

## A. Zum Stand des Performativen

*Hans Mendl*

## Eine kurze Geschichte des Performativen – ein kritischer Literaturbericht

### 1. Problemstellung und Anfänge

„Der Begriff ‚performativer Religionsunterricht‘ ist ein Versuch, so etwas wie ein einigendes Band um die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze eines erfahrungsöffnenden Lernens zu legen“ (Englert 2002b, 32; vgl. auch Englert 2002a), leitet Rudolf Englert seine zusammenfassende Würdigung verschiedener erster performativer Ansätze ein, die in der Zeitschrift „Religionsunterricht an höheren Schulen“ im Jahre 2002 vorgestellt wurden. Seitdem ist ein reger Diskurs zum Performativen festzustellen. Da die verschiedenen Beiträge an ganz unterschiedlichen Orten publiziert werden, soll hier der Versuch unternommen werden, zentrale Publikationen, die sich kritisch mit den Entwürfen des Performativen auseinandersetzen und teilweise auch Entgegnungen auf einzelne Beiträge in die Gesamtwürdigung einzubeziehen. Zunächst aber erfolgt eine umfassende Einführung in die Problemstellung, die natürlich sehr subjektiv geprägt ist.

#### 1.1 Herausforderungen

Im zeitlichen Rückblick wird deutlich: Soziologische, theologische und bildungstheoretische Herausforderungen motivierten die Entwicklung von performativen Modellen:

Die zentrale **soziologische** Herausforderung besteht darin, wie mit dem deutlichen sogenannten Traditionsabbruch umzugehen ist: Nur noch eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen ist in der Kirche beheimatet und wird durch das Elternhaus religiös sozialisiert. Die Folge: Viele Erscheinungsformen einer institutionalisierten Religion sind für die Mehrzahl heutiger Schülerinnen und Schüler nicht mehr verständlich. „Zumal im Raum der Schule kann religiöse Bildung nicht mehr reflexiv-*nachdenk*end bearbeiten, was bislang noch als in Familie und Kirche vermittelter Gegenstand des aufarbeitenden Nachdenkens voraussetzen war“ (Dressler 2002, 12). Die veränderte Situation erfordert deshalb auch einen veränderten Präsentationsmodus von Religion: „Es geht hier durchgängig darum, heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen

Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen“ (Englert 2002b, 32). Aber wie kann dies gelingen, ohne gleichzeitig die Grenzen eines schulischen Religionsunterrichts zu überschreiten?

Rudolf Englert bezeichnet in seiner „Zwischenbilanz“ (Englert 2008, 3f) den evangelischen Theologen Christof Bizer als Wegbereiter eines performativen Religionsunterrichts und zitiert ihn so: „Ich habe vor, Religion beim eigenen Wort zu nehmen, mit dem sie sich authentisch und öffentlich selbst darstellt und vollzieht“ (Bizer 1989, 83f). Damit wird deutlich, dass neben den religiös distanzierten Schülerinnen und Schülern auch der Gegenstand selbst, Religion, in seiner ganz spezifischen Eigenart die Entwicklung performativer Konzepte motivierte. Die **theologische** Herausforderung kann man so auf den Punkt bringen: Wie kann Religion in seiner ganzen Breite und Tiefe, in Theorie und Praxis, in Wort und Tat verstanden werden (vgl. dazu Mendl 2008, 37-40)? Wenn Religion mehr ist als nur ein kondensiertes Glaubenswissen, wenn sie auch gekennzeichnet ist von geprägten Formen und einer sozialen und gemeinschaftlichen Praxis, dann scheint ein rein diskursiv angelegter Religionsunterricht nicht mehr auszureichen, um den Gegenstand Religion zu durchdringen und zu verstehen. Bernhard Dressler formuliert dies so: „Nun gibt es aber kein religiöses Esperanto. Religion existiert immer nur in der Form einer bestimmten konkreten Religion, an der der Unterschied zwischen Religion und anderen Weltzugängen exemplarisch aufzuzeigen ist“ (Dressler 2012, 30). Es gehe also um das Verstehen der christlichen Religion; man müsse lernen, dass sich hier Vollzugsformen und Vorstellungsgehalte auf spezifische Weise miteinander verbinden. Insofern erweist sich die bekannte Unterscheidung zwischen einer gelebten und einer gelehrten Religion als Scheinalternative; denn die gelehrte Religion bleibt unvollständig, wenn sie nicht auch die Religionspraxis einbezieht. Hans Schmid prägte in seinem Aufsatz, bei dem er argumentativ an Dressler anschloss, die inzwischen weit verbreitete Formel, religiöses Lernen müsse „mehr als reden über Religion“ sein; dissoziative Elemente (reden über) müssten mit assoziativen (reden mit) ergänzt werden (Schmid 2002). In der Folge richtete sich der Fokus deutlicher auf die pragmatische Dimension von Religion und die Frage, wie diese didaktisch verantwortlich ins Spiel gebracht werden kann.

Schließlich wurde die Entfaltung von performativen Ansätzen auch von **bildungstheoretischen Herausforderungen** gespeist: So wissen wir von der Lernpsychologie her um die Bedeutung einer Vernetzung verschiedener Lerndomänen, damit träges Wissen vermieden und intelligentes Wissen aufgebaut werden kann. Verstehen und Behalten werden gefördert, wenn prozedurale, implizite und deklarative Wissensebenen miteinander intelligent verschränkt werden. Nach einem grundlegend konstruktivistischen Lernverständnis ereignet sich Lernen als ein aktiver und konstruktiver Prozess des lernenden Subjekts; erfolgreich wird vor allem dann gelernt, wenn Lernprozesse kontextualisiert und situativ gebunden initiiert werden. Im engeren Sinn erweist sich das Ringen um die Bedeutung des Performativen in der Religionsdidaktik auch als anschlussfähig an den „performative turn“ in den Kultur-, Geistes- und Bildungswissenschaften insgesamt (vgl. Wulf / Zirfas

2007). Nachhaltiges Lernen wird auch im Kontext eines kompetenzorientierten Bildungsverständnisses angestrebt. Dietrich Benner wies darauf hin, dass Deutungs- und Partizipationskompetenz immer in wechselseitiger Verschränkung und Ergänzung zu betrachten seien (Benner 2004, 14); denn die Aufgabe der modernen öffentlichen Schule bestehe nicht nur in der Befähigung zur Deutung der Welt, sondern auch zum Umgang mit ihr.

## 1.2 *Sprechakttheorie als gemeinsame Ausgangsbasis*

Wissenschaftstheoretisch setzen alle performativen Ansätze in der Religionsdidaktik an den Ergebnissen der Sprachphilosophie an. Schon vom Begriff des Performativen her ist man auf die Sprechakttheorie von John Austin und John Searle verwiesen: „How to do things with words“ lautete der Titel von Austins bahnbrechendem, 1962 erstmals erschienenen Werk. Der Ausgangspunkt: Es gibt bestimmte Aussagen, die gleichzeitig eine Handlung implizieren: „Ich verspreche dir“, „ich schwöre“, „ich wette“ wären solche Aussagen, mit denen zugleich eine verbindliche Handlung vollzogen wird, mit der konkrete Folgen beabsichtigt und Wirkungen erzielt werden. Besonders auf dem Gebiet der Religion wurde Austin bei der Suche nach passenden Beispielen fündig. Denn die religiöse Sprache gehört auch zu den eigentümlichen, performativen Sprachformen: Mit den sprachlichen Handlungen der Religion, einem Gebet („Gott, ich bitte dich ...“), einem Segen („Es segne dich ...“), einem Lobpsalm („Gott, wie wunderbar ...“), einem Gelübde („Ich gelobe ...“) werden bereits eine Wirklichkeit und ein Wirkungszusammenhang gesetzt; bei diesen religiösen Aussagen handelt es sich ja nicht nur um konstative Feststellungen, sondern um intentionale Ausdruckshandlungen im Kontext komplexer ritueller Vollzüge.

Die religionspädagogische Folgerung ist evident: Kann ich die Bedeutung eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises oder eines Versprechens begreifen, ohne solche Akte selber vollzogen zu haben? Kann ich die Ethik des Christentums ohne einen Bezug auf eine sozial-karitative Vollzugsform überhaupt verstehen? Und wie muss dieser „Bezug“ gestaltet sein? Reicht hier eine Beobachterperspektive aus oder ist auch eine Teilnehmerperspektive nötig? Und wie ist eine solche auch wie immer geartete Teilnehmerperspektive, eine Vollzugs- oder Handlungsform „in Sachen Religion“ zu qualifizieren? An dieser Kernfrage arbeiteten sich in der Folge verschiedene Religionspädagogen ab.

## 1.3 *Performative Entwürfe: Die evangelischen Varianten*

Die Praxis des Religionsunterrichts war freilich der Theorie bereits vorangeeilt. Eine gemeinsame Spur bei allen didaktischen Entwürfen in Theorie und Praxis lässt sich sicher in der anthropologischen und empirischen Wendung

der Religionspädagogik sehen. Diese wurde didaktisch unter den Stichworten einer stärkeren Erfahrungs-, Subjekt- und Prozessorientierung konkretisiert.

Vor allem im Religionsunterricht in der Grundschule wird schon immer kräftig gehandelt, gebetet und gefeiert. Aber auch in anderen religionspädagogischen Neuentwicklungen wie der Symboldidaktik, dem ästhetischen Religionsunterricht, der Gestaltpädagogik oder der Kirchenraumpädagogik schienen praxisorientierte didaktische Elemente auf, über deren Bedeutung, Nutzen und Gefahr gestritten wurde. Ich erinnere mich an eine spannende Diskussion beim Eichstätter religionspädagogischen Kongress im Jahr 1999 zwischen Michael Meyer-Blanck und Georg Baudler (Meyer-Blanck 2000; Baudler 2000) über den Stellenwert von praktischen religiösen Handlungsvollzügen im Rahmen kirchenraumpädagogischer Erkundungen: Meyer-Blanck plädierte für den Status und den Schutzraum des „Als-ob“; Kirche sei nicht Schule, die wirklichen Gefühle und Ängste der Schüler gingen die Lehrer nichts an. Religiöse Praxis könne nur aus der Distanz erschlossen werden. Georg Baudler hielt dem entgegen: Religiöse Praxis könne nicht quasi nur als Experiment vorgeführt werden. Symbolhandlungen seien durch den Kontext bestimmt; dieser könne nicht einfach vom Inhalt gelöst werden. Man müsse diese Handlungen auch vollziehen, also beispielsweise nicht nur über einen Psalm reden, sondern diesen auch sprechen: Denn wer Unterricht nur in diskursiver Texterschließung vollzieht, verschenkt den Überschuss der Form!

Evangelische Theologen und Religionspädagogen waren zunächst federführend bei der Reflexion über die Bedeutung des Performativen (bes. Klie / Leonhard 2003; vgl. dazu erstmals resümierend Domsgen 2005). Wieso dies so ist, darüber lässt sich trefflich spekulieren (vgl. Englert 2002b, 34; Böhme 2008, 138; Mendl 2008, 14f): Besteht im evangelischen Milieu, das in einer wort- und textbezogenen reformatorischen Tradition steht, doch ein weit größerer Kompensationsbedarf, wenn es um die Praxis von Religion geht, als im katholischen, bei dem die ästhetische Dimension religiösen Lernens gerade durch verschiedene konzeptionelle Projekte in den letzten Jahrzehnten stärker ausgeprägt war? Oder sind die „Evangelen“ wieder einmal nur schneller als die „Katholen“, wenn es um die Reaktion auf Veränderungen geht?

### 1.3.1 Zeichentheorie

Ein erster didaktischer Ansatz, der ebenfalls von der skizzierten Problemstellung geprägt war, lag mit der **Zeichentheorie** vor, wie sie Bernhard Dressler und Michael Meyer-Blanck didaktisch fruchtbar machen konnten (Dressler / Meyer-Blanck 1998; vgl. Domsgen 2005, 37): Wenn Religion als eine in Kultur eingelagerte Praxis mit je eigenen ästhetischen Zeichensystemen verstanden werden kann, genügt eine ausschließlich semantische Erschließung dieser Zeichen nicht. Religion müsse zumindest als eine „eigenartige Kultur symbolischer Kommunikation ... in ihren Vollzügen, d.h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten“ präsentiert werden: „Insbesondere die christliche Religion wird nur als erzählte, gestaltete,

gefeierte Religion begreifbar“ (Dressler 2002, 13). Religion soll also „gezeigt“ werden. Im Zeigemodus wird jedoch nur der Lehrende aktiv, die Lernenden verbleiben in einer distanzierten Vogelperspektive. Darf oder gar muss es nicht ein bisschen mehr sein? Inwiefern können auch die Lernenden in eine Teilnehmerperspektive schlüpfen? Impliziert der kindliche Aufruf „Zeig es mir!“ nicht immer auch die Absicht, das Gezeigte auch mit- oder selber zu machen? Diese Frage löst schließlich den Streit über die Notwendigkeit bzw. Unmöglichkeit der verschiedenen performativen Ansätze aus, wie er bis heute vehement geführt wird.

Man merkt schon diesen ersten Entwürfen ein hohes Maß an Problembewusstsein an: Wie kann mit dem Dilemma umgegangen werden, dass ein Bezug auf die pragmatische Dimension von Religion unter den geschilderten Lernvoraussetzungen und Lernnotwendigkeiten als unverzichtbar erscheint und gleichzeitig eine überwältigende Vereinnahmung der Schülerinnen und Schüler verhindert wird? Die evangelischen Kolleginnen und Kollegen versuchten mit den folgenden theoretischen Konstrukten das Problem zu bewältigen.

### *1.3.2 Die Inszenierung von Religion*

Spiel- und theatertheoretische Analogien können sowohl auf den Gegenstand Religion wie auf den Lernort Schule bezogen werden. Ähnlich wie beim Theater gibt es auch im Unterricht verteilte Rollen; ähnlich einer Theateraufführung lebt auch der Unterricht von einer spezifischen Inszenierung, die sich nicht auf eine verbale Darbietung (das wäre eine Lesung) beschränkt, sondern sich in räumlichen, körperlichen und kommunikativen Dimensionen vollzieht. Religion selbst, besonders die Liturgie, kann als „heiliges Spiel“ bezeichnet werden (Klie 2005, 366f). Als besonders ergiebig erweist sich also auch hier die Suche nach Analogien zwischen Theater und Liturgie. Denn „der Groß-Text Gottesdienst als Komposition aus Prosa oder Lyrik äußert sich in erster Linie als Drama“ (Husmann / Klie 2005, 18). Das Geschehen innerhalb der Liturgie ist formgestaltet und in feste Abläufe gegossen; die Rollenverteilung, das körpersprachliche und das räumliche Verhalten sind festgelegt. Man singt Lieder, spricht Texte und Gebete und vollzieht in der jeweiligen Rolle entsprechende Handlungen. Liturgische Texte sind deshalb Rollentexte, weil festgelegt ist, wer sie an welcher Stelle vortragen oder sprechen darf. Mit dem Begriff der „Inszenierung“ wird zugleich eine systembezogene Grenzziehung markiert: Die „Inszenierung“ von Religion darf nicht mit einem echten religiösen Handeln verwechselt werden; man verbleibt in einer Distanz bzw. ist sich der Inszenierung bewusst, um der Gefahr einer Grenzüberschreitung im Kontext Unterricht zu entgehen.

### 1.3.3 *Spielerisches Probehandeln in religiösen Welten: der Modus des „Als-ob“*

Die Theater-Analogie verfolgt aber mit dem „Spiel“-Begriff noch ein anderes Ziel, welches dann von einer ganz anderen Seite Kritik hervorruft: Ähnlich wie bei einer Theaterinszenierung handelt es sich auch beim Unterricht um ein räumlich, zeitlich und dramaturgisch begrenztes Unterfangen, welches vom wirklichen Leben unterschieden werden muss. Von dieser Grundüberlegung aus entwickelt Bernhard Dressler den Ansatz eines experimentellen „Probehandeln in religiösen Welten“ (Dressler 2002, 14) in Unterscheidung zur authentischen religiösen Praxis, die in der Gemeinde der Gläubigen verortet ist; die inszenierten Handlungen in der Schule seien Experimente oder „Als-ob“-Handlungen in der Annahme, dass es Gott gebe („etsi deus daretur“). Unbehagen löst diese Argumentationsfigur in der Rezeption deshalb immer wieder aus, weil den Begriffen „Probe“ und „Spiel“ unterstellt wird, dass damit die Ernsthaftigkeit von Glaubensvollzügen geschmälert und im wahrsten Sinn des Wortes aufs Spiel gesetzt würde. Dressler verteidigt „das Probehandeln“ auf doppelte Weise: Zum einen sei dies die einzig angemessene Weise, der bildungstheoretischen Eigenart eines Zugriffs von Schule auf Wirklichkeit gerecht zu werden – denn Lernen muss sich als Spiel vom Lebensernst unterscheiden. Zum anderen vollzieht sich jedes Spiel – wie auch das Theater und, wie gezeigt wurde, beispielsweise die Liturgie – nach festen Regeln und hat seinen spezifischen Ernst: „Der Begriff der ‚Probe‘ erleidet im Unterricht keinen Mangel an existenziellem Ernst“ (Dressler 2007, 283).

### 1.3.4 *Performativität und Performance*

Der Lösungsversuch, den Hanna Roose unterbreitet, führt wieder zum Ausgangspunkt des Performativen, zur Sprechakttheorie, zurück. Sie zielt darauf ab, „die Begriffe der Performance und der Performativität gegeneinander zu profilieren“ (Roose 2006, 110). Der Begriff „Performativität“ bezieht sich auf das, was John Austin eine echte, gelingende Sprechhandlung bezeichnet. Von „Performance“ spricht man demgegenüber im Bereich des Dramatischen, des Theaters. Da bei den Schülerinnen und Schülern kein Einverständnis vorausgesetzt werden könne, knüpfe das Konzept eines performativen Religionsunterrichts am Begriff der Performanz an.

Religionspädagogisch gewendet plädiert Roose mit Anschluss an Thomas Klie für die Kompetenz einer Codeunterscheidung; Performance sei eine Inszenierung der Codeunterscheidung: „Die Schülerinnen und Schüler müssten dazu befähigt werden, unterschiedliche Codes als solche zu erkennen und angemessen in der Kommunikation zu gebrauchen“ (ebd. 214). Dies gelinge, wenn jegliche Performance reflexiv eingeführt werde; nur so haben die Schülerinnen und Schüler die Entscheidungsfreiheit, ob sie sich in die angestrebte Rolle hineinbegeben oder ob sie in die des verständnisvollen Beobachters ausweichen wollen.

## 1.4 Die katholischen Varianten des Performativen

Wie bereits erwähnt: Die ersten theoretischen Entwürfe stammten aus der Feder evangelischer Religionspädagogen. Katholische Protagonisten sind spärlich gesät, mit Ausnahme des bereits erwähnten Hans Schmid. Dieser gab mit seinem Aufsatz aus dem Jahr 2002 „Mehr als Reden über Religion“ (Schmid 2002) zwar eine programmatische Richtung vor; konzeptionell blieb er mit seiner Forderung nach einer Ergänzung der dissoziativen Elemente („reden über ...“) durch assoziative („reden mit ...“) aber auf einer Postulats-ebene (im Religionsunterricht müssten Gebet, Erzählen, Spielen, Singen, Bildbegegnung und sonstige Ausdrucksformen eine angemessene Gestalt erhalten) stehen, die didaktisch nicht weiter entfaltet wurde. Auch bei ihm scheint das Problembewusstsein auf, wie denn die Freiheit der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den erfahrungsorientierten Lernangeboten gesichert werden könne; seine Forderung nach einer Arbeit mit „offenen Formen“ und „offenen Strukturen“ (Schmid 2002, 5) habe ich konstruktiv in mein eigenes Konzept eingepasst (Mendl 2008, 69f).

### 1.4.1 Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen

Im Jahr 2005 veröffentlichten die Deutschen Bischöfe mit „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ die bis heute letzte globale offizielle Verlautbarung zum Religionsunterricht (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005). Hier liegt nun die erste katholische Version eines performativen Ansatzes vor, die argumentativ in vielen Elementen deutlich von den evangelischen Vorarbeiten geprägt ist. Sie geht aber in einigen entscheidenden Aspekten darüber hinaus und argumentiert hermeneutisch anders.

Die unübersehbare Herausforderung muss hier nicht wiederholt werden; auch die Bischöfe sehen die radikal veränderte religiöse Situation der Kinder und Jugendlichen: „Eine wachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, macht kaum noch Erfahrungen mit gelebtem Glauben“ (ebd. 13). Neben der Vermittlung von strukturiertem Glaubenswissen müsse der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler auch „mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrung mit Glaube und Kirche ermöglichen. Ohne ein zumindest ansatzweises Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens wird die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens ohne nachhaltige Wirkung bleiben“ (ebd. 24). Im Unterschied zu den evangelischen Konzepten gehen die Bischöfe von einer Teilnehmerperspektive der Schülerinnen und Schüler aus, die bei aller Verschiedenheit und Kirchendistanz der Lernenden in der Taufe begründet sei (ebd. 23). Um die eigene Religion zu verstehen, brauche es auch einen Bezug zu religiösen und besonders auch kirchlich geprägten Erfahrungen mit Ausdrucksformen einer kirchlich institutionalisierten Religion. Die Bischöfe verweisen darauf, dass „das Vertrautmachen



mit einer sozialen Praxis ... keine Besonderheit des Religionsunterrichts“ (ebd. 25) sei und bringen Beispiele aus anderen Fächern (was dann im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder auf- und angegriffen wurde). Gegen Ende der kurzen Ausführungen weichen die Bischöfe wieder einen Schritt zurück, indem sie in Anlehnung an die vorgezeichnete Spur der evangelischen Kollegen davor warnen, den Religionsunterricht „zum religiösen Ort mit eigenen Symbolen und Ritualen“ werden zu lassen, und zwischen pädagogischen Ritualen und authentischen liturgischen Handlungen und Gebeten unterscheiden: „Gebet und Liturgie dürfen nicht zu pädagogischen Zwecken instrumentalisiert werden“ (ebd. 25f). Und sie insistieren auf der Unterscheidung zwischen einer Erschließung der Glaubenspraxis im Religionsunterricht und der Hinführung auf den Empfang der Initiationssakramente in der Gemeinde, um dem Vorwurf einer Re-Katechisierung des Religionsunterrichts entgegenzuarbeiten. Selten haben so wenige Seiten eines kirchlichen Dokuments eine so heftige Diskussion ausgelöst!

So entfachte sich an der Zielformulierung: „Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glaube und Kirche“ (ebd. 23) und an der Hermeneutik einer „Teilnehmerperspektive“ (vgl. Englert 2008, 5f) die Kritik an der „katholischen“ Version. Wasser auf die Mühlen der Kritiker waren auch die pointiert und manchmal polemisch vorgetragenen Plädoyers von Eckhard Nordhofen für einen Religionsunterricht, der von einer „starken“ Mystagogie geprägt sein sollte (vgl. Nordhofen 2006, kritisch dazu Englert 2008, 6).

#### 1.4.2 *Religion erleben – Religion reflektieren (Hans Mendl)*

Im Gespräch zwischen evangelischen und katholischen Religionspädagogen wird immer wieder deutlich, dass die evangelischen Kollegen weit weniger Probleme mit den Dokumenten ihrer Kirche (an denen sie in der Regel auch mitgeschrieben haben!) haben als wir katholischen, die wir diese doch immer auch aus einer kritischen Distanz betrachten. So erging es mir auch selber.

Meine ersten Überlegungen zum eigenen Konzept eines performativen Religionsunterrichts trug ich erstmals im Januar 2005 bei einem Vortrag an der Universität Augsburg mit dem Titel „Mut zur Inszenierung von Religion. Lernen in postchristlicher Gesellschaft“ vor, in Variationen später dann auch an anderen Orten. Im Umfeld dieser ersten Präsentationen und dann auch Publikationen im Frühjahr 2005 erhielt ich den Hinweis, dass bald eine Schrift der Deutschen Bischöfe erscheinen würde, die in eine ähnliche Richtung wie mein performativer Ansatz ginge. Auch wenn ich das Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ argumentativ in die ersten expliziten Veröffentlichungen zum Performativen einbaute (vgl. erstmals Mendl 2005c; tastende Vorübungen: Mendl 2005a, b), ergaben sich dann bei der gründlichen Beschäftigung doch deutliche Unterschiede – denn die Ausführungen im Bischofswort waren nach meinem Dafürhalten zu sehr vom evangelischen Denkkonstrukt geprägt (wenn im Bischofspapier beispielsweise

zwischen pädagogischen Ritualen und authentischen liturgischen Handlungen und Gebeten unterschieden wird, vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 25) und entfalten außerdem eine Zielvorstellung des Performativen, die dann in der Fachdiskussion als Kompensationsmodell gedeutet wurde, was ich nicht teilen kann.

In einer geisteswissenschaftlichen Disziplin spielen Begriffe eine große Rolle; das ist bei der Diskussion um performative Konzepte nicht anders. Kann man Religion „inszenieren“, „spielen“ oder „probehandeln“? Was ist ein „authentisches religiöses Handeln“? Ist es realistisch, dass Kinder und Jugendliche durch performative Lernformen „vertraut“ werden mit „ihrer“ Religion? Soll Religion „eingeübt“ werden? Soll der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler in der Kirche „beheimaten“? Man wird manche dieser Begriffe auch in meinen (ersten) Entwürfen vorfinden. Auch wenn ich inzwischen mit meinem Ansatz einen pointierten eigenen Vorschlag unterbreite, mit dem ich mich von den evangelischen Kollegen und Freunden unterscheide, so erkenne ich an, dass es unterrichtliche Zusammenhänge gibt, in denen die Rede von einem „Probehandeln“ oder einem „Experimentieren mit Religion“ durchaus als plausibel erscheint (siehe die zusammenfassenden Klärungen im Kap. 3). Und gibt es nicht durchaus Handlungsmuster, die im Religionsunterricht auch „eingeübt“ werden dürfen? Mag sein! Als überzeugter Konstruktivist verbindet sich für mich das Ringen um Wahrheit immer auch mit der Relativierung der eigenen Wahrheitsansprüche. *Panta rhei*, alles ist im Fluss, das gilt auch für die Weiterentwicklung von didaktischen Ansätzen!

Die Frage nach dem Status von performativen Lernformen zwischen „authentisch“ und „experimentell“ habe ich seit „Religion erleben“ (Mendl 2008, 2. A. 2013) so zu lösen versucht, wie ich im Folgenden darstelle. Dabei ist der Begriff des „Erlebens“ als die Phase des Einstiegs einer Begegnung mit Religion bewusst gewählt, weil ich damit hermeneutisch andeuten möchte, dass es ein weiter didaktischer Weg ist, bis aus einem wiederholten „Erleben“ eine „Erfahrung“ wird und ob dies überhaupt erfolgt (vgl. Mendl 2008, 72-81; zum Begriff kritisch: Kliemann 2014, 372, FN 16):

Mit performativen Unterrichtsformen laden die Lehrenden zum Erleben religiös relevanter Handlungsformen ein. Diese Einladung muss aber geprägt sein von der Möglichkeit einer subjektiven Bedeutungszuweisung des Erlebens und Erlebten durch die Lernenden. Die Schülerinnen und Schüler können selber entscheiden, ob sie sich in die Teilnehmerrolle begeben wollen oder auf einer Beobachterebene bleiben wollen – und dazwischen gibt es noch viele weitere Schattierungen einer Bedeutungszuweisung! Ich begründe dies mit einem Rückgriff auf die Sprechakttheorie (Mendl 2008, 42f): Was jemand tut, indem er etwas sagt, nennt John Austin einen illokutionären Akt – entscheidend sind Kontext und Absicht des Sprechers, wie er sich den gelungenen Sprechakt vorstellt. Was die Äußerung tatsächlich bewirkt, wird als perlokutionärer Sprechakt bezeichnet; die tatsächliche Wirkung entzieht sich dem Einfluss des Sprechers. Ein Beispiel aus dem Alltag: Ich will in einem Kompliment meine Bewunderung ausdrücken – und scheitere grandios, weil mein Gegenüber meine Worte oder Gesten anders versteht. Übertragen auf den Religionsunterricht: Eine gemeinsam vollzogene performative Handlung