

ZPTh

Zeitschrift
für Pastoraltheologie

Was den wissenschaftlichen Nachwuchs bewegt

Positionen aus der Religionspädagogik

Tanz als performativer Möglichkeitsraum für das, was im Innersten bewegt Religionspädagogische Überlegungen zu einer Didaktik des Performativen – expliziert am Beispiel des Tanzes

Abstract

Wie kann die Frage nach Gott in Kontexten religiöser Bildung so eingebracht werden, dass sie Menschen wirklich bewegt? Wie kann eine solche existenzielle Auseinandersetzung in religiösen Lern- und Bildungsprozessen initiiert werden, ohne die Rahmenbedingungen religiöser Bildung – vor allem am Lernort Schule – zu übergehen? Dieser Fragestellung nachgehend und vor dem Hintergrund der kontroversen Diskussionen einer performativen Religionspädagogik steigt das Dissertationsprojekt tiefer in die sozial- und geisteswissenschaftlichen Debatten des Performativitätsdiskurses ein, um die diskursprägenden Begriffe differenziert zu klären und den Ertrag des Performativitätskonzepts für pädagogische Prozesse herauszuarbeiten. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird der Tanz als Explikation einer Didaktik des Performativen eingeführt und sein Potenzial für religiöse Lern- und Bildungsprozesse aufgezeigt.

How can we address the quest of God in the various contexts of religious education in a way so that it actually affects people emotionally? How can one deal with this existential question and at the same time respect the framework conditions of religious education, especially in schools? In the pursuit of this question and against the backdrop of controversial discussions around performative religious education, this dissertation project delves more deeply into the performativity discourse in social science and the humanities. It will help to clarify the relevant and discourse moulding terms in a nuanced way and point out the performativity of the pedagogical processes. Based on these findings, a performative didactic is developed and illustrated by the example of dance.

Was bewegt dich? Immer und immer wieder stellte die Choreografin Pina Bausch ihren Tänzer_innen diese und viele weitere Fragen.¹ Fragen, die sie an sich selbst hatte, Fragen, um sich vorsichtig einem Thema anzunähern und Dinge zu entdecken, die sie selbst nicht hätte denken können: „Das Tanzen muss einen anderen Grund haben als bloße Technik und Routine.“² Daher interessierte sich Pina Bausch nicht dafür „wie die Menschen sich bewegen, sondern was sie bewegt“³.

¹ Vgl. Pina Bausch, Was mich bewegt. Rede anlässlich der Verleihung des Kyoto-Preises 2007, in: Stefan Koldehoff – Pina Bausch Foundation (Hg.), O-Ton Pina Bausch. Interviews und Reden, Wädenswil 2016, 295–315, 309.

² Pina Bausch, Etwas finden, was keiner Frage bedarf. Rede beim Kyoto-Preis-Workshop in Arts and Philosophy 2007, in: Koldehoff – Pina Bausch Foundation (Hg.), O-Ton Pina Bausch (s. Anm. 1), 317–332, 317.

³ Vgl. Bausch, Was mich bewegt. (s. Anm. 1) 313.

Was bewegt dich? So simpel diese Frage anmutet, so herausfordernd kann sie sein – nicht nur in choreografischen Prozessen. Denn nach dem Beweggrund des Daseins zu fragen, ist auch eine wichtige Aufgabe religiöser Bildung. Religionsdidaktisch besteht die Herausforderung darin, die Frage nach Gott so einzubringen, dass sie wirklich bewegt. Wie müssen also religiöse Lern- und Bildungsprozesse gestaltet werden, damit nicht nur kognitive, sondern auch existenzielle Korrelationsprozesse ermöglicht werden?

Dieser Fragestellung widmet sich der Diskurs einer performativen Religionspädagogik⁴ mit der Grundidee, durch einen neuen Präsentationsmodus von Religion und erfahrungseröffnenden Formen der Tendenz einer kognitiven Verengung religiösen Lernens entgegenzuwirken. Mit dem Bestreben, Religion auch im Modus der Lebensüberzeugung in religiöse Bildungsprozesse einzubringen, reagieren die Religionspädagog_innen zugleich auf die veränderte Situation des Religionsunterrichts, der für viele Schüler_innen zum Ort des Erstkontaktes mit Religion wird. Die Vertreter_innen der performativen Religionspädagogik zielen darauf, Religion in ihrer Vieldimensionalität zu thematisieren und so als gelebte Religion in den Unterricht einzubringen, und zugleich die Freiheit der Schüler_innen zu wahren. So entwickelt beispielsweise Hans Mendl⁵ den Ansatz eines performativen Religionsunterrichts, in dem das performative Arrangement im Mittelpunkt steht. Ein solches Arrangement zeichnet sich durch die reflexive Rahmung des performativen Erlebens von religiöser Praxis aus. Die so ermöglichten und reflektierten Begegnungen mit gelebter Religion zielen auf ein vertieftes Verstehen von Religion.⁶ Einen anderen Ansatz performativer Religionsdidaktik legen Thomas Klie und Silke Leonhard vor. Diese begreifen die evangelische Religion in ihrem Aufführungscharakter als Inszenierungsreligion. Da Religion das ist, was „sich in, mit und unter den Formen ihrer Ingebrauchnahme zeigt“, wird im Religionsunterricht Religion über ihre „Gebrauchszusammenhänge“ erschlossen.⁷ Dieser Umgang mit Religion erfolgt aufgrund der Unterrichtssituation im Modus des Spiels beziehungsweise

⁴ Der Begriff des performativen Religionsunterrichts ist Rudolf Englert zuzuschreiben, der darunter Ansätze erfahrungseröffnenden Lernens subsumiert. Vgl. Rudolf Englert, *Performativer Religionsunterricht!? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler, und Schoberth*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002) 32–36, 32; Vgl. dazu auch: Silke Leonhard – Thomas Klie (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; dies. (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis* (= *Praktische Theologie heute* 97), Stuttgart 2008.

⁵ Die angeführten Autor_innen sind exemplarisch ausgewählt, um die Unterschiedlichkeit der Ansätze aufzuzeigen.

⁶ Vgl. Hans Mendl, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, 20 Praxisfelder, München 2008; ders., *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (= *Religionspädagogik innovativ* Band 16), Stuttgart 2016.

⁷ Silke Leonhard – Thomas Klie, *Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien einer performativer Religionsdidaktik*, in: dies. (Hg.), *Performative Religionsdidaktik*. (s. Anm. 4) 9–25, 11 (Hervorhebung: im Original).

des Probe-Handelns.⁸ Bernhard Dressler spricht von einer performanzorientierten Religionsdidaktik und formuliert das religionsunterrichtliche Ziel, „den Modus religiösen Weltzugangs zu verstehen“⁹. Von daher werden im Religionsunterricht über den Wechsel der verschiedenen Perspektiven – experimentelle Ingebrauchnahme religiöser Kommunikation und systematische Reflexion – die unterschiedlichen Bedeutungen generiert und voneinander differenziert. Methodisch wird die „semantische Funktion der performanzorientierten Didaktik“ eingelöst, indem „die unterschiedlichen Perspektiven von Ingebrauchnahme und Reflexion syntaktisch an ihren jeweiligen Übergängen markiert und untersucht werden“¹⁰. Das Novum der performativen Ansätze ist, dass die Vertreter_innen sich dezidiert von einer bloßen Handlungsorientierung abwenden und mit dem Paradigma des Performativen überschreiten. Damit werden die vielfältigen Theorien des Performativitätsdiskurses zur maßgeblichen Referenz der religionspädagogischen Überlegungen. Die unterschiedlichen Zugriffsweisen auf die diskursprägenden Begriffe, performativ, Performance und Performanz führen zu je eigenen Denkprämissen und in der Konsequenz zu differierenden didaktischen Konzipierungen der Vertreter_innen, die für kontroverse religionspädagogische Diskussionen sorgen. Die neuralgischen Punkte sind im Wesentlichen die folgenden, sehr unterschiedlich beantworteten Fragen: Handelt es sich im Religionsunterricht um eine Probe-Realität? Darf im Modus des Spiels mit religiösen Vollzugsformen umgegangen und religiöse Zeichen in Gebrauch genommen werden? Kann es Schüler_innen zugemutet werden, innerhalb eines bestimmten Lernsettings und mit reflexiver Rahmung, freiwillig ein Gebet mitzusprechen? Wie viel Performance oder Praxis gelebter Religion sind am Lernort Schule nötig und möglich oder gar ohnehin gegeben?

Ausgehend von diesen Fragen verfolgt das Dissertationsprojekt ein zweifaches Anliegen: Auf der Basis der sozial- und geisteswissenschaftlichen Debatten des Performativitätsdiskurses werden die Begriffe performativ, Performance, Performanz differenziert, um den Ertrag des Performativitätskonzepts für pädagogische Prozesse zu eruieren. Anschließend wird der Tanz als Explikation einer Didaktik des Performativen eingeführt und sein Potenzial für religiöse Lern- und Bildungsprozesse aufgezeigt. Die Abgrenzung zu den kontrovers diskutierten Ansätzen performativer Religionspädagogik liegt insbesondere darin, dass mit der vorgestellten Arbeit mit Tanz keine religiöse Praxis vollzogen, in Als-ob-Situationen erprobt oder religiöse Zeichen in Gebrauch genommen werden. Stattdessen wird mit improvisatorischen Verfahren im Tanz ein

⁸ Vgl. Bernhard Dressler – Thomas Klie, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Klie – Leonhard (Hg.), Performative Religionsdidaktik (s. Anm. 4) 210–224, 212.

⁹ Bernhard Dressler, Performativer Religionsunterricht, in: Mirjam Zimmermann – Heike Lindner (Hg.), Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 2015ff, 3, Hervorhebung: im Original.

¹⁰ Dressler, Performativer Religionsunterricht (s. Anm. 9) 3.

Möglichkeitsraum eröffnet, der die Lernenden zu einer existenziellen Beschäftigung herausfordert und neue Perspektiven mindestens auf sich selbst, aber auch auf andere sowie die Wirklichkeit anbietet. Im Hintergrund steht dabei die These, dass Tanz in besonderer Weise das Potenzial bietet, zur Frage zu werden für das, was Menschen im Innersten bewegt, und zugleich eine Sprache bieten kann, die das Unsagbare (des Glaubens) mitzuteilen vermag.

1. Perspektivenwechsel: Performativität als Wirklichkeitszugang

Mit dem *performative turn*, als eine Ausgestaltung des *cultural turn*, änderte sich die Forschungsperspektive der Sozial- und Geisteswissenschaften und ein neues Verständnis von Kultur rückte in den Fokus. Während in semiotischer Perspektive des *interpretive turn* Kultur als Praxis begriffen wurde, die als Text zu lesen und zu interpretieren sei, lenkte die performative Perspektive den Blick auf die Dynamik von Kultur.¹¹ Mit der Fokussierung des Prozesses, der in seinem Vollzug die (kulturelle) Wirklichkeit erst hervorbringt, werden die Dynamik und das Veränderungspotenzial von Kultur greifbar.¹² Die Konsequenzen einer solchen performativen Perspektive für die Wirklichkeit werden seither in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen diskutiert. Neben dem Begriff des Performativen, der in der Sprechakttheorie des Sprachphilosophen John L. Austin seinen Ursprung hat, bringen die Termini Performanz und Performance weitere Aspekte in die Diskussion ein. Um diese differenzieren zu können, ist es gewinnbringend, die sogenannten „Kerntheorien“¹³ des Diskurses, die bereits erwähnte Sprechakttheorie John L. Austins, Noam Chomskys Transformationsgrammatik sowie den theaterwissenschaftlichen Performancebegriff heranzuziehen und die Begriffe zunächst kontextuell zu bestimmen.

Gemäß Austins Sprechakttheorie konstituieren performative Sprechakte in einem aktiven Vollzug eine neue soziale Wirklichkeit: Das Sprechen vollzieht die jeweilige Handlung.¹⁴ Diese Akte erscheinen als reine Präsenz, sind flüchtig und emergent. Damit bilden sie den Gegensatz zu konstativen Sprechakten, die repräsentativen Charakter haben und die Wirklichkeit beschreiben. Wird Austins Verständnis des Performativen von Sprechakten gelöst und allgemeiner gefasst, bezeichnet performativ das, was

¹¹ Clifford Geertz ist unter anderen ein wichtiger Vertreter des *interpretive turn*. Vgl. Clifford Geertz, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M.¹³1987; vgl. Doris Bachmann-Medick, Cultural turns, Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek/Hamburg 2006, 104.

¹² Vgl. Erika Fischer-Lichte, Performativität, Eine Einführung (= Edition Kulturwissenschaft Bd. 10), Bielefeld 2012, 32.

¹³ Klaus W. Hempfer, Performance, Performanz, Performativität. Einige Unterscheidungen zur Ausdifferenzierung eines Theoriefeldes, in: ders. – Jörg Volbers (Hg.), Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme (= Edition Kulturwissenschaft Bd. 6), Bielefeld 2011, 13–41, 13.

¹⁴ Vgl. John L. Austin, Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart 2002.

sich im Moment zeigt, ungeplant und nicht vorhersehbar im Hier und Jetzt erscheint, durch seine Präsenz die Wirklichkeit hervorbringt beziehungsweise verändert – und wieder vergeht.¹⁵ Performativität – als Nominalform von Austin selbst nie gebraucht – ist eine Perspektive auf Wirklichkeit, die den Vollzugscharakter und das emergente und flüchtige *Wie* des Geschehens betont. Im Unterschied zu diesem präsentischen Charakter des Performativen bezeichnet der Begriff der *Performanz* die Aktualisierung und Formgebung einer vorgängigen Idee im Sinne einer Ausführung und Repräsentation. Performanz ist somit subjektgebunden, während performative Akte keine ontologische Vorgängigkeit, kein souverän handelndes Subjekt voraussetzen, sondern den Prozess betonen. Maßgeblich geprägt wurde der Performanz-Begriff durch Chomsky¹⁶, der im Rahmen seiner Studien der generativen Transformationsgrammatik die Unterscheidung von *Kompetenz und Performanz* einführte. In diesem Zusammenhang bringt die Performanz die zugrunde liegende 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. Problematisch ist daran, dass die differierenden Theoriehintergründe übergangen und zwei Ebenen miteinander vermischt werden. Denn kulturwissenschaftlich bezeichnet *Performance*¹⁷ ein einmaliges und sich situativ vollziehendes kulturelles Ereignis, theaterwissenschaftlich gewendet eine Aufführung, die durch Tradition und Konvention als *Performance* bestimmt wird.¹⁸ Jede *Performance* als nicht vorhersehbares und eine bestimmte Wirklichkeit konstituierendes Geschehen ist performativ; aber nicht alles, was performativ ist, ist eine *Performance*. Eine Theateraufführung ist in der Hinsicht performativ, dass es nicht vorhersehbar ist, was in dieser einen individuellen Aufführung geschehen wird. Auch wenn dieser ein arrangierter Ablaufplan, die Inszenierung, zugrunde liegt,¹⁹ wird jede Theateraufführung einzigartig sein. Die Inszenierung ist beliebig wiederholbar, doch die *Performance* wird im je individuellen Zusammenspiel von Performenden und Zuschauenden, von Zeit- und Raumbedingungen im jeweiligen Moment konstituiert und durch unvorhersehbare Ereignisse charakterisiert – sie ist ein singuläres situatives Ereignis. Damit wird der präsentische Charakter deutlich. Zugleich kann innerhalb der Theateraufführung die Performanz von Akteur_innen in den Blick genommen werden. Das Augenmerk wird dann auf die kon-

¹⁵ Sybille Krämer – Marco Stahlhut, Das „Performative“ als Thema der Sprach- und Kulturphilosophie, in: *Paragrana* 10 (2001) Berlin 1, 35–64.

¹⁶ Vgl. Noam Chomsky, *Sprache und Geist*. Mit e. Anhang: Linguistik und Politik, Frankfurt/M. 1973; ders., *Regeln und Repräsentationen*, Frankfurt/M. 1981.

¹⁷ Wenngleich zwischen einem weiten und engen *Performance*begriff unterschieden werden kann, können diese Differenzierungen im Rahmen dieses Artikels leider nicht berücksichtigt werden.

¹⁸ Vgl. Richard Schechner, *Performance Studies. An introduction*, London 2002.

¹⁹ Vgl. Wolfgang Sting, *Inszenierung*, in: *Kulturelle Bildung online* 2013/2012, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/inszenierung> (abgerufen am 31.01.2018).

krete Ausführung – das Sprechen einer bestimmten Textpassage, die Körperhaltung in einem Moment – gelegt und liegt damit auf einer anderen Ebene. Wenn also von Performanz die Rede ist, ändert sich nichts am performativen Charakter des Geschehens, das situativ im Vollzug konstituiert wird, sondern die Perspektive der Betrachtenden.

Mit diesen Unterscheidungen wird deutlich, dass es sich bei einer performativen Didaktik nicht um eine Didaktik des Theatralen, des Inszenatorischen, der Performance oder Performanz handelt. Darüber hinaus sind die Überlegungen auch nicht auf eine Didaktik des Leiblichen oder der Praxis zu reduzieren, wenngleich all diese Termini eng mit dem Begriff des Performativen verwoben sind und oft auch damit verschmelzen. In dieser strikten Unterscheidung bleibend wird nun die Bedeutung des Konzepts der Performativität für pädagogische Prozesse beleuchtet, um anschließend ein Fazit für religiöse Lern- und Bildungsprozesse zu ziehen.

2. Ertrag des Performativitätskonzepts für (religions)pädagogische Prozesse

Da pädagogisches Arbeiten sowohl Bildungsforschung erforderlich macht als auch die Gestaltung und Verbesserung der Bildungspraxis umfasst, kann hinsichtlich des Performativen differenziert werden: Es kann zwischen einer epistemologischen Ebene des Performativen, die als Metaperspektive auf die Bildungspraxis schaut, und einer pädagogischen Ebene, die konkret nach dem Performativen innerhalb pädagogischer Prozesse fragt, unterschieden werden. Auf der epistemologischen Ebene motiviert das Performative zu einer neuen Perspektive, die das tatsächliche phänomenale Geschehen sieht. Der Blick ist somit insgesamt auf die „Dignität der pädagogischen Praxis“²⁰ gerichtet und versucht, durch die Fokussierung auf sprachliche und körperliche Handlungen, inkorporiertes Wissen, Kreativität und Interaktion als wirklichkeitskonstituierende Prozesse pädagogischen Handelns mit einer theoretischen Form zu fassen. Dadurch wird der hermeneutische Zugriff auf die pädagogische Wirklichkeit erweitert: Lag der Fokus bislang vorrangig auf intentionalem, rational zugänglichem pädagogischen Handeln, das sich durch Funktionalität und Normativität auszeichnet, wird mit einer performativen Perspektive deutlich, dass sich pädagogische Wirklichkeit gerade nicht in der Semantik des Geschehens erschöpft und wie ein Text gelesen werden kann. Das Text-Modell, nach dem die „Erziehungswirklichkeit“²¹ ihr „Sein aus einer ihr logisch wie ontologisch vorgängigen Welt“²² erhält und sich der Sinn als Abwesendes im Text dieser Erziehungswirklichkeit manifestiert und repräsentiert, ist unzureichend, da damit das Ergebnis, aber nicht der Prozess erfasst werden kann. In einer performativen Forschungsorientierung wird der Fokus daher nicht auf die Repräsentation und

²⁰ Christoph Wulf – Jörg Zirfas, Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: dies. (Hg.) Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel 2007, 7–41, 10.

²¹ Ebd. 8.

²² Ebd. 9.

das in der Repräsentation Repräsentierte gerichtet, sondern in Richtung der Prozesse des Herstellens, des Repräsentierens selbst verschoben.²³ Die Vollzugsdimension pädagogischer Praxis, Interaktionen, körperliche und sprachliche Handlungen, Materialität sowie Zeitlichkeit sind von Interesse. Das Anliegen einer solchen Betrachtungsweise pädagogischen Handelns liegt nicht darin, zu eruieren, was „eine (pädagogische) Handlung bedeutet und von welchen Intentionen, Hoffnungen oder Befürchtungen sie begleitet ist, noch darum, was eine Handlung *eigentlich* ist, als vielmehr [...] [darin, A.F.], was sie zeigt, wie sie sich vollzieht, wie sie in die Wirklichkeit eingreift und diese verändert und welche Spuren und Konsequenzen sie hinterlässt“²⁴. Die entscheidenden Fragen lauten somit: Welche körperlichen und sprachlichen Handlungen erzeugen welche Wirklichkeit(en)? Wie geschieht dies? Und welche Lern- und Bildungsprozesse lassen sich dadurch initiieren? Diese performative Forschungsperspektive kann als Ergänzung der hermeneutischen Lesart dienen, um durch eine dynamische und den Kontexten angepasste Interpretation ein umfassenderes Bild der Erziehungswirklichkeit zu zeichnen.²⁵

Ein solcher Perspektivenwechsel bietet für religiöse Lern- und Bildungsprozesse weitreichende Chancen. Ein performativer Zugriff auf Wirklichkeit verändert die Wahrnehmung und legt Aspekte offen, die bislang ungesehen waren. Neues und Anderes dieser Wirklichkeit kann Bedeutung erlangen und sinnvoll werden. Konkret bedeutet das, mit einem performativen Zugang den Blick zu schärfen für das, was ist, was sich in Raum und Zeit einschreibt durch die leibkörperliche Präsenz, die Materialität der Dinge, die spezifische Zeitlichkeit des Geschehens und des Interagierens. Das Einnehmen einer performativen Perspektive trägt dazu bei, die Wirklichkeit in ihrer Tiefendimension wahrnehmen zu lernen sowie die eigenen Wahrnehmungsmuster bewusst zu hinterfragen und zu erweitern, um empfänglich zu werden für das, was sich (scheinbar unbemerkt) ereignet und bedeutsam sein kann. Mit dieser Sehweise verbindet sich somit ein Aufschließen von Wirklichkeit.

Neben der durch Performativität erweiterten Perspektive kann nach dem Performativen, im Sinne von performativen Akten, innerhalb pädagogischer Prozesse gefragt werden. Wie bereits erläutert, wird ein Geschehen als performativ bezeichnet, das sich ungeplant und unvorhersehbar ereignet, das sich durch die Erfahrung von Präsenz und Fülle auszeichnet und die Wirklichkeit transformiert. Die Erfahrung eines solchen performativen Ereignisses markiert ein neues zeitliches Erleben, das als eine „Erfahrung der Vergegenwärtigung, als ein Verweilen, das mit dem Fluss der Zeit nicht mitgeht, als ein Aufwachen, Erwecken, ein Sprung, ein Schock, als Erfahrung der Plötzlichkeit“²⁶ charakterisiert werden kann. Auch im Bereich der Bildung werden derlei

²³ Ebd. 9.

²⁴ Ebd. 31 (Hervorhebung: im Original).

²⁵ Ebd. 9.

²⁶ Ebd. 32.

Momente beschrieben, die nicht plan- oder herstellbar sind und sich durch eine besondere Intensität und Zeitlichkeit auszeichnen. „[I]n der Kraft der Gegenwart dessen, was präsent ist und gerade nicht repräsentiert wird, sondern da ist – unumwunden und unvermittelt“²⁷ spielt die Zeit keine Rolle mehr. Die Erfahrung ist so dicht, dass nur das Geschehen in seiner Materialität, Zeitlichkeit und sinnlich wahrnehmbaren Qualitäten interessiert, unabhängig von Funktion und Bedeutung. Diese besonderen Momente im Bildungsgeschehen ermöglichen „[g]rundsätzlich neue Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Denkweisen“²⁸ und sind dem Subjekt „als Möglichkeiten der Selbsterfahrung, des sich selbst Sehens und Verstehens“²⁹ gegeben. „Das Subjekt wird entmächtigt, geht sich selbst verlustig. Die sonst arbeitenden Einordnungen in schon bekannte Schemata werden außer Kraft gesetzt.“³⁰ In diesen Momenten des auf sich selbst Zurückgeworfen-Seins sind die Subjekte herausgefordert, neue Lösungen zu finden: Sie „werden ‚gezwungen‘, sich selbst und die Welt anders zu verstehen und neue Darstellungs- und Handlungsformen zu entwickeln“³¹. Zentral ist, dass sich diese Ereignisse zunächst durch eine leibliche Ergriffenheit und gefühlte Erkenntnis auszeichnen, unabhängig von einer bewussten rationalen Einsicht.³² Darin liegt die Potenzialität und transformierende Kraft dieser Momente. Ob das Potenzial jedoch ausgeschöpft wird, hängt ganz davon ab, ob das Subjekt dieser leiblichen Ergriffenheit Raum gibt, sich darauf einlässt und sich dem umbildenden Prozess aussetzt. Oder aber, ob das affektive Erleben zerredet, übergangen, verdrängt oder als unbedeutend abgetan wird.³³

Insofern diese performativen Momente emergent sind, entziehen sie sich des Machbaren. Didaktisches Handeln im Sinne des Performativen kann folglich nur bedeuten, Voraussetzungen zu schaffen, die solche Prozesse prinzipiell begünstigen können, sowie eine Haltung zu etablieren, die gemäß einer performativen Perspektive aufmerksam ist für die Aufführungsdimension pädagogischer Praxis, die Interaktionen, körperliche und sprachliche Handlungen, Materialität und Zeitlichkeit. Mit Blick auf Erkenntnisse der Ritualforschung, die das transformierende Potenzial mit dem Konzept der Liminalität³⁴ erklären, sowie die Künste, deren Anliegen es ist, in der Auseinandersetzung mit den Kunstwerken „neue Wahrnehmungsmöglichkeiten aufzuzei-

²⁷ Ursula Stenger, Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen. In: Christoph Wulf – Jörg Zirfas, (Hg.), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel 2007, 59–71, 61.

²⁸ Ebd. 62.

²⁹ Ebd. 67.

³⁰ Ebd. 62.

³¹ Ebd. 67.

³² Vgl. dazu Burkhard Müller, Kritische Ereignisse, Ungewissheit und kreative Distanz, in: Werner Helsper – Reinhard Hörster – Jochen Kade, Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist 2003, 162–176, 168.

³³ Vgl. dazu ebd. 171.

³⁴ Vgl. Victor Turner, Das Ritual. Struktur und Antistruktur, Frankfurt/New York 2000.

gen, die in jenen ‚Augenblicken‘ geboren werden“³⁵, soll im Folgenden Tanz in seinem performativen Potenzial für religiöse Lern- und Bildungsprozesse expliziert werden.

3. Tanz als Explikation einer Didaktik des Performativen

Tanz zählt zu den performativen Künsten.³⁶ In seinem Vollzug wird eine neue Wirklichkeit geschaffen, ein eigener Raum entsteht – im Zusammenspiel von Körperräumen und Umgebungsraum, im Zu- und Miteinander der Tanzenden. Die Bewegungen sind frei von alltäglichen Zwecken und erschöpfen sich nicht in Funktionalität, sind stattdessen selbstreferenziell und weisen über sich hinaus³⁷ – und ermöglichen so die Erfahrung der Übersteigerung des Selbst, der Gegenwärtigkeit und Fülle. Das veränderte Zeitempfinden im Tanz setzt die faktische Zeit außer Kraft. Tanz entsteht und vergeht, er ist flüchtig. Die Körperbewegungen schreiben sich ein in Zeit und Raum und schaffen Tanz-Körper, die die kulturellen, historischen und sozialen Einschreibungen der Körper sichtbar werden lassen.³⁸ Das eigene Denken und Fühlen schlägt sich als *embodied knowledge*³⁹ nieder in der Art und Weise, wie Menschen sich bewegen, wie sie (inter)agieren, was ihnen vertraut oder fremd ist. Tanz kann unter anderem subjektiver Ausdruck dessen sein, was Menschen bewegt, und zugleich Menschen auf allen Ebenen in Bewegung zu bringen, denn er reicht ins Innerste des Menschen: „Wenn das leibliche Selbst sich bewegt, bewegt sich stets mehr als der bloße Körper. Ordnungen kommen ins Wanken, wenn unsere Bewegungen aus der Reihe tanzen. Der Tanz bedeutet dann mehr als eine Bewegungsart unter anderen, in ihm erfährt die Bewegung eine Steigerung und Erprobung. Dies betrifft auch die Lebensbewegung mit all ihren Höhen und Tiefen.“⁴⁰

³⁵ Stenger, Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen (s. Anm. 27) 62.

³⁶ Es liegt die Annahme zugrunde, dass die folgenden performativitätstheoretischen Aussagen prinzipiell auf alle Tanzformen zutreffen können. Entscheidend ist maßgeblich das jeweilige Verständnis von Tanz sowie der tanzpädagogische Zugriff. Je stärker die referenzielle Funktion von Tanz in den Vordergrund gerückt wird, umso geringer wird das performative Potenzial ersichtlich. In den folgenden Ausführungen liegt der Fokus maßgeblich auf improvisatorischen Verfahren und Tanz wird als Medium verstanden, in dem die Bewegtheit der Tanzenden einen Ausdruck finden kann.

³⁷ Bernhard Waldenfels, Sichbewegen, in: Gabriele Brandstetter – Christoph Wulf, Tanz als Anthropologie, München 2007, 14–30, 28.

³⁸ Vgl. Leopold Klepacki, Tanzen. Bewegungskunst im Zwischenraum von Leibpoesie und Körpertraining, in: Eckart Liebau – Jörg Zirfas (Hg.), Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung (= Ästhetik und Bildung 2), Bielefeld 2008, 149–169.

³⁹ Stefan Hirschauer, Diskurse, Kompetenzen, Darstellungen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs, in: Paragrana 25 (2016) 1, 23–32.

⁴⁰ Waldenfels, Sichbewegen (s. Anm. 37) 30.

Tanz ist nicht greifbar und abschließbar, nicht eindeutig, „nie das eine oder das andere, sondern ereigne[t] sich im Dazwischen [...]“⁴¹. Dieses Dazwischen des Tanzes ist gleichsam eine „Bewegung zwischen Denken und Gefühl“⁴² und ermöglicht „Sowohl-als-auch“⁴³-Erfahrungen, die die dichotomischen Denkstrukturen außer Kraft setzen und damit auf die Zwischenräume der Wirklichkeit verweisen. Das bisher Gültige wird fraglich und es entsteht eine liminale Situation⁴⁴, die durch Strukturlosigkeit geprägt ist. Diese Situationen sind kennzeichnend für Rituale und bergen aufgrund des Zusammenspiels von Emotion und Kognition⁴⁵ die Möglichkeit zur Veränderung. Auch im Tanz sind diese Differenzenerfahrungen möglich, die unvorhergesehen und plötzlich sich ereignen, die Tanzenden ergreifen und zur transformierenden Kraft, zum Motor von Kreativität und Produktivität werden. Eben dieses performative Potenzial, das dem Tanz „in der einfachsten leiblichen Bewegung innewohnt“⁴⁶, begründet seine Eignung für religiöse Rituale und gesellschaftliche Zeremonien – und macht ihn damit auch anschlussfähig für existenzielle Auseinandersetzungen im Kontext religiösen Lernens. Denn wenn Tanz als performativer Möglichkeitsraum zum Kopfstehen und Umdenken, zum Fallen und Neuanfangen, zum Vertrauen in Ungewisses, zum Aushalten von Durchkreuztem und damit zum Erkunden des Selbst- und Weltverhältnisses aus neuen Perspektiven motiviert, ist Tanz ein Medium, das körperlich, kognitiv und emotional herausfordert und dessen existenzieller Relevanz man sich kaum entziehen kann. Damit bietet Tanz die Chance, eine existenzielle Auseinandersetzung mit Themen religiöser Bildung zu initiieren, ohne diese auf den Vollzug religiöser Praxis engzuführen. Zugleich kann Tanz Erfahrungen ermöglichen, die in ähnlicher Weise für religiöse Vollzüge bedeutsam sind. Denn es ist die „spezifische Insistenz“ und „Ungeheuerlichkeit“ performativer Ereignisse, „im Zeitalter der Transzendenzlosigkeit noch einmal für solche ‚Erfahrungen‘ sensibel zu machen“⁴⁷. So ist es für ein Gebet nicht ausschlaggebend, bestimmte Worte zu sprechen, sondern sich zu sammeln und mit großer Aufmerksamkeit bei sich zu sein, um sich in der eigenen Haltung ganz auf Gott als Gegenüber auszurichten und sich hinzugeben. Dann können die gesprochenen – oder innerlichen – Worte zu einem Gebet werden. Ebenso wenig sind es Tanzschritte und die Kategorien richtig oder falsch, schön oder unschön, die den Tanz ausmachen. Stattdessen sind Haltung und Bewusstsein entscheidend, die Durchlässigkeit von Geist

⁴¹ Gabriele Klein, *Choreografien des Alltags. Bewegung und Tanz im Kontext Kultureller Bildung*, in: *Kulturelle Bildung online*, 2013/2012, <http://go.wwu.de/ru6we> (abgerufen am 31.01.2018).

⁴² Klein, *Choreografien des Alltags* (s. Anm. 41).

⁴³ Fischer-Lichte, *Performativität* (s. Anm. 12) 68.

⁴⁴ Vgl. Ursula Rao – Klaus-Peter Köpping, *Einleitung: Die „performative Wende“: Leben – Ritual – Theater*, in: Klaus-Peter Köpping (Hg.), *Im Rausch des Rituals: Gestaltung und Transformation der Wirklichkeit in körperlicher Performanz (= Performanzen 1)*, Hamburg 2000, 1–31, 7.

⁴⁵ Ebd. 7.

⁴⁶ Waldenfels, *Sichbewegen*, (s. Anm. 37) 30.

⁴⁷ Dieter Mersch, *Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen (= Aesthetica 2219)*, Frankfurt/M. 2002, 230.

und Leib, die Aufmerksamkeit und Präsenz für sich selbst, die zum Tanz führen: „‚Ausdruck‘ ist immer Folge innerer Anteilnahme – ‚inneren Bewegtseins‘“⁴⁸. Es geht also gerade nicht darum, etwas Bestimmtes darzustellen oder gar den Glauben zu tanzen, sondern sich wahrhaft – innerlich und äußerlich – bewegen zu lassen, sich für das Geschehen zu öffnen und zu empfangen⁴⁹. Vielleicht ergibt sich so ein Tanz, der den eigenen Glauben bezeugt, gar ein getanztes Gebet ist oder ein Tanz, der Fragen aufwirft und in mir etwas in Bewegung bringt. Tanz kann so zur Frage und Antwort dessen werden, was Menschen im Innersten bewegt. Die Bedeutung des Tanzes wird sich jeweils persönlich erschließen, auch wenn die einzelnen Bewegungen nicht verstanden werden im Sinne eines Interpretierens. Es gilt, eine performative Haltung einzuüben, die sich durch Vertrauen in das Geschehen auszeichnet und darauf verzichtet, den Prozess durch kognitive Regulierung in bekannte Schemata einzupassen. Denn wenngleich aus semiotischer Perspektive „prinzipiell alles [...] als Zeichen interpretiert werden kann“⁵⁰, ist das Entscheidende am Tanzgeschehen, dass es sich gerade nicht in vermeintlichen Bedeutungen erschöpft, sondern seine Unabschließbarkeit das „Triebwerk ästhetischer Erfahrung“⁵¹ ist. „Veränderungen ereignen sich nicht allein auf der Spurensuche nach verlorenem Sinn, der ‚hinter‘ den Zeichen verborgen läge, sondern in einem ästhetischen Erleben, einer ästhetischen Arbeit, die diese und damit zugleich die Präsenz der Zeichen in den Blick bekommt.“⁵² In performativer Perspektive kann die hermeneutisch begründete Suche nach Sinn „um ‚die Lust und Notwendigkeit an der Wahrnehmung im *Hier und Jetzt*‘ erweitert“⁵³ werden, um so darauf zu vertrauen, dass der Leib etwas davon versteht und mit allen Sinnen den Sinn begreift. Sich auf den Tanz als performatives Geschehen einzulassen sowie auf das zunächst leibliche Verstehen zu vertrauen und eine performative Betrachtungsweise auszubilden, ist sicherlich herausfordernd und anspruchsvoll. Auch ist es notwendig, die ungewohnte tänzerische Arbeit einzuüben und mögliche Hemmschwellen und Widerstände zu überwinden. Dafür braucht es Zeit und Raum. Für die verschiedenen Lernorte religiöser Bildung ergeben sich daher ganz unterschiedliche Möglichkeiten, den Tanz unter dem Fokus einer Didaktik des Performativen zu nutzen. Für den schulischen Religionsunterricht können erste Zugänge über Wahrnehmungsübungen sowie

⁴⁸ Dorothee Günther, *Der Tanz als Bewegungsphänomen, Wesen und Werden*, Reinbek/Hamburg 1962, 8.

⁴⁹ Kunst, so schreibt es Anne M. Steinmeier, „als Gabe, als etwas, das sich gibt, jenseits des Willens, des Machens, des Intendierten.“ Anne M. Steinmeier, *Kunst der Seelsorge. Religion, Kunst und Psychoanalyse im Diskurs*, Göttingen 2011, 43.

⁵⁰ Dieter Mersch, *Semiotik und Grundlagen der Wissenschaft*, <http://go.wwu.de/89k7h> (abgerufen am 28.01.2018).

⁵¹ Jens Roselt, *Performativität und Repräsentation im Tanz. Tanz als Aufführung und Darstellung*, in: Margrit Bischof – Claudia Rosiny, *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung (TanzScripte 20)* Bielefeld 2010, 63–78, hier 65.

⁵² Steinmeier, *Kunst der Seelsorge* (s. Anm. 49) 43.

⁵³ Ebd.

die Exploration der alltäglichen Bewegungen des Sitzens, Gehens oder Stehens geschaffen werden. Durch Wahrnehmungslenkung und Bewegungsaufgaben kann eine leibliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen – zum Beispiel zu einer Bibelstelle – angeleitet werden. In der Tanzimprovisation kann kognitiv Verstandenes so einen Erfahrungsraum erhalten und neue Aspekte können in ihrer Bedeutsamkeit entdeckt werden.

Neben Musik, Literatur und Bildender Kunst scheint der Tanz mir daher ein lohnenswerter Zugang, um in religiösen Lern- und Bildungsprozessen nach dem Beweggrund des Daseins zu fragen. Spezifisch für eine Religionspädagogik, die aufmerksam ist für das Performative und sich gegen eine kognitive Verengung wehrt, bietet Tanz aufgrund seines performativen Potenzials die Chance, existenzielle Auseinandersetzungen zu initiieren, ohne religiöse Praxis zu vollziehen und die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts zu übergehen. Tanz bietet damit einen Zugang, der herausfordert, immer wieder die Perspektive zu verändern, um in den Zwischenräumen der Wirklichkeit zu entdecken, dass da etwas ist, das alles übersteigt, das trägt und leitet, dem Leben Richtung und Sinn gibt – das bewegt.

Anne K. Frenk
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Theologische Fakultät
Lehrstuhl für Religionspädagogik
Platz der Universität 3
79085 Freiburg i. Br.
[anne.frenk\(at\)theol.uni-freiburg\(dot\)de](mailto:anne.frenk(at)theol.uni-freiburg(dot)de)