

Performanz oder Reflexion, Selbstinszenierung oder Differenzerfahrung?

Aktuelle Herausforderungen performativen Lernens

Claudia Gärtner

Für die Berufsschülerin Madeleine ist Instagram keine Bühne, sondern das Leben selbst: „Quatsch, das ist mein Leben, mein Alltag. [... Ohne Instagram] wäre ich abgeschnitten von meinem Leben, von Informationen und völlig im Abseits.“¹ Im Zeitalter digitaler Selbstinszenierung gehen für viele Jugendliche Inszenierung und Authentizität, Darstellung und Erleben ineinander über – eine digitale Optimierung des eigenen Lebens inbegriffen. Angesichts dieser immensen Inszenierung und Darstellung – allein bei Instagram werden tagtäglich 70 Millionen Bilder geteilt – erscheinen die seit mehr als zehn Jahren unter der Sammelbezeichnung Performative Religionsdidaktik geführten religionspädagogischen Debatten um Inszenierung und Darstellung von Religion, von authentischem oder didaktisch inszeniertem Vollzug auf Probe zwar nicht überholt, aber dennoch um einige Dimensionen komplexer geworden zu sein.

Die Performative Religionsdidaktik vereint ganz unterschiedliche Ansätze, dennoch kann sie als eine Reaktion auf drei miteinander verbundene Entwicklungen betrachtet werden.

Erstens ist sie – insbesondere in katholischen Ansätzen – als Reaktion auf den zunehmenden religiösen Traditionsabbruch zu deuten. Dies führt zweitens dazu, dass Kinder und Jugendliche vornehmlich in der Schule mit Religion in Kontakt kommen, die in diesem institutionellen Setting zu einer „Schul-Religion“ transformiert wird. Eine solche „Schul-Religion“ zeigt sich zu meist in einem reflexiven Modus. Religion wird dann drittens vornehmlich durch „Reden über“ Religion angeeignet. Insbesondere protestantische Ansätze fordern daher eine verstärkte Berücksichtigung der ästhetischen „Gestalt“ von Religion. Im Folgenden soll weder den Entstehungsbedingungen noch den Entwicklungen und (konfessionellen) Ausprägungen performativen Lernens nachgegangen werden. Vielmehr werde ich drei aktuelle religionsdidaktische Herausforderungen skizzieren und hieraus Entwicklungsperspektiven für performatives Lernen ableiten.

Die Anlage der aktuellen Ausgabe der RpB zielt auf eine interkonfessionelle Auseinandersetzung über religionsdidaktische Grundbegriffe. Dabei kommt es mir zu, einen „Aufschlag“ zu wagen. Dieser ist qua Autorin katholisch, inwiefern sich dieser auch inhaltlich als katholisch, ggf. sogar als typisch katholisch zeigt, sei dem

1 *Swiatkowski, Michael*: I'm sexy and I know it! Jugendliche Alltagsästhetik auf der digitalen Bühne. In: Kirche und Schule 43 (2016) 33–36, 34.

evangelischen „Return“ von Harald Schroeter-Wittke sowie dem Urteil der Leser/-innen überlassen.

1. Ästhetisierung, Digitalisierung und Selfie-Kultur

Wie das Beispiel von Madeleine zeigt, sind Jugendliche professionelle Performer. Sie inszenieren sich täglich, wobei ihnen durch digitale Medien in einem nie dagewesenen Ausmaß Gestaltungs- und Wirkungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Wie bei der einleitend zitierten Schülerin geht es dabei insbesondere um Anerkennung, um „Likes“, eine digitale Währung, für die das eigene Leben angemessen gestaltet und entsprechend verkauft wird. Madeleine gibt offen zu, dass „Fotos mit mehr Haut besser ankommen.“² Durch die sozialen Medien erhalten Jugendliche permanent und nahezu in Echtzeit Rückmeldungen zu ihrer Darstellung und damit zugleich Anerkennung, die sie insbesondere im Jugendalter für ihr Selbstwertgefühl benötigen. Nicht wenige Heranwachsende besitzen daher eine suchtauffällige oder zwanghafte Smartphone-Nutzung.³ Dass diese Entwicklung einen Einfluss auf Performanz und performatives Lernen hat, erscheint offensichtlich. Zumindest zwei Faktoren sind hierbei zentral: Erstens geht es bei Jugendlichen primär um Selbstdarstellung, zweitens geschieht diese in einem ästhetisierenden, sehr körperbezogenen Modus.

1.1 Performanz als Selbstdarstellung

Am Begriff „performativ“ scheiden sich die religionspädagogischen Geister. Geht es hierbei um eine Inszenierung konkreter Religion wie in einem Theaterstück? Wird durch einen per-

formativen Akt Bedeutung inszeniert und hierdurch hervorgebracht? Wird Bedeutung im performativen Akt stets neu und ggf. transformiert zum Ausdruck gebracht? Führt der performative Vollzug religiöser Formen in Religion ein und lässt diese erfahren? Diese verschiedenen „Spielarten“ des Begriffs sind bereits differenziert dargestellt worden⁴ und sollen hier nicht noch einmal wiederholt werden.

Angesichts der jugendlichen digitalen Selbstdarstellung erscheint mir der aus der bildenden Kunst stammende Performance-Begriff bedenkenswert zu sein. Performance in der Bildenden Kunst ist vor allem „eine Ich-Aktion [...], in der sich dieses ‚Ich‘ öffentlich ‚performiert‘, gleichsam mit Aktion oder Handlung ‚maskiert‘.“⁵ Performance ist eine selbstgenießende Entdeckung und Erfindung des Selbst, ein Handeln, in dem etwas von einem verborgenen Ich aufscheint, das über das alltäglich Erlebte hinausweist und neue Perspektiven eröffnet.⁶ In dieser subjektorientierten Zuspitzung des Performancebegriffs werden zwar noch Schnittmengen zum performativen Lernen sichtbar, deutlich wird aber auch, dass Performance-Art hierin nicht aufgeht. Denn die Performance erzählt „von nichts anderem als eben von diesem Ereignis, das sich ereignet. Sie verweist auf nichts als sich selbst.“⁷

2 Ebd., 34.

3 Vgl. Markowetz, Alexander: Digitaler Burnout. Warum unsere permanente Smartphone-Nutzung gefährlich ist, München 2015, 180–183; 191–193.

4 Vgl. Gärtner, Claudia: Performative Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit. In: International Journal of Practical Theology 13 (2009) 258–274.

5 Ritter, Hans-Martin: Mutmaßungen über die ‚Performance‘ und über den Innenraum einer besonderen Form öffentlicher Äußerung. In: Seitz, Hannelore (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung, Bonn – Essen (Kulturpolitische Gesellschaft) 1999, 218–224, 221.

6 Vgl. Lange, Marie-Luise: „...und setzte mich frei“. Von der Kunst, sich im Handeln zu finden. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium ‚Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft‘, Köln 2003, 237–247, 245f.

7 Ritter 1999 [Anm. 5], 221.

Meine These ist, dass performative Lernprozesse im RU wegen der stark ausgeprägten (digitalen) Selbstinszenierung der Jugendlichen mit einer solch ausgerichteten Performance-Haltung bei Heranwachsenden rechnen müssen. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern in diesem performativen „Balanceakt zwischen körperlich-biografischer Vergegenwärtigung und selbstreferentiellem Spiel mit ästhetischen Mitteln“⁸ religiöse Formen eingespielt werden können. Wie kann dann das Fremde, Andere (von Religion) in diesen subjektzentrierten Prozessen eingeholt werden? Diese Problematik wiegt m.E. umso schwerer, wenn man sich der Digitalisierung und Ästhetisierung jugendlicher Inszenierungen zuwendet.

1.2 Performanz als digitaler, ästhetischer Akt

Bei der (digitalen) Selbstexpression ist die ästhetische Gestaltung des Körpers zentral – mehr Haut verkauft sich gut.⁹ Das körperliche Erscheinungsbild wird daher oftmals digital und auch zunehmend real verändert und an das geltende Schönheitsideal angepasst. Heranwachsende sind somit zum einen für performative Lernsettings, die auf Inszenierung, auf Darstellung zielen, sensibel. Zum anderen zielt performatives Lernen nicht ausschließlich auf Selbstexpression. Performativ inszenierte religiöse Formen umfassen auch das punktuelle Erfahren von Leiblichkeit, von Ritual in Raum und Zeit und damit eben nicht den oftmals wahrnehmbaren Zwang zur Selbstoptimierung, zur digitalen, experimentellen Selbsterfindung. Trotz ästhetischer Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern ist daher auf der Ebene der Gestaltgebung, der raum-leiblichen Vollzüge mit Irritationen und ggf. auch deutlichen Lernhürden zu rechnen.

8 Lange, Marie-Luise: Die Spur führt immer zu uns zurück, in: Ziesche, Angela / Marr, Stefanie (Hg.): Rahmen aufs Spiel setzen, Königstein / Taunus 2000, 155.

9 Vgl. Anm. 2.

Performatives Lernen hatte bislang als gemeinsamen Ausgangspunkt die Erkenntnis, dass Heranwachsende angesichts des religiösen Traditionsabbruchs und der weitgehend kognitiv fokussierten Kommunikation über Religion in der Schule kaum Erfahrungen mit Religion besitzen, so dass diese im RU angebahnt und anschließend reflektiert werden müssen. Die vorausgegangenen Überlegungen lassen die These zu, dass mit weiteren Erfahrungsdefiziten und Fremdheits-erfahrungen zu rechnen ist: Diese beziehen sich auch auf die Ebene der Gestaltgebung, insbesondere auf die Ebene raum-leiblicher Vollzüge, denn digitale, ästhetisch orientierte Selbstexpression als markante Form jugendlicher Kommunikation stellt die Frage nach der Integration raum-leiblicher (Fremdheits-)Erfahrungen. Zudem zielt jugendliche Kommunikation auf Selbsta Ausdruck. Diese „Selfie-Kultur“¹⁰ für Erfahrungen zu öffnen, die Raum geben für den Einbruch des Anderen, des Transzendenten, kann als eine zentrale Herausforderung performativen Lernens betrachtet werden.

2. Religiöser und weltanschaulicher Pluralismus

Performative Religionsdidaktik wird – wie bereits skizziert – als eine Reaktion auf den religiösen Traditionsabbruch und die entsprechenden Erfahrungsdefizite betrachtet. Hierdurch ist die gegenwärtige religiöse und weltanschauliche Landschaft jedoch nur unzureichend charakterisiert. Konfessionslosigkeit, Fundamentalismus und Religionspluralismus sind weitere relevante Herausforderungen religiöser Bildungsprozesse, wobei in Zeiten von Patchwork-Religiosität diese Begrifflichkeiten nicht immer trennscharf

10 Vgl. zu religionspädagogischen Herausforderungen und Chancen des „Selfie“ Gojny, Tanja / Kürzinger, Kathrin S. / Schwarz, Susanne (Hg.): Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung, Stuttgart 2016.

gefüllt werden können, so dass z. B. auch Konfessionslose eine religiöse Praxis besitzen oder intra- und interreligiöser Pluralismus ineinander übergehen können. Performative Lernsettings haben es daher nicht nur mit Lernenden zu tun, die – aus theologischer Perspektive – defizitäre oder erodierte christliche Weltdeutungen, sondern gänzlich andere Selbst- und Weltdeutungen besitzen. Für performatives Lernen resultieren hieraus zumindest zwei Herausforderungen: Wie kann bei solchen Lernvoraussetzungen Religion inszeniert werden? Und wie und in welcher Perspektive sind diese Inszenierungen zu reflektieren?

2.1 Religionspluralismus

Der kompetente Umgang mit anderen Religionen ist zentrales Lernziel (inter-)religiösen Lernens. Performative Lernformen halten dabei auch Einzug in interreligiöse Lernsettings, so z. B. die Einnahme von Gebetshaltungen der jeweiligen Religionen. Inwiefern Elemente anderer Religionen jedoch inszeniert werden können oder an ihnen aktiv teilgenommen werden kann, ist durchaus umstritten. Während eine aktive Teilnahme am Kult einer fremden Religion weitgehend als problematisch angesehen wird,¹¹ umfassen Moscheen- oder Synagogenführungen durchaus performative didaktische Inszenierungen der gelebten Religion.¹² Auch Ansätze in der Tradition von John Hull und Michael Grimmitt sehen dezidiert didaktische Inszenierungen von religiösen Zeugnissen vor,

an denen performativ gelernt wird.¹³ Diese Ansätze zeichnen sich durch je unterschiedlich akzentuierte Grenzmarkierungen aus. Es werden Schwellen markiert, die den Übergang in die andere Religion, in den Raum des Heiligen und Fremden verdeutlichen. Hierdurch wird didaktisch die Problematik hervorgehoben, dass eine fremde Religion ohne Einblicke in deren gelebte Gestalt nicht verstanden werden kann, dass zugleich aber auch eine direkte Teilnahme an und Aneignung von einer fremden Religion als Andersgläubiger nicht möglich ist. Performatives Lernen in interreligiösen Settings ist mit diesem unauflösbaren Paradox konfrontiert, wodurch die Bedeutung reflexiver Elemente hervortritt. So erweitert Woppowa den Ansatz von Hull/Grimmitt um eine zweite reflexive Phase, so dass er die entdeckende, auch dramaturgisch inszenierte Erkundung von religiösen Zeugnissen anderer Religionen einrahmt von einer Reflexion ersten bzw. zweiten Grades.¹⁴

Die Reflexion performativen Lernens im interreligiösen Kontext kann vielfältig geführt werden, zentral erscheint hierbei jedoch in der Reflexion ersten Grades, die existenziellen und religiösen Vorerfahrungen der Lernenden bewusst zu machen, die in der Reflexion zweiten Grades mit einer komparativen Perspektive in Beziehung gesetzt werden.¹⁵ Dabei vollziehen sich diese zwei reflexiven Phasen interreligiösen Lernens im Horizont religiöser Weltdeutung und bieten die Möglichkeit, Gemeinsamkeiten, aber auch bleibende Differenzen zu erkennen.

11 Vgl. z. B. *Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 75.

12 *Riemer, Simone/Gärtner, Claudia*: ‚Ich stell mir das halt so ein bisschen wie so‘ne Kirche vor, nur halt‘nen bisschen anders.‘ Ergebnisse der qualitativen Erhebung interreligiösen Lernens. In: *Gärtner, Claudia/Bettin, Natascha* (Hg.): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 101–120.

13 Vgl. *Hull, John M.*: Die Gabe an das Kind – ein neuer pädagogischer Ansatz. In: *Ders.*: Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften, Bd. 1, Berg am Irchel 2000, 141–164; *Meyer, Karlo*: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

14 Vgl. *Woppowa, Jan*: Inter- und intrareligiöses Lernen. Eine fundamentaldidaktische und lernortbezogene Weiterentwicklung des Lernens an Zeugnissen der Religion. In: *Gärtner/Bettin* 2015 [Anm. 12], 29–44, 39–42.

15 Vgl. ebd.

2.2 Konfessionslosigkeit

Performatives Lernen mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern kann hingegen nicht mit einer geteilten religiösen Weltdeutung rechnen, sondern ist auch mit fundamental differenten, z. B. säkularen Weltdeutungen konfrontiert. Elemente konkreter Religion können daher nicht länger im religiösen Horizont, sondern vielmehr im Modus des „als ob“ inszeniert werden. Die Lernenden gehen dabei – probenhalber, auf Zeit – von der Annahme aus, dass es Gott gebe. Inwiefern solche Inszenierungen „authentische“ religiöse Praxis, experimentelles Erproben, unernte Ingebrauchnahme, Missionierung oder Musealisierung von Religion darstellen – so die geläufigen Diskussionslinien in der Performativen Religionsdidaktik –, ist hierbei grundlegend nicht zu entscheiden, solange in den performativen Prozessen die Freiheit der Lernenden didaktisch integriert ist und subjektive Bedeutungs- und Sinnggebung ermöglicht werden. Wird Schülerinnen und Schülern diese Freiheit eingeräumt, dann ist performatives Lernen im schulischen Kontext „Handeln mit subjektiver Bedeutungszuweisung ohne verbindliche Nachhaltigkeit“¹⁶, die somit nicht in kontinuierliche, lebensprägende religiöse Praxis und Weltdeutung münden muss.

Vielmehr sollte die Reflexion in solchen Lernsettings auf Bewusstwerdung unterschiedlicher Weltdeutungszugänge gelegt werden. „Zum entscheidenden Kriterium für religiöse Bildung als einem unverzichtbaren Aspekt allgemeiner Bildung wird damit die Fähigkeit, die Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion und die Außenperspektive des distanzierten Nachdenkens über Religion ins Verhältnis setzen zu können, ohne dass das eine das andere dementiert.“¹⁷

16 Mendl 2008 [Anm. 11], 67 (im Original kursiv).

17 Dressler, Bernhard: Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. In: JMD 28 (2007) 249–262, 257.

In so ausgerichtetem performativen Lernen geht es um die Erschließung von Religion „in ihrem Eigensinn als ein nicht substituierbarer Modus der Weltbegegnung [...]“¹⁸. Die Reflexion performativ gemachter Erfahrungen zielt dabei auf die Ausbildung einer Differenz-Kompetenz, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Welt und Leben in unterschiedlichen Kontexten in differenten Weltzugängen zu deuten sowie Fähigkeiten zu erwerben, sich in diesen unterschiedlichen Weltdeutungen bewegen und zwischen diesen konsistente Übergänge herstellen zu können.¹⁹

2.3 Fundamentalismus

Einen solchen multiperspektivischen Blick auf Welt lehnt eine quantitativ eher kleine, jedoch in den letzten Jahren wachsende Anzahl von Schülerinnen und Schülern ab. Sie setzen vielmehr ihren eigenen religiösen Weltzugang gegenüber anderen religiösen oder säkularen Deutungen absolut. Diese Lernenden verfügen oftmals über ausgeprägte religiöse Erfahrungen mit ihrer eigenen Religion, ein in der performativen Religionsdidaktik veranschlagtes Erfahrungsdefizit mit Religion haben diese Lernenden somit nicht. Allerdings besitzen diese Schüler/-innen oftmals selektive Erfahrungen mit Religion oder sehr einperspektivisch und absolut gesetzte Deutungen dieser Erfahrungen. Performatives Lernen steht hier somit vor der Herausforderung, fremde, sperrige Erfahrungsräume zu eröffnen und insbesondere

18 Dressler, Bernhard: Performative Religionsdidaktik. Theologisch reflektierte Erschließung von Religion. In: Ders./Klie, Thomas/Kumlehn, Martina (Hg.): Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012, Dramaturgie, 15–42, 21.

19 Vgl. Dressler, Bernhard: ‚Religiös reden‘ und ‚über Religion reden‘ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 68–78.

in der Reflexion dieser Erfahrungen die Unabschließbarkeit und Offenheit der eigenen Religion hervorzuheben. Analog zum Umgang mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern steht hier die Ausbildung einer Differenz-Kompetenz und der Umgang mit heterogenen Welt- und Lebensdeutungen im Vordergrund. Sie müssen lernen, „mit Mehrdeutigkeiten zu leben, Lebensgewissheiten mit Unsicherheitstoleranz zu versöhnen.“²⁰ Dass das Aufbrechen von fundamentalistischen Weltdeutungen schwierig ist, darauf deuten die bislang im religionspädagogischen Kontext eher spärlich vorliegenden Studien und Konzepte zum Fundamentalismus hin.²¹ Inwiefern hierzu performatives Lernen einen Beitrag leisten kann, ist m. E. noch ungeklärt.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass der religiöse und weltanschauliche Pluralismus ebenso verschiedene Inszenierungsformen von Religion erfordert wie ein hohes Maß an Reflexion in je unterschiedlicher Perspektivierung. Was bedeutet dies jedoch für Lerngruppen mit unterschiedlichem kognitiven Potential?

3. Inklusion

Inklusion kann als eine Schlüsselkategorie des gegenwärtigen Bildungsdiskurses betrachtet werden. Auch wenn diese im umfassenden Sinn nicht allein auf kognitive Leistungsfähigkeit, sondern auch auf weitere Heterogenitätsmerkmale wie soziale Herkunft (Sozialschicht, Familienstruktur, Migrationshintergrund, religiöse Einbindung etc.), Geschlecht oder Alter zielt,²² so sei im Folgenden ausschließlich dem Zusammenhang von kognitiver Leistungsfähigkeit und performativem Lernen nachgegangen.²³

Die Performative Religionsdidaktik wird für inklusives Lernen vielfach als geeigneter Ansatz betrachtet, gerade durch ihre raum-leiblichen, sinnlich-ästhetischen Zugänge. Sie ist damit auch für primär basal-rezeptive oder konkret-handelnde Lernende²⁴ anschlussfähig. Zu diskutieren ist jedoch, inwiefern und wie hierbei die fundamental eingeschriebene Reflexion integriert werden kann. Gelingt dies nicht, so laufen performative Zugänge Gefahr, Schüler/-innen in Religion einzuführen, ohne dass dies angemessen als didaktisch inszeniertes, experimentelles Handeln reflektiert würde. Damit entstünde jedoch ein gänzlich anderes religionspädagogisches Lernsetting: Performatives Lernen in inklusiven Settings käme entweder einem

20 Dressler, Bernhard: ‚Religiös reden‘ und ‚über Religion reden‘ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Grümme/Lenhard 2012 [Anm. 19], 72.

21 Vgl. Eppler, Wilhelm (Hg.): Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 2015; Loccumer Pelikan Themenheft „Fundamentalismus überwinden“ (4/2013). Vgl. zum pädagogischen Umgang mit islamischem Fundamentalismus Edler, Kurt: Islamismus als pädagogische Herausforderung, Stuttgart 2015.

22 Vgl. Trautmann, Matthias/Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden 2011, 40.

23 In Hinblick auf Alter problematisiert Roose bereits performatives Lernen in der Grundschule. Vgl. Roose, Hanna: Religiöse Praxis in der Grundschule. Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte zum performativen Ansatz. In: Loccumer Pelikan 3/2008, 103–110, 108f. In Anbetracht der geringeren reflexiven Fähigkeiten der Kinder sei eine gezielte didaktische Transformation religiöser Praxis mit klarem Traditionsbezug notwendig, die trotz geringerer Reflexionsfähigkeit reflexiv eingeholt werden müsse.

24 Vgl. zur Unterscheidung der vier Zugänge im religionsdidaktischen Kontext Schweiker, Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband, Stuttgart 2012, 41–44.

katechetischen Prozess nahe. Oder die performative Inszenierung führte zu einer Einschränkung der religiösen Deutungspotenziale. Denn Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen bleiben oftmals der sinnlichen Anschauung verhaftet. „Diese Kinder sehen kaum die Repräsentanz eines Zeichens, eines Bildes oder eines Gleichnisses für einen bestimmten geistigen Gehalt oder für eine Sinnaussage. Sie ‚kleben‘ am Sinnlich-Gegenständlichen. [...] Es findet kaum eine analoge Übertragung eines sinnhaften Erfahrens auf eine geistlich-geistige Aussage hin statt.“²⁵ Die stets betonte Notwendigkeit der unterrichtlichen Reflexion performativen Handelns ist hier somit äußerst prekär und kann je nach kognitiven und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler/-innen nicht angemessen eingeholt werden. Inwiefern performatives Lernen im inklusiven RU daher religionspädagogisch auch im Horizont der aufgeworfenen Problemstellung sinnvoll ist, müssten vor allem empirische Studien näher ergründen.

4. Fazit

Bisweilen erwecken die Debatten um die Performative Religionsdidaktik den Eindruck, dass durch das Inszenieren oder Erproben von konkreter Religion bereits per se religiöse Erfahrungen generiert würden.²⁶ Performative Religionsdidaktik ist jedoch weder (selbstwirksame) Methodik noch handlungsorientierte Didaktik. Performatives Lernen, so kann aus den vorangegangenen Überlegungen gefolgert werden, ist vielmehr alteritätsorientierten Lernprozessen

zuzuordnen, ohne dabei ihre Subjektorientierung aufzugeben. Denn eine kritische Subjektorientierung ist sensibel für das Fremde, Irritierende des Anderen und ermöglicht, „die biblische Botschaft als korrektivischen, als aufrichtenden, als transformierenden Maßstab einzubringen, ohne die gottgeschenkte Freiheit der Subjekte vor Gott zu verharmlosen.“²⁷ Es muss dabei Ziel (performativen) Lernens sein, Fremdheit didaktisch zu inszenieren und zu bearbeiten, ohne sie zu überwinden.²⁸ In diesem Sinne werden religiöse Elemente „in ihrer perturbierenden Kraft präsentiert, um so bei den Lernenden Verstehensprozesse auszulösen, die in einer kritischen In-Beziehung-Setzung von Fremdem und Eigenem bestehen.“²⁹ Objektive Religion lässt sich somit – auch in performativen Lernsettings – nicht in subjektive überführen, sondern diese führen zu Transformationen und individuellen Produktionen von (religiöser) Bedeutung – und unterstreichen damit die Uneinholbarkeit religiöser Erfahrungen und Deutungen.

Die zu erwartende Fremdheit – so lässt sich zeitdiagnostisch folgern (vgl. 1.–3.) – ist nicht auf die Bereiche religiöser Erfahrungen und Deutungen begrenzt, sondern erstreckt sich auch auf die Wahrnehmung von deren Gestalt, z. B. in Form raum-leiblicher oder ritueller Vollzüge. Wenn sich somit Schüler/-innen religiöse Weltdeutung und religiöse Kommunikation symbolisch, metaphorisch, narrativ, rituell erschließen, dann sind diese Formen gerade im Horizont von Digitalisierung und Selfie-Kultur besonders fremd – aber dadurch ggf. auch produktiv-perturbierend. Dass dies hohe Kompetenzen – gerade auch vonseiten der Lehrkräfte – erfordert und auch scheitern kann, zeigen

25 *Zonne-Gaetjens, Erna*: Inklusion. Bildungspolitische Vorgabe und religionsdidaktische Herausforderung. In: *Schröder, Bernd / Wermke, Michael* (Hg.): *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifität und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig 2013, 269–284, 273.

26 Vgl. *Schroeter-Wittke, Harald*: *Simsalabimbambasaladusaldim. Zwischenbilanz einer Performativen Religionspädagogik*. In: *ZPT* 57 (2011) 371–385.

27 *Grümme, Bernhard*: *Alteritätstheoretische Religionsdidaktik*. In: *Ders./Lenhard* 2012 [Anm. 19], 119–132, 128.

28 Vgl. *Mendl* 2008 [Anm. 11], 58.

29 Ebd., 60.

erste empirische Untersuchungen performativer Unterrichtsdramaturgien. Hier werden Tendenzen deutlich, dass performative Lernsettings Gefahr laufen, kulturelle Differenzen zu glätten und zu ahistorischen, subjektiven Identifizierungen aufzufordern oder auch religiöse Fremdheit ethisch-moralisch zu deuten und zu glätten.³⁰ Es ist daher sowohl Aufgabe

von Lehrpersonen und ihrer didaktischen Organisation als auch von religionspädagogischer Theoriebildung, die Offenheit performativer, subjektorientierter Zugänge mit einer hermeneutisch-religiösen und theologischen Deutungs- sowie Differenzkompetenz zu verknüpfen, ohne dabei die religiöse Weltdeutung in ihrer Fremdheit einzuebnet.³¹

*Dr. Claudia Gärtner
Professorin für Praktische Theologie an
der Fakultät für Humanwissenschaften
und Theologie, Universität Dortmund,
Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund*

30 Vgl. *Kumlehn, Martina*: Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz. In: *Dressler/Klie/Kumlehn* 2012 [Anm. 17], 283–299, 294.

31 Vgl. *Kumlehn, Martina*: ‚Ihr seid Eva – ihr seid Adam – ich bin Gott‘: Dramaturgische Performanz und das reflexive Ringen um die Hermeneutik biblischer Texte. In: *Dressler/Klie/Kumlehn* 2012 [Anm. 18], 119–147, 147.