

Religionspädagogisches Institut Loccum
Unterrichtsmaterialien zum Downloaden
<http://www.rpi-loccum.de>

Hanna Roose

Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität

Performativer Religionsunterricht gleich welcher Couleur bewegt sich – so die hier vertretene These – zwischen den spannungsvollen Polen von Performance und Performativität. Die aktuelle kontroverse Diskussion um Performativen Religionsunterricht wird meines Erachtens in einem wesentlichen Punkt transparenter, wenn sie von diesen beiden Begriffen her beleuchtet wird. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Begriffe der Performance und der Performativität gegeneinander zu profilieren und kontrovers diskutierte Fragen um den Performativen Religionsunterricht von dieser Spannung her besser greifbar zu machen – ohne sie abschließend zu beantworten. Die Differenzierung zwischen Performance und Performativität lenkt besondere Aufmerksamkeit auf die Frage, wie Performativer Religionsunterricht mit der Bedingung des „(fehlenden) Einverständnisses“ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler umgeht.

Zur Begrifflichkeit

Der deutsche Begriff Performanz umfasst zwei unterschiedliche Bedeutungen: Er kann zum einen im Sinne von Performativität gebraucht werden, zum anderen im Sinne von Performance.

Performance

„Ich bat Becky, mir den Namen einer kürzlich verstorbenen, einer älteren Generation angehörenden Verwandten zu nennen, die ihr viel bedeutet hatte. Merklich bewegt, erwähnte sie Ruth, die Schwester ihrer Mutter. Hierauf betete ich in Chilunda zu den ‚Dorfahnen‘. Becky saß – die Beine vor sich ausgestreckt, den Kopf in der für die Ndembu typischen rituellen Demuthaltung gebeugt – neben mir vor dem ‚Schrein‘. Dann bestrich ich den Schrein-Baum mit der improvisierten Tonerde, mpemba, dem Symbol der Einheit sowohl mit den Ahnen als auch mit der lebenden Gemeinschaft, und zeichnete damit drei Linien auf den Boden, die vom Schrein weg auf mich zuliefen. Hierauf bestrich ich Beckys Augenhöhlen, Stirn und den Bereich um den Nabel damit. Ich sagte, sie sei nun ‚Nswana-Ruth‘, ‚Nachfolgerin Ruths‘ ...“¹

Der Ethnologe Victor Turner beschreibt mit diesen Worten, wie er mit einer Gruppe von Schauspielern und Studierenden der Ethnologie ein Ritual der Ndembu aufführt, bei dem es um die Vererbung eines Namens geht. Er plädiert dafür, Rituale fremder Kulturen auf der Bühne durchzuspielen, um sie besser verstehen zu können. Dieses Verfahren bezeichnet er als Performance. Die dramatische Performance ist in dem Sinne performativ, dass Teilnehmer verschiedene Medien benutzen und ein Ereignis intensiv erfahren. Von dieser Bedeutung des deutschen Wortes Performanz ist eine andere, sprachphilosophisch begründete, zu unterscheiden, die wir mit Performativität bezeichnen.

Performativität

Der Begriff der Performativität verweist auf die sprechakttheoretischen Überlegungen von John L. Austin. In seiner posthum veröffentlichten Vorlesungsreihe „How to Do Things with Words“ untersucht er Fälle, „in denen etwas sagen etwas tun heißt; in denen wir etwas tun, dadurch dass wir etwas sagen oder indem wir etwas sagen“². Berühmte, von Austin explizit genannte Beispiele sind das „Versprechen“ oder auch das „Taufen“. Austin fragt nun danach, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine performative (im Unterschied zu einer konstativen) Äußerung „gelingt“. Eine wesentliche Bedingung ist seiner Meinung nach die „Aufrichtigkeit“:

„Wenn, wie oft, das Verfahren für Leute gedacht ist, die bestimmte Meinungen oder Gefühle haben, oder wenn es der Festlegung eines der Teilnehmer auf ein bestimmtes späteres

Verhalten dient, dann muss, wer am Verfahren teilnimmt und sich so darauf beruft, diese Meinungen und Gefühle wirklich haben, und die Teilnehmer müssen die Absicht haben, sich so und nicht anders zu verhalten.“³

Das heißt: Wenn eine (Sprech-)Handlung unter Zwang vollzogen wird, ist sie „verunglückt“⁴. Der Sprecher ist an die Konsequenzen, die die Handlung eigentlich nach sich zieht, nicht gebunden: „Man würde bei ihnen gewöhnlich von ‚Entschuldigungsgründen‘ reden oder von ‚Tatsachen, die die Verantwortlichkeit des Täters ausschließen oder mindern‘.“⁵ Ähnliches gilt, wenn die (Sprech-)Handlung auf einer Bühne ausgeführt wird: „In einer ganz besonderen Weise sind performative Äußerungen unernst oder nichtig, wenn ein Schauspieler sie auf der Bühne tut oder wenn sie in einem Gedicht vorkommen oder wenn jemand sie zu sich selbst sagt. Jede Äußerung kann diesen Szenenwechsel in gleicher Weise erleben. Unter solchen Umständen wird die Sprache auf ganz bestimmte, dabei verständliche und durchschaubare Weise unernst gebraucht, und zwar wird der gewöhnliche Gebrauch parasitär ausgenutzt.“⁶ Wenn etwa ein Schauspieler auf der Bühne heiratet, bleibt diese Handlung für ihn ohne persönliche Konsequenzen. Deshalb schließt Austin diesen „unernsten“ Gebrauch der Sprache aus seinen weiteren Betrachtungen aus.⁷

Zum Verhältnis von Performance und Performativität

An dieser Stelle wird deutlich, wie weit der Begriff der Performativität im Sinne Austins von demjenigen der Performance entfernt ist. Denn die Performance ist im Bereich des Dramatischen, des Theaters, zu Hause. Sie bezeichnet den Akt der Darstellung als der intensiven Erfahrung eines Ereignisses. Turner führt dazu aus:

„Wenn es wahr ist, dass wir, indem wir die Rolle der Anderen spielen, etwas über uns selbst erfahren, könnten Ethnologen, diese Kulturvermittler par excellence, vor der Herausforderung stehen, dies sowohl zu einem interkulturellen wie auch intrakulturellen Wagnis zu machen.

Obwohl viele Sozialwissenschaftler die Begriffe Aufführung (performance) und Drama missbilligen, scheinen sie von zentraler Bedeutung zu sein. ... Aufführen (perform) heißt ... nicht so sehr eine einzelne Tat oder Handlung aufführen als vielmehr einen in Gang befindlichen Prozess vollenden. Ethnographien als Theaterstücke aufführen heißt dann uns ethnographische Daten in ihrer ganzen Fülle von Handlungsbedeutungen vor Augen führen.“⁸

Mit diesem ganzheitlichen Verfahren möchte Turner die Ethnologie aus ihrer kognitiven Engführung herausführen: „Ich bin schon lange der Meinung, dass Lehre und Studium der Ethnologie mehr Spaß machen sollten, als es bisher der Fall ist. Vielleicht sollten wir Ethnographien nicht bloß lesen und kommentieren, sondern sie tatsächlich aufführen.“⁹ Aus der Perspektive der Performativität stellt sich hier die Frage: Ist durch die eingangs zitierte Performance aus Becky tatsächlich die „Nachfolgerin Ruths“ geworden? Austin würde das verneinen, denn der performative Sprechakt, als den wir das Ritual ansehen könnten¹⁰, wurde „unernst“, auf der Bühne, durchgeführt. Aber hat sich für Becky durch dieses Nachspielen nicht vielleicht doch auch langfristig etwas verändert? Erlebt sie sich danach anders als vorher? Hat sich ihre Beziehung zur verstorbenen Ruth in irgendeiner Form gewandelt?

Turner würde diese Frage wohl bejahen. Denn er betrachtet das spielerische „Auf-die-Bühne-Bringen“ als „Voraussetzung für jeden ernsthaften Versuch des Fremdverstehens“¹¹. Zwar sei sehr wohl zwischen dem „echten“ Ritual und seiner Inszenierung zu unterscheiden, aber durch die Aufführung werde ein tieferes Verstehen angebahnt.

Das heißt: Turner behandelt unter dem Begriff der Performance genau das, was Austin bei seiner Diskussion um Performativität ausschließen möchte: den – im Sinne Austins – „unernsten“ Gebrauch performativer Sprechakte. Von Turner her wäre aber eben zu fragen, ob sich durch das Nachspielen des Rituals nicht doch dauerhaft etwas verändert.

Zur religionspädagogischen Bedeutung von Performanz

Wie zeichnet sich die aktuelle religionspädagogische Diskussion um Performativen Religionsunterricht in die Spannung von Performance und Performativität ein? Beide Begriffe unterscheiden sich ja insbesondere hinsichtlich der Wertigkeit oder der Qualität, die sie dem Kriterium der Ernsthaftigkeit beimessen. In religionspädagogischer Perspektive ist damit die Frage des „Einverständnisses“ berührt, das nicht mehr selbstverständlich bei allen Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden darf, die einen (auch konfessionell geprägten) Religionsunterricht besuchen.¹² Ein Blick auf das Grundanliegen Performativen Religionsunterrichts zeigt, warum der Frage des (fehlenden) „Einverständnisses“ in der Diskussion um dieses Konzept eine so große Bedeutung zukommt.

Das Konzept des „Performativen Religionsunterrichts“ geht von der Beobachtung des Traditionsabbruchs aus. Schulischer Religionsunterricht kann nicht mehr damit rechnen, dass Schüler und Schülerinnen religiös (insbesondere: kirchlich) sozialisiert und erzogen sind. Sie können daher auch nicht mehr auf ein religiöses Erfahrungsreservoir zurückgreifen. Damit kann religiöse Bildung nun im Raum der Schule „nicht mehr reflexiv-nachdenkend bearbeiten, was bislang noch als in Familie und Kirche vermittelter Gegenstand des aufzuarbeitenden Nachdenkens vorauszusetzen war“¹³. Systemtheoretisch gesprochen heißt das: „Religionsunterricht konnte sich als Ausdrucksform des Erziehungssystems jahrzehntelang auf seine Rolle als Beobachter des Religionssystems konzentrieren. ... Die Schwierigkeit ergibt sich dann, wenn diese Bezugnahme auf das Religionssystem quasi ausfällt, weil dieses nicht mehr als ‚inkludierte Umwelt‘ und damit als Ressource zur Verfügung steht.“¹⁴

Wie kann die Religionspädagogik auf diese Schwierigkeit, die aus dem Traditionsabbruch erwächst, reagieren? Zwei sehr unterschiedliche Wege sind in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion zu erkennen: Zum einen wird ein rein religionskundlicher Unterricht propagiert. Da mit einem generellen Einverständnis nicht mehr zu rechnen sei, müsse der Religionsunterricht umso mehr in der „neutralen“ Beobachterposition verharren. Andernfalls bestehe die Gefahr der Missionierung, die im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen nichts zu suchen habe. Dieser Weg wird z.B. in Brandenburg mit der Konzeption von LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) beschritten.

Zum anderen wird ein „Performativer Religionsunterricht“ befürwortet. Performativer Religionsunterricht grenzt sich klar gegen einen rein religionskundlichen Unterricht ab. Er kritisiert, dass ein bloßes Reden über Religion substanzlos werde, wenn keine religiösen Erfahrungen mehr vorhanden seien, und reagiert auf den Wegfall der Bezugnahme auf das Religionssystem gerade umgekehrt: Der Religionsunterricht sei „gezwungen, dem Religionssystem mit seinen Strukturen im Erziehungssystem mit seinen anderen Strukturen Raum zu geben. Lebensweltlich ausgedrückt heißt dies, dass gerade dann, wenn Schüler/innen keinen religiösen Hintergrund mehr mitbringen und sie damit einem Religionsunterricht mit liturgischen Elementen besonders fern stehen, ein solcher am notwendigsten wäre, um dem kognitiven Diskurs eine Erfahrungsgrundlage zu vermitteln.“¹⁵ Das Konzept des Performativen Religionsunterrichts versucht deshalb, das Erfahrungsreservoir, das nicht mehr vorausgesetzt werden kann, im schulischen Rahmen anzubahnen. Für performativen Religionsunterricht ist damit die Unterscheidung zwischen zwei unterschiedlichen Ebenen bzw. Sprechakten konstitutiv: zwischen Erfahrung und Reflexion, zwischen performativen und konstativen Sprechakten, zwischen religiösem Reden und Reden über Religion.

Während sich die reflexive bzw. konstative Ebene nahtlos in den schulischen Fächerkanon einreicht, fordert die Erfahrungs- bzw. performative Ebene eigene, abweichende Konzepte. Performativer Religionsunterricht greift bei der Formulierung solcher Konzepte in wesentlichen Punkten auf die dramatische Performance zurück. Unterricht wird verstanden als „eine Inszenierung, die Lehrende als Regisseure und Lernende als Akteure in Zeichenprozesse verwickelt“¹⁶, evangelische Religion sei „eine Religion der Aufführung“, „eine Inszenierungsreligion“¹⁷.

Performativer Religionsunterricht zwischen drohender Missionierung und Profanisierung

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum im Zusammenhang mit Performativem Religionsunterricht die Frage des (fehlenden) Einverständnisses thematisiert wird: Kritiker sehen die Gefahr, dass Performativem Religionsunterricht eine nicht erwünschte „missionarische Komponente“¹⁸ zukomme. Damit stellt sich die Frage, wie auf der Erfahrungs- bzw. performativen Ebene die Gefahr der Manipulation, der unfreiwilligen Missionierung, ausgeschlossen werden kann. Vertreter und Vertreterinnen von Performativem Religionsunterricht verweisen in diesem Zusammenhang interessanterweise auf die Beobachtung von Austin, nach der Sprechakte, die auf der Bühne getätigt werden, ohne (persönliche) Konsequenzen bleiben. Die Argumentation bedient sich hier also der Austin'schen Definition von Performativität. Der Begriff des Probehandelns bekommt zentrale Bedeutung: „Unterrichtliches Handeln ist so gesehen immer ein probeweises, experimentelles Handeln. Lehrende und Lernende agieren miteinander in einer ‚Probe-Realität‘, in einem experimentellen Raum, gewissermaßen auf einer Probebühne. ... In solchen Lern-Räumen auf solchen Probe-Bühnen hat das Handeln (Gott sei Dank) keine direkten Konsequenzen für die Akteure.“¹⁹

Nun würde Austin allerdings sagen, dass performative Äußerungen bzw. Handlungen in diesem Fall vollständig „unernst oder nichtig“ sind, der gewöhnliche Gebrauch der Sprache werde „parasitär ausgenutzt“²⁰. Er hätte den Ansatz eines Performativen Religionsunterrichts deshalb wohl skeptisch beurteilt, denn folgt man seiner Sprechakttheorie, so führt die Verlagerung des Religionssystems auf eine Bühne innerhalb des Erziehungssystems unweigerlich dazu, dass die religiösen performativen Akte aufgrund fehlender Aufrichtigkeit (sei es in Form bewusster Unaufrichtigkeit, sei es in Form erzwungener und damit „unechter“ Aufrichtigkeit) nicht mehr gelingen. In religionspädagogischer Perspektive deutet sich hier – neben dem Vorwurf einer unerwünschten missionarischen Komponente – ein Problem an, das in der Literatur weniger thematisiert wird: die Gefahr der Profanisierung religiös-performativer Handlungen, etwa von Ritualen²¹, die sich – in der Diktion Austins – darin äußert, dass religiöse (rituelle) Sprechakte und Handlungen „parasitär ausgenutzt“ werden. Turner stellt im Zusammenhang mit seiner oben zitierten Ritualschilderung nicht die Frage, was ein Mitglied der Ndembu empfinden könnte, wenn er oder sie Zeuge dieses „Nachspiels“ würde. In der Religionspädagogik müssen wir diese Frage meines Erachtens stellen: (Unter welchen Bedingungen) Ist es z.B. angemessen, mit einer Klasse eine Sederfeier durchzuführen oder das Abendmahl zu feiern?

Performativer Religionsunterricht scheint damit vor einem Dilemma zu stehen, das sich am Begriff des „Probehandelns“ aufzeigen lässt. „Probe“ impliziert mangelnde Ernsthaftigkeit und damit – religiös gesprochen – die Gefahr der Profanisierung, „Handeln“ impliziert Ernsthaftigkeit und damit die Gefahr der Missionierung. Mit anderen Worten: Lässt sich die Gefahr der unfreiwilligen Missionierung, die mit der Ernsthaftigkeit performativer Handlungen rechnet, nur um den Preis einer drohenden Profanisierung ritueller Handlungen abwenden, indem der experimentelle, unverbindliche Charakter betont wird, den diese Handlungen im unterrichtlichen Kontext annehmen?

Differenzierungen

An dieser Stelle lohnt es sich, im Anschluss an Austin, Turner und Goffman Differenzierungen vorzunehmen, und zwar in dreifacher Hinsicht: 1. Wie ist das Verhältnis von Reflexion und Erfahrung (Turner)? 2. Wie verhalten sich konstative zu performativen Äußerungen (Austin)? Und 3. Wie lässt sich der Szenenwechsel eines Sprechaktes von der Lebenswelt auf die Bühne adäquat fassen (Goffman)?

Denn diese drei Differenzierungen können m.E. für die Diskussion um Performativen Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden.

Turner: Der Dreischritt **Reflexion – Performance – Meta-Reflexion**

Turner propagiert im Hinblick auf die performative Umsetzung von Ethnographien einen Dreischritt: „die Umwandlung der Ethnographie in ein Bühnenstück, des Stücks in eine Aufführung, der Aufführung in eine Meta-Ethnographie“²². Der Dreischritt lässt sich beliebig oft wiederholen, denn die Meta-Reflexion kann in eine neue Aufführung münden, die ihrerseits zu einer Meta-Meta-Reflexion führt etc. Das heißt: Turner geht von der Reflexion aus und kehrt – über die Performance – auf einer höheren Ebene zu ihr zurück. Dieses Verfahren ist zu unterscheiden von einem Zweischritt, der zunächst Performances inszeniert und danach über diese reflektiert. Der Zweischritt scheint zu implizieren, dass wir „erstens Erfahrungen machen, die dann zweitens im Lichte konkreter Traditionen in einer bestimmten Weise gedeutet werden“²³. Der Dreischritt hingegen geht davon aus, dass „wir erstens in konkrete Traditionen hineingestellt sind und dann zweitens unter deren maßgeblichem Einfluss bestimmte Erfahrungen machen“²⁴. Es ist eine offene Frage an die Religionspädagogik, inwiefern kognitive Elemente die Bedingung der Möglichkeit religiöser Erfahrungen sind. Sofern eine religiöse Erfahrung angestrebt wird, die in irgendeiner Form christlich geprägt sein soll, scheint mir ein vorgängiges Wissen um grundlegende jüdisch-christliche Traditionen als unverzichtbar. Welche Rolle kann diese Überlegung bei der Gestaltung Performativen Religionsunterrichts spielen?

Austin: Das Verhältnis von performativer und konstativer Äußerung

In seiner elften Vorlesung zum Thema „How to do things with words“ fragt Austin: „Was bleibt dann letzten Endes von der Unterscheidung zwischen performativer und konstativer Äußerung? ... Bei der konstativen Äußerung sehen wir von den illokutionären [vorher: performativen] ... Aspekten des Sprechaktes ab und beschränken uns auf den lokutionären [vorher: konstativen]. ... Bei der performativen Äußerung achten wir so ausschließlich wie möglich auf ihre illokutionäre Rolle und lassen die Dimension der Entsprechung zu den Tatsachen beiseite. ... Der lokutionäre Akt ist wie der illokutionäre im allgemeinen eine bloße Abstraktion; jeder echte Sprechakt ist beides.“²⁵

Austin gibt die anfängliche Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Sprechakten also zum Ende seiner Vorlesungsreihe auf. Jeder Sprechakt beinhalte konstante [lokutionäre] und performative [illokutionäre] Aspekte. Wir achten jedoch bei bestimmten Sprechakten stärker auf die lokutionären, bei anderen stärker auf die illokutionären Aspekte. Lässt sich diese Differenzierung für die Diskussion um Performativen Religionsunterricht fruchtbar machen?

Goffman: Sinnvolle Transformationsprozesse

Mehrere Wissenschaftler haben sich mit der Frage beschäftigt, ob der Szenenwechsel vom ernsten, pragmatischen, lebensweltlichen Kontext zum unernsten Inszenierungskontext tatsächlich – wie Austin es beschreibt – als Übergang von gelingenden zu nichtigen Sprechakten aufzufassen ist. Die diametrale Gegenüberstellung von Performance und Performativität wird damit in Frage gestellt.²⁶ Erving Goffman²⁷ „deutet den von Austin festgestellten Sea-Change, durch den Äußerungen von der Lebenswelt in die Theaterwelt versetzt werden, nicht als Entkräftung, sondern als ‚modulierende Transformation‘ von einer Bedeutungsebene auf eine andere. ... Austins Unterscheidung von ernsthaften und nicht-ernsthaften Sprechakten wird von Goffman als Modulation in einen anderen Deutungsrahmen gefasst – somit eröffnet die Rahmenanalyse die Möglichkeit, auch ‚So-tun-als-ob-Verhalten‘, ‚Spiele‘, ‚Zeremonien‘, ‚Sonderausführung‘ und andere Formen des ‚Szenenwechsels‘ als sinnvolle Transformationsprozesse zu interpretieren.“²⁸ Zu fragen ist also: (Wie) Lassen sich religiöse Handlungen und Traditionen sinnvoll transformieren, so dass sie – jenseits von drohender Missionierung und Profanisierung – zu Bausteinen performativer Handlungen im Religionsunterricht werden können? Anders gefragt: (Wie) Können performative Akte im Religionsunterricht ernsthaft sein, ohne Verkündigungscharakter anzunehmen?

Ausblick in die Praxis

Umsetzungsprobleme Performativen Religionsunterrichts

Performativer Religionsunterricht kämpft meines Erachtens zumindest derzeit mit unterschiedlichen Umsetzungsproblemen.

1. Je stärker sich eine Konzeption von der dramatischen Performance her versteht, desto dringlicher stellt sich die Frage nach der „didaktischen Absicherung“ gegen Profanisierung und Missionierung.
2. Die Performance soll – so Turner – dazu beitragen, dass Studierende der Ethnologie wieder mehr Spaß an ihrem Fach bekommen. Das ist natürlich zu begrüßen, im Blick auf Performativen Religionsunterricht ist aber zu fragen, wie vermieden werden kann, dass Performances in erster Linie einer „Spaßkultur“ verpflichtet sind.
3. In diesem Zusammenhang ist auch zu fragen, wie Performativer Religionsunterricht als Bestandteil des schulischen Fächerkanons intentionale Lernprozesse initiieren kann oder inwiefern hier dem von Luhmann diagnostizierten „Technologiedefizit“²⁹ unnötig Vorschub geleistet wird.

Angesichts dieser Probleme ist zu fragen, inwiefern eine stärkere Berücksichtigung der Performativität und eine differenziertere Reflexion zum Verhältnis von Performance und Performativität der Praxis des Performativen Religionsunterrichts wertvolle Impulse geben können.

Die Kompetenz zur Codeunterscheidung

Klie schränkt im vorliegenden Beitrag seine Beobachtung, dass Probehandeln keine direkten Konsequenzen für die Akteure habe, folgendermaßen ein: „Ausgenommen vielleicht, inwieweit sich das Ausprobierte während des Ausprobierens einsichtig gemacht hat und dementsprechend reflektiert werden kann.“³⁰ Wichtig ist demnach die Anschlussfähigkeit der Performance für die Reflexion. In der Differenzierung zwischen diesen beiden Ebenen liegt ja in der Tat ein wesentlicher Unterschied zu einer kerygmatischen Konzeption, die als „Kirche in der Schule“ bezeichnet werden könnte. Dressler misst dieser Differenzierung und der Frage ihrer Verknüpfung entscheidendes Gewicht bei. Er beschreibt die Performance als Inszenierung der Codeunterscheidung.³¹ Den Begriff der Inszenierung bezieht er im Rahmen seiner semiotischen Konzeption also nicht in erster Linie auf den „performativen Erfahrungs-Teil“ des Unterrichts, sondern auf die Unterscheidung zwischen performativen und konstativen Sprechakten. Die Schülerinnen und Schüler müssten dazu befähigt werden, unterschiedliche Codes als solche zu erkennen und angemessen in der Kommunikation zu gebrauchen. Die Pointe Performativen Religionsunterrichts verlagert sich damit von der Erfahrung auf die Codeunterscheidung.

Mit Austin wäre zu bedenken, dass sich diese Unterscheidung nicht mit der Unterscheidung einzelner Sprechakte oder gar Unterrichtsphasen deckt. Die Differenzierung stellt sich nach Austin vielmehr als eine graduelle dar, so dass jede Phase und jeder Sprechakt darauf hin zu prüfen wäre, welche lokutionären und welche illokutionären Anteile er enthält. Konkreter formuliert: Es müsste den Schülerinnen und Schülern (ansatzweise) deutlich werden, inwiefern jede Performance reflexive Anteile enthält und inwiefern in jeder Reflexion ein Handeln mit bestimmten Konsequenzen steckt.

Performativer Religionsunterricht als Transformation

Biblische Tradition steht mit ihrem kanonischen Anspruch besonders leicht im Verdacht, Schülern und Schülerinnen „ihre Wahrheit“ aufzunötigen (also zu missionieren) oder aber in ihrem ureigensten Anspruch nicht wahrgenommen (und damit profanisiert) zu werden. Die hieraus erwachsende didaktische Problematik wird auch jenseits eines explizit Performativen Religionsunterrichts diskutiert.

Angesichts des nicht mehr selbstverständlichen Einverständnisses der Schülerinnen und Schüler formuliert G. Theißen die Frage nach einer „sinnvollen Transformation“ mit Blick auf die angemessene Beschäftigung mit biblischen Texten folgendermaßen: „Wird nur die Predigt den Texten gerecht? [Ist also keine sinnvolle Transformation möglich?] Muss der Unterricht, da Predigen in ihm nicht in Frage kommt, auf Wesentliches verzichten? Wir

finden manchmal bei Vertretern einer weiter entwickelten kerygmatischen Bibeldidaktik diese Position: Glauben selbst sei nicht lernbar, sondern ein Geschenk Gottes ... das Eigentliche kann nicht in methodischer Weise Gegenstand eines Bibelunterrichts werden, ohne die Adressaten mental zu ‚vergewaltigen‘. Oder kann man die Bibel als religiösen Text auch in einer offenen Bibeldidaktik lesen? Diese Frage möchte ich bejahen. Jede Bibeldidaktik, gleichgültig, ob sie sich an Glaubende oder Ungläubige wendet, muss dem Rechnung tragen, dass die Bibel Grundlagenbuch einer lebendigen Religion ist. Mit ihren Texten wird ein Dialog mit einer transzendenten Realität aufgenommen. Das kann man verstehen, ohne dass es in kerygmatischer Weise geschehen muss, d.h. in Form eines predigthaftern Appells. Die transzendente Dimension des Bibeltextes kann approximativ verstanden werden, ohne dass sich ein Mensch existenziell in sie hineinbegibt. Das Ziel wäre nicht Einverständnis in Form eines Bekenntnisses, sondern Verständnis für das Bekenntnis – auch bei denen, die es nicht nachsprechen.“³²

In der Terminologie Goffmans müssten wir demnach zwischen zwei verschiedenen performativen Akten unterscheiden, nämlich dem Bekennen und – und hierin läge die sinnvolle Transformation – dem Verständnis für das Bekennen und seine Bedeutung für den Glaubenden. Auch der zweite Akt erfordert Aufrichtigkeit, er ist insofern nicht einfach nichtig und unverbindlich. Aber diese Aufrichtigkeit ist nunmehr auf einen anderen Aspekt gerichtet. Es geht nicht um ein distanziertes, unverbindliches, sondern um ein verständnisvolles Beobachten. Für den Unterricht heißt das, dass Methoden zu wählen sind, die beiden performativen Akten Raum geben.

Reflexion vor Erfahrung

Solch ein verständnisvolles Beobachten ist nur möglich, wenn vor der Performance die Reflexion steht. Andernfalls steht den Schülerinnen und Schülern diese Rolle gar nicht zur Verfügung. Sofern eine überwiegend reflexiv ausgerichtete Phase vorangeht, können die Kinder zwischen beiden Akten frei wählen, sie können jederzeit in die Rolle des „verständnisvollen Beobachters“ ausweichen. Dressler formuliert etwas Ähnliches, wenn er davon spricht, dass „Schlupflöcher“ in didaktische Strukturen einzubauen seien, die es den Lernenden ermöglichen, sich „aus Geschichten verabschieden“ zu können.³³ Meines Erachtens impliziert diese Forderung, dass den überwiegend performativen Strukturen überwiegend reflexive Strukturen nicht nur vorangehen, sondern mit diesen – gleichsam im Hintergrund – parallel laufen, und zwar so, dass sie für die Lernenden erkennbar sind und ihnen die Möglichkeit eröffnen, sich für alternative performative Akte zu entscheiden.

Ein konkretes Beispiel

Die religionspädagogische Debatte um Performativen Religionsunterricht kann m.E. – unbeschadet aller Einzelfragen – dahingehend fruchtbar gemacht werden, dass die Kompetenz der Codeunterscheidung (einschließlich der Kompetenz zur Unterscheidung unterschiedlicher performativer Akte) bewusster geschult wird. Es gilt – in einer für Schülerinnen und Schüler verständlichen Weise – diese Unterscheidung im Zusammenhang mit zentralen religiösen Handlungen transparent zu machen. Als einen Versuch in dieser Richtung zitiere ich (ausschnitthaft) einen Text aus einem Schulbuch für die Klassen 5/6, der sich mit der Frage des Betens im Religionsunterricht beschäftigt.³⁴

„Wenn wir beten, können wir das ... auf unterschiedliche Art und Weise tun. So gesehen, ist Beten nicht weiter schwer: Hände falten, Augen schließen – das kann jeder. Aber Beten ist viel mehr als nur das. Denn Beten heißt: Mit Gott oder Jesus reden. Das wichtigste Gebet der Christen kannst du in der Bibel finden (Mt 6,9-13). Es beginnt mit den Worten: ‚Vater unser im Himmel, geheiligt werde dein Name‘. Wer dieses Gebet spricht, redet mit Gott wie mit einem Vater. Wer betet, konzentriert sich ganz auf das Gespräch mit Gott, nichts soll ihn ablenken. Deshalb werden die Augen geschlossen und die Hände gefaltet.

Vielleicht fühlst du dich nicht ganz wohl, wenn du beten sollst – weil es so ungewohnt ist oder weil du gar nicht mit Gott reden möchtest oder weil du meinst, dass es Gott gar nicht gibt. Das ist in Ordnung, niemand kann dich zum Beten zwingen. Viele Religionslehrer meinen deshalb auch, dass die Religionsstunde nicht der richtige Ort zum Beten ist. Sie meinen, Beten gehöre vielleicht eher in den Kindergottesdienst. In der Schule kommt es darauf an, dass du verstehst, worum es beim Beten geht: um ein Gespräch mit Gott. Über

dieses Sprechen mit Gott kann man unterschiedlich denken. Dabei gibt es kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘. Deshalb ist es wichtig, dass du andere Meinungen dazu respektierst. Das bedeutet, dass du andere Menschen nicht beim Beten störst und dich nicht darüber lustig machst, wenn deine Mitschüler(innen) über das Beten anders denken als du.“

Anmerkungen

- 1 Turner, Victor: Dramatisches Ritual, rituelles Theater. Performative und reflexive Ethnologie, in: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, S. 193-209 (S. 201f.).
- 2 Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte. Zweite Vorlesung, in: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, S. 63-82 (S. 63).
- 3 Ebd., S. 65.
- 4 Ebd., S. 64. 69.
- 5 Ebd., S. 69.
- 6 Ebd., S. 70.
- 7 Ebd., S. 70.
- 8 Turner, Ritual, S. 193-209 (S. 195f.).
- 9 Ebd., S. 193.
- 10 Zum Verhältnis von performativem Sprechakt und Ritual vgl. Wirth, Uwe: Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität, in: ders. (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, S. 9-62 (S. 35).
- 11 Ebd., S. 38.
- 12 Nipkow geht von vier Grundtypen des Einverständnisses aus, die bei Schülerinnen und Schülern anzutreffen sind:
 - gegebenes Einverständnis im Glauben,
 - zu suchendes Einverständnis im Glauben,
 - nie vorhanden gewesenes Einverständnis, religiöse Indifferenz
 - verloren gegangenes Einverständnis.Nipkow, Karl E.: Bildung in einer pluralen Welt, Gütersloh 1998, S. 223ff.
- 13 Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung, rhs 45 (2002), S. 11-19; vgl. Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht!? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45, 2002, S. 32-36 (S. 33).
- 14 Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus: Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, S. 168.
- 15 Ebd.
- 16 Dressler, Bernhard / Meyer-Blanck, Michael: Vorwort: Einladung zu einem religionspädagogischen Blickwechsel, in: dies. (Hg.): Religion zeigen: Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, S. 5-9 (S. 6).
- 17 Klie, Thomas: Religion zu lernen geben: das Wort in Form bringen, in diesem Heft, S. 107.
- 18 Englert, Rudolf: „Performativer Religionsunterricht?“, in: rhs 45, 2002, S. 32-36, S. 32.
- 19 Klie, Religion, S. 106.
- 20 Austin, Zur Theorie der Sprechakte. 2. Vorlesung, S. 70.
- 21 Büttner, Religion, S. 172.
- 22 Turner, Ritual, S. 194.
- 23 Englert, Rudolf: Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition, in: Bahr, Matthias / Kropac, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, S. 64-77 (S. 73).
- 24 Ebd.

- 25 Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte. Elfte Vorlesung, in: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, S. 72-82, S. 81.
- 26 In diesen Kontext gehört auch die dekonstruktivistische Auseinandersetzung mit dem Performanzbegriff, auf die hier nicht weiter eingegangen wird. Vgl. z.B. Culler, Jonathan: Dekonstruktion, Reinbek 1988.
- 27 Goffman, Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt/M. 1977.
- 28 Wirth, Performanzbegriff, S. 37.
- 29 Luhmann, Niklas: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens, in: ders.: Schriften zur Pädagogik, Frankfurt/M. 2004, S. 91-110.
- 30 Klie, Religion, S. 106.
- 31 Diskussionsbeitrag auf der Tagung „Zwischen Erziehung und Religion“ am 13./14.03.06 in Bommerholz/Witten.
- 32 Theißen, Gerd: Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, S. 109f.
- 33 Diskussionsbeitrag auf der Tagung „Zwischen Erziehung und Religion“ am 13./14.03.06 in Bommerholz/Witten.
- 34 Büttner, Gerhard u.a.: SpurenLesen 1, Stuttgart 22007 (im Druck).