

Tanz in religiösen Bildungsprozessen

Leibliches Lernen im Kontext einer performativen Religionspädagogik

Anne Frenk

Tanz als performatives Element schafft neue Wirklichkeiten, die zu Erfahrungsräumen individueller Sinnstiftung und eigener Interpretationen werden können. Tanz konstituiert Gemeinschaft und einen je einzigartigen mehrdimensionalen Selbst- und Weltzugang. Tanz ereignet sich „im Dazwischen“¹ und setzt durch das Zusammenspiel von Kognition und Emotion transformative Kraft frei. Diese exemplarischen Eigenschaften definieren den Tanz sicher nicht umfassend, spielen aber für die Grundthese des Dissertationsprojektes eine wichtige Rolle: Tanz eignet sich in besonderer Weise dazu, zur Frage und Antwort dessen zu werden, was Menschen im Innersten bewegt. Die Gottesfrage bietet dafür einen möglichen Deuteraum.

Von dieser These ausgehend wird im Rahmen der hermeneutisch angelegten Arbeit ausgelotet, welchen Beitrag Tanz – als spezifische Form des leiblichen Lernens – für religiöse Bildungsprozesse leisten kann. Insofern Tanz in der Tanzwissenschaft als performatives Phänomen verhandelt wird, bietet es sich an, diese

Fragestellung im Kontext des *performative turn* innerhalb der Kulturwissenschaften sowie des religionspädagogischen Diskurses einer performativen Religionspädagogik zu verhandeln. Dies bestimmt auch den Aufbau der Arbeit. Wenngleich die meisten Autorinnen und Autoren ihre Überlegungen zu einer performativen Religionspädagogik für den *Religionsunterricht (RU)* profilieren, ist der hier gesetzte Fokus nicht auf den Lernort Schule beschränkt.

Die Dissertation entwickelt ihren Gedanken- gang in drei aufeinander bezogenen Kapiteln:

1. Theoriehorizont *performative turn*

Der sogenannte *performative turn* in den Kulturwissenschaften brachte eine entscheidende Neuorientierung der Forschungsperspektive, da Kultur nicht mehr als Text, sondern als Aufführung verstanden wurde. Damit wurde erstmalig die Dynamik kultureller Prozesse greifbar, ohne übergeordnete Leitsysteme zu bestimmen. In der Folge etablierte sich ein vielseitiger Diskurs, der in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen geführt wird und ein breites Spektrum an Prämissen, Einsichten und Erkenntnissen bietet. Diese Vielfalt an Forschungsansätzen macht den Versuch einer eindeutigen Begriffsbestimmung von

1 Klein, Gabriele: Choreografien des Alltags. Bewegung und Tanz im Kontext Kultureller Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München 2012, 608–613, 613.

Performativität unmöglich, da eine „homogenisierende Synthese der Lesarten“² des Performativitätsdiskurses unweigerlich eine Reduktion oder Verfälschung einzelner Theorien mit sich bringen würde. Im Wissen darum sollen zentrale Begrifflichkeiten der Diskussion – Performativität, Performanz und Performance – differenziert werden, um die verschiedenen Eckpunkte zu markieren. Als Strukturierungsraster werden dafür Austins Sprechakttheorie, Chomskys Transformationsgrammatik sowie der theaterwissenschaftliche Performancebegriff gewählt, die als „Kerntheorien“³ den Ausgangspunkt des Diskurses bilden.

Der Begriff *performativ* – in der Nominalform *Performativität* – kann als Konstituierungsprozess von Wirklichkeit begriffen werden, der sich durch Ereignishaftigkeit und Flüchtigkeit auszeichnet. Performative Akte – ursprünglich von John L. Austin für die Unterscheidung von performativen und konstativen Sprechakten⁴ eingeführt – konstituieren in einem aktiven Vollzug eine neue, nicht vorhersehbare Wirklichkeit und erscheinen als Präsenz. Performativität betont somit den Vollzugscharakter und richtet den Blick gänzlich auf das flüchtige Geschehen. Im Unterschied dazu wird der Begriff der *Performanz* als Aktualisierung und Formgebung einer vorgängigen Idee im Sinne einer Ausführung begriffen.

2 Schumacher, Eckhard: Performativität und Performance. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a. M. 2002, 383–402, 385.

3 Hempfer, Klaus W.: *Performance, Performanz, Performativität. Einige Unterscheidungen zur Ausdifferenzierung eines Theoriefeldes*. In: Hempfer, Klaus W./Volbers, Jörg (Hg.): *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme*, Bielefeld 2011, 13–41, 13.

4 Vgl. Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart 2002. Austin spricht nur von performativ, nicht jedoch von Performativität. Die Nominalform kann bereits als Ergebnis des Diskurses, der u. a. von Judith Butler maßgeblich vorangetrieben wurde, betrachtet werden.

An Prominenz gewann der Begriff maßgeblich durch Noam Chomsky⁵, der das Begriffspaar *Kompetenz und Performanz* prägte. In dieser Zuordnung bringt die Performanz erst die Kompetenz zur Erscheinung. Da das englische Wort *performance* sowohl *Ausführung* als auch *Aufführung* bedeuten kann, ist in der deutschsprachigen Diskussion eine begriffliche Unschärfe zu verzeichnen, wenn *Performanz* als Aufführungsbegriff verwendet und mit *Performance* gleichgesetzt wird. Dadurch werden die Theoriehintergründe übergangen und unterschiedliche Eigenschaften nivelliert.

Kulturwissenschaftlich bezeichnet *Performance*⁶ ein einmaliges und sich situativ vollziehendes kulturelles Ereignis, theaterwissenschaftlich gewendet eine Aufführung. Jede Performance als nicht vorhersehbares und eine bestimmte Wirklichkeit konstituierendes Ereignis ist performativ; aber nicht alles, was performativ ist, ist eine Performance. Darüber hinaus ist die Performance von ihrer jeweiligen Inszenierung, dem zugrundeliegenden arrangierten Ablaufplan, zu unterscheiden.⁷ Eine Inszenierung ist somit beliebig wiederholbar, während eine Performance das situative Ereignis ist, das einzig im Moment existiert und durchaus von der eigentlichen Inszenierung abweichen kann. Von diesen begrifflichen Präzisierungen ausgehend, werden die Ansätze einer performativen Religionspädagogik betrachtet und das prospektive Potenzial des Performativen für religiöse Lern- und Bildungsprozesse eruiert.

5 Vgl. Chomsky, Noam: *Sprache und Geist. Mit e. Anhang: Linguistik und Politik*, Frankfurt a. M. 1973; *Ders.: Regeln und Repräsentationen*, Frankfurt a. M. 1981.

6 Die Differenzierungen zwischen einem weiten und engen Performancebegriff können im Rahmen dieses Artikels nicht berücksichtigt werden.

7 Vgl. Sting, Wolfgang: *Inszenierung*. In: Bockhorst, Hildgard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München 2012, 217–219.

2. Performative Religionspädagogik

Die Vielfältigkeit des Diskurses des *performative turn* spiegelt sich auch innerhalb der Religionspädagogik wider, sodass in den Ansätzen evangelischer und katholischer Religionspädagoginnen und -pädagogen Performativität, Performanz und Performance ganz unterschiedlich zum Tragen kommen. Trotz der Verschiedenheit der Ansätze zielen alle im Kern darauf ab, dass Schüler/-innen im RU Religion auch aus einer Binnenperspektive erschließen. Um nicht nur über Religion zu reden, werden Lernarrangements eingebracht, die auf das Erleben von Religion zielen. Konkret werden die Ingebrauchnahme religiöser Zeichen, das Inszenieren der leib-räumlichen Darstellung von Religion,⁸ bzw. das Vollziehen religiöser Praxis auf Zeit⁹ in den RU integriert, um Religion als mehrdimensionales Phänomen zu verstehen.

Diese Zielbestimmung des sogenannten performativen RU¹⁰ ist maßgeblich vor dem Hinter-

grund des diagnostizierten Traditionsabbruchs der heutigen Gesellschaft und der ‚Fremdreligion Christentum‘ zu lesen, die eine bloß reflexive Bearbeitung von Religion unangemessen erscheinen lässt und daher einen neuen religiösen Präsentationsmodus einfordert.¹¹ Der Umgang mit den Formen gelebter Religion – sei es im Modus eines experimentellen Probierens¹² oder als Vollzug ernsthafter Praxis¹³ – wird jedoch kontrovers diskutiert und erscheint gerade im schulischen Kontext nicht unproblematisch.

Darüber hinaus ist zu fragen, inwieweit in diesen Ansätzen Performativität oder eben Performanz für die Lern- und Bildungsprozesse tatsächlich geltend gemacht wird und welchen Gewinn diese religionspädagogischen Begrifflichkeiten mit sich bringen. An diese offenen Fragen nach Ziel und Ausgestaltung des RU angesichts des Traditionsabbruchs sowie des Ringens um Sinn und Tragweite einer performativ ausgerichteten Religionspädagogik knüpfen die folgenden Überlegungen zu Tanz als Form des leiblichen Lernens in religiösen Bildungsprozessen an.

- 8 V.a. die evangelischen Religionspädagoginnen und -pädagogen sprechen von dem Performanz-Phänomen Religion, sodass die leib-räumliche Form (Performanz) unabdingbar ist. Vgl. u.a. *Leonhard, Silke/Klie, Thomas* (Hg.): *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; *Dressler, Bernhard/Klie, Thomas*: *Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht*. In: *Klie, Thomas/Leonhard, Silke* (Hg.): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008, 210–236.
- 9 Dieser Begriff findet sich eher bei katholischen Vertreterinnen und Vertretern wieder. Vgl. *Mendl, Hans*: *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*. 20 Praxisfelder, München 2008; *Ders.*: *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, Stuttgart 2016.
- 10 Der Begriff des performativen RU ist Rudolf Englert zuzuschreiben, der darunter Ansätze erfahrungseröffnenden Lernens subsumiert. Vgl. *Englert, Rudolf*: *Performativer Religionsunterricht!? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und*

3. Tanz als Form des leiblichen Lernens – ein performativ gedachter Ansatz religiöser Bildungsprozesse

Ausgehend von dem knapp skizzierten Verständnis von Performativität soll für eine performativ gedachte Religionspädagogik ein neuer Fokus eingebracht werden. Denn eine performative Perspektive rückt den *Konstituierungsprozess* als

Schoberth. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002) 32–36, 32.

11 Vgl. ebd., 32f.

12 Vgl. *Leonhard/Klie* 2003 [Anm. 8]; *Dressler/Klie* 2008 [Anm. 8].

13 Vgl. *Mendl* 2008 [Anm. 9].

Prozess, der eine neue Wirklichkeit schafft, in den Mittelpunkt. Damit ist der Fokus auf das gerichtet, was sich vollzieht und zwar nur als solches, wie es geschieht und wie es die Wirklichkeit verändert. Die Frage nach der (Be-)Deutung dessen, was sich vollzieht, interessiert zunächst nicht, zumindest strikt performativ gedacht.¹⁴ Im Hinblick auf Bildungsprozesse ist es kein Leichtes, eine solche Perspektive einzubringen, die sich gerade nicht auf das Ergebnis, sondern gänzlich auf den (offenen) Prozess konzentriert. Doch die Chance des Performativen liegt darin, Räume und Zeiten zu eröffnen, in denen etwas um seiner selbst willen geschehen kann und Deutungen sekundär hinzukommen können. Im Kontext religiösen Lernens kann es demnach nur um die Bedingungen der Möglichkeit für die Annäherung an eine religiöse Praxis gehen. Um das (performative) Stiften einer eigenen Wirklichkeit und Praxis, in der es um nicht mehr und nicht weniger als die Prozesse des Bei-sich-sein-Könnens und des Sich-einlassen-Könnens geht, losgelöst von Bedeutungszuschreibungen und Funktionalität. Und möglicherweise bieten solche Räume und Zeiten die notwendige Offenheit für die Erfahrung einer sich selbst überschreitenden Wirklichkeit.

Für das Eröffnen einer solchen Wirklichkeit wird der Tanz vorgestellt. Tanzen ist unter anderem subjektiver Ausdruck dessen, was Menschen bewegt, und vermag zugleich, Menschen auf allen Ebenen in Bewegung zu bringen. In seinem Vollzug wird eine neue Wirklichkeit geschaffen, die nicht vorhersehbar ist: Durch die tänzerische Gestaltung entstehen Raum und Zeit, die durch die Tanzenden ausgefüllt werden. Tanz-Körper werden geschaffen und die kulturellen, historischen und sozialen Einschreibungen werden in den Körpern sichtbar.¹⁵ Als

ursprünglich kultisches Phänomen sind im Tanz Präsenz, Gegenwärtigkeit und Fülle erlebbar – die vorfindliche Alltagswelt wird transzendiert.¹⁶ In seiner Flüchtigkeit ist Tanz eine vergängliche Erscheinung, die sich nicht fassen und in keine binäre Logik einpassen lässt, sondern durch „ein Dazwischen“¹⁷ gekennzeichnet ist. Eben diesen Zwischenraum, der nicht gänzlich im Rationalen aufgeht, gilt es in religiösen Bildungsprozessen aufzutun, um eine Wirklichkeit zu schaffen, die in ihrer Offenheit ein Erleben und Erfahren ermöglicht. In diesem Prozess liegt sodann die Chance, eine Auseinandersetzung mit sich, dem Vorfindlichen und dem Darüberhinausgehenden zuzulassen und wahrzunehmen sowie dem Erlebten einen Ausdruck zu verleihen, der nicht in (geprägte) Worte und Rationalitäten eingepasst ist.

Ein Ausblick, was Tanz in dieser Verstehensweise für religiöse Lern- und Bildungsprozesse konkret austrägt und wo Grenzen liegen, schließt die Arbeit ab.

Anne Frenk
 Wiss. Hilfskraft am Arbeitsbereich für
 Religionspädagogik und Katechetik an
 der Theologischen Fakultät der Albert-
 Ludwigs-Universität Freiburg,
 79085 Freiburg i. Br.

Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung, Bielefeld 2008, 149–169.

16 Vgl. Schnütgen, Tatjana K./Frenk, Anne: Art. Tanz. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon 2015 (<https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/200204/>) [Stand: 20.03.2017].

17 Klein, Gabriele: Das Flüchtige. Politische Aspekte einer tanztheoretischen Figur. In: Huschka, Sabine/Adamowsky, Natascha (Hg.): Wissenskultur Tanz. Historische und zeitgenössische Vermittlungsakte zwischen Praktiken und Diskursen, Bielefeld 2009, 199–208, 200.

14 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative, Tübingen 2001, 142.

15 Vgl. Klepacki, Leopold: Tanzen. Bewegungskunst im Zwischenraum von Leibpoesie und Körpertraining. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.): Die Sinne und die