehrt. Es ist die Kraft des zweiten Blicks (der Re-Vision).

Religion ist immer in konkreten Erfahrungen des (profanen) Lebens präsent, in konkreten Glaubenshaltungen, in einem sozialen Beziehungsfeld, in Religiositäten, die sich gebildet haben – gebildet durch Adaption, Assimilation, Akkommodation, durch Identifikation, Abwehr und Widerspruch. Keine Religion ist unmittelbar; jede ihrer Darstellungsweisen (Präsentation, Performance, Inszenierung) beinhaltet ein theatrales Moment. Gerade weil Unterrichten wesensgemäß Medienarbeit ist, geht es beim Lernen stets um die Wechselbeziehung von Mitspielen und Zuschauen. Nicht aber darum, Religion im Sinne eines bestimmten Glaubenssystems *einzuüben*. Die Grenzen sind gelegentlich fließend zwischen Betroffenheit und Distanzlosigkeit, zwischen Partizipation und Verführung, zwischen Ästhetik und Scheinheiligkeit. Aber diese Not erlaubt nicht die Lämmermannsche Denunzierung, sondern fordert die Fortführung der Reflexion.

Jede Performance von Religion und Religiosität ist vielschichtig und vielperspektivisch. Darum ist Reflexion Grundmuster der Performance und ermöglicht sowohl konfessionelle Identifikation wie Distanz dazu. Performative Didaktik übt den dialogischen, bisweilen polemischen, oft versöhnlichen, auch mal zu versöhnlichen Umgang mit Religion, Religionen, Religiosität und Religiositäten ein – im bewussten Verzicht auf diskursive Eindeutigkeiten. Ein von demokratischen Idealen geleiteter Lernprozess verbindet die kritische Reflexion mit dem *Ethos*, der Achtung des Fremden. Es geht daher weder in Schule noch in Hochschule darum, „Religion zum Ereignis werden zu lassen.“<sup>74</sup> Es gilt, Religion zu erschließen, nicht einzuüben. Das Selbstverständnis der Religion kritisch zu beleuchten, bedarf immer einer gewissen (mindestens schwachen) Teilhabe, eines Verstehens und zugleich einer (etwas distanzierten) Skepsis, also eines Bündnisses zweier Existenzformen.<sup>75</sup> „Religion im Vollzug erschließen“<sup>76</sup> heißt erkennen und reflektieren, bei welchen (alltäglichen) Einstellungen, Verhaltensweisen, Haltungen, Vorstellungen, Handlungen Religion (Religiosität) im Spiel ist, gezeigt wird, sich zeigt. Entsprechende Repräsentationen (Performances, Inszenierungen) sind *mediale* Lernanlässe. Das primäre didaktische Interesse

<sup>72</sup> Ebd.

<sup>73</sup> Vgl. ebd.

<sup>74</sup> KUNSTMANN 2008, 63.

<sup>75</sup> Beck spricht von einem „Bündnis von Feuer und Löschwasser, weil er skeptizistische „A-Religiosität oder Anti-Religiosität“ für ungeeignet hält, um mit wissenschaftlichen Methoden die „gesellschaftliche und politische Macht des ‚eigenen Gottes‘ zu entschlüsseln“ (BECK 2008, 14.). Die Alternative „Entzauberung des Religiösen“ oder „Wiederverzauberung durch Religion“ erscheint als ziemlich naiv.

<sup>76</sup> Vgl. DRESSLER 2008.

ist nicht, sie zu inszenieren, sondern sie zu reflektieren und kommunikativ zu klären. Weil Religiosität auch Lebensstil ist,<sup>77</sup> wird sie nicht zuletzt von Schülern an den Lehrpersonen abgelesen. Die Wirkung des Sprechens ist nicht einfach von dem bestimmt, was gesagt wird. Glaubwürdigkeit ist, wie gezeigt, ein Prozess, der viele Bedingungsfaktoren hat.<sup>78</sup> Und die Konsequenz? „Handeln im System ‚Schule‘ [kann] der Gefahr eines unreflektierten ‚Aufführens‘ oder ‚Nachspielens‘ von religiösen Handlungen und den damit verbundenen Folgen durch den Einbezug einer professionellen Sach- und Kommunikationskompetenz [begegnen].“<sup>79</sup> Wie hörte sich das bei Lämmermann an? Performative Religionsdidaktik auf der „Reli-Bühne“<sup>80</sup> ist „vielleicht letztlich doch im Kern eine Wiederaufführung der Evangelischen Unterweisung“<sup>81</sup>, etwas profaner: die „Kräfte zur Religiosität sollen wieder fit gemacht werden“<sup>82</sup>. Hat Lämmermann genau hingeschaut, wo er doch beklagt, „Werktreue“ sei „passé“<sup>83</sup>? Lassen wir es gut sein, Lämmermann hat in seiner Polemik immerhin auch einige Fragen angedeutet, die vertieft werden können. Seine eigenen Antworten dagegen erscheinen mir nicht so seriös. Ich bin auf viele aggressive Argumente Lämmermanns nicht eingegangen und will diese Enthaltensamkeit nicht einmal begründen. Ich finde, das Projekt *Performative Religionsdidaktik* bedarf weiterer Erprobung und Diskussion. Es beinhaltet ohne *konzeptionellen* Ausschließlichkeitsanspruch ein sinnvolles didaktisches Potential. Gegen jede ästhetische, diskursive und moralische Instrumentalisierung der Gottesidee ist die Sprache *und* Sprachlosigkeit ästhetischer Gestaltung immerhin ein wirksamer Impuls. Wie Ästhetik und ethische Verantwortung zusammenkommen, ist die weitere Frage.<sup>84</sup>

## Literatur

- ANGEL, HANS-FERDINAND u.a., Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006.
- AUSTIN, JOHN LANGSHAW, Zur Theorie der Sprechakte, 2. Aufl., Stuttgart 1979, orig. 1962.
- BAL, MIEKE, Kulturanalyse, Frankfurt a. M. 2002.
- BECK, ULRICH, Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen, Frankfurt a. M. / Leipzig 2008.
- BEUSCHER, BERND, Art. Postmoderne, III. Praktisch-theologisch, TRE 27, Berlin / New York 1997.
- BUTLER, JUDITH, Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Berlin 1998.
- DRESSLER, BERNHARD, Religion im Vollzug erschließen. Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde, in: KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.), Performative Religionsdidaktik, Stuttgart 2008, 88-97.

<sup>77</sup> Vgl. HEMEL 2008.

<sup>78</sup> Vgl. ZILLEREN 2008a, 33-36.

<sup>79</sup> WENZEL / SCHWARTZ 2008, 74.

<sup>80</sup> LÄMMERMANN 2008, 110.

<sup>81</sup> Ebd., 109.

<sup>82</sup> Ebd., 121.

<sup>83</sup> Ebd., 109f. Lämmermann zitiert und interpretiert waghalsig – mindestens. Den Beitrag von Wenzel / Schwarz hat er vielleicht noch nicht lesen können, aber dieser steht in der Sache für viele veröffentlichte Aufsätze, die Lämmermann kennt.

<sup>84</sup> Vgl. die religionspädagogischen Diskussionen zu Ästhetik und Ethik in: SCHLAG u.a. 2007.

- DRESSLER, BERNHARD, Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung!? (im Erscheinen).
- GUMBRECHT, HANS ULRICH / PFEIFFER, K. LUDWIG (Hg.), Materialität der Kommunikation, Frankfurt a. M. 1988.
- HEMEL, ULRICH, Religionsphilosophie und Philosophie der Religiosität. Ein Zugang über die Typologie religiöser Lebensstile, in: KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.), Performative Religionsdidaktik, Stuttgart 2008, 92-115.
- KUNSTMANN, JOACHIM, Performative Hochschuldidaktik, in: KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.), Performative Religionsdidaktik, Stuttgart 2008, 54-65.
- LÄMMERMANN, GODWIN, Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 2, 107-123.
- LÉVINAS, EMMANUEL, Wenn Gott ins Denken einfällt. Diskurse über die Betroffenheit von Transzendenz, Freiburg / München 1985.
- REICH, KERSTEN, Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht, Neuwied 2002.
- ROTH, URSULA, Von der Inszenierung bis zur Performativität, in: KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.), Performative Religionsdidaktik, Stuttgart 2008, 39-50.
- SCHLAG, THOMAS u.a. (Hg.), Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007.
- STREERUWITZ, MARLENE, Tagebuch der Gegenwart, Wien u.a. 2002.
- WALDENFELS, BERNARD, Antwortregister, stw 1838, Frankfurt a. M. 2007.
- WENZEL, BEATE / SCHWARTZ, EVELIN, Performative Religionspädagogik als Gegenstand der Fachausbildung?, in: KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.), Performative Religionsdidaktik, Stuttgart 2008, 66-78.
- ZILLEßEN, DIETRICH, Performativer Religionsunterricht? Gedankengänge im unsicheren Gelände, in: ZPT 60 (2008), 31-39 [= 2008a].
- ZILLEßEN, DIETRICH, Die Ironie der Bildung. Über ästhetische, ethische, religiöse Erfahrungen, in: STREIB, HEINZ u.a. (Hg.), Lived Religion. Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches (FS Hans-Günter Heimbrock), Leiden / Boston 2008, 287-298 [= 2008b].

*Dr. Dietrich Zilleßen, Professor em. für Religionspädagogik an der Universität Köln.*