

Technische Universität Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Institut für Katholische Theologie
Wintersemester 2014/15



Erstgutachter: Prof. Dr. Bert Roebben
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Claudia Gärtner

Eine Erarbeitung des Erfahrungsbegriffs in der performativen Religionsdidaktik im Vergleich zum Erfahrungsverständnis des amerikanischen Pädagogen John Dewey

Masterarbeit im Rahmen des Masterstudiengangs M. Ed.
für Gesamtschulen und Gymnasien

Christina Jacobs
Pionierstraße 57
40215 Düsseldorf
christina.jacobs@tu-dortmund.de

Matrikelnummer: 137165
Studiengang: Master of Education, GymGe
Studienfächer: katholische Theologie, Sport und Sportwissenschaft, Mathematik

Düsseldorf, den 23. Februar 2015

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Einleitung..... | 3 |
| 2 | Schule und Religion in der modernen Gesellschaft..... | 6 |
| 2.1 | Schule und Religion | 8 |
| 2.1.1 | Bildung, Religion und religiöse Bildung im Kontext von Schule..... | 8 |
| 2.1.2 | Schulischer Religionsunterricht – Begründungslinien und Perspektiven | 16 |
| 2.2 | Verifizierung des Faches „Religion“ durch das katholische Lehramt..... | 22 |
| 3 | Performativer Religionsunterricht | 25 |
| 3.1 | Entwicklung in Deutschland..... | 26 |
| 3.2 | Konzeption | 31 |
| 3.2.1 | Inhalt und Bestandteile | 32 |
| 3.2.2 | Erfahrung..... | 36 |
| 3.3 | Konstruktion eines Unterrichtsbeispiels: Jona im Fischbauch..... | 40 |
| 3.4 | Exkurs: Performativer Unterricht im Fach Sport | 42 |
| 3.5 | Diskussion: Legitimation und Kritik | 43 |
| 4 | Die pädagogischen Ansätze John Deweys | 46 |
| 4.1 | Erziehung und Schule..... | 47 |
| 4.2 | Religionsverständnis..... | 49 |
| 4.3 | Der Erfahrungsbegriff | 53 |
| 5 | John Dewey und die performative Religionsdidaktik – ein Vergleich..... | 59 |
| 5.1 | Religionspädagogische Dimension | 60 |
| 5.2 | Religiöse und spirituelle Erfahrung..... | 62 |
| 5.3 | Performance, Performativität und die ästhetische Erfahrung..... | 68 |
| 5.4 | Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse | 74 |
| 6 | Fazit | 77 |
| 7 | Literaturverzeichnis | 81 |
| 8 | Anhang..... | 86 |

1 Einleitung

„Religion [ist] eine Praxis [...], also mehr als ein kognitiver oder mentaler Gehalt, der durch einen verbalsprachlichen Ausdruck zu erfassen wäre.“¹

Bereits seit vielen Jahren stehen Traditionsabbruch und mangelnde religiöse Erfahrung sowie religiöse Sozialisation im Mittelpunkt für eine Neuorientierung des Religionsunterrichts. In vielerlei Hinsicht manövrierte sich die Kirche ins Abseits der Bedeutungslosigkeit, so dass nicht nur die institutionelle Religion um ihr Ansehen kämpfen muss, sondern ebenfalls der Religionsunterricht um dessen Legitimation. Für einen zeitgemäßen, theologisch und pädagogisch begründeten Religionsunterricht reicht es nicht aus, *über* Religion zu reden. Diese Einsicht prägt die momentane religionspädagogische Diskussion und firmiert unter dem Namen „performative Religionsdidaktik“.² Es handelt sich um ein erfahrungsöffnendes Lernen, welches die Chance bietet, den Umgang mit religiösen Vollzügen, aber auch mit leiblich-räumlichen Übernahmen religiöse Sichtweisen für die Schüler³ erfahrbar und begreifbar zu machen.⁴ So eindeutig die Formulierung klingt, so ist sie vielmehr unter dem Begriff ‚performativ‘ ein „*umbrella term*“⁵, den es zu spezifizieren gilt.

Das Untersuchungsinteresse ergründet sich darin, der Entwicklung dieser Didaktik einen neuen Aufschwung zu ermöglichen, da sie hinsichtlich dieser begrifflichen Problematik festgefahren scheint. Dreh- und Angelpunkt ist das Verständnis von ‚Erfahrung‘, welches bereits in anderen pädagogischen Ansätzen eine zentrale Rolle spielt. John Dewey⁶ ist einer derjenigen Pädagogen, der sich in zahlreichen seiner Werke auf verschiedene Weisen dem Begriff der Erfahrung gewidmet hat. Erstaunlicherweise ist in keiner der Ansätze zur performativen Religionsdidaktik ein Rückgriff auf ihn vorzufinden, so dass sich in Hinblick auf die Weiterentwicklung der performativen Religionsdidaktik darin die Auswahl und Notwendigkeit dieses Vergleichs ergründet. Ein erster Hinweis auf eine sinnvolle Verbindung ist die bekannte Maxime ‚Learning by Doing‘, der dazu führt, seinen

¹ Dressler, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007), 3. S.281.

² Vgl. Roose, Hanna: Religiöse Praxis in der Grundschule. Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte zum performativen Ansatz. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde (2008), Heft 3. S.103.

³ Im Folgenden wird nicht zwischen männlichen und weiblichen Personenangaben gewechselt, so dass immer beide Geschlechter gemeint sind.

⁴ Vgl. Gärtner, Claudia: Performative Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit. In: International Journal of Practical Theology 13 (2010), Heft 2. S. 258.

⁵ Vgl. Wirth, Uwe: Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität. In: Ders. (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft. Frankfurt a.M. 2002. S.10.

⁶ *1859- †1952. Mehr zu den biographischen Angaben John Deweys ist in Kapitel 4 vorzufinden.

pädagogischen Leitgedanken „Erziehung durch und für Erfahrung“ fruchtbar machen zu wollen. Steht dem Gedanken, dass Religion ihren natürlichen Platz in der menschlichen Erfahrung hat, ein Aufschwung bevor? Kann Religiosität als untrennbarer Teil des Erfahrungsprozess wieder hervorgehoben werden? Fraglich ist vor allem, ob diese starke Erfahrungsorientierung für den Religionsunterricht verankert werden kann. Denn die Gefahr, durch erfahrungsintensive Aufgaben die Schüler katechetisch und missionarisch zu vereinnahmen, ist keineswegs abwegig. Interessant ist außerdem, inwiefern die gewünschte Qualitätssicherung von Erfahrung erfolgen kann. Zuletzt ergibt sich die Frage, was grundsätzlich unter ‚Erfahrung‘ zu verstehen ist. Diese Fragen obliegen einer stetigen Abwägung, ob Erfahrung sein muss oder sein darf. Im Folgenden werde ich ‚Eine Erarbeitung des Erfahrungsbegriffs in der performativen Religionsdidaktik im Vergleich zum Erfahrungsverständnis des amerikanischen Pädagogen John Dewey‘ vornehmen.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen sowie der Erarbeitung des Vergleichs ist die Vorgehensweise in dieser Arbeit wie folgt angedacht: zur Hinführung der Thematik und zum Herausstellen der Relevanz wird der Zusammenhang von Schule und Religion beleuchtet (2). Da Religion und Bildung seit Jahrhunderten thematisiert werden, erfolgt ein Einblick in die Begründungszusammenhänge, die sich auf aktuelle Bildungsdiskurse beziehen. Im Mittelpunkt steht religiöse Bildung, dessen Ziele aus verschiedenen Perspektiven dargestellt und abgewogen werden. Durchzogen wird das Kapitel von einem Einschätzen einer Erfahrungs- und Traditionskrise, die nicht nur die performative Religionsdidaktik in ihrer Notwendigkeit begründen, sondern John Dewey in seiner Pädagogik als anschlussfähig erweisen. Ebenfalls nachgegangen wird der Fragestellung, worin sich schulischer Religionsunterricht begründen lässt, da Schule der Ort des Geschehens ist und andere Bedingungen aufstellt als z.B. kirchliche Gemeindegarbeit. Hinzugezogen wird außerdem die Stellungnahme der katholischen Kirche, hier auf Grundlage der Deutschen Bischofskonferenz (2005), da die Arbeit im Rahmen der katholischen Theologie bearbeitet wird.

Im nachfolgenden Kapitel (3) wird die performative Religionsdidaktik sowohl aus evangelischer als auch aus katholischer Perspektive erarbeitet. Obwohl sich ihre Entwicklung bereits seit einigen Jahren vollzieht, sind vielfältige Ausdrucksformen und Umsetzungsmöglichkeiten gegeben, die vor allem konfessionell bedingt sind. Deswegen wird zunächst der Inhalt und die Konzeption erläutert, um anschließend den Fokus auf ‚Erfahrung‘ richten zu können. Vorwiegend stellt sich die Frage, wie viel und welche

Erfahrungen im Religionsunterricht erlaubt sind, so dass Bezüge zu Kapitel 2 vorgenommen werden können. Damit der Leser einen besseren Einblick erhält, erfolgt in gekürzter Fassung ein Unterrichtsbespiel, sowie die Möglichkeiten einer performativen Didaktik in einem anderen schulischen Fach. Die abschließende Diskussion des Kapitels weist neben einer Legitimation auch Kritik der Didaktik auf, die insbesondere verdeutlicht, woran es der performativen Religionsdidaktik noch fehlt, so dass die Relevanz des Vergleichs ersichtlich wird.

Die Auseinandersetzung mit der performativen Religionsdidaktik eröffnet die Chance, einen Vergleich zum Erfahrungsverständnis John Deweys vorzunehmen. Um dies zu ermöglichen, sollen in Kapitel 4 die Grundzüge der Pädagogik und Philosophie Deweys hinsichtlich Erziehung, Schule und seinem Religionsverständnis in komprimierter Form dargestellt werden. Da das Erfahrungsverständnis die gesamte Pädagogik Deweys durchdringt, werden bereits im ersten und zweiten Unterkapitel die je bedeutsamen Aspekte von Erfahrung herausgestellt. Daraus gehen zwei Bereiche des Erfahrungsverständnisses hervor: die ästhetische und erzieherische Erfahrung, die anschließend anhand von Kriterien konkretisiert werden, so dass sie dem späteren Vergleich dienen können. Von einer Kritik oder Bewertung der Pädagogik Deweys wird abgesehen, da die Weiterentwicklung der performativen Religionsdidaktik im Fokus steht.

Nach Abschluss der erzielten Erarbeitung wurden sieben Thesen aufgestellt, die die je verschiedenen Bereiche des Erfahrungsbegriffs durchdringen. Für den nun bevorstehenden Vergleich (5) dienen diese Thesen einerseits der Strukturierung, andererseits gilt es, sie zu überprüfen. Keineswegs geht es darum, die performative Religionsdidaktik im Sinne Deweys zu beurteilen, deswegen wird je These zuerst eine Gegenüberstellung wichtiger Aussagen vorgenommen, um anschließend ihre Bedeutung abzuwägen und für die aktuelle Diskussion über die performative Religionsdidaktik fruchtbar zu machen.

Die Arbeit endet mit einem Fazit, welches die wichtigsten Aussagen zusammenfasst, sowie kritisch hinterfragt und zuletzt einen möglichen Ausblick bietet.

Für Bezüge der Pädagogik und Philosophie John Deweys wurde eine geringe Auswahl an Primärliteratur vorgenommen, die sich hauptsächlich auf „Erziehung für und durch Erfahrung“ (1986) reduziert. Diese Ausgabe wurde zusammengestellt von Helmut Schreier, die aus elf gekürzten, verschiedenen Werken Deweys besteht. Da der vorliegende Vergleich keiner Literatur zugrunde liegt, können dafür keine Bezüge vorgenommen werden. Alle getätigten Aussagen und Bewertungen beziehen sich auf die vorherige Erarbeitung.

2 Schule und Religion in der modernen Gesellschaft

Für die Erarbeitung der Thematik, in welchem Verhältnis das Begriffsverständnis von ‚Erfahrung‘ der performativen Religionsdidaktik zu dem John Deweys steht, bedarf es zunächst einer Grundlage für den Leser bezüglich des Zusammenhangs von Bildung, Religion und Schule. In der (post-)modernen Gesellschaft kommt jedem dieser drei Bereiche eine eigene Bedeutung zu, die durch eine gemeinsame geschichtliche Entwicklung miteinander verwoben sind. Alleine das 20. Jahrhundert hat hinlänglich des Wandels auf gesellschaftlicher, kultureller, politischer und ökonomischer Ebene dazu beigetragen, dass Religion ein „virulentes Thema des gegenwärtigen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurses“⁷ ist.

Bedeutsam im Kontext von Schule sind die Bildungsreformen seit den 1970er Jahren, die eine Intensivierung der Bildungsbemühungen hervorriefen, bekannt unter dem Stichwort der ‚Bildungsexpansion‘. Gleiches gilt für einen Wandel im Bereich der Lebensstile bezüglich bisheriger Wertvorstellungen, Identitätsentwürfe und Sinngebungen. Für die persönliche Lebensentwicklung und –läufe bedeutete dies ein Ablösen alter Wertesysteme, indem „traditionelle Milieus [...] erodiert und überkommene Werte in Frage gestellt“⁸ wurden. Dieser gesamtgesellschaftliche Aufbruch wirkte dementsprechend auch in dem Bereich der Kirche, die diese Pluralisierung und Individualisierung zu spüren bekam: „eigene Orientierungsmuster (katholischer Glaube, Sozialismus, nationale Identität) [wurden] nicht mehr in gewohnter Weise rezipiert und deshalb marginalisiert.“⁹ Angekommen im 21. Jahrhundert wird von einer Konsum-, Leistungs- oder Risikogesellschaft gesprochen, die sich nicht nur einem Eingriff der katholischen Kirche in die Privatsphäre zunehmend verweigert, sondern in gleicher Weise einer bisherigen kollektiven Sinndeutung der katholischen Kirche.¹⁰ Über diese „Verdunstung des Glaubens“¹¹ hinaus im Sinne der

⁷ König, Klaus/ Kropač, Ulrich/ Meier, Uto: Vorwort. In: Dies. (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg 2012. S.7.

⁸ Frese, Matthias/ Paulus, Julia: Geschwindigkeiten und Faktoren des Wandels – die 1960er Jahre in der Bundesrepublik. In: Frese, Matthias/ Paulus, Julia/ Teppe, Karl (Hg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik. Paderborn ²2005 (=Forschungen zur Regionalgeschichte, 44). S.7.

⁹ Damberg, Wilhelm: Konzil und politischer Wandel. Johannes XXIII., John F. Kennedy und das Godesberger Programm. In: Orientierung 61 (1997), S.254.

¹⁰ Vgl. Großbölting, Thomas: Als Laien und Genossen das Fragen lernten. Neue Formen institutioneller Öffentlichkeit im Katholizismus und in der Arbeiterbewegung der sechziger Jahre. In: Frese, Matthias/ Paulus, Julia/ Teppe, Karl (Hg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik. Paderborn ²2005 (=Forschungen zur Regionalgeschichte, 44). S.150.

¹¹ Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart 2007 (=Praktische Theologie heute, 82). S.46.

Säkularisierungsthese wird diese von der Individualisierungsthese eingeholt, die die „Pluralisierung des Religiösen“¹² vertritt. Der Wandel wird mittlerweile nicht mehr durch eine Abwärtsbewegung obiger Aspekte geformt, sondern Aufschwung und Revitalisierung überkommener Werte, Einstellungen und Lebensstile sind zu beobachten.¹³

Diese Aufwärts- und Abwärtsbewegung verzeichnet eine Traditions- und Erfahrungskrise, die für die weitere Beschäftigung mit Religion und Bildung notwendig sind. Von Traditionskrise ist die Rede, da trotz aller Facetten der Modernisierung der Wunsch nach traditionellen Mustern wieder auflebt. Erfahrungskrise meint, dass „die unaufhebbare Spiritualität des Menschen, das Transzendenzbedürfnis und –bewusstsein der menschlichen Existenz“¹⁴ nicht endet, „zu wecken, zu kultivieren, zu praktizieren, zu zelebrieren, zu reflektieren und auf diese Weise subjektiv und öffentlich zur Geltung“¹⁵ gebracht wird. Wer dieses spirituelle Bedürfnis verdrängt und ablehnt, verzichtet dieser Aussage zufolge auf eine existentielle Grunddimension menschlichen Daseins.

Beziehen wir diese Gedanken auf die heranwachsende Generation, die zur Schule geht, scheint es, dass diese zum einen mit der Suche nach Spiritualität¹⁶, Sinnfindung und Identitätsentwicklung kämpfen und zum anderen mit Wertvorstellungen, religiöser und nicht-religiöser Art, konfrontiert werden. Letztendlich treffen Lehrer aller Generationen mit je anderen Werten und ‚Erfahrungen‘ auf junge Erwachsene, die wiederum neue Mentalitäten hervorbringen.¹⁷ Was bedeutet dieser Umstand für den Umgang mit Religion in der Schule? Im Folgenden sollen dafür in 2.1 das Verständnis von Religion, Bildung und religiöser Bildung im Kontext von Schule erörtert werden, um herauszufinden, ob und welche ‚Erfahrung‘ von derzeitigen Autoren hinzugezogen wird. Anschließend gilt es zu untersuchen, welches Verständnis davon Religionsunterricht legitimiert und wie eine Neuorientierung aussehen müsste. Danach erfolgt in 2.2 ein Vergleich mit den Vorgaben des katholischen Lehramtes, da letztendlich, trotz aller theoretischen Überlegungen, die praktische Umsetzung an diese Vorgaben gebunden ist.

¹² Englert: Religionspädagogische Grundfragen. 2007. S.46.

¹³ Vgl. Beck, Ulrich: Die Rückkehr der Götter und die Krise der europäischen Moderne. In: König, Klaus/Kropač, Ulrich/ Meier, Uto (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg 2012. S.227-230.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Obwohl die Begriffe Spiritualität und Religiosität miteinander verwischen, werden beide Begriffe verwendet und sollen, wenn nicht explizit darauf hingewiesen, Spiritualität oder Religiosität meinen.

¹⁷ Vgl. Gensicke, Thomas: Jugend – Wertewandel – demographischer Wandel. In: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften 49 (2008). S.127.

2.1 Schule und Religion

In Anschluss an die obigen Erläuterungen ist es offensichtlich, dass Schule als gesellschaftliche Bildungsinstitution in den Fokus von Reformen rückt, um den entsprechenden Veränderungen, wie z.B. der Gleichstellung der Geschlechter oder das Ablösen bisheriger Wertvorstellungen, Stand zu halten. In diesem Falle betrifft es die Legitimationsfrage des Fächerangebots in der Schule, vordringlich die des Religionsunterrichts. So wird derzeit konstatiert, dass „Religion individuell an Bedeutung verloren, öffentlich dagegen an Präsenz gewonnen“¹⁸ hat. Hinsichtlich der Individualität von Schülern könnte dies „Ängste vor religiöser Vereinnahmung“¹⁹ oder den Verlust von Identität bedeuten. Eine Neuorientierung des Religionsunterrichts scheint in Anbetracht der Umstände unumgänglich. Geht es also darum, dass Schüler kompetent im Umgang mit Religionen gemacht werden? Ist das Wissen über Religionen religiöse Bildung? Ob dies die zentralen Dimensionen von Bildung bezüglich Religion als Aufgabe von Schule sind, wird an dieser Stelle infrage gestellt.

2.1.1 Bildung, Religion und religiöse Bildung im Kontext von Schule

Schnell geht der Überblick bei dem Versuch verloren, eine Eingrenzung von Bildung und Religion im Sinne der Aufgabe von Schule vorzunehmen. Um diesem Problem vorzubeugen, besteht das Ziel dieses Kapitels nicht darin, eine eindeutige und umfassende Definition oder Eingrenzung der Begriffe zu ziehen. Denn letztendlich gibt es, wie Englert (2007) es formuliert, viele gescheite Überlegungen, bei denen theoretisch nahezu alles zu behaupten und historisch alles zu beweisen ist. Es besteht darin, eine Verhältnisbestimmung vorzunehmen, die verschiedene Dimensionen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten religiöser Bildung herausstellt.

Im Zuge der Bildungsreformen in den 70er Jahren wurden Bildungsbemühungen intensiviert sowie der Fokus auf Schulentwicklung gerichtet. Beispielsweise entsprachen seitdem Schulqualität, also die Verbesserung von Schule im Allgemeinen, aber auch Organisationsentwicklung oder die Verstärkung schulischer Autonomie den obersten Zielen.²⁰

¹⁸ Helbling, Dominik/ Jakobs, Monika/ Kropač, Ulrich / Leimgruber, Stephan: Einführung: Religionsunterricht auf „zwei Gleisen“. In: Dies. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz. Zürich 2013. S.9.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich: Schulentwicklung und Religionsunterricht – Grundsätzliche Überlegungen zu einer aktuellen Problemstellung. In: Cleiß, Peter/ Schwendemann, Wilhelm/ Walter, Joachim (Hg.): Familie im Wandel – Schule in Entwicklung. Überlegungen zu Schulentwicklung und Religionsunterricht. Münster 2000 (=Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 11). S.14.

Obwohl es sich bei Wenzel und Wesemann (1989) um einer ältere Analyse handelt, lassen sich Reformwünsche ausmachen, die sich mit diesen Zielen der Gegenwart decken und größtenteils in ihrer Umsetzung noch nicht vollendet sind: die Selbstentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung, das Bildungsverständnis, die Zukunft des Humanismus oder auch die Lehrerbildung. Dass die Reformen nicht einfach beendet werden können, liegt auf der Hand: betrachtet man den Wandel seit den 60er Jahren bis heute, verändert sich stets das Persönlichkeitsbild bei Jugendlichen, im gleichen Zuge die Anforderungen an Lehrer und der weltethische Aspekt des Humanismus. Das soll darauf verweisen, dass (religiöse) Bildung im Anforderungsprofil von Schule aus der Sicht von soziologischen (gesellschaftliche Umbrüche) und psychologischen (Sinnfindung und Identitätsbildung) Aspekten betrachtet werden muss, um den aktuellen Anforderungen und Herausforderungen gerecht zu werden.

Beginnend mit dem Bildungsverständnis, hat sich mit dem deutschen Grundgesetz²¹ der Bildungs- und Erziehungsauftrag im Schulgesetz²² niedergeschlagen, hier am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen. In diesem Artikel werden verschiedene Bildungsbereiche angesprochen. Unter anderem ist ein Verweis zum Christentum zu finden, indem es heißt, dass die Ehrfurcht vor Gott ein Ziel der Erziehung sei. Was hier zunächst normativ vereint ist, hat sich seit vielen Jahrhunderten in den Bildungstheorien entwickelt: Wie wird die Notwendigkeit einer gegenseitigen Beziehung von Bildung und Religion begründet? Im Folgenden werden zwei Theologen hinsichtlich ihres Verständnisses herausgegriffen, um u.a. ihre Aussagen im Rahmen von Schule sowie religiöser Bildung darzustellen und diese für die weitere Arbeit zu gewichten. In diesem Zusammenhang wird nach ‚Erfahrung‘ gesucht, das heißt, kann von einer Krise oder Synonymen gesprochen werden und lassen sich generell Mutmaßungen zu Erfahrungen machen.

Der Theologe Rudolf Englert (2007) geht in einem seiner zuletzt erschienen Werke „Religionspädagogische Grundfragen“ den Herausforderungen der religiösen Gegenwart nach, eruiert das Haben an religiösen Traditionen sowie die Aufgabe von religiöser Bildung. Von Beginn an ist die Verbindung von Glaube und Bildung in allen genannten

²¹ Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Das Recht auf Bildung. URL: http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html (Download: 07.11.14).

²² Vgl. Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). URL: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7345&aufgehoben=N&menu=1#det310515 (Download: 07.11.14).

Bereichen vorzufinden, so dass sie offensichtlich die zentrale Rolle religiöser Bildung für Englert spielt. In einer ersten Begründungslinie, die bis auf Origenes zurückgeführt wird, wird das Bemühen eines Christen im verständigen Glauben sowie im Umgang mit der Welt gesehen.²³ Obwohl diese Aussage noch keine notwendige Wechselbeziehung ausdrückt, kann von einem unausweichlichen Zusammenhang gesprochen werden. Erst mit der Formulierung, dass Glaube „als Vertrauen auf Dignität und Verlässlichkeit von zum alltäglichen Einsatz des Lebens motivierenden ‚Verheißungen‘“²⁴ zu verstehen sei und Bildung „als Bemühen, eine bestimmte Vision ‚wahren‘, ‚gelingenden‘ Menschseins zur allmählichen und den eignen individuellen Möglichkeiten entsprechenden Ausprägungen zu bringen“²⁵, verweist Bildung auf Glaube und Glaube auf Bildung. Der Mensch muss vertrauen, dass die Vision einem das Leben weist und anders herum müssen Fähigkeiten entwickelt werden, über die dieses Vertrauen erschlossen werden kann. Englert ermittelt sein Verständnis von der religionspädagogischen Seite, die sich um einen wechselseitigen Konstitutionszusammenhang von Bildung und Religion bemüht, welches er mithilfe anderer Positionen abwägt und entwickelt. Warum die Verbindung von Glaube und Bildung notwendig ist, zeigt sich im Gehalt religiöser Bildung. Für diese Bestimmung wählt Englert die Erarbeitung verschiedener Facetten des Bildungsbegriffs, um darüber religiöse Bildung zu konstituieren. Ihre Aufgabe sei es, nicht nur religiöse Traditionen weiterzugeben, sondern über die Erschließung der Traditionen erfolgt die des „mühenden Subjekts“, also ein Versuch der Sinn- und Selbsterschließung. Durch Freiheit bekommt das Subjekt die Möglichkeit, die in religiösen Traditionen enthaltene Sinnschicht sich in korrelierender Weise anzueignen und biographisch abzuwägen.²⁶ Indirekt sei dies der christliche Glaube, der diese Transzendenz ermöglicht und kontextualisiert. M.E. nach eröffnet Englert damit eine neue Herausforderung, die durch den Begriff der ‚Freiheit‘ zustande kommt. Dies ist darin begründet, da die gewonnene Freiheit seit der Aufklärung einem anderen Verständnis als der christlichen Freiheit unterliegt. Diese meint insbesondere, „sich zur Freiheit in Christus befreien zu lassen“²⁷. Freiheit, aber auch Erfahrung, obliegt der subjektiven Entfaltung, so dass sich die Frage stellt, wie viel Freiheit Schule eingrenzen bzw. vorgeben kann. Gleichmaßen bezieht sich dieser Gedanke auf religiöse Freiheit bzw. Glaubensfreiheit. Aktuelle Erkenntnisse zeigen, dass Jugendliche sich weniger

²³ Vgl. Englert: Religionspädagogische Grundfragen. 2007. S.12.

²⁴ Ebd., S.11.

²⁵ Ebd., S.11.

²⁶ Vgl. ebd., S.161-166.

²⁷ Vgl. ebd. S.15.

dem Glauben im traditionellen Sinn zuschreiben, sondern sich auf eine andere Weise für religiös halten.²⁸ Es zeigt sich also ein immer komplexer werdendes Gefüge, in welchem weitere Dimensionen (die Erweiterung des religiösen Bildungsbegriffs auf Glaube, Freiheit, Erfahrung, Bildung im Allgemeinen usw.) nicht unbeachtet bleiben können. Religiöse Bildung wird demzufolge getragen durch konkrete Vorgaben einer Religion, ihren dazugehörigen Glauben und dessen Vollzug, der auf bestimmten Institutionalisierungsformen, Riten aber auch alltäglichen Formen der Frömmigkeit basiert.²⁹

Suchen wir bei Englert (2007) nach Bildungsreformen, wie sie oben aufgeführt wurden, wird der Ertrag von Religion in Form der Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentfaltung in der Schule zum Ausdruck gebracht, aber auch der ständige, weiterentwickelnde Zusammenhang von Bildung und Religion. Der Gedanke der Humanisierung ist bei ihm nicht offensichtlich, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass Englert diesen Gedanken grundsätzlich mit einbezieht. Deutlich wird bei ihm dagegen die angesprochene Traditionskrise, indem er thematisiert, was wir an unserer religiösen Tradition haben und den Religionsunterricht vor die Legitimationsfrage stellt. Die Erfahrungskrise ist, wie es aus dem Verständnis Englerts von religiöser Bildung abgeleitet werden kann, nicht loszulösen vom Glauben:

„Nur also wenn der überlieferte Glaube auf bestimmte Erfahrungen bezogen werden kann, dass diese Erfahrungen als bleibend relevante oder sogar als jederzeit in ähnlicher Weise mögliche Grund-Erfahrungen erkennbar werden, wird er anschlussfähig für zeitgenössisches Bewusstsein.“³⁰

Direkt spricht Englert m.E. nach nicht von einer Krise, jedoch spiegelt sie sich indirekt wider, indem Erfahrungen zur eigenen Sinn-Entdeckungen, eigenen Offenbarungen werden.³¹ Erfahrung, so Englert, ist eine Notwendigkeit, durch die es zur personalen Entfaltung kommt sowie zu einem „reifen“ Glauben³². Aufgrund des Verständnisvermögens und Erfahrungshintergrundes kann das ‚wahre‘ und ‚gelingende‘ Menschsein erschlossen und motiviert werden – mit und durch religiöse Bildung.

Der Religionspädagoge Bernhard Dressler (2007) rückt in „Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens“ im Gegensatz zu Englert vom Glaubensbegriff ab und setzt damit „die Unterscheidung von Glaube und Religion voraus – Religion verstanden als das

²⁸ Vgl. König/ Kropač/ Meier: Vorwort. 2012. S.7.

²⁹ Vgl. Englert: Religionspädagogische Grundfragen. 2007. S.165.

³⁰ Ebd., S.151.

³¹ Vgl. ebd., S.137.

³² Ebd., S.13.

kulturelle Zeichensystem, das dem Glauben als Medium dient³³. Dressler wählt seinen Zugang über erziehungswissenschaftliche Bildungstheorien, um zum Begriff der religiösen Bildung zu gelangen. Das Ziel von Bildung besteht im „reflektierten Selbstverhältnis“³⁴, das heißt, die Entwicklung der Subjektivität einer Person soll zweckfrei in Auseinandersetzung mit der Welt gefördert werden. Damit lehnt sich Dressler an traditionelle Bildungstheoretiker wie Humboldt oder Schleiermacher an, die „die Welt nicht als Grenze, sondern als Medium zur Steigerung von Individualität“³⁵ verstehen. In diesem kurzen Abschnitt lässt sich die wesentliche Auffassung Dresslers erfahren, der die Individualität und Freiheit als die zentralen Momente versteht, um religiöse Bildung in der Gegenwart richtig einzusetzen und zu verstehen. Bildung ist stets eine Reaktion auf die sich abzeichnende Gesellschaft, so dass die Erschließung der Welt sämtlicher Differenzen auf die eigene Weise erfolgt. Unter diesem Vorgang versteht Dressler den Bildungsprozess. Die Konsequenz daraus ist, dass Lernen mit einem ständigen Perspektivwechsel neu positioniert werden muss.³⁶ Der Anschluss an religiöse Bildung erfolgt nun über genau diesen Modus der Welterschließung: in Anlehnung an Jürgen Baumert (2002), der für die Sinndimensionen der Schule vier ‚Modi der Weltbegegnung‘ formuliert hat, trägt Religion einen wesentlichen Beitrag dazu bei. Dieser Modus beinhaltet Grundfragen der Philosophie und Religion, das heißt, es geht um die Thematisierung der Probleme konstitutiver Rationalität. Die anderen drei Modi werden gebildet aus einer normativ-evaluativen Auseinandersetzungen der Welt (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft), einer kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt (Naturwissenschaften) und der Rationalität des Ästhetisch-Expressiven (Kunst, Musik, Sport).³⁷ Wichtig ist allerdings, dass es Dressler nicht um Religion als moralische Instanz geht und auch nicht über (oder unter) andere Modi geordnet wird. Religion ist ein unverzichtbarer Modus: „Die Besonderheit der Religion gründet sich darin, dass unser leibverankertes Gefühl bedeutsam ist für unser Bewusstsein von uns selbst.“³⁸

Mit dieser Einordnung von Religion in der Schule, lässt sich nicht nur Religion als eine Aufgabe von Schule im Rahmen von Bildung einordnen, sondern unterscheidet sich in seinen Überlegungen zu Englert. Während Englert religiöse Bildung durch den Glauben

³³ Dressler: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. 2007. S.283f.

³⁴ Ebd., S.275.

³⁵ Ebd., S. 276.

³⁶ Vgl. ebd., S.270.

³⁷ Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Universitas. Orientierung in der Wissenswelt. Deutsche Ausgabe. 57 (2002), Heft 2. S.119f.

³⁸ Dressler: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. 2007. S.273.

der Religion und dessen Vollzug charakterisiert, sagt Dressler aus, dass der Vollzug der Religion nicht reicht. Bildung ist die Dimension, die eine Distanz reflexiven Verstehens und Urteilens ermöglicht, das heißt, religiöses Reden wird verwoben mit dem Reden über Religion.³⁹ Sichtbar wird demzufolge die Bedeutung der Subjektivität, das heißt die eigene Erschließung verschiedener Perspektiven, die nicht an den Vollzug einer Religion gebunden ist. An dieser Stelle lässt sich mit den bisherigen Erkenntnissen eine wichtige Unterscheidung vornehmen. Sowohl Englert als auch Dressler stellen mithilfe weniger Aussagen die Bedeutung von Religion bzw. religiöser Bildung heraus, auch wenn sie eine unterschiedliche Gewichtung von Glaube und Religion vornehmen.

Wenn wir nicht von einem Untergang von Glaube und Religion sprechen, worin besteht dann ihr Gehalt in der Gegenwart? Die Entkopplung von Religion (institutionelle Dimension) und Religiosität (persönlicher Glaube) ist der Faktor, der in der Gegenwart das entscheidende Verhältnis bestimmt. Die Individualisierung steht im Spannungsverhältnis zur kirchlich organisierten Religion, während Individualisierung sich zu Religiosität ergänzt.⁴⁰ Denn über die Individualisierung – „die freie Entscheidung des Individuums zum Glauben“⁴¹ – gelangt der Mensch zum Christentum. In der Entkopplung spiegelt sich zudem das Verhältnis von einer Traditions- und Erfahrungskrise wider. Die Traditionskrise bezieht sich in diesem Sinne auf Religion, die Erfahrungskrise auf Religiosität. Beck (2012) sieht im Zuge dieser Entkopplung in der Säkularisierung und Individualisierung einen Gewinn für Religion.

Genau diese Dimensionierung ist es, die sich ebenso bei Dressler vorfinden lässt, indem er ‚Erfahrung‘ im Kontext von Religiosität aufgreift und auf religiöse Bildung bezieht. Bevor Dressler die theoretische Ebene verlässt, um praktische Ansätze vorzustellen, beschreibt er, dass Religion nicht nur den Charakter eines mentalen und kognitiven Phänomens, sondern auch einer Gesinnung übersteigt. Des Weiteren sei Religion nicht zu vermitteln, sondern nur im Modus der Performanz zu zeigen.⁴² Besonders deutlich wird der ‚Erfahrungsgehalt‘ in der Aussage, dass „konstitutive Reflexivität [...] nicht ohne Subjektivität in einem emphatischen Sinne“⁴³ zu denken sei. Was das auf praktischer Ebene bedeutet, zeigt sich in Dresslers Überlegungen zu einer Religionsdidaktik. Schule ist der Ort, an dem verschiedene Perspektiven eingenommen werden zur ‚Modellierung

³⁹ Vgl. Dressler: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. 2007. S.274.

⁴⁰ Vgl. Beck: Die Rückkehr der Götter und die Krise der europäischen Moderne. 2012. S.230.

⁴¹ Ebd., S.231.

⁴² Dressler: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. 2007. S.272+275.

⁴³ Ebd., S.275.

der Welt⁴⁴. Die religiöse Perspektive gehört demnach genauso dazu, wie z.B. die naturwissenschaftliche. Diese Umsetzung ist für Dressler deshalb so wichtig, da seiner Meinung nach eher die Kritik an bestehenden Verhältnissen vorgenommen werden sollte, anstelle vorher die Welt zu verstehen. Dietrich Zillebens Plädoyer für eine „profane Religionspädagogik“⁴⁵ beinhaltet die von Dressler geforderte Weltlichkeit im Religionsunterricht. Über diesen Ansatz gelangt er zu der Ansicht, dass Bildung erst durch den Wort- und Zeichengebrauch religiös wird, also nicht mittels deren Bedeutungen.⁴⁶ An dieser Stelle wird nicht nur religiöse Bildung als Aufgabe von Schule verortet, sondern der Erfahrungsbegriff nimmt einen Platz in dieser Religionsdidaktik ein. Wie die genau aussieht, wird in Kapitel 2.2 erschlossen. Dressler benutzt also nicht nur Synonyme für ‚Erfahrung‘, sondern über Mutmaßungen einer Krise hinaus lässt sich die Forderung, in der Schule religiöse Bildung über Individualität, Subjektivität und Identitätsbildung durch Erfahrung ‚zu zeigen‘, bestätigen. Auch wenn nicht explizit von Krise gesprochen wird, meint jedoch Neuorientierung diesen Umstand. Dass mit Neuorientierung nicht zwingend ein ‚Erfahrungs-Unterricht‘ gemeint ist, sondern auch der Weg eines rein religionskundlichen Unterrichts zur Option steht, heben andere Religionspädagogen hervor⁴⁷.

Bezüglich der Bildungsreformen lassen sich alle angesprochenen Forderungen bei Dressler bestätigen. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung spielen zwar keine vordergründige Rolle, sind jedoch in der Erschließung der Welt über die Subjektivität enthalten. Intensiv setzt er sich außerdem mit dem Bildungsverständnis auseinander, das heißt, welche Bedeutung und welches Verständnis heute angebracht ist und genutzt werden muss. Bisher nicht erwähnt wurde die Lehrerbildung, der er am Ende von „Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens“ allerdings einen kurzen Abschnitt widmet. Die Erwartung an Lehrer besteht nicht in einer „konfessorischen Kompetenz“, sondern in einer „religiösen Kompetenz“⁴⁸. Interessant ist zudem bei Dressler der Aspekt der Humanität, die er in Anlehnung an Giesecke (1999) als Hoffnung der Bildung beschreibt, jedoch nicht näher auf diese eingeht. Damit steht der Wunsch einer konkreten Umsetzung von Humanität weiterhin aus.

⁴⁴ Vgl. Dressler: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. 2007. S.274.

⁴⁵ Beuscher, Bernd/ Zilleben, Dietrich: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998.

⁴⁶ Vgl. Dressler: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. 2007. S.280.

⁴⁷ Vgl. Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde (2006), Heft 3. S.112.

⁴⁸ Dressler: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. 2007. S.284.

Andere Theologen verfolgen bereits stärker den Gehalt der Humanisierung für Bildung, insbesondere für religiöse Bildung. Im Kontext der aktuellen Gegenwart rücken Identitätssuche und –findung im Bereich des Lernens immer mehr in den Mittelpunkt. Aufgrund der Individualisierung, oder gerade deswegen, gilt es, Bildung als ein „gemeinsames Unternehmen“⁴⁹ zu verstehen. Mit diesem Verständnis macht Roebben (2013a) deutlich, welche Dimension ‚Erfahrung‘ bezüglich religiöser Bildung zugunsten der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Schüler einnehmen kann. Ersetzen wir den Begriff der Spiritualität durch ‚Erfahrung‘, der für Roebben der zentrale Moment ist, zeichnet sich Folgendes ab: Ziel ist es nicht, in einem handlungsorientierten Lernprozess sich ‚Erfahrung‘ anzueignen, sondern durch den Erfahrungsgehalt eines Lernprozess die Schüler zu bilden. Der Fokus wird somit nicht auf den „*output*“⁵⁰ von Bildung gerichtet, sondern im narrativen-kommunikativen Lernprozess erfolgt die Identitätsbildung in und für die ‚communitas‘ – das sei unter ‚Humanisierung‘ zu verstehen. Das könnte einen neuen Maßstab im modernen Bildungsdiskurs setzen, der bisher nicht offensichtlich thematisiert wird.

Diese Forderungen nach einem Raum zwischen universaler Verantwortung und persönlicher Einzigartigkeit⁵¹ in einer säkularen Moderne, schwebt in einem Zustand der Wirklichkeits- und Wunschvorstellung. Für eine Schlussbetrachtung, die obige Aspekte komprimiert, bietet sich das Bildungsverständnis von Wulf/ Zirfas⁵² an:

Bildung ist der „Prozess und das Ergebnis einer Veränderung (...), die sowohl das Selbst – wie auch das Sozialverhältnis des Menschen betrifft. Bildung ist die performative und reflexive Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es den Menschen möglich macht, dass sie an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, *selbst* mitwirken – d.h. in der Lage sind, sich selbst eine Form geben zu können.“

Der Bildungsgedanke verkörpert stets eine Aufgabe, die in einer Erschließung seines Selbst liegt. Mit einbezogen wird religiöse Bildung, vor allem durch den Modus der Weltbegegnung, spirituelle Identitätsbildung – ‚Humanisierung‘.

Insgesamt zeichnet sich ein differenziertes Bild ab, was Schule hinsichtlich religiöser Bildung zu leisten hat. Religiöse Bildung unterscheidet sich von Religion, aufgrund der institutionellen Bindung in Abgrenzung zum eigenen Glauben, zur eigenen Religiosität. Es

⁴⁹ Roebben, Bert: „Einander in der Fremdheit begleiten“. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community. In: Krobath, Thomas/ Lehner-Hartmann, Andrea/ Polak, Regina (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Göttingen 2013. S.151f.

⁵⁰ Ebd., S.151.

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² Hier in Klie, Thomas/ Leonhard, Silke: Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008. (=Praktische Theologie heute, 97). S.17.

zeigt sich, dass sich Traditions- und Erfahrungskrise gegenseitig bedingen, sogar nicht klar voneinander zu trennen sind. Eines ist jedoch eindeutig: die Bewältigung der Traditionskrise reicht nicht aus, um die Kontingenz der heranwachsenden Generation zu meistern. Das Überwinden einer Erfahrungskrise, indem Schule die Möglichkeit dafür bietet, rückt in den Vordergrund und verdrängt traditionelle Lernkonzepte. Dass darin eine Chance für den Religionsunterricht besteht, wird nun in 2.1.2 aufgegriffen.

2.1.2 Schulischer Religionsunterricht – Begründungslinien und Perspektiven

Religionsunterricht ist der Ort der Schule, in welchem religiöse Bildung stattfinden soll. Trotz der durchdringenden Notwendigkeit von religiöser Bildung, wie in Kapitel 2.1.1 dargestellt, ist noch keine Legitimation des Faches ‚Religion‘ gegeben, wie es derzeit in deutschen Schulen unterrichtet wird. Außerdem wird die Legitimation selber zu einem Problem, wenn ihre Bezeugung – der Erhalt des Faches für die Schule⁵³ – wichtiger wird, als auf die Bedürfnisse der derzeitigen Schüler in Bezug auf die moderne Gesellschaft einzugehen.

Die Ausrichtung des Faches hängt zunächst von denjenigen Personen ab, an die die Inhalte gerichtet sind. In Verbindung dazu spielt die Mentalität dieser Zielgruppe eine große Rolle, die sich sowie die Anforderungen an die Gegenwart und Zukunft verändert und damit eine Krise herbeiruft. Die momentane Jugendgeneration hat den Stempel einer „Pragmatischen Generation“⁵⁴ aufgedrückt bekommen, die in einer Konsum- und Erlebnisgesellschaft lebt.⁵⁵ Nehmen sich die Theologen, Erziehungswissenschaftler und vor allem Religionspädagogen dieser Aufgabe an, Religionsunterricht neu auszurichten, anstelle ‚nur‘ einer Anpassung an einen Traditionsabbruch?

Vielfach wird Religionsunterricht als die Vermittlung kirchlichen Lebens, die Lehre der Bibel und des Glaubens oder als Wertevermittlung verstanden. Aus bisherigen Überlegungen ergibt es sich, dass von einem ‚Nachdenken über den Glauben‘ im Religionsunterricht abgerückt werden muss – diese Erkenntnis ist zwar nicht neu, allerdings ist sie besonders im Alltagsunterricht weiterhin gebräuchlich. Dass der Ruf des Faches schlechter ist, als tatsächlich vorhanden, kommt insbesondere durch ein ‚Schwarz-Weiß-Denken‘

⁵³ Vgl. Endres, Gerhard L.: Streitfall Religionsunterricht. Über kein Fach wird so viel geschrieben und getagt. In: *Bildung und Wissenschaft* 53 (1999), Heft 5. S.34.

⁵⁴ Gensicke: *Jugend – Wertewandel – demographischer Wandel*. 2008. S.132.

⁵⁵ Vgl. ebd., S.132-137.

zustande.⁵⁶ Thierse (2001) spricht in diesem Zuge von einer Reduzierung auf „marktgemäße Rollen“, das Gesellschaftsmitglied sei entweder Arbeitskraft oder Konsument. Mit diesem Verständnis wird der Unterricht in der Schule zu einer reinen Wissensvermittlung, die die Schüler samt ihrer Begabungen instrumentalisiert⁵⁷. Während (Religions-) Pädagogen um eine Neuorientierung kämpfen, weiß die Gesellschaft nicht, was sie vom Religionsunterricht zu erwarten hat. Auf der einen Seite wird die eigene Religion immer mehr zu Privatsache, auf der anderen Seite wird dem Religionsunterricht die Rolle der Sinnfragen und Wertevermittlung zugeschrieben.⁵⁸

Mit dieser Umschreibung von Werteverfall und (religiöser) Sinnsuche bewegen wir uns immer mehr auf ein doppeltes Dilemma zu, die den Religionsunterricht in seinem aktuellen Diskurs begleiten. Die oftmals uneindeutige und synonyme Verwendung von Glaube und Religion, sowie Glaube und Kirche stürzt den Begriff ‚Glauben‘ in eine kaum bemerkbare Krise, obwohl ‚Glaube‘, so Halbfas (2012), vom ursprünglichen Sinn her unerschütterlich sei:

„Es ist nicht das Reich-Gottes-Programm Jesu, das heute fragwürdig geworden ist, sondern jenes Lehrsystem, das Katechismen und Systematische Theologie traktieren. Wirklicher, nicht bezweifelbarer Glaube ist die Nachfolge Jesu, ein Glaube, der getan werden will.“⁵⁹

Halbfas (2012) stellt heraus, dass es nicht der Glaube sei, der für den Religionsunterricht zu einem Problem wird, sondern die Katechese, die eigentlich nichts anderes tut, als das „personalistische Konzept von Bildung“⁶⁰: eine Instrumentalisierung des Glaubens. Wiederum findet eine Unterscheidung zwischen Religion und Religiosität statt, die für die folgenden Kapitel wichtig wird. Das Dilemma verhilft, zu begreifen, warum die spirituelle Natur des Menschseins in einer eigenen Dynamik bei jedem vorhanden ist. Dieser Zusammenhang ist ebenfalls bei Beck (2012) vorzufinden, der eine ‚Enteuropäisierung‘ des Christentums in Verbindung zur Freiheit des Glaubens erörtert, verkörpert durch die Individualisierung. Es zeichnet sich also größtenteils in Europa der Verlust des Glaubens ab, allerdings trägt jeder die Freiheit, zum Glauben zu finden in sich – sprich in seiner Individualität.

⁵⁶ Vgl. Thierse, Wolfgang: Wertedebatte und Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 126 (2001). S.134.

⁵⁷ Vgl. Roebben, Bert: Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht? Über die Intimität der Theologie in der Öffentlichkeit der Schule. Unveröffentlichter Aufsatz, 2014 Lehrstuhl für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund. S.1.

⁵⁸ Vgl. Thierse, Wolfgang: Wertedebatte und Religionsunterricht. 2001. S.132.

⁵⁹ Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik. Ostfildern¹ 2012. S.77.

⁶⁰ Roebben: Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht. 2014. S. 1.

Ein zweites Dilemma besteht in der Lehrbarkeit von Religion und dem Erleben (Erfahren) von Religion. Die Lehrbarkeit bezieht sich auf institutionell vorgegebene Inhalte der katholischen Kirche, gemäß dem Lernen *über* Religion, so dass Religionsunterricht grundsätzlich stellvertretend für Erfahrung zum Einsatz kommt, wie z.B. Moralerziehung oder Wertevermittlung. Das Erleben und Erfahren von Religion schließt den Vollzug sowie die von Dressler geforderte Sinn- und Selbsterschließung ein, das heißt, die Schüler sollen in ein reflexives, eigenes Verhältnis zur Religion treten.

Wieso behält Religionsunterricht seinen Platz in der Schule, dem Ort, der den größten Raum im Leben von jungen Menschen einnimmt? Mithilfe der oben beschriebenen Dilemmata lässt sich erschließen, was Religionsunterricht soll und nicht soll. Der Fokus wird dabei auf die Begründungsfrage ausgerichtet, nicht auf die Konzeptionsfrage, das heißt, ob Religionsunterricht konfessionell oder bekenntnisunabhängig stattfinden soll. Sie sind zwar nicht eindeutig voneinander zu trennen, dennoch geht die Begründungsfrage der Konzeptionsfrage voraus.⁶¹

Religionsunterricht ist nicht dafür da, Werte einzufordern oder die alleinige Aufgabe schulischer Werterziehung übernehmen, wie in vielen Fällen gefordert wird. So würden soziokulturelle Probleme (z.B. die bereits beschriebene Krise bzw. Wandel) „zu Angelegenheiten der Individuen gemacht“⁶² und mit dem Fokus auf Werteehalt und -erziehung würde die Dimension des religiösen Gehaltes, das heißt Religiosität als Spiritualität und Erfahrung, vernachlässigt.^{63,64} Die Konsequenz daraus besteht in der Gefahr, dass das Fach ‚leer‘ würde.⁶⁵ Eine weitere Gefahr besteht darin, dass derzeitiger Religionsunterricht auf ein „kognitiv verkürztes Verständnis des Christentums“⁶⁶ hinauslaufen könnte, wenn keine religiöse Praxis integriert wird. In Anlehnung an Dressler (2002) betrifft diese fehlende Erfahrungsgrundlage den zentralen Moment religiöser Bildung, wenn Schüler nicht erfahren, was es bedeutet, in einem reflexiven Verhältnis zur Religion zu stehen. Oder wie Endres (1999) es formuliert, handele es sich in diesem Fall um eine „schnell-verdauliche Mac-Ethik ohne Tiefgang“⁶⁷.

⁶¹ Kropač, Ulrich: Warum Religionsunterricht an der öffentlichen Schule? In: Helbling, Dominik/ Jakobs, Monika/ Kropač, Ulrich / Leimgruber, Stephan: Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz. Zürich 2013. S.143.

⁶² Dressler, Bernhard: Religionsunterricht als Werteeziehung? Eine Problemanzeige. In: Zeitschrift für evangelische Ethik 46 (2002). S. 257.

⁶³ Vgl. ebd., S.256f.

⁶⁴ Vgl. Endres: Streitfall Religionsunterricht. 1999. S. 33f.

⁶⁵ Halfas: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. 2012. S.93.

⁶⁶ Roose: Religiöse Praxis in der Grundschule. 2008. S.103.

⁶⁷ Endres: Streitfall Religionsunterricht. 1999. S.33.

Was soll nun Religionsunterricht? Das Pendant der Werteerziehung ist zunächst die aus „der Wahrheit Gottes kommende Liebe“⁶⁸, die christliches Handeln anleitet und charakterisiert. Folglich geht es darum, religiöse Inhalte zu erfahren und so anzueignen, dass sie im Verhältnis zum Subjekt reflektiert und angenommen werden. Es soll eine direkte Begegnung mit religiösen ‚Gegenständen‘ stattfinden, die so ein „subjektives Erleben von Kompetenzzuwachs“⁶⁹ ermöglichen. Diese spezifische religiöse Erschließung ist im Prinzip nichts anderes, als dass Schule einen primär reflexiven Zugang zum Lebensbereich Religion herstellt.⁷⁰ Aus diesem Grund besteht die Notwendigkeit des Religionsunterrichts zunächst in der Erschließung der Welt. Bei Baumert (2002), wie bereits erwähnt, ist dieser Aspekt bekannt unter den vier Modi der Weltbegegnung, um „Probleme konstitutiver Rationalität (Religion, Philosophie)“ zu erfassen. Von diesem Blickpunkt aus konstruiert auch Dressler (2007) seine Religionsdidaktik, der so die Chance des Religionsunterrichts in der Weltwahrnehmung sieht. Im Wesentlichen geht es darum, dass Erfahrungen mit der eigenen Religion – mit Gott – nicht vermittelt werden, sondern ‚Spuren‘ gelegt, die den Schülern die Augen öffnen. Dies schließt stets eine Urteilsbildung und ethische Reflexion mit ein, jedoch soll eine Gewichtsverschiebung von ‚Wissen‘ in Richtung elementaren religiösen Lernens stattfinden – denn Schule bleibt insbesondere ein Ort des Lernens.⁷¹ Wie das genau stattfinden kann, bleibt an dieser Stelle offen und wird in Kapitel 3 aufgegriffen. Das Argument der Welterschließung wird aber nicht nur durch Bildungstheorien hervorgerufen, sondern ebenfalls durch die Religionsphilosophie:

„Religion ist Antwort auf die letzten Fragen des Menschen. Sobald uns letzte Entscheidungsfragen gleichgültig werden, verliert die Religion ihre Bedeutung und gerät in die Krise. Erste Aufgabe der Religionsphilosophie ist es, die Fragen wiederzuentdecken, auf welche die Religion eine Antwort gibt.“⁷²

Im Kontext des Kapitels lässt sich ‚Religionsphilosophie‘ durch Religionsunterricht ersetzen. Im Religionsunterricht kann der Schüler sich im Prozess entwickeln, in der Gegenwart seiner Mitschüler kommunizieren und somit auf seine Weise die Welt religiös erschließen.⁷³ Der Ertrag dieser religiösen Erfahrung und der Suche nach Spiritualität soll aber auch über christliche Dimensionen hinausgehen. Denn Religionsunterricht, kann

⁶⁸ Dressler: Religionsunterricht als Werteerziehung? 2002. S.260.

⁶⁹ Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. 2002. S.116.

⁷⁰ Vgl. ebd., S.119.

⁷¹ Dressler: Religionsunterricht als Werteerziehung? 2002. S.265f.

⁷² Heschel, Abraham Joshua: Gott sucht den Menschen. Eine Philosophie des Judentums. Neukirchen-Vluyn³ 1992 (=Information Judentum, 2). S.3.

⁷³ Diese Überlegung stammt aus dem Seminar „Christliche und kirchliche Verantwortung im Bildungsbe-
reich“ (SS 14), entnommen aus der unveröffentlichten PPP vom 14.07.14.

über seinen Modus der kritisch-produktiven Rolle, einen Beitrag zur Entwicklung von Humanisierung leisten, wie Roebben es im Sinne von „*growing in shared humanity*“⁷⁴ formuliert. Es ist also längst nicht mehr nur eine Frage, ob das „primäre Interesse des Faches in der präzisen Wahrnehmung gegenwärtiger Ausprägungen von Religiosität oder in einer Verbesserung der von Christ/innen verantworteten Praxis religiöser Erziehung und Bildung“⁷⁵ besteht. Sondern in Rückbindung an den religiösen Lern- und Bildungsprozess, der im Religionsunterricht vollzogen werden kann, soll der Schüler in seiner spirituellen Suche unterstützt werden, einen Erfahrungshorizont schaffen und so eine gelingende Menschwerdung ermöglicht bekommen.⁷⁶

In Anbindung an die Menschwerdung, worunter im erziehungswissenschaftlichen Kontext die Sozialisation eines Menschen verstanden werden kann, lassen sich einige nicht-religionspädagogische Argumente für den Religionsunterricht ausmachen. Gensicke (2008) geht beispielsweise davon aus, dass die geringe religiöse Sozialisation nicht nur eigene Religiosität schwächt, sondern auch andere säkulare Dimensionen, wie z.B. Ökologie und Politik, oder wie Endres (1999) es formuliert: kulturelle, ökonomische und politische Systeme unterstützen sich gegenseitig – vielmehr noch: Religion wird zum „Mehrwert“⁷⁷, da „ein Staat nur [...] existieren kann, wo es *mehr* als den Staat gibt.“⁷⁸ Im Folgenden werden stichpunktartig eigene Überlegungen aufgeführt, die ebenfalls pragmatisch orientiert sind:

- Bietet der spirituelle Erfahrungsgehalt von Religion nicht einen Ausgleich, wie auch Sport oder Kunst, zu den ‚Leistungsfächern‘?
 - Soll den Fächern Ethik und Philosophie eine eigene Verankerung im Fächerkanon angeboten oder weiterhin als ‚Ersatzfach‘ genutzt werden, um der Gleichgültigkeit von Religionsunterricht vorzubeugen?
 - Religionsunterricht als Recht des Schülers - was wäre, wenn es keinen Religionsunterricht mehr gäbe? Wie würden die Konsequenzen des ungeplanten Weges aussehen, wenn Religionsunterricht in der bestehenden Form abgeschafft wird (sofern der ungeplante Weg annähernd eingesehen werden kann...)?
- Eine letzte Überlegung, warum schulischer Religionsunterricht als sinnvoll erachtet werden kann, besteht in dem Recht der Schüler, „ihren eigenen religiösen Weg zu suchen“⁷⁹, der kompetent gestützt und begleitet werden soll. Wie sollen Kinder ohne religiöse Sozialisation religiöse Krisen meistern, wenn sie diese nicht durch Eltern oder Großeltern erfahren haben? Wo sollen sie Gott anzweifeln, anklagen, aber auch wahrnehmen und

⁷⁴ Roebben, Bert: Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education. Berlin² 2013b (=Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik, 7). S.201-204.

⁷⁵ Englert: Religionspädagogische Grundfragen. 2007. S.9.

⁷⁶ Vgl. ebd., S.15.

⁷⁷ Kropač: Warum Religionsunterricht an der öffentlichen Schule? 2013. S.151.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Biesinger, Albert: Was gewinnen Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht? In: Katechetische Blätter 126 (2001). S.424.

den religiösen Weg eigens erproben, außer im Religionsunterricht? Diese Aspekte sind nicht nur ein Gewinn für Schüler, den sie durch Religionsunterricht erhalten, sondern es ist der einzige Unterricht, der diese Fragen stellt. Ethik oder andere ‚Ersatzfächer‘ können das nicht leisten.⁸⁰

Insgesamt gibt es zahlreiche Begründungsmuster – kulturgeschichtlich, religionskulturell, anthropologisch und bildungstheoretisch, funktional und ideologiekritisch⁸¹ – die den Nutzen von Religionsunterricht in einer postsäkularen Gesellschaft herausstellen. Dieser Nutzen gilt für religiöse sowie nicht-religiöse Schüler, da beide gleichermaßen befähigt werden, die religiöse in säkulare Sprache und Denkmuster zu transferieren. Übertroffen wird dieses Nutzen von dem Gehalt religiöser Grund-, Grenz- und Transzendenzerfahrungen, die zum Fragen, Verstummen, Zweifeln oder Verzweifeln anregen und den normalen Alltag der Schüler durchbrechen. Religionsunterricht ist mehr als nur Alltagserfahrung.⁸²

Zuletzt bleibt die Frage, welche Theologie im Religionsunterricht stattfinden soll. Hans Mendl (2008) spricht davon, wie ‚objektive‘ Religion verständlich gemacht werden kann, wenn die derzeitige Schüler-Generation keine Bezüge mehr dazu hat. An dieser Stelle gelangen wir wieder an den Punkt, dass das Ziel nicht im Lehren und Lernen von Religion oder dem Glauben bestehen kann. Da inhaltliche Bezüge bereits angeklungen sind und die Masse an ‚richtiger‘ Theologie im Religionsunterricht sehr groß und kontrovers⁸³ ist, soll hier nur ein Ausblick auf eine Neuorientierung gegeben werden. In Anlehnung an Entwicklungen der Kindertheologie⁸⁴ müssen Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu gestellt werden; Schüler müssen eigene Antworten suchen – die nicht von Lehrern korrigiert, sondern verstanden werden sollen; Zulassen von Naivität, um diese nach Möglichkeit existentiell lösen; sowie mit der ‚Wahrheit‘ entkrampfter umgehen. Es muss den Schülern nicht nur zugetraut werden, dass sie Theologie aus eigener Kraft nutzen, sondern dass sie diese Kraft auch selber produzieren können.⁸⁵

⁸⁰ Vgl. Biesinger: Was gewinnen Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht? 2001. S.423.

⁸¹ Einen Überblick bietet Kropač: Warum Religionsunterricht an der öffentlichen Schule? 2013. S.142-159.

⁸² Vgl. ebd., S.142-154.

⁸³ Einen Überblick bietet z.B. Mette, Norbert: Theologie im Gespräch mit der Pädagogik. Ein Lagebericht. In: Bolle, Rainer/ Kuld, Lothar/ Knauth, Thorsten (Hg.): Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion. Münster 2005. S.81-105.

⁸⁴ Hier: Bucher, Anton A. : Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Bucher, Anton A.; Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra; Schreiner, Martin (Hg.): „Mittendrin ist Gott“ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Stuttgart 2008. S.9-27.

⁸⁵ Roebben: Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht. 2014. S. 3.

Im Vergleich zur religiösen Bildung kann der Sinn von Religionsunterricht in der Schule nicht nur erschlossen, sondern auch legitimiert werden. Religionsunterricht soll die christliche Religion spürbar machen, um Jugendlichen in einer kommerziellen Welt religiöse Orientierung sowie die Möglichkeit spiritueller Angebote zu geben. Außerdem kann davon gesprochen werden, dass statt der stellvertretenden Erfahrung, wie sie gegenwärtig vorhanden ist,⁸⁶ Begegnung und subjektives Erfahren ermöglicht werden muss. Fest steht allerdings, dass Schule bzw. Lehrer dafür nur die Rahmenbedingungen schaffen können – der Schüler entscheidet letztendlich selber, ob er diese Erfahrung annimmt oder nicht.

Über diesem Begründungszusammenhang steht allerdings das katholische Lehramt, welches für eine weitere Ausarbeitung einbezogen werden muss. Dafür erfolgt in Kapitel 2.2 eine Verifizierung durch das katholische Lehramt mit den Möglichkeiten einer Neuorientierung von Religionsunterricht.

2.2 Verifizierung des Faches „Religion“ durch das katholische Lehramt

Die vom Bundesministerium festgelegten Bildungsstandards, wie z.B. die Kompetenz, im Religionsunterricht die Fähigkeit erwerben, Symbole zu deuten, sollen anhand der in den Lehrplänen festgelegten Inhalte und Themen umgesetzt werden. Der aktuelle Paradigmenwechsel ist bestimmt durch kompetenzorientiertes Lernen, das für den Religionsunterricht nur eine bestimmte Reichweite hat:

„Religion und Ethik sind keine direkt vermittelbaren ‚Fertigkeiten‘, vielmehr stellen sie vor Fragen, bei denen es um das gesamte menschliche Dasein geht. Beherrschbares und Nicht-Bherrschbares, Verfügbares und grundsätzlich Nicht-Verfügbares sind auseinander zu halten.“⁸⁷

Sowohl im Lehrplan als auch im kirchlichen Lehramt wird sich dieser Kompetenzorientierung angenommen, jedoch stets mit dem Verweis des ‚Mehrwertes‘ des Religionsunterrichts. Für den katholischen Religionsunterricht sind die deutschen Bischöfe dafür zuständig, Glaubensinhalte abzusichern, die für die Inhalte des Lehrplans maßgebend sind. Dementsprechend versteht es sich von selbst, dass die Kirche die Dogmatik und den alleinigen Interpretationsmonopol beansprucht.⁸⁸ Da nicht die Frage, ob hier ein Paradigmenwechsel innerhalb des katholischen Lehramtes stattfinden muss, im Vordergrund steht, wird dieser Problematik nicht weiter nachgegangen. Der in Kapitel 2.1.1 entstandene Konflikt von Glaube, Religion und Religiosität wird nun aufgegriffen, da der Religionsunterricht als „Glaubensunterricht betrieben, in seiner Anbindung an das

⁸⁶ Vgl. Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. 2002. S.116f.

⁸⁷ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Gütersloh³ 2005. S.70.

⁸⁸ Vgl. Halbfas: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. 2012. S.69+90f.

dogmatische Lehrsystem der Kirchen die Spannung zwischen Glaubensinhalt und Lebensform [...] zunehmend verschärft“⁸⁹.

Um nicht Gefahr zu laufen, der Kritik Halbfas (2012), die Inhalte schlichtweg auf die Jugendlichen abzuleiten, zu entsprechen, soll im Folgenden überprüft werden, ob religiöse Bildung und Religionsunterricht, wie in Kapitel 2.1 hinsichtlich des Erfahrungsbegriffs dargestellt, vorhanden ist und insbesondere für weitere Überlegungen verifiziert werden kann. Ziel ist es, herauszufinden, ob es nicht nur Verschränkungen der Bedürfnisse Jugendlicher mit den christlich-jüdischen Glaubensinhalten gibt, sondern ob auch Möglichkeiten geboten werden, diese vor dem Hintergrund eines sich auflösenden Glaubens zu erfahren.⁹⁰

Als Grundlage dient die 2005 auf der deutschen Bischofskonferenz entstandene Schrift „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“, die mit folgenden Kriterien untersucht wird:

- Modus der Weltbegegnung
- Erfahren von Religiosität: gibt die Kirche dem eine Chance?
- Ermöglichung des Wort- und Zeichengebrauchs
- Persönlichkeits- und Identitätsfindung
- Erfahrungsgehalt eines Lernprozesses, das heißt, die spirituelle Natur eines jeden Menschen und somit die Freiheit des Glaubens
- Möglichkeit der Entwicklung eines eigenen, reflexiven Verhältnisses zur Religion → Produzieren einer eigenen Theologie

Die deutschen Bischöfe stimmen zu, dass sich das gesellschaftliche Umfeld von Kindern und Jugendlichen verändert hat. Sie erfahren kaum noch religiöse Erziehung seitens der Eltern, so dass „Glaubensunsicherheiten und religiöse Sprachlosigkeit“⁹¹ vorherrschen. Deswegen plädieren sie dafür, dass die Schüler sich selber positionieren müssen, das heißt, sich für oder gegen die Kirche und den Glauben zu entscheiden. Das ist aber nur möglich, wenn der Heranwachsende Beides zuvor kennengelernt hat. Sowohl die Identitätsfindung als auch die Weltbegegnung wird an dieser Stelle mit eingeschlossen, denn erst durch eine eigene Position können andere Wissenschaften, Glaube und Religion sowie Weltanschauungen kritisch wahrgenommen werden. Dies äußert sich konkret in der Formulierung, dass „Religion einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit [eröffnet], der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann.“⁹² Außerdem heben die Bischöfe die ‚Erfahrung‘ hervor, die eine Grundlage zusammen mit den Fragen und

⁸⁹ Halbfas: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. 2012. S.71.

⁹⁰ Vgl. ebd., S.76.

⁹¹ Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 16. Februar 2005. S.13.

⁹² Ebd. S.7.

der Lebenssituation der Schüler sei, um den Glauben „im Kontext des Lebens“⁹³ nachzuvollziehen und das Leben „im Licht des Glaubens“⁹⁴ zu verstehen. Gleichzeitig räumen sie allerdings ein, dass vielen Schülern diese Erfahrungsgrundlage fehlt, die durch „konzentrierte Arbeit“⁹⁵ aufgearbeitet werden soll. Gemeint sind also eine Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten, sowie das Entwickeln einer religiösen Urteilskraft, um die Schüler letztendlich an einer reflektierten Teilhabe an der eigenen Kultur und dem öffentlichen Leben zu befähigen. Der Erfahrungsgehalt wird noch ausgeweitet, indem Erfahrung mit der Glaubenspraxis gleichgesetzt wird, die sich im Vollzug, z.B. von Riten, erschließt. Des Weiteren zeichnen sich Zugeständnisse im Kontext der gesellschaftlichen Umstände ab, allerdings erheben die Bischöfe den Anspruch, schließlich zu *dem* Glauben zu finden, ohne einen unverbindlichen Austausch von Meinungen zuzulassen.⁹⁶ Das erschließt sich in der „Vermittlung des gelehrten Glaubens“⁹⁷, die nur in Bezug zum gelebten Glauben Erfolg haben kann. Ein weiteres wichtiges Kriterium ist das eigene, reflexive Verhältnis zur Religion, was die deutschen Bischöfe formulieren als den religiösen Gehalt der Erfahrungen, der nachdenkend-reflexiv erschlossen werden soll.

Insgesamt beziehen sich die Bischöfe nicht nur auf die Bedürfnisse der Zeit, sondern besonders auf die der Kinder und Jugendlichen in Hinblick auf ihr Suchen, Zweifeln und Fragen. Problematisch ist es allerdings, dass keine Distanz zwischen religiöser Bildung und der Glaubenspraxis vorhanden ist: Haltungen (Werte) gehören zu den wichtigen Aufgaben – laut Dressler (2002) kann das nicht die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts sein; sowie die spirituelle Natur im Sinne einer Religiosität, die nicht auf der Basis einer konkreten Religion fundiert ist, fehlt. Es ist deutlich, dass das Anliegen der Bischöfe in einer Verschränkung der dogmatischen Inhalte mit den Bedürfnissen und Einstellungen der Jugendlichen besteht. In Bezug auf Erfahrung kann von „Erfahrungen kirchlicher Partizipation“⁹⁸ gesprochen werden. Dabei übersehen sie, dass das eigentliche Problem in der Vermittlung liegt, die nach Dressler (2007) und Halbfas (2012) so nicht gelingen kann. Aufgrund dessen, und obwohl die oben genannten Kriterien größtenteils vorhanden

⁹³ Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 16. Februar 2005. S.9.

⁹⁴ Ebd., S.9.

⁹⁵ Ebd., S.21.

⁹⁶ Vgl. ebd., S.28.

⁹⁷ Ebd., S.24.

⁹⁸ Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008), Heft 1. S.3-16.

sind, vollzieht sich lediglich eine Annäherung der Kriterien und des dogmatischen Lehrsystems. Denn über das Fehlen von inhaltsbezogene Kompetenzen hinaus, kommt die Erarbeitung dessen einer „begrifflichen Himmelfahrt“ gleich, die „die Schüler auf der Erde unbetroffen lässt.“⁹⁹ Trotz dieses ‚Lobliedes‘ auf den Mehrwert von Religion, stellt sich für den Lehrer die Frage, wie die Inkarnation des Logos in Jesus Christus kompetenzorientiert vermittelt werden kann, wenn weder Glaube noch das Interesse daran vorhanden ist. Außerdem geht der gemeinschaftliche Aspekt der Humanität nicht eindeutig hervor. Im Vorwort wird zwar von der „Tradierung der Hoffnung“ für die „Humanität der Schule“¹⁰⁰ gesprochen, allerdings wird später nicht mehr auf sie eingegangen. Vielmehr noch: Der Sinn von Humanität, wie in 2.1.1 in Anlehnung an Roebben (2013a), wird abgesprochen, indem im Zuge der Subjektivierung der Wahrheit jeder sittliche Entscheidungen eigens verantworten muss und die Frage nach „dem Guten und Gerechten [...] alleine beantwortet“¹⁰¹ werden soll.

Dennoch ist damit die Grundlage für das Untersuchungsinteresse hinlänglich eines positiven Urteils gegeben, da sich die Bischöfe dem aktuellen Diskurs nicht verschließen, sondern die Grundlage bilden, weiterhin den Erfahrungsbegriff in Bezug auf eine Neuorientierung in der Religionsdidaktik zu verfolgen.

3 Performativer Religionsunterricht

In Anschluss an normative Darstellung des Aufgabenfelds von Schule, hier in Bezug auf Religionsunterricht, soll im Folgenden auf die performative Religionsdidaktik eingegangen werden. Trotz eines scheinbar diffusen Verständnisses von Bildung und Religion, Glaube und Spiritualität, hat sich die Suche nach einer aktuellen Konstruktion von Religionsunterricht gelohnt. Das Abwägen einer Traditions- und Erfahrungskrise hat zu der Erkenntnis geführt, dass Lernen im Religionsunterricht neu positioniert werden muss¹⁰², da die Wiederkehr der Religion „etwas sehr Anderes [ist] als die Religion, deren Verdunstung vor Jahren beklagt wurde“¹⁰³. Darin werden allerdings neue Chancen für den Religionsunterricht gesehen, die sich im Umgang mit (religiöser) Erfahrung ergeben.

⁹⁹ Halbfas: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. 2012. S.95.

¹⁰⁰ Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 2005. S.5.

¹⁰¹ Ebd., S.28.

¹⁰² Vgl. Dressler, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007), 3. S.270.

¹⁰³ Englert: Religionspädagogische Grundfragen. 2007. S.46.

Demnach lautet die Anfrage an den Religionsunterricht: Welche und wie viel Erfahrung für den Religionsunterricht? Mit dem Ansatz der performativen Religionsdidaktik wird dieser Frage nachgegangen, stets unter dem Aspekt des *Müssens* oder *Dürfens* von Erfahrung im Religionsunterricht.¹⁰⁴ Wichtig ist außerdem die Frage, woran es der aktuellen Entwicklung der performativen Didaktik fehlt – was bestimmt mit der Aussicht auf Klärung die momentanen Unstimmigkeiten? Dafür wird zunächst die Entwicklung der performativen Religionsdidaktik skizziert, um im Anschluss diese in ihrer Konzeption sowie den Erfahrungsbegriff näher zu beschreiben. Da der Traditionsabbruch im gesamten Kontext von Schule Auswirkungen verzeichnet, erfolgt ein Exkurs zum Erfahrungsbegriff in einem anderen Fach. Anschließend wird ein Unterrichtsbeispiel vorgestellt und schlussendlich diskutiert, welcher Kritik sich der performative Religionsunterricht aussetzen muss sowie mit welchen Legitimationssträngen dagegen gehalten werden kann.

3.1 Entwicklung in Deutschland

Vor ungefähr zwölf Jahren kam der Begriff der performativen Religionsdidaktik erstmalig auf. Seitdem befindet sie sich in einer Entwicklung, die bis heute nicht abgeschlossen ist. Konfessionsunterschiede sowie eine synonyme Begriffsverwendung trotz eines unterschiedlichen Verständnisses trugen dazu bei, dass sich bislang unterschiedliche Richtungen unter dem ‚Schirm‘ der performativen Religionsdidaktik sammeln.

Woran möchte die performative Religionsdidaktik anschließen? Das Anliegen der performativen Religionsdidaktik wird größtenteils als die Reaktion auf den überkommenden Traditionsabbruch gesehen.¹⁰⁵ Eine zweite Dimension, die die performative Religionsdidaktik begründet, schließt an die Erfahrungskrise mit dem Ziel einer Erfahrung ohne religiöse Vereinnahmung an. Damit ist bspw. eine mangelnde (Raum-) Erfahrung von Heranwachsenden gemeint, die auf fehlender Spiritualität und Religiosität beruht. Obwohl Erfahrung im Mittelpunkt dieser Didaktik steht, wird hauptsächlich von der ersten Dimension gesprochen. Dieser Umstand ist maßgebend für Ziele und Inhalte des Unterrichts, da der Zusammenhang, sprich die Gewichtung, von Traditions- und Erfahrungskrise die Verbindung zwischen der dargestellten und tatsächlichen außerunterrichtlichen Lebenswelt der Schüler ergibt.¹⁰⁶ Grundsätzlich kann von einem gemeinsamen Interesse

¹⁰⁴ Vgl. Mendl: Religion erleben. 2008. S.12.

¹⁰⁵ Vgl. Englert, Rudolf: „Performativer Religionsunterricht!“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (2002), Heft 1. S.32.

¹⁰⁶ Vgl. Domsgen, Michael: Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption? In: Religionspädagogische Beiträge (2005), Heft 54. S.48.

und Motivation der Vertreter der performativen Religionsdidaktik gesprochen werden, allerdings deuten sich hier bereits unterschiedliche Entwicklungsrichtungen an.

Rudolph Englert gilt als derjenige, der erstmalig vom Begriff der ‚performativen Religionsdidaktik‘ gesprochen hat.¹⁰⁷ Er versteht den Begriff als „ein Versuch, so etwas wie ein einigendes Band um die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze eines erfahrungsöffnenden religiösen Lernens zu legen“¹⁰⁸. Der Begriff setzt sich zusammen aus ‚to perform‘, was so viel heißt wie „etwas ausführen“, „etwas tun“¹⁰⁹ sowie aus ‚Didaktik‘, also der Lehre des Unterrichts. Wiederum wird sich bei einer weiteren Betrachtung zeigen, dass nicht nur ‚performativ‘ ein vieldeutiger Begriff ist, sondern die Formulierung einer Didaktik selbst zum Problem wird. Da allerdings vorrangig Bezug zum Religionsunterricht vorgenommen wird, soll jedoch von Religionsdidaktik gesprochen und nur im Falle der Notwendigkeit zur ‚Methode‘ oder ‚Pädagogik‘ unterschieden werden.

Je nach Interesse der Vertreter performativer Religionsdidaktik lassen sich verschiedene Bereiche ausmachen, auf denen die Überlegungen für eine performative Religionsdidaktik beruhen: die Sprechakttheorie nach John L. Austin, ein kulturwissenschaftliches und theaterwissenschaftliches Verständnis, sowie eine Orientierung an der Kunstdidaktik, die vorrangig den ästhetischen Moment von Performance einfängt.¹¹⁰

Die Sprechakttheorie entstand in den 70er Jahren, die die religiöse Sprache mit performativen Sprechformen verbindet:

„Mit den sprachlichen Handlungen der Religion, einem Gebet, einem Segen, einem Lobpsalm, einem Gelübde werden bereits eine Wirklichkeit und ein Wirkungszusammenhang gesetzt; bei diesen religiösen Aussagen handelt es sich ja nicht nur um Feststellung, sondern um eine intentionale Ausdruckshandlung im Kontext komplexer ritueller Vollzüge: Es wird gebetet, gesegnet, etwas gelobt und versprochen.“¹¹¹

Mit diesem Verständnis würden Schüler in Form von ernsthaften Handlungen in den Glauben sowie in kirchliches Leben eingeführt. Zwar bereitet der Ansatz Austins später Probleme hinsichtlich der Begrifflichkeiten sowie weiteren Ausdifferenzierung, dennoch greifen einige (insbesondere katholische) Vertreter, wie beispielsweise Rudolph Englert (2002) auf dieses Verständnis zurück, da der Fokus auf einen ernsthaften, aufrichtigen Nach- und Mitvollzug ausgerichtet ist. Einige Jahre später bildet allerdings die Theorie von Christoph Bizer den Grundstein Englerts (2008) Überlegungen, um darüber hinaus weitere Ansätze zu kommentieren und zu vergleichen. Ohne diese nun explizit ausführen

¹⁰⁷ Vgl. Mendl: Religion erleben. 2008. S.13.

¹⁰⁸ Englert: „Performativer Religionsunterricht!“. 2002. S.32.

¹⁰⁹ Hemetsberger, Paul: Englisch-Deutsch-Wörterbuch: to perform. URL: <http://www.dict.cc/englisch-deutsch/to+perform.html> (Download: 02.12.14).

¹¹⁰ Vgl. Gärtner: Performative Religionspädagogik. 2010. S.259.

¹¹¹ Mendl: Religion erleben. 2008. S.41.

zu wollen, löst Bizer zu diesem Zeitpunkt bei Englert zwei wesentliche Fragen aus: Was passiert einerseits mit der „Erfahrung des ‚Heiligen‘“¹¹² im didaktischen Zusammenhang und andererseits, was geschieht mit den Schülern im Sinne einer „Selbstwirksamkeitstheorie“¹¹³.

Ein anderer Ansatz wird mit dem kulturwissenschaftlichen Verständnis verfolgt, welches als gegensätzlich zum eher enggeführten Verständnis von ‚Performance‘ der Sprechakttheorie angesehen werden kann. Das im kulturwissenschaftlichen Ansatz offene Verständnis von Performance verkörpert eine eher spielerische Inszenierung, so dass in diesem Akt die „Religion der daran beteiligten Subjekte“¹¹⁴ entsteht und „darin zur Darstellung“¹¹⁵ kommt. Gärtner (2010) führt in diesem Ansatz Victor Turner und Harald Schroeter-Wittke an, deren gemeinsamer Nenner im nicht kalkulierbaren sowie objektivierbaren Gehalt besteht, so dass letztendlich die Qualität von Erfahrungen offen bleibt. Für Schroeter-Wittke macht Performance die Verknüpfung von Handlung und Reflexion aus, während bei Turner die Teilnehmer Erfahrungen über inszenierte und ausgewertete Rituale erlangen.

Eine weitere Entwicklung ist auf ein theaterwissenschaftliches Verständnis zurückzuführen, welches die beiden vorherigen Ansätze verbindet. Performance meint „die willentliche Ausführung eines Sprechaktes, für die Inszenierung theatraler oder ritueller Handlungen sowie für die Verkörperung imaginierten Botschaften bei der Textproduktion oder –rezeption.“¹¹⁶ Das theaterwissenschaftliche religiöse Lernarrangement besteht somit in einer Strukturanalogie zum Theater, indem diese inszeniert und gezeigt werden. Religion zeigt sich dementsprechend in verschiedenen Formen ihrer Ingebrauchnahme, die wiederum inszeniert werden müssen.¹¹⁷ Gärtner (2010) verzeichnet dies als ein weitreichendes Verständnis von Performance, welchem sich als bekannteste Vertreter Thomas Klie und Bernhard Dressler zuordnen lassen. Im Anschluss daran hebt Gärtner hervor, dass weniger die Inszenierung und das Zeigen religiöser Formen thematisiert werden müssen, sondern vielmehr, wie Inszenierung und Zeigen im Religionsunterricht im

¹¹² Englert: *Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz*. 2008. S.4.

Bizer spricht konsequent von der Heiligen Schrift, woraus sich das ‚Heilige‘ in diesem Kontext ergibt.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Gärtner: *Performative Religionspädagogik*. 2010. S.262.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Dressler, Bernhard/ Klie, Thomas: *Performative Religionspädagogik – Rezeption und Diskussion 2002-2008*. In: Klie, Thomas/ Leonhard, Silke (Hg.): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart 2008 (=Praktische Theologie heute, 97). S.226.

¹¹⁷ Vgl. Gärtner: *Performative Religionspädagogik*. 2010. S. 264.

Rahmen eines „Experimentierfeldes“¹¹⁸ zustande kommen. Schließlich münden diese Überlegungen in der Kunstdidaktik, in welcher Gärtner neue Perspektiven für einen performativ ausgerichteten Unterricht sieht. Neuste Entwicklungen der Kunstdidaktik beziehen sich auf ein künstlerisches Performanceverständnis. Damit ist gemeint, dass sich im körperlichen Handeln der Akteure der ästhetische Prozess vollzieht. Genauer gesagt, wird das Handeln im Performanceverständnis zu einer „selbstgenießenden Entdeckung und Erfindung des Selbst“¹¹⁹. Die Betrachtung der performativen Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit ist insofern relevant, als das hier ein besonderer Fokus auf „die Ausbildung von sinnlich-körperlichen und intermedial-ästhetischen Vorstellungs- und Ausdruckskräften der lernenden Subjekte sowie die Entwicklung von praktisch-suchenden Handlungsmodellen“¹²⁰ gerichtet wird.

Mit der Hinzunahme weiterer Differenzierungen wird immer deutlicher, dass für eine Weiterentwicklung eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten, dem Verständnis sowie der Umsetzung notwendig ist. So schaffen es teilweise die Vertreter und Rezensenten, die performative Religionsdidaktik zu konkretisieren und insbesondere in ihrer Entwicklung für die unterrichtliche Praxis voranzutreiben.

Prinzipiell lässt sich herauskristallisieren, in welchem Bereich sich die bekannten Vertreter wie Englert, Dressler oder Klie positionieren, dennoch beschränken sie sich nicht nur auf eine Quelle, wie am Beispiel Englerts deutlich wird: im Zuge einer Zwischenbilanz (2008) hebt Englert besonders Christoph Bizer als einen Urheber performativer Religionsdidaktik hervor¹²¹ – einige Jahre vorher war Austin der Ausgangspunkt. Bizer gehört zu den Vertretern der Gestaltpädagogik, wie auch Ingrid Schobert oder Hans-Martin Gutmann. Die Entwicklung der performativen Religionsdidaktik liegt somit nicht nur unterschiedlichen Einflüssen zugrunde, sondern kann auf verschiedenen Ebenen erörtert werden. Während die obige Erläuterung in Anlehnung an Claudia Gärtner (2010) stattfand, ordnet Michael Domsgen (2005) die Vertreter je einer unterschiedlichen Didaktik zu. In Kontext der Zeichendidaktik sind besonders Klie und Dressler zu nennen, bei der religiöse Zeichen unterrichtlich zur Darstellung gebracht werden. Als drittes existiert die profane Religionspädagogik, vertreten von Harald Schroeter-Wittke und Dietrich Zilleßen, bei welcher es um einen Zugang zur sinnhaften Religion über den Dialog religiöser

¹¹⁸ Vgl. Gärtner: Performative Religionspädagogik. 2010. S.265.

¹¹⁹ Ebd., S.269.

¹²⁰ Ebd., S.270.

¹²¹ Vgl. Englert: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. 2008. S.3f.

Traditionen geht. Bevor es also möglich war, von einer konkreten Didaktik zu sprechen, differenzierte sich früh (wenn man Englert als ‚Startpunkt‘ betrachtet) ein unterschiedliches Performance-Verständnis, wie es bereits bei Domsgen (2005) anklingt.

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Gärtner (2010) von einer *Religionspädagogik* spricht, während Domsgen (2005) seinen Aufsatz hinsichtlich einer *religionsdidaktischen* Konzeption betrachtet. Damit liegen die beiden Aufsätze zwar fünf Jahre auseinander, dennoch büßt der Aufsatz Domsgens nichts an Aktualität ein – auch wenn bereits eine Reaktion Klies und Dresslers stattgefunden hat und sie seine Forderungen reflektiert haben. Dieser Zusammenhang bestätigt im Prinzip die Gegenseitigkeit der verschiedenen Richtungen: während sich Domsgen mit der Frage nach der Didaktik beschäftigt und eine Profilierung der Unterrichtsinhalte fordert, setzt sich Gärtner vom Begriff der performativen *Religionsdidaktik* ab, um den Schwerpunkt auf die unterrichtliche Praxis hinsichtlich des Experimentierfeldes zu setzen und sich so erneut anzunähern.

Was bei Domsgen hinsichtlich des Performancebegriffs anklingt im Sinne eines inszenatorischen Handelns, hebt kurze Zeit später Hanna Roose (2006) hervor: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. Die bislang synonym verwendeten Begriffe von Performanz bzw. Performance und Performativität gilt es zu unterscheiden, da sie je eine andere Intention verkörpern. ‚Performance‘ oder auch ‚Performanz‘ vertritt einen probeweisen, experimentellen Vollzug, wie z.B. bei einer szenischen Darstellung eines biblischen Textes¹²², bei dem das Bewusstsein, dass es sich um Inszenierung handelt, stetig vorhanden ist. Hingegen meint ‚Performativität‘ in Anschluss an die Sprechakttheorie Austins „wirkmächtige Vollzüge“¹²³, das heißt Sprech-Akte, wie z.B. die Taufe, bei der der Pfarrer ‚etwas tut‘. Mit dieser inhaltlichen Auslegung stehen sich freies Spiel und Regeln einer gemeinsamen Praxis gegenüber, Probehandeln und authentische Repräsentation religiöser Ausdrucksformen, unernstes versus ernstes Handeln. Das ist aber nicht die einzige wegweisende Richtung, die sich im Anschluss an diese Unterscheidung ergeben hat. Die Zwischenbilanz Englerts (2008) hebt hauptsächlich konfessionelle Unterschiede hervor, die im Zuge obiger Begriffsunterscheidung konstatiert werden können. So sind es die evangelischen Religionspädagogen, die sich auf ‚Performance‘ stützen, während die katholischen Religionspädagogen der ‚Performativität‘ folgen. Was dieser Zusammenhang für den Inhalt sowie für die Ziele des Religionsunterricht bedeuten, wird im nachfolgenden Kapitel 3.2 geklärt. Aus katholischer Perspektive

¹²² Vgl. Englert: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. 2008. S.8.

¹²³ Ebd.

ist es darüber hinaus interessant, dass die Deutsche Bischofskonferenz (DBK), die 2005 „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ herausbrachte, eben diese Aspekte der ‚Performativität‘ herausgreifen. Die Deutschen Bischöfe sehen im Wesentlichen den Religionsunterricht als Kompensationsort für das, was in Familie und Gemeinde weder erfahren noch zugänglich gemacht wird. Der Schwerpunkt im evangelischen Bereich beruht eher auf einem Transformationsprozess, der „religiöse Zeugnisse durch deren Inszenierung [...] zur freien Anverwandlung“¹²⁴ anbietet.

Aktuell bestehen also zwei zentrale Richtungen der performativen Religionsdidaktik, die sich konfessionell sowie in der inhaltlichen Auslegung von ‚Performance‘ und ‚Performativität‘ unterscheiden.

Der Überblick über die Entwicklung der performativen Religionsdidaktik verzeichnet die gemeinsame Aussage, dass ein rein ‚religionskundlicher‘ Unterricht weder angemessen und sinnvoll, noch im Recht der Schüler liegt. Dennoch tun sich Vertreter wie auch Rezensenten schwer, über eine Bilanz und Kritik hinaus, neue Impulse nach zehn Jahren zu integrieren. Im ersten Drittel der Entwicklung sind hauptsächlich Bekundungen sowie Ausdifferenzierungen zu vernehmen, während im zweiten Drittel der Fokus auf ein Erfassen und Kritik der Ausdifferenzierungen gerichtet ist, um anhand von konstruktiven Vorschlägen eine Weiterentwicklung voranzutreiben. Das letzte Drittel vernimmt einerseits eine stärker werdende Kritik¹²⁵, die bislang erfolgreich von den prominenten Vertretern wie Thomas Klie und Silke Leonhard abgewehrt wurde, und andererseits den Wunsch einer Konkretisierung und Ausarbeitung im praktischen Bereich. Nach dieser Einführung soll – soweit wie möglich – die Konzeption der performativen Religionsdidaktik umrissen werden.

3.2 Konzeption

‚Konzeption‘ bedeutet dem Duden zufolge so viel wie ‚Lehre‘ und ‚Programm‘.¹²⁶ Mit dieser Überschrift ergibt sich ein hoher Anspruch, wenn bezüglich der performativen Religionsdidaktik von einer Konzeption gesprochen werden soll. Bereits am Ende des ersten

¹²⁴ Englert: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. 2008. S.8.

¹²⁵ Siehe dazu bspw. Lämmermann, Godwin: Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), Heft 2., S.107-123.

¹²⁶ Vgl. o. A.: Konzeption, die. URL <http://www.duden.de/rechtschreibung/Konzeption> (Download: 20.12.14).

Drittels der Entwicklung hat Domsgen (2005) untersucht, inwiefern es sich um eine religionsdidaktische Konzeption handelt. Domsgen kommt zu dem Entschluss, dass es sich um eine Didaktik handelt, aber nicht von einer Konzeption gesprochen werden kann, da insgesamt präzise Zielangaben fehlen. Dennoch wird an der Überschrift festgehalten, da es sich bei der performativen Religionsdidaktik zum jetzigen Zeitpunkt um mehr als nur einen Grundgedanken, eine Leitidee handelt. Weniger zutreffend wäre der Begriff des ‚Konzepts‘, was ungefähr „umrissener Plan“, „skizzenhafter Entwurf“¹²⁷ bedeutet, da dieser der bisherigen Ausarbeitung nicht gerecht würde – trotz aller Ambivalenzen, die die performative Religionsdidaktik mit sich bringt.

Deswegen werden zunächst Inhalt und Konturen der performativen Religionsdidaktik dargestellt (3.2.1) und im Anschluss explizit auf ‚Erfahrung‘ (3.2.2) eingegangen.

3.2.1 Inhalt und Bestandteile

Performative Religionsdidaktik ist nicht die einzige Entwicklung, die sich in der Religionspädagogik in den letzten Jahren ergeben hat. Deswegen ist die Frage, warum und wozu performative Religionsdidaktik nötig sei, berechtigt. Die Antwort lässt sich mithilfe der in Kapitel 2 dargelegten religiösen Bildung beantworten. Religion ist ein Bestandteil der Welterschließung, eingelagert in „ganz besondere Gebrauchszusammenhänge“¹²⁸, indem *religiös* geredet und *über* Religion geredet wird. Außerdem ist Religion von sich aus „eine Praxis [...], also mehr als ein kognitiver oder mentaler Gehalt, der durch einen verbal sprachlichen Ausdruck zu erfassen wäre.“¹²⁹ Für Dressler (2007) gehören somit „Narration und Liturgie (als *performance*) [...] zusammen.“¹³⁰ Für die Schule bringt es Klie (2006b) auf den Punkt, der den derzeitigen Religionsunterricht hinlänglich der „Richtigkeitsorientierung und Ernsthaftigkeit“ kritisiert, so dass Religion nicht mehr ist als die Vermittlung von Einstellungen. So wird nicht nur der selbstwirksame Gehalt von Religion übergangen, das heißt die ästhetische Gestalt im Sinne eines Vollzugs, sondern die im Grundgesetz verankerte Religionsfreiheit – wiederum ein Aspekt (Kap. 2) der Begründung religiöser Bildung. Deswegen wird der Inhalt der performativen Religionsdidaktik derart ausgerichtet, dass sie nicht auf ein Wissen über Religion beschränkt, sondern aktiv

¹²⁷ o. A.: Konzept, das. URL <http://www.duden.de/rechtschreibung/Konzept> (Download: 20.12.14).

¹²⁸ Klie, Thomas: Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde (2006b), Heft 3. S.106.

¹²⁹ Dressler, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007), Heft 3. S.281.

¹³⁰ Ebd., S.282.

vollzogen wird – Religionsunterricht braucht eine Erfahrungsgrundlage¹³¹. Religionsunterricht bietet die Chance, diesen Raum zur Verfügung zu stellen, wo „ohne jede Konsequenz für das außerschulische Leben experimentiert und probiert werden kann.“¹³² An dieser Stelle kommt die Inszenierung ins Spiel – hier im Sinne von ‚Performance‘. Wie so eine Inszenierung konkret aussehen könnte, wird im späteren Verlauf aufgegriffen. Klie als evangelischer Vertreter formuliert so eine „Inszenierungsreligion“, die durch die performative Religionsdidaktik in drei Merkmalen wirksam wird: (1) Die biblische bzw. christliche Botschaft trägt in der ästhetische Gestaltwerdung zur Qualität des Religiösen bei; (2) religiöses Lernen besteht im Sich-Begegnen und Auseinandersetzen verschiedener „Formen Gestalt gewordener, in-Szene-gesetzter Botschaft“¹³³; (3) Punkt (2) soll experimentiert und ausprobiert werden. Gegenüber dieser Inszenierung steht die katholische Variante performativer Religionsdidaktik – also ‚Performativität‘ – , die eher auf eine „Teilhabe am Formenkanon kirchlicher Praxis“¹³⁴ abzielt, wiederum darzustellen anhand von drei Charakteristika: (1) Religionsunterricht geschieht aus der Teilnehmerperspektive; (2) diese kann erst erfolgen, wenn Bezug zur religiösen Erfahrung genommen wird; (3) die relevanten Erfahrungen gelten vordergründig als „Erfahrungen kirchlicher Partizipation“¹³⁵ bzw. sie werden mit „Ausdrucksformen kirchlich institutionalisierter Religion“¹³⁶ verbunden.¹³⁷ Im Übrigen sind diese Merkmale angelehnt an den Text der Deutschen Bischöfe. Demgemäß bestätigt sich das Potential des Textes für den Religionsunterricht, welches in Kapitel 2.2 angedeutet wurde.

Offenbar bewegt sich, begründet durch die konfessionellen Unterschiede, performativer Religionsunterricht zwischen den Polen von Performance und Performativität – muss sich infolgedessen für *eine* Richtung entschieden werden? Die Hinzunahme der Definition von Anne Klaaßen (2012) ist dafür hilfreich, da sie gleichzeitig die Unterscheidung der Begriffe herausstellt und die Möglichkeit bietet, sie unter dem Sammelbegriff der performativen Religionsdidaktik zu fassen: *Performance* als Ausdruckshandlung entsteht aus dem Text, z.B. durch eine im Standbild inszenierte biblische Geschichte. Inszenierung im Sinne von *Performativität* strebt eine „neue Wirklichkeit“ an, die bei den Akteuren und

¹³¹ Vgl. Roose: Religiöse Praxis in der Grundschule. 2008. S.104.

¹³² Klie: Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. 2006b. S.106.

¹³³ Englert: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. 2008. S.5.

¹³⁴ Ebd., S.7.

¹³⁵ Ebd., S.5.

¹³⁶ Ebd., S.5f.

¹³⁷ Vgl. ebd., S.5-9.

Zuschauern – Lehrer und Schülern – eine eigene Wirkung, Verwandlung erzielt.¹³⁸ Wie verwandelt Klaaßen diese Aspekte für den Unterricht? Sie erfasst Performanz, somit die dritte Schreibmöglichkeit eines performativ ausgerichteten Religionsunterrichts, als Unterrichtsprinzip, in welchem Akteure und Zuschauer durch ihre subjektive Sichtweise zur Inszenierung eines Stückes (z.B. biblische Geschichte) beitragen. So wird die Inszenierung eigens zum Lerngegenstand und die Aufgabe der Lerngruppe besteht in einer anschließenden Reflexion.

Von einer konkreten Definition der performativen Religionsdidaktik wird abgesehen, da es nicht als sinnvoll erscheint, sie in ein ‚Korsett zu zwingen‘, das weder vorhanden ist, noch von Qualität zeugen würde aufgrund mangelnder Untersuchungen. Dafür werden Konturen sowie Möglichkeiten des Umgangs aufgezeigt, die als Bestandteile aufgefasst werden sollen.

Die performative Religionsdidaktik lässt sich anhand von Konturen auf wesentliche Charakteristika reduzieren, die im Sinne eines Querschnitts bei verschiedenen Religionspädagogen vorzufinden sind. Der *Präsentationsmodus* einer performativen Didaktik existiert im Gebrauch von Symbolen und Zeichen, so dass Religion erst gezeigt und anschließend reflektiert wird. Als nächstes ist die Verbindung zur *Tradition* ein wesentlicher Bestandteil: Tradition wird zum „Spiel-Raum“¹³⁹, der die Möglichkeit eigener Äußerungsformen bietet und Traditionen einen neuen Bedeutungsgewinn erfahren lassen. Allgemein gilt das Prinzip: der *experimentell erarbeitete Zugang* ist zeitlich *vor analytischen Arbeitsweisen* zu priorisieren. So ergibt sich die Chance hinsichtlich ‚Religion‘ im Religionsunterricht, der in einem performativen Modus vollzogen wird, einer *hohen Wertschätzung religiöser Dynamik und theologischen Kreativität*.¹⁴⁰ Betrachtet man diese Konturen genauer, ergibt sich letztendlich die Frage, wie genau religiöse Inhalte, oder wie Englert (2002) es nennt „Religiöse Phänomene [...], gestisch, szenisch, audio-visuell“¹⁴¹ bearbeitbar gemacht werden. Ähnliches ist bei Klie (2003) vorzufinden, für den der Religionsunterricht zum „rollentheoretischen Ort“ wird. Denn dort wird „Religion in ihren Formen und Figuren ertastet, erspielt, gesehen, gehört und bewegt.“¹⁴² Und was sind nun genau diese Ausdrucksformen, von denen gesprochen wird? Dazu sind geringe

¹³⁸ Vgl. Klaaßen, Anne: Performative Elemente im Religionsunterricht der Grundschule. In: Schönberger Hefte (2012), Heft 4. S.18.

¹³⁹ Englert: „Performativer Religionsunterricht!“. 2002. S.33.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 32ff.

¹⁴¹ Englert: „Performativer Religionsunterricht!“. 2002. S.35.

¹⁴² Klie, Thomas: Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht. In: Loccum Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde (2003), Heft 4. S.175.

konfessionelle Unterschiede festzustellen. Für Klie (2008) bestimmen die Performance „*Körper, Raum, Sprache, Liturgie, Text und Kunst*.“ Englert (2002) spricht von „biblischen Texten, liturgischen Formen, rituellen Vollzügen, ikonographischen Mustern [und] kirchlicher Architektur“ und tendiert damit zum Verständnis von Performativität. Die Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht können über Aneignung, Analyse und Transformation geschehen, die wechselseitig stattfinden sollen.¹⁴³ Schwierig ist es allerdings, eine ‚Anleitung‘ oder konkrete Angaben für eine unterrichtliche Umsetzung zu finden, da insbesondere eine genaue Zielformulierung fehlt. Besonders bei Klie/ Leonhard (2008) ist insgesamt ein breit gefächertes Verständnis vorhanden, was in folgender Aussage verdeutlicht werden kann: „Die Inhalte eines ‚Lehrstücks‘ ergeben sich vielmehr erst im Beschreiten eines gemeinsamen Lernweges.“¹⁴⁴ Demnach sind prinzipiell alle Ziele und Methoden möglich, so lange sie auf obigen Erläuterungen beruhen. Als allgemeines Ziel stehen religiöse Kompetenz seitens der Schüler, aber auch Religion *verstehen* im Mittelpunkt, um ein Begreifen, Nachvollziehen des Phänomenbereichs ‚Religion‘ zu ermöglichen. Im Zuge eines (un-)ernsten Handelns¹⁴⁵, welches einem bestimmten Zeitfenster unterliegt, soll unter der Freiheit des Schülers die Inszenierung von Religion erfolgen, das heißt fremde Erfahrungen sowie ein Einlassen auf diese Erfahrungswelten.¹⁴⁶ Dass Unterricht nicht vollständig performativ ausgelegt werden kann und soll, ist selbst erklärend. Sinnvoller ist es, die „Dimensionen von Reflexion, von Wissens- und Kenntniserwerb in das performative Handeln zu integrieren.“¹⁴⁷ Welche Gewichtung nötig ist, bleibt größtenteils offen. Deswegen wird auf Kapitel 2.1.1 verwiesen, welches im Rahmen von religiöser Bildung im Religionsunterricht das Verhältnis herausstellt.

Eine bisher ungenannte Komponente ist die Rolle des Lehrers und Schülers im performativ ausgerichteten Unterricht, deren Vorhandensein, Verhalten und Handeln Voraussetzung für den Religionsunterricht sind. Da allerdings der Schwerpunkt nicht auf der didaktischen Umsetzung bzw. auf der Realisierbarkeit von performativem Religionsunterricht liegt, soll dieser Bereich zurückgestellt werden. Fest steht, dass hohe Forderungen an die Lehrer gestellt werden in Anbetracht der bisherigen Ausführungen. Leichter gesagt

¹⁴³ Vgl. Englert: „Performativer Religionsunterricht!?“. 2002. S.35.

¹⁴⁴ Klie, Thomas/ Leonhard, Silke: Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Dies. (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008 (=Praktische Theologie heute, 97). S.19.

¹⁴⁵ Je nach Verständnis von Performativität oder Performance wird von ernstem oder unernstem Handeln gesprochen.

¹⁴⁶ Vgl. Mendl: Religion erleben. 2008. S.65-71.

¹⁴⁷ Gärtner: Performative Religionspädagogik. 2010. S.273.

ist, was Lehrer nicht sollen: „Lehrpersonen haben weniger eine ‚Wahrheit‘ zu vertreten, als einen ‚Stil‘ im Umgang mit Religion, also auch ‚Sinn und Geschmack‘ für Religion zu zeigen.“¹⁴⁸ Außerdem muss gewährleistet werden, dass christlicher Glaube verantwortungsvoll gebraucht und mit umgegangen wird.¹⁴⁹

Als Vertreter des Ansatzes des performativ ausgerichteten Religionsunterrichts, kann diese Didaktik als eine mögliche Antwort für die Anfragen in Kapitel 2.1 gesehen werden. Dennoch scheint es ein erheblicher Mangel der performativen Religionsdidaktik zu sein, dass genaue Bestandteile nicht erfasst werden können, ohne sich auf eine (konfessionelle) Sichtweise zu fokussieren. Im Folgenden soll performative Religionsdidaktik verstanden werden als Nach- und Mitvollzug religiöser Praxis; einerseits aus der Teilnehmerperspektive für eine authentische Selbstdarstellung der Religion, andererseits geht es um die Wahrnehmung unterschiedlichen Umgangs mit religiösen Dokumenten und Vollzügen ohne einen Authentizitäts- oder Wahrheitsvorsprung zu beanspruchen.¹⁵⁰ Dennoch bleibt offen, ob sich die Schüler trotz ihrer Erfahrung für die Antworten des Glaubens interessieren.¹⁵¹

3.2.2 Erfahrung

Es mag verwunderlich sein, dass erst jetzt, im Rahmen eines einzigen Kapitels konkret der Begriff ‚Erfahrung‘ erfasst wird. Das ist darin begründet, dass von Beginn an Erfahrung nicht nur begrifflich verwendet, sondern bereits in allen Facetten aufgegriffen wurde. Während in Kapitel 2 hauptsächlich das *normative* Ziel –religiöse Bildung – von Erfahrung dargelegt wurde, ging es in 3.1 und 3.2.1 darum, wodurch Erfahrung zum Ausdruck gebracht werden kann: anhand eines performativ ausgerichteten Religionsunterrichts. Nun sollen diese Facetten erneut in einem Versuch der Eingrenzung erfasst werden, um Erfahrung zu konkretisieren. Denn insbesondere scheint eine Dimension unklar zu sein: was ist das *tatsächliche* Ergebnis und Ziel, dass bei den Schülern erreicht wird? Worin äußert sich also ‚Erfahrung‘ in der performativen Religionsdidaktik?

Ein Blick in den Duden zeigt drei verschiedene Arten von Erfahrung: als a. „gewonnene Erkenntnis“; b. Erlebnis; c. „Empfindung gewonnenes Wissen als Grundlage der Erkenntnis“. Diese neutrale Bedeutungszuweisung lässt sich in theologischer Variante im LThK

¹⁴⁸ Dressler: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. 2007. S.284.

¹⁴⁹ Vgl. Englert: „Performativer Religionsunterricht!?“ 2002. S.35.

¹⁵⁰ Vgl. Englert: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. 2008. S.3.

¹⁵¹ Vgl. Halfas: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. 2012. S76.

wiederfinden: 1. Praktisch-Theologisch¹⁵² als Glauben-Lernen und 2. Spirituell¹⁵³. Zuordnen ließen sich a. und 1., 2. sowie b. und 2., c. wiederum zu 1. und 2. Daraus lassen sich zwei relevante Richtungen von Erfahrung ableiten, die im performativen Religionsunterricht eine Anwendung finden: einerseits geschieht eine religiöse Erfahrung (Nach- und Mitvollzug), andererseits ist Erfahrung ein Erlebnis im Sinne von Performance. Während es im Ersten konkret um einen vorgegebenen Inhalt geht, steht im Zweiten das ‚Erleben‘, demnach die ästhetische Seite, im Mittelpunkt, bei welcher der Inhalt erst dann entsteht. Diese beiden Richtungen werden unter ‚dem Schirm‘ der performativen Religionsdidaktik vereint, so dass nun zur weiteren Bestimmung die Fragen nach dem *Wo*, *Was*, *Wie*, *Wozu* und *Wann* helfen sollen.

Beginnend mit dem *Wo*, wird eine eindeutige Eingrenzung vorgenommen: die Ausführungen zu jeglichen Facetten religiöser Erfahrung werden auf Schule, spezifisch auf den Religionsunterricht, bezogen. Erfahrungen werden wie Wissen, Meinungen, Weltanschauungen zu einem Element im Unterricht um Religion, oder explizit den Glauben¹⁵⁴, zu erschließen.

Was genau unter Erfahrung zu verstehen ist, soll in keiner Definition erfolgen. Angeklungen sind bereits die verschiedenen Arten – aber was ist darüber hinaus unter Erfahrung zu verstehen? Ist Erfahrung eine Handlung, eine Emotion oder ein geistiger Vollzug – ist Religion selber Erfahrung? Klie/ Leonhard formulieren: „Religion ist immer konkret erlebte und gelebte Religion.“¹⁵⁵ Damit wird Erfahrung gleichzeitig zu einem Produkt, Prozess und einem Ziel. Deswegen liegt es nahe, dass in ihrem Verständnis die Inszenierung von Religion der Performance entspricht, also einem Einlassen auf (fremde) Erfahrungswelten, die das Wahrgenommene mit dem verbindet, was sich zeigen soll.¹⁵⁶ Da Englert (2002) von einem „erfahrungsöffnenden religiösem Lernen“ spricht, steht hier eher der Nach- und Mitvollzug von Religion im Vordergrund. Erfahrung ist damit ein ‚Zugang‘, ein ‚Mittel‘, um „religiöse Phänomene ‚gestisch, szenisch, audio-visuell“

¹⁵² Vgl. Lentzen-Deis, Wolfgang: Art. Erfahrung. IV. Praktisch-theologisch. In: LThK, Bd. 3: Dämon bis Fragmentenstreit. Freiburg (u.a.)³ 1995. Sp. 756-757.

¹⁵³ Vgl. Thiede, Werner: Art. Erfahrung. V. Spirituell. In: LThK, Bd. 3: Dämon bis Fragmentenstreit. Freiburg (u.a.)³ 1995. Sp. 757-758.

¹⁵⁴ Vgl. Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 2005. S.29.

¹⁵⁵ Klie, Thomas/ Leonhard, Silke: Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen. In: Dies. (Hg.): Schauplatz Religion: Grundzüge einer performativen Religionspädagogik. Leipzig² 2006a. S.7.

¹⁵⁶ Vgl. Klie/ Leonhard: Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. S.13.

(Dressler) [Anm. Verf.] bearbeitbar zu machen¹⁵⁷. Die folgende Auflistung fasst die verschiedenen Merkmale¹⁵⁸ erneut zusammen: Erfahrung ...

- ist ein *kognitives* Konstrukt: erzeugte Gedanken, Gefühle ermöglichen eine Erfahrungsgrundlage
- ist ein *leibliches* Konstrukt: sie soll im besten Fall mit allen Sinnen in Form eines Erlebnisses vollzogen werden
- besitzt einen *Selbst-* und *Weltbezug*: die Ich-Erfahrung wird durch eine Reflexion verwoben mit einer Welt-Erfahrung
- besitzt einen *Selbstzweck*: Religion selber ist Erfahrung

In der Frage nach dem Was ist teilweise das *Wie* mit inbegriffen. Durch die performative Religionsdidaktik soll im Unterricht der Gebrauch von Symbolen und Zeichen durchgeführt werden, als Begegnung und Auseinandersetzung einer Ausdruckshandlung (evangelische Variante) oder im Sinne eines religiösen Vollzugs (katholische Variante). Da sie sowohl bewusst als auch unbewusst geschieht, ist die Reflexion umso wichtiger: Roebben spricht von einer „*doing theology*“¹⁵⁹, bei der es um erfahrungsbezogene Erkenntnisse und Darbietungen geht, die anschließend verbalisiert werden, so dass im dritten Schritt eine entsprechende „auf Theologie bezogene Sprache“¹⁶⁰ erreicht werden kann. Als oberste Prämisse gilt in diesem Zusammenhang das Recht von „*soul food*“¹⁶¹ eines jeden Schülers, das heißt veranschaulicht: anstelle zu erklären, wie der Verdauungstrakt funktioniert, soll „Seelennahrung auf den Tisch zur Verfügung“¹⁶² gestellt werden. Für weitere Details nach dem *Wie* (perf. Religionsunterricht) wird auf Kapitel 3.2.1 verwiesen. Nun die Frage, *Wozu* Erfahrung stattfinden soll, die vor allem die entscheidende Frage beantworten soll: „Wozu soll eigentlich Religion gezeigt, dargestellt, inszeniert und reflektiert werden?“¹⁶³ Es wurde bereits geklärt, dass der Religionsunterricht als Fach ohne Erfahrungsgrundlage gilt, das heißt, was früher vorhanden war und nur reflektiert wurde, muss nun erstmal erzeugt werden. Wurde diese Grundlage geschaffen, besteht das primäre Ziel im Erfassen der Wirklichkeit und Erschaffen von neuen Einsichten über (fremde) Rituale und Kulturen.¹⁶⁴ Bis der Schüler jedoch zu diesen Einsichten gelangt, begeht er einen Weg der Sinn- und Selbsterschließung. Erfahrung wird damit zu den von Dressler (2002) angesprochenen ‚Spuren‘, so dass die Schüler im Zusammenspiel mit Urteilsbildung und ethischer Reflexion in ein eigenes Verhältnis zur Religion treten kön-

¹⁵⁷ Englert: „Performativer Religionsunterricht!“. 2002. S.35.

¹⁵⁸ Die Merkmale sind angelehnt an: Brandstätter, Ursula: Ästhetische Erfahrung. URL <http://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (Download: 7.12.14).

¹⁵⁹ Roebben: Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht? 2014. S.5.

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁶¹ Ebd. S.2.

¹⁶² Ebd. S.2.

¹⁶³ Domsgen: Der performative Religionsunterricht. 2005. S.48.

¹⁶⁴ Vgl. Gärtner: Performative Religionspädagogik. 2010. S.263.

nen. Dieses Wozu wird seitens des katholischen Religionsunterrichts insbesondere deutlich im Schreiben der Deutschen Bischöfe „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“. Die bisherigen Aspekte sind gleichermaßen vorzufinden, sowie die Erkenntnis, dass die Sehnsucht der Schüler nach einer religiösen Grunderfahrung womöglich in größerem Interesse vorhanden ist als nach einer kirchlich-institutionellen. Indirekt ist mutmaßlich eine spirituelle Grunderfahrung gemeint, über die der Schüler den religiösen Gehalt von Erfahrungen erkennen könnte. Zusätzlich soll vor allem die Erfahrung einer neuen Annäherung zum Glauben dienen.

Die letzte Frage nach dem *Wann* lässt sich knapp beantworten: Erfahrung findet stetig statt, da sie nicht nur didaktisch so gut wie unkalkulierbar¹⁶⁵, sondern allgemein kaum zu beeinflussen ist. Lediglich die Rahmenbedingungen, also die Inszenierungsmöglichkeiten, können gestellt werden.

Das Potential von Erfahrung ist groß, wie einerseits im Schreiben der Deutschen Bischöfe deutlich wird, aber auch in der Möglichkeit ihrer Wirkung. Nicht zu vergessen sind die Gefahren, die Erfahrung mit sich bringen kann: die Frage des Müssens und Dürfens von religiöser Erfahrung im Religionsunterricht beinhaltet insbesondere die Ambivalenz einer Missionierung (Gefahr des katholischen Religionsunterrichts) und Profanisierung (Gefahr des evangelischen Religionsunterrichts). Aber auch das Zurücklassen der Schüler mit unbewältigten Erfahrungen stellt eine Gefahr dar, indem dieser Umstand sich negativ auf das reflexive Verhältnis zur Religion auswirkt. Beachtet werden muss außerdem, dass Erfahrung nicht gleichzusetzen ist mit einer vollständigen Teilhabe z.B. bei rituellen oder liturgischen Vollzügen.¹⁶⁶

Fest steht, was Erfahrung bei den Schülern auslöst oder besser: wie die Erfahrung ausgelöst werden kann, beschäftigt die Religionspädagogen weiterhin. Nimmt damit die Konkretisierung von Erfahrung den Platz der fehlenden Zielvorstellung ein, die beispielsweise von Domsgen (2005) an performativer Religionsdidaktik bemängelt wird?

Die Möglichkeiten, Erfahrung zu definieren und mit ihr umzugehen, sind vielfältig. Es gibt nicht *die* Erfahrung; sie kann Ziel, Ergebnis bzw. Produkt oder ein Prozess, der eine

¹⁶⁵ Vgl. Gärtner: Performative Religionspädagogik. 2010. S.263.

¹⁶⁶ Vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008. S.74-81.

Wirkung hervorrufen soll, zugleich sein. Das macht den Umgang mit Erfahrung schwierig, trotz der seit über einem Jahrzehnt andauernden Bearbeitung im Kontext der performativen Religionsdidaktik. Sie ist und bleibt didaktisch unkalkulierbar, so dass das tatsächliche Ergebnis nie kontrolliert werden kann. Deswegen ist der Umgang mit Erfahrung in Form von Reflexion zentral, z.B. dass die Schüler ihre Erfahrung beschreiben. Das Spezielle, das den performativen Religionsunterricht hinsichtlich Erfahrung ausmacht, ist nicht, *dass* Religion erfahren und inszeniert wird, sondern wie die Inszenierung dessen zustande kommt, also *wie* Erfahrung gemacht wird.¹⁶⁷

Letztendlich scheint es, dass abhängig vom Auslegen von Erfahrung performativ eher im Sinn von Performance oder Performativität unterrichtet wird. Gibt es fehlende Einsichten? Besteht die Möglichkeit einer Neuorientierung, so dass performativer Unterricht als didaktische Konzeption in ihren Zielen, Aufgaben und Methoden konkretisiert werden kann? In den nachfolgenden Kapiteln 4 und 5 wird der Versuch unternommen, darüber Aufschluss geben.

3.3 Konstruktion eines Unterrichtsbeispiels: Jona im Fischbauch

Zur Veranschaulichung eines performativ ausgerichteten Religionsunterrichts soll in Anlehnung an die Unterrichtsbeispiele aus „Performative Religionsdidaktik“ von Klie/Leonhard (2008) in einem eigenen Versuch zunächst die Idee einer Unterrichtsstunde, danach in einer knappen Skizzierung der Unterrichtsverlauf dargestellt werden, so dass anschließend eine Rückkopplung zur performativen Religionsdidaktik stattfinden kann. Auf eine Einbettung in eine Unterrichtsreihe wird verzichtet, sowie auf eine ausführliche Erläuterung des Unterrichtsverlaufs, da es exemplarisch um eine performativ ausgerichtete Unterrichtsstunde geht.¹⁶⁸

Stundenthema: Der Prophet Jona und sein Gebet zu Gott

Die Idee: Das Buch Jona unterscheidet sich von den anderen prophetischen Büchern, da es sich nicht um eine Zusammenstellung von Sprüchen und Handlungen handelt, sondern um eine Erzählung. Außerdem besteht die Besonderheit dieses Prophetenbuches darin, dass sich Jona stärker als andere dem Auftrag Jahwes widersetzt. So erlebt der Leser die verschiedensten Gefühle – Angst, Verzweiflung, aber auch Hoffnung, Vertrauen, (bedin-

¹⁶⁷ Vgl. Gärtner: Performative Religionspädagogik. 2010. S.265.

¹⁶⁸ Die Unterrichtsskizze ist im Anhang zu finden.

gungslose) Liebe und die Möglichkeit objektiver sowie subjektiver Einsichten. Im Unterricht entsteht nun die Möglichkeit, dass die Schüler in diese Welt Jonas eintauchen. Seine Erfahrungen werden individuell angenommen, ausprobiert und aus unterschiedlichen Perspektiven reflektiert.¹⁶⁹ Die Schüler sollen diese Erfahrungen nicht nur hören oder lesen, sondern in einem „experimentellen Erlebnis“¹⁷⁰, dass sich zwischen Jona und Gott abspielt, erfahren. Die grundlegende biblische Botschaft, die den Schüler ‚gezeigt‘ werden soll, besteht im Glauben und Vertrauen Jonas zu Gott und in der Barmherzigkeit Gottes zu Jona, der stellvertretend für die Menschheit steht.

Der Unterrichtsverlauf: Ziel der Erfahrung ist, dass sich die Schüler selber in die Lage Jonas nach seiner Flucht versetzen und eigene Gefühle, Vorstellungen und Gedanken kreieren. Die Umsetzung erfolgt im Einstieg, über die Projektion eines Bildes: die Schüler sollen um Jona herum zuerst mögliche Gedanken und Gefühle entwickeln, jedoch ohne den Hinweis, dass es sich um Jona handelt. Die Sitzposition, Kleidung, Ausdruck des Mannes usw. sollen die Fantasie der Schüler anregen. Im nächsten Schritt soll ein möglicher Raum um Jona geschaffen werden, wiederum ohne die Hinweise, dass es sich um Jona handelt. Bei einer späteren Auflösung, dass es sich um Jona handelt, sollen die Schüler den Fisch als ein Symbol erkennen: durch den Schutz und die Ruhe findet Jona zu sich. Danach ist er bereit, nach Ninive zu gehen und das Wort Gottes zu verkündigen. Zum Schluss sollen die Schüler ein eigenes Gebet formulieren.

Die Rückkopplung an die Theorie der „Performativen Didaktik“: Die performativ ausgerichteten Bestandteile der Unterrichtsstunde sind der Unterrichtseinstieg, das Schreibgespräch in der ersten Erarbeitungsphase und die Erarbeitungsphase II. Die Rückkopplung erfolgt über die in 3.2.1 dargestellten Bestandteile, Konturen und angesprochenen Ziele. Vorrangig werden in der Analyse Aspekte der katholischen Religionspädagogik verwendet.

Im Rahmen von religiösem Lernen sollen die Schüler eigene Erfahrungen machen. Dieses Unterrichtsbeispiel zeigt weniger eine ‚bewegte‘ Inszenierung¹⁷¹, die eine Erfahrung mit

¹⁶⁹ Vgl. Hänig, Miriam: Die biblische Erzählung vom Vater und seinen beiden Söhnen (Lk 15,11-32). Eine Erlebnisreise (7. Kl./Gym). In: Klie, Thomas/ Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008 (=Praktische Theologie heute, 97). S.176.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S.176.

¹⁷¹ Eine Alternative bietet die Möglichkeit, die Schüler die Erzählung nachspielen zu lassen. D.h. dass die Schüler unter einer Decke o.Ä. hocken können, um sich in die Situation Jonas hineinzusetzen.

allen Sinnen ermöglicht. Dafür entsteht die Chance, dass die Schüler im Modus der ‚Teilnehmerperspektive‘ eine eigene Wirklichkeit schaffen. Was ist damit gemeint? Würde Jona direkt als Prophet eingeführt, entstünde eine Distanz seitens der Schüler zum biblischen Inhalt. Ohne die Vorstellung, was ein Prophet ist, besteht die Gefahr, dass die Schüler den Inhalt *nicht ernst* nehmen, sondern marginalisieren. Durch eine subjektive Sichtweise, die erst durch das Bild, danach durch den Dialog hervorgerufen wird, tragen die Schüler zur Inszenierung der biblischen Erzählung bei. Der Text selber wird zum Inhalt, indem Gebrauch von den Symbolen gemacht wird: der Fisch als Schutz, wo Geborgenheit, und Sicherheit, aber auch Wärme und Liebe empfangen werden können. Vielmehr noch: die Schüler sind sich vorher über den Gehalt des Textes wohl kaum bewusst, sowie dass es sich um ein Glaubensbekenntnis handelt. So wird die Tradition zum Spiel-Raum und letztendlich besteht die Chance durch das Hineinversetzen der Schüler in Jona, dass sie einen eigenen Sinn im Gebet, im Glaubensbekenntnis finden.

Hinsichtlich der Methodik findet ein experimenteller Zugang statt, bevor ein analytischer erfolgt – das kreative Malen vor dem Schreib-Dialog und der Konstruktion des Gebets. Aneignung, Analyse und Transformation stehen somit in einem wechselseitigen Zusammenhang. Die Komponente der Wertschätzung religiöser Dynamik und theologischer Kreativität kann nur vermutet werden, da sie bei den Schüler kaum nachweisbar sind.

Es geht darum, dass die Schüler ihr subjektives Verhältnis zu Religion bestimmen, indem sie als Teilnehmer sich stetig neu in Beziehung zum Text setzen können. In dem Moment, wo sie die ‚Stärke‘ des Gebets – Vertrauen und Glaube – in Jona erkennen, ist eine Übertragung auf ihre eigenen Gefühle und Gedanken möglich. Nachvollziehen, Begreifen und Verstehen können im Prozess gewonnen werden.

3.4 Exkurs: Performativer Unterricht im Fach Sport

Dieser Exkurs dient dazu, zu verdeutlichen, dass ein performativ ausgerichteter Unterricht kein Privileg des Religionsunterrichts ist, sondern darüber hinaus eine Reichweite in andere Fächer besitzt. Außerdem zielt er auf keinen Vergleich ab, so dass der Anspruch auf Vollständigkeit nicht gegeben ist. Da, nach eigener Recherche, kaum Literatur zu anderen Fächern vorhanden ist, soll aus eigenem Untersuchungsinteresse Bezug zum Sportunterricht genommen werden. Wie für den Religionsunterricht gelten gleiche Bedingungen bezüglich einer Traditions- und Erfahrungskrise, sowie dem Verständnis von performativer Religionsdidaktik und ‚Erfahrung‘.

Im Sportunterricht ist es eine Voraussetzung, den Sport zu vollziehen – die Bewegung durchzuführen, zu spüren und aufgrund dessen Erfahrungen machen. Diese Erfahrungen können Sieg oder Niederlage sein (Bsp. bei einem Sportspiel), ästhetische Körpererfahrung (Bsp. beim Tanzen oder Turnen), taktile und kinästhetische Körpererfahrung (Bsp. Gymnastik, „Fliegen“/ Salto, Schwimmen) u.v.m. Während es früher im Sportunterricht wesentlich um den Sport ‚an sich‘ ging, das heißt, der Unterricht wurde nicht didaktisch durch Lernkarten/ -Stationen oder sonstigen Aufgaben aufbereitet, ist die derzeitige Entwicklung auf diese Umsetzung getrimmt. Sportunterricht besteht längst nicht mehr nur aus ‚Sport‘, sondern was ‚darüber hinaus‘ noch stattfinden kann. Was lässt sich darunter verstehen? Genauso wie für den Religionsunterricht gibt es also einen Mehrwert. Im Fokus stehen soziale Lern– sowie Bewegungslernziele, die nicht auf die Zielbewegung einer Sportart abzielen, sondern auf Körperwahrnehmung, -bewusstsein usw. Dass die Sportarten den jeweiligen Rahmen bilden und aufgrund ihrer Techniken auf den Vollzug einer Sportart hinauslaufen, ist mit inbegriffen. Im Gegensatz zum Religionsunterricht gehört zum Wesen des Sportunterrichts sein „affektneutralen Stoff“¹⁷², ähnlich vorzufinden im Musikunterricht. Die Schüler können während der Ausübung einer sportlichen bzw. körperlichen Tätigkeit den Inhalt erfahren, der erst im Lernprozess entsteht. Offensichtlich liegt das Performative in der Natur des Sports, ohne an genaue Begründungsmuster gebunden zu sein. Wie im Religionsunterricht ‚Religion‘ ist im Sportunterricht ‚Sport‘ das zu Erfahrene, welches es zu inszenieren gilt.

3.5 Diskussion: Legitimation und Kritik

Zwischen der Befürwortung und Notwendigkeit eines performativen Religionsunterrichts darf nicht vergessen werden, dass Kritik durchaus angebracht ist. Einerseits verhilft sie, die performative Religionsdidaktik weiter voran zu treiben, andererseits deckt sie Gefahren als eine Art ‚Warnsystem‘ auf.

Was bislang geringfügig ausgearbeitet wurde, ist die Gewichtung einer performativen Religionsdidaktik im Verhältnis zu anderen Bestandteilen des Unterrichts. Denn es gilt erstmal grundsätzlich im Rahmen einer „sachorientierte[n] Konnotation“¹⁷³ des Faches, Schülern eine religiöse Kompetenz zu verleihen. Kritisiert werden damit die Qualität von Erfahrungen, sowie die Balance zwischen Wissen und Erfahrung. Besonders beim Verständnis von Performance fehlt die Dimension des „intellektuellen Verstehens“, so

¹⁷² Klie: Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. 2006b. S.106.

¹⁷³ Mendl: Religion erleben. 2008. S.13.

Thomas Meurer (2009). Der Fehler dieses Denkens, lautet die Antwort Klie (2009), zeugt vom dem Denken, „Inhalte‘ lediglich zeitgemäß und schülernah“ transportieren zu wollen sowie von einer Reduzierung auf eine Methode. Ein weiterer Kritikpunkt lenkt in eine Richtung, wie sie bereits in Kapitel 2.1.2 angesprochen wurde: die Gefahr einer religiösen Vereinnahmung und dem Verlust von Identität. Wie kann der authentische Glaubensvollzug zum Ziel werden, ohne dies einer Missionierung gleichzusetzen? Letztendlich ist die Art der Teilhabe an einer (fremden) Religion entscheidend. Mendl (2008) hat dazu verschiedene Schaubilder entwickelt¹⁷⁴, die einen solchen Umgang darstellen, um einer Missionierung vorzubeugen. Während dieses Problem eher der katholischen Ausrichtung von Performativität gilt, setzt die Kritik der ‚Profanisierung‘ der evangelischen Seite zu. Kann durch die offene Auslegung, wie Klie und Leonhard sie verfolgen, nicht alles zum Gegenstand werden? Wird der Religionsunterricht so zur Spielwiese biblischer Texte?¹⁷⁵ Dies sind zwei ernst zu nehmende Aspekte, die es zwischen einer Praxis in religiöse Ausdrucksformen authentischen Vollzugs und einem Probehandeln zu navigieren gilt.^{176,177} Gegen die Profanisierung argumentiert Klie (2009), dass biblische Texte selbstredend sind und es besonders auf die Inszenierung ankommt. Dazu trägt der Lehrer im Wesentlichen bei, mithilfe seiner „theologischen Urteilskraft“ sowie einer „religiösen Kompetenz“¹⁷⁸. Letzteres kann die Gefahr der Missionierung entkräften, wenn der Umgang mit Religion über dem Vertreten von Wahrheit steht.¹⁷⁹ Aber mit welcher Religion soll umgegangen werden? Meurer (2009) klagt damit die Komplexität und Vielfältigkeit dieses Begriffes an. Bestimmt der Unterrichtsinhalt den Unterrichtsgegenstand oder umgekehrt? Diesem Argument ließe sich bedingungslos zustimmen, wäre diese Offenheit nicht die Stärke des Zugangs zur Religion: durch die Offenheit besteht die Möglichkeit vielfältiger substantieller und funktionaler Deutungen von Religion.¹⁸⁰

Die Kritik Godwin Lämmermanns wurde bewusst nicht miteinbezogen, denn Dietrich Zilleßen (2009) und Klie/ Leonhard (2008) zufolge besteht sie aus einer „überzogenen Polemik“, die die „fundamentalistische Variante“ dieser Didaktik trifft und bisherige Diskussionen vernachlässigt.

¹⁷⁴ Für einen detaillierteren Einblick siehe Mendl: Religion erleben. 2008. S.72-81.

¹⁷⁵ Vgl. Meurer, Thomas: Performative Religionspädagogik. Größe und Grenze eines Trends. In: Herder Korrespondenz – Monatshefte für Gesellschaft und Religion 63 (2009), Heft 7. S.377.

¹⁷⁶ Vgl. Gärtner: Performative Religionspädagogik. 2010. S.261.

¹⁷⁷ Vgl. Englert: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: 2008. S.9.

¹⁷⁸ Dressler: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. 2007. S.284.

¹⁷⁹ Vgl. Dressler: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. 2007. S.284.

¹⁸⁰ Vgl. Klie: Was sich evangelisch zeigt. Performative Religionsdidaktik in der Diskussion. 2009. S.430.

Wodurch lässt sich nun performativer Religionsunterricht eindeutig legitimieren? Abgesehen von einem „*performative turn*“¹⁸¹, der in der Erziehungswissenschaft zu verzeichnen ist, steht fest, dass durch diesen Zugang der Religionsunterricht die notwendig gewordene Modernisierung erfährt. Er richtet sich gegen die bisherige Blätter-Verteilendidaktik sowie „Buch-Religion“¹⁸², wodurch höchstens Wissen über Religion vermittelt wird, aber Möglichkeiten eines eigenen Erfahrungsgehaltes nicht entstehen können. Auch der angeklagte Aspekt der Wertevermittlung ist so gut wie gar nicht zu finden. In Rückgriff auf Kapitel 2, wird der „pragmatischen Generation“ entgegen gekommen, indem es um ein konkretes Erleben, Spüren, ‚Anfassen‘ von Religion geht. Andernfalls würde „Religiöse Bildung, die Religion wie einen Sachverhalte zu erschließen versucht, [...] ihren Gegenstand zum Verschwinden [bringen], bevor sie auch nur eine Ahnung von ihm vermitteln konnte.“¹⁸³ Außerdem geht der performative Religionsunterricht der Forderung, Bildung als ein gemeinsames Unternehmen zu verstehen, nach – Inszenierung kann nur gemeinsam stattfinden. Und was kann ein performativ ausgerichteter Religionsunterricht für den einzelnen Schüler erreichen? Wiederum in Kapitel 2 zu finden, schafft der Zugang den Weg für eigene Erfahrungen religiöser, spiritueller aber auch nicht-religiöser Art. Ist das nicht das von Roebben (2014) angesprochene Geheimnis der eigenen Biographie? Denn inhaltlich ergibt sich eine interessante Spannung: stets ist die Erfahrung, die entstehen soll bzw. vollzogen wird, mit Ungeplantem (im Sinne einer Emergenz¹⁸⁴) versehen. Dieses Argument wird womöglich nur von denjenigen angenommen, die die religiöse Bildung sowie Bedeutung von und Verbindung zu Erfahrung verstehen und miteinbeziehen.

Dennoch ist Vorsicht geboten, einen erfahrungsbezogenen Unterricht performativ zu nennen, um nicht „Schülern ‚Kochbücher‘ zu essen zu geben, statt sie selber kochen zu lassen“.¹⁸⁵ Das impliziert außerdem, vorsichtig ausgedrückt, dass der performativen Religionsdidaktik nicht mehr zugeschrieben werden darf, als möglich ist. Trotz jeder Performance oder Performativität können individuelle Unterschiede der Schüler nicht beseitigt werden.

¹⁸¹ Wirth: Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität. 2002. S.10.

¹⁸² Klie: Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. 2006b. S.105.

¹⁸³ Dressler, Bernhard: Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde. In: Klie, Thomas/ Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008 (=Praktische Theologie heute, 97). S.90.

¹⁸⁴ Vgl. Meurer: Performative Religionspädagogik. Größe und Grenze eines Trends. 2009. S.375.

¹⁸⁵ Ebd. S.377.

Aufgezeigt wurde eine Gradwanderung, die sich stets zwischen Müssen und Dürfen von Erfahrung im Religionsunterricht befindet. Außerdem wurde beantwortet, wie viel und welche Erfahrung für den Religionsunterricht nötig ist. Dennoch ist der Erfahrungsbegriff m.E. zu wenig separat erörtert worden, wie z.B. bei Mendl (2008) vorzufinden. Entspräche solch eine Erarbeitung einem Anschluss an eine Erfahrungskrise? Gibt es weitere, bisher unbeachtete Möglichkeiten für die performative Religionsdidaktik? In den folgenden Kapiteln soll dem nachgegangen werden.

4 Die pädagogischen Ansätze John Deweys

In Anschluss an die performative Religionsdidaktik im Religionsunterricht soll das Erfahrungsverständnis John Deweys fruchtbar gemacht werden, um neue Fragestellungen und Denkansätze anzustoßen, die eine Bereicherung darstellen können. Damit ein Vergleich in Kapitel 5 erfolgen kann, soll zunächst in Grundzügen die Pädagogik Deweys aufgezeigt werden mit den für diese Thematik wesentlichen Aspekten.

John Dewey (1859-1952) gehörte zu den führenden Pädagogen Amerikas seiner Zeit, dessen philosophische und pädagogische Arbeiten bis in die Gegenwart wirken und von Bedeutung sind. Der intellektuelle Werdegang Deweys zeichnet sich durch verschiedene Einflüsse ab, beginnend mit seiner puritanisch geprägten Kindheit, über die gesellschaftlichen Umstände sowie durch das geistigen Klima seiner Zeit (zu Beginn bspw. durch Georg W. F. Hegel, später durch den Darwinismus).¹⁸⁶

Die Schwierigkeit, die sich in folgender Erarbeitung ergibt, ist, die für diese Arbeit relevanten Aspekte herauszuarbeiten, ohne die Pädagogik Deweys zu verzerren, da ein Anspruch auf Vollständigkeit nicht gegeben werden kann. Unter der Berücksichtigung dessen werden im Folgenden die Idee seiner Pädagogik (4.1) sowie das Religionsverständnis (4.2) Deweys herausgestellt. Über den Begriff der religiösen Erfahrung soll die für diese Arbeit relevante Erfahrung im ästhetischen und erzieherischen Kontext (4.3) erschlossen werden.

¹⁸⁶ Vgl. Dewey, John: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart 1986 (=Theoriegeschichtliche Quellentexte zur Pädagogik). S.9-20.

4.1 Erziehung und Schule

Die Idee der Demokratie führt Dewey, geleitet von seinem instrumentellen Pragmatismus, zur Auseinandersetzung mit Erziehung¹⁸⁷ und Erfahrung, die im Wunsch von ‚A Common Faith‘ münden. Insbesondere geleitet von den damaligen Missständen, entwickelte Dewey reformerische Konzepte mit dem Ziel von „Darstellung und Pflege der Individualität und Gemeinschaft, nach Lernen durch Experience und nach Vertrautsein mit einer sich ständig wandelnden Welt.“¹⁸⁸ Wie kann dieser Anspruch eines demokratischen sozialen Handelns in Einheit und Gemeinsamkeit, welches die Erfahrung in Erkenntnis und Fortschritt leitet, „Erziehung als Entfaltung“¹⁸⁹ für und durch Erfahrung oder „mystisches Naturerleben“¹⁹⁰ für die Schule verstanden werden?¹⁹¹

Vordergründig ist ‚Demokratie‘ als Lebensform zu verstehen, dessen Idee Dewey aus eigenen Erfahrungen speist: das Ideal der Freiheit sowie einer selbstregierenden Gemeinschaft der damaligen Mitbürger formen sein Bild der Einheit und verheißen auf ein gutes Leben. So sei Demokratie die Vision einer ‚Great Community‘, die es durch die Menschen zu rekonstruieren gilt. Wie soll der Weg dorthin gelingen? Erziehung und Erfahrung spielen eine wesentlich Rolle, indem Erfahrung durch den Erziehungsprozess im Sinne eines Wachstumsprozess die ‚Community‘ durchdringt. Erziehung ermutigt die Einzelnen zum Handeln, welches stetig im Rahmen von Erfahrung experimentiert werden soll. Erfahrung wird somit angetrieben von einer „vitalen Spiritualität“¹⁹², die dem Individuum die nötige Kraft und Geist verleiht – wo und wofür? Dewey sieht in der Schule den idealen Ort, da sie auf dem „Boden sozialer Vereinheitlichung (*social unification*)“ Erfahrungen bereitstelle, die mit Wissenschaft und Demokratie vereinbar¹⁹³ seien. Die zentrale Aufgabe von Schule sei es, den Grundstein im Sinne von „guten Denkgewohnheiten“¹⁹⁴ für ein auf Verantwortung basierenden Handelns zulegen. Darin begründet ist

¹⁸⁷ Zwar werden die Begriffe democracy, education und experience direkt in deutsche Übersetzt, sind jedoch teilweise different konnotiert. Bspw. ist education im Sinne von Bildung zu verstehen, so dass Bildung der höchste Maßstab erzieherischen Vorgehens darstellt. Siehe dazu u.a. Bittner, Stefan: Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900-2000. Bad Heilbrunn 2001.S.31-43.

¹⁸⁸ Heisermann, Tatjana: John Dewey: Der Begriff des Experience. URL: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/dewey.pdf> (Download: 12.12.14). S.3.

¹⁸⁹ Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. S.105.

¹⁹⁰ Retter, Hein: Erziehung und Demokratie als spirituelle Erfahrung. Liberale und antiliberele Aspekte der Religionskritik John Deweys.. In: Pädagogische Rundschau 60 (2006), Heft 5. S.473.

¹⁹¹ Vgl. Heisermann, Tatjana: John Dewey: Der Begriff des Experience. S.22-23.

¹⁹² Retter: Erziehung und Demokratie als spirituelle Erfahrung. 2006. S.473.

¹⁹³ Ebd., S.476.

¹⁹⁴ Heisermann: John Dewey: Der Begriff des Experience. Download: 12.12.14. S.11.

die Erfahrung, die durch den Zusammenhang von Wissen und Handeln verknüpft wird – kurz und knapp formuliert mit der bekannten Maxime ‚Learning by doing‘.^{195,196}

Während sich Dewey zuletzt mit einer intensiven Religionskritik auseinandersetzt, erfasst er zu seiner Anfangszeit wesentliche Konzepte und Vorstellungen über Erziehung und Schule in Form eines pädagogischen Credo, welches den „authentischen Glauben an die Existenz moralischer Prinzipien“¹⁹⁷ als Voraussetzung aller Erziehung fordert. Dass Religion bzw. Religiosität insgesamt seinen gedanklichen Werdegang Deweys intensiv durchdringen, wird sich im nachfolgenden Kapitel zeigen. Für ein besseres Verständnis obiger Erläuterungen werden nun einige Aspekte dieses Credo aufgeführt, um das Wesen und die Aufgabe von Schule und Erziehung im Verständnis Deweys zu präzisieren.

Den umfassenden Begriff der *Erziehung* versteht Dewey als einen fortwährenden Prozess, der bereits bei der Geburt beginnt. Im Laufe der Zeit ermöglicht diese Erziehung eine Teilhabe des Einzelnen am Bewusstsein der Menschen, wie geistige und moralische Ressourcen, die somit das „Werkzeug der Erneuerung“¹⁹⁸ in der Gesellschaft darstellen. Dewey bedient sich gerne für Erläuterung einer Art von Dualismen, so kann Erziehung zufällig und bewusst geschehen; Erziehung besitzt eine soziologische wie auch psychologische Komponente. Psychologisch meint, dass der Vorgang nicht auf äußere Zwänge reduziert werden darf, das heißt, der Erzieher muss auf Bemühungen des Kindes eingehen. Soziologisch meint, dass der Vorgang stets in einen Kontext der Gesellschaft gesetzt werden muss. Zusammenfassend geht es bei Erziehung um das Individuum als ein soziales Wesen, das es zu erziehen gilt – die Gesellschaft übernimmt die Rolle der „organische[n] Verbindung“¹⁹⁹ zwischen den Individuen. Zur Verwirklichung beginnt Erziehung bei den Begabungen, Interessen, Verhaltensweisen des Kindes, die unter Berücksichtigung dieser Größen kontrolliert werden müssen. Infolgedessen fungiert die *Schule* als soziale Einrichtung und ist eine Form des Gemeinschaftslebens. Deswegen scheint dieser Ort am besten geeignet, der die erwähnte Teilhabe ermöglicht. Zur Umsetzung der Erziehung in der Schule soll nicht nur Zukünftiges, sondern auch Gegenwärtiges Gegenstand sein, das heißt, Erziehung soll durch Formen des Lebens abgewickelt werden. M.E. nach ergibt sich die Besonderheit im fortschrittlichen Denken Deweys, indem er nicht nur das Kind zum Ausgangspunkt macht, sondern das wesentliche Ziel darin besteht, es zum Tun

¹⁹⁵ Vgl. Retter: Erziehung und Demokratie als spirituelle Erfahrung. 2006. S.473-475.

¹⁹⁶ Vgl. Heisermann: John Dewey: Der Begriff des Experience. Download: 12.12.14. S.8-11.

¹⁹⁷ Retter: Erziehung und Demokratie als spirituelle Erfahrung. 2006. S.473.

¹⁹⁸ Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. 1986. S.102.

¹⁹⁹ Dewey, John: Mein pädagogisches Credo. In: Schreier, Helmut (Hg.): Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Stuttgart 2001. S.11f.

anzuregen (und zu kontrollieren). Außerdem ist gleichermaßen der Lehrer ein Mitglied der Gemeinschaft. Was sind nun der *Stoff und Inhalt von Erziehung*? Dewey spricht sich gegen ein reines Informationsverteilen aus, somit auch gegen den damals bestehenden Lehrplan. Weiterhin geht es zwar stets um Wissensaneignung, jedoch auf anderem Wege: ‚Literatur‘ soll erst nach Erfahrung angeeignet werden. Ausdrucks- und Konstruktionstätigkeit stehen im Zentrum Lernstoffes, sowie Sprache im Zentrum der Kommunikation steht. *Die Natur der Methode* wird durch drei wesentliche Komponenten geprägt: (1) Aktivem vor Passivem, Ausdruck vor Eindruck, Bewegung vor Empfindung, (2) Bilder als zentrale Mittel, (3) Kunst als Vorgang, der den menschlichen Kräften Form gibt und in den Dienst der Gemeinschaft stellt. Zuletzt widmet sich Dewey der *Schule und dem sozialen Fortschritt*: Schule als wirksames Mittel, welches Individuelles und Gemeinschaftliches versöhnt, wie auch Kunst und Wissenschaft miteinander verbindet – und das alles für ein Erreichen des wahren Königreiches Gottes (=Demokratie).²⁰⁰ Mit diesem Ausblick auf das Königreich Gottes wird als nächstes John Dewey hinsichtlich seines Religionsverständnis beleuchtet.

4.2 Religionsverständnis

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ein religionsdidaktisches Thema, so dass es von Interesse ist, wie sich Dewey mit ‚Religion‘ auseinander gesetzt hat. Ziel ist es, herauszufinden, ob Dewey in gleichem Sinne von Religion, Religiosität oder eher Spiritualität und dementsprechend von religiöser oder spiritueller Erfahrung spricht.

Insgesamt herrscht Uneinigkeit darüber, ob Dewey Atheist oder Theist war. Seit Beginn seines philosophischen und pädagogischen Studiums beschäftigte sich Dewey mit dem Gehalt von Religion und Religiosität, jedoch fehlt des Öfteren seinerseits eine klare Position, als dass eine atheistische oder theistische Haltung bestätigt werden könnte. Beispielsweise stellt Noddings (2009) fest, dass sich Dewey hinsichtlich der aktuellen Lage in der Gesellschaft von Akzeptanz oder Distanz zur Religion nicht äußert, gleichzeitig versucht er nicht, religiöse Positionen zu verteidigen. Im Fokus dieser Kritik steht insbesondere eines der späteren erschienen Werke ‚A Common Faith‘, welches ebenso umstritten ist, wie die religiöse Haltung Deweys. Für Noddings (2009) gilt es als eines der ineffektivsten Werke Deweys, in welchem er versucht, Methoden der Wissenschaft mit einer religiösen Haltung zu vereinbaren. Trotz dieser Kritik wird sich im weiteren Verlauf

²⁰⁰ Vgl. Dewey: Mein pädagogisches Credo. 2001. S.9-22.

zeigen, dass die in ‚A Common Faith‘ dargelegten Inhalte für diese Thematik von Bedeutung sind.

Die Überlegung, warum Dewey als Atheist gelten könnte, ist darin begründet, dass er gegen institutionalisierte Formen von Religionen ist, sowie persönliche Gottesvorstellungen ablehnt.²⁰¹ Religion verkörpert somit eine Art Summenbegriff für regulierende Praktiken, wie der dogmatischen Lehre im Christentum – speziell der katholischen Kirche. Insbesondere die Vorstellung, dass der Mensch von Grund auf ‚böse‘ sei, steht im großen Konflikt zur Deweys humaner Werteerziehung, so dass z.B. die Erbsündenlehre zum Hauptkritikpunkt wird. Außerdem triebe die Religion den Vorgang der sozialen Abspaltung voran, was eindeutig gegen Deweys Sinn einer ‚Great Community‘ spricht. Geleitet von dem pragmatischen Denken Deweys ist dementsprechend der Wahrheitsbegriff geprägt, der nicht durch eine vorgegebene Moral zustande kommt – diese sei allenfalls ein „Irrweg des Denkens“²⁰².²⁰³ Unter Wahrheit versteht Dewey (1986) die „letztgültige Entscheidung über alle Fragen“²⁰⁴, die nur auf einem „Weg des geduldigen, kooperativen Forschens“²⁰⁵ zugänglich gemacht werden kann – vor allem soll sie zum sozialen Fortschritt beitragen. Damit verwoben ist der komplexe Zusammenhang von Glaube, Religiosität sowie Wissenschaft: so sei Glaube die „Einheitlichmachung des Selbst“ und Wissenschaft die Versicherung von „Tatsachen und Wahrheiten“²⁰⁶.

Wenn Dewey also die Religion als schädlich deutet, da sie seinem Bild von Humanität widersprechen, sowie das menschliche Potential und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung negieren, was ist es dann, woraus Dewey den Gehalt von ‚Religion‘ schöpft und ihn als Theisten scheinen lässt? Zunächst handele es sich nicht um *die* Religion, sondern der „Ursprung der Religion liegt nach Dewey in dem Bedürfnis, dem Bewusstsein der Zusammengehörigkeit symbolischen Ausdruck zu geben.“²⁰⁷ Der Ausgangspunkt von

²⁰¹ Vgl. Hohr, Hansjör/ Retter, Hein: Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys. Bad Heilbrunn 2009 (=Studien zur historisch-systematischen Erziehungswissenschaft). S.110.

²⁰² Ebd., S.106.

²⁰³ Vgl. ebd., S.106-110.

²⁰⁴ Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. 1986. S.236.

²⁰⁵ Ebd.

²⁰⁶ Ebd. S.237.

²⁰⁷ Hohr/ Retter: Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys. 2009. S.107.

Religion liege damit im „individuellen Sicherheitsbedürfnis“ und „in der Erfahrung sozialer Stärke“²⁰⁸. So wird Religion verstanden als eine Tiefendimension, wie sie nur Religion veräußern kann.²⁰⁹ Damit zeichnet sich eine Verbindung von Religion und Gemeinschaft ab – also eine „Transformation in die soziale Welt“²¹⁰, die uns zu einer neuen Verhältnisbestimmung von Religion, Religiosität sowie religiöser Erfahrung führt.

Wie bereits angeklungen und von Beginn an in Deweys Schriften ersichtlich, stellen Glaube sowie Religiosität eine zentrale Rolle für seine Konzeptionen dar. Während Dewey also einerseits ‚Religion‘ als solche ablehnt, wächst die Neukonstituierung von Religiosität, die in ‚A Common Faith‘ ihren Höhepunkt findet: Religion im herkömmlichen Sinn wird von Religiosität abgespalten, so dass das Religiöse eine Aufwertung gegenüber dieser Religion erfährt:

„Positiv gewendet, ist dem allem zu entnehmen, daß [sic!] religiöse Qualitäten und Werte, sofern sie nur wirklich sind, nicht an irgendeinen Artikel intellektueller Zustimmung gebunden sind, nicht einmal an den der Existenz Gottes im Sinne des Theismus; und daß [sic!] unter den gegenwärtig herrschenden Bedingungen die religiöse Funktion in der Erfahrung nur durch den Verzicht auf den Anspruch besonderer Wahrheiten, die ihrer Natur nach vorzüglich religiös seien, wie auf die Vorstellung besonderer Zugänge zu solchen Wahrheiten freigesetzt werden kann.“²¹¹

Darüber hinaus, dass Dewey zwar die Vorstellungen eines persönlichen Gottes abweist, verzeichnet Retter (2006), dass er dennoch nicht auf Gott sowie ein mystisches Erleben verzichten möchte. Wenn also Dewey sich vom Begriff der Religion distanziert, was versteht er genau unter Religiosität und religiöser Erfahrung?

Beim Vergleich verschiedener Kommentare sowie Deweys eigenen Aussagen nach lässt sich herausfiltern, dass Religiosität eng mit der Vision von Demokratie sowie der großen Gemeinschaft verwoben sei; dies steht im Gegensatz zu Religionsgemeinschaften wie dem Islam oder Christentum, da sie eher die individuelle Selbstverwirklichung verhindern als zur sozialen Gerechtigkeit beitragen würden.²¹² Das führt uns zum Aspekt der religiösen Erfahrung. Naheliegender wird Erfahrung von Religiosität als ‚religiöse Erfahrung‘ formuliert, was jedoch nicht verstanden werden darf als Erleben von Glaubenssätzen, Rituale von Kirchengemeinschaften o.Ä., da die Religion, so Dewey (1986), es nicht ermöglicht, eine eigene Perspektive auf Erfahrung herzustellen, gehemmt durch das System von Glaubensüberzeugungen. Dadurch, dass religiöse Erfahrung nicht systematisch

²⁰⁸ Hohn/ Retter: Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys. 2009. S.107.

²⁰⁹ Vgl. ebd.

²¹⁰ Retter: Erziehung und Demokratie als spirituelle Erfahrung. 2006. S.475.

²¹¹ Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. 1986. S.236f.

²¹² Vgl. Hohn/ Retter: Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys. 2009. S.111.

von Dewey zu Erfahrung i.A. abgegrenzt wird,²¹³ erfolgt eine genauere Erläuterung von ‚Erfahrung‘ in Kapitel 4.3. An dieser Stelle kann jedoch entnommen werden, dass der Grund religiöser Erfahrung eher einer spirituellen Erfahrung gleichkommt, ebenso wie Religiosität im Sinne Deweys einer Spiritualität. Denn weder ein theoretischer noch ein praktischer Kern ist auszumachen. Vielmehr stellt ‚religiöse Erfahrung‘ eine Inspiration dar, die die Vision Deweys antreibt. Es ist die Vision einer ‚Great Community‘, dessen anthropologischer Ursprung sowohl durch demokratisches Handeln als auch durch christliche Heilserfahrung konstituiert wird. Dessen Veräußerung in der Welt erfolgt durch geliebten Glauben, der im Bewusstsein²¹⁴ verankert sein muss, um in der Realität entsprechend zu handeln. Wiederum geht es dabei nicht nur um ein religiöses Handeln, sondern religiöses Handeln ist soziales Handeln.²¹⁵ Auf Grund dieses Verständnisses entsteht der Entschluss, wie auch bei Roebben (2014) und Retter (2006) vorzufinden, von Spiritualität anstatt Religiosität zu sprechen. Hinzukommend wäre eine synonyme Verwendung im Folgenden irreführend, da im Deutschen – wie in Kapitel 2 erwähnt – ein anderer Inhalt religiöser Erfahrung zuteilwird. Da Spiritualität, aber auch die Auseinandersetzung mit ‚Gott‘ sowie ‚Democracy as the Kingdom of God on Earth‘ Deweys Denken maßgebend beeinflusst haben, gilt Dewey im Rahmen dieser Arbeit als „deeply [...] religious man“, womit Webster (2009) sowie Ghiloni (2012) beigepflichtet wird. Ghiloni geht sogar noch weiter, indem er Deweys Denken eindeutig als Theologie identifiziert.

Was ist nun für die weitere Verwendung so essenziell am Religionsverständnis Deweys? Ausgehend vom Guten im Menschen, ist es der spirituelle Geist, das heißt keine „kognitive Operation“²¹⁶, der die Soziallehre, Demokratie und Erziehung theologisch verbindet.²¹⁷ Dementsprechend darf das Spirituelle nicht von anderen Handlungsweisen getrennt werden, da es ein nicht zu trennender Teil des Erfahrungsprozesses für eine humanistische und pragmatische Gemeinsamkeit ist, die Menschen religiöser und nicht-religiöser Art durch die Suche nach einem gemeinsamen Glauben miteinander verbindet.²¹⁸ Für den Einzelnen bedeutet dies, dass „das Religiöse [Spiritualität, Anm. C.J.] i.S. eines Instruments zur Beförderung des menschlichen Erfahrungsstroms“²¹⁹ zu verstehen ist.

²¹³ Vgl. Bohnsack, Fritz: John Dewey: Ein pädagogisches Portrait. Weinheim 2005. S.55.

²¹⁴ Vgl. dazu Kapitel 4.2; hier wird erläutert, wie ‚Bewusstsein‘ bei Dewey zu verstehen ist, siehe S.47.

²¹⁵ Vgl. Retter: Erziehung und Demokratie als spirituelle Erfahrung. 2006. S.474.

²¹⁶ Hohn/ Retter: Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys. 2009. S.107.

²¹⁷ Vgl. ebd.

²¹⁸ Vgl. Roebben: „Einander in der Fremdheit begleiten“. 2013a. S.154.

²¹⁹ Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. 1986. S.233.

Für die Gemeinschaft bedeutet es, das „abgedrängte Religiöse dem öffentlichen Kommunikationsprozess wieder zugänglich zu machen“²²⁰.

Wie genau Dewey Erfahrung charakterisiert, wird im nachfolgenden Kapitel betrachtet.

4.3 Der Erfahrungsbegriff

Der für diese Arbeit im Mittelpunkt stehen Begriff ‚Erfahrung‘ wurde bislang in der Pädagogik Deweys einseitig verwendet. Insgesamt sind jedoch zwei Verständnisweisen zu unterscheiden: die ästhetische sowie erzieherische Erfahrung. Mithilfe von zwei Fragen soll der jeweilige Inhalt erarbeitet, sowie Anschluss an die bisherige (religiöse) Erfahrung ermittelt werden. Die erste Frage geht der Charakterisierung ästhetischer Erfahrung nach, die besonders für das Verständnis von Performance bzw. Performativität von Interesse ist. Die zweite Frage richtet sich an die Qualität einer Erfahrung, das heißt, was macht das Wesen der Erfahrung aus, so dass sie zum Lernen und Lehren einen wichtigen Beitrag leisten kann?

Anhand der Annäherungen über diese zwei Fragen, welche je eine andere Intention verfolgen, wird ersichtlich, dass Dewey selber nicht von *der* Erfahrung spricht. Genauso wenig ist eine parallele oder synonyme Verwendung vorzufinden: in ‚Art as Experience‘ (1934) steht noch die ‚ästhetische Erfahrung‘ im Zentrum, welche nachfolgend in ‚Experience and Education‘ (1938) durch ‚erzieherische Erfahrung‘ ersetzt wird. Dieser Umstand führt uns zu dem Problem, ästhetische Erfahrung mit Lernen zu verbinden, eine Spannung, die Dewey selbst nicht anspricht.²²¹ Andererseits werden Erziehung, naturalistische und kunsttheoretische Aspekte von Erfahrung so ausführlich thematisiert, dass sie hier inhaltlich keine vollständige Berücksichtigung finden können. Um falsche Schlüsse über die Pädagogik Deweys zu vermeiden, werden im Folgenden Hohn/ Retter (2009), Bohnsack (2005), Lex (2006) sowie Heisermann (2014) hinzugezogen, um die wesentlichen Aspekte von ‚Erfahrung‘ zu ermitteln.

‚Art as Experience‘ beinhaltet die ästhetische Gestalt des Erfahrungsbegriffes, welchen Dewey besonders mit der Sprache der Kunsttheorie füllt, das heißt, Dewey nutzt besonders für Beispiele diese Form der Sprache. Was ist nun unter Ästhetik zu verstehen? Sie sei die Verbindung von Kunst und Lebensvollzug, das heißt, handlungsleitende und bewusste Absichten liegen der Kunst zugrunde. Mit anderen Worten: der Mensch soll sich

²²⁰ Hohn/ Retter: Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys. 2009. S.112.

²²¹ Vgl. ebd. S.278.

mit der Welt in Gemeinsamkeit und Verankerung auseinandersetzen, wobei „Kunst im ‚Zusammenspiel(s) natürlicher Energien‘ eingebettet“²²² wird. Die daraus entwickelte Terminologie der ästhetischen Erfahrung meint einerseits die Unterscheidung zur gewöhnlichen Erfahrung, andererseits ist darunter eine ‚ästhetische Qualität‘ zu verstehen, die die Erfahrung charakterisiert.²²³ Man könnte annehmen, die Kunst läge nun darin, diesen Zusammenhang zu verstehen – Dewey versteht jedoch unter Kunst jenen Integrationsgrad, der „physischen Aufwand, Erkenntnis, moralische Reflexion und emotionale Arbeit“²²⁴ im Leben einfordert und in der Erfahrung ineinander aufgehen lässt. Das sei wiederum Ästhetik. Im Moment der ästhetischen Erfahrung zeigt sich, dass sie nicht alltagsfern ist, indem sie „Zerstreuungen, Ablenkungen und besondere Zwecke des Alltags abstreift und Erfahrung dergestalt ungestört, ungetrübt, ganzheitlich und unbeschädigt herausstellt“²²⁵.

Diese komprimierte Darstellung von Ästhetik weist in mehrere Richtungen, die sich hauptsächlich auf zwei reduzieren lassen: einerseits eine Alltagsästhetik, andererseits einer Ästhetik der Kunsttheorie. Zusammenfassend besteht der für diese Arbeit entscheidende Aspekt ästhetischer Erfahrung, wie bereits im Zusammenhang von Kunst und Lebensvollzug angeklungen, in der „Qualität der Interaktion zwischen Mensch und Welt“²²⁶. Dennoch eignen sich die bisherigen Aussagen nicht besonders gut für den bevorstehenden Vergleich, so dass es sinnvoll erscheint, Kriterien ästhetischer Erfahrung zu benennen. Dafür bieten sich die von Hohr/ Retter (2009) entwickelten Kriterien an, welche sich unter dem Begriff ‚Ausdruck‘ sammeln²²⁷:

1. *Integration und Einheit*: je integrierter der Mensch in seiner Gesamtheit in Bezug zur Welt sei, desto ästhetischer sei die Erfahrung; dies impliziert, dass eine Erfahrung unästhetisch wird, je sinnentleierter sie sei; die Einheit spiegelt obigen Aspekt wider, indem Welt und Mensch in der Interaktion zu einer Einheit werden; der Zusammenhang von Einheit und Integration bestünde darin, dass die Integration von Mittel und Resultat die Einheit einer Erfahrung verkörpern
2. *Transformative Entfaltung*: der Mensch entwickle und verändere sich in der Erfahrung, das heißt, die Interaktion entfaltet sich und verändert gleichwohl subjektive als auch objektive Strukturen; dadurch wird eine Abgrenzung gegen Routine, aber auch gegen Gefühlsausbrüche vorgenommen
3. *Unmittelbarkeit*: die Erfahrung selber sei unmittelbar im Gegensatz zu Zeichen oder Symbolen, die auf etwas hinweisen – Erfahrung erfolgt direkt²²⁸

²²² Hohr/ Retter: Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys. 2009. S.212.

²²³ Vgl. ebd., S.211f.

²²⁴ Ebd., S.214.

²²⁵ Ebd. S.213.

²²⁶ Ebd., S.227.

²²⁷ Im Folgenden: Ebd. S. 228.

²²⁸ Hohr/ Retter (2009) bezeichnen dies als Pleonasmus, denn ästhetische Erfahrung ist nach Dewey immer nur dann Erfahrung, wenn sie auch ästhetisch ist. (Ebd., S.228).

In diesen Kriterien spiegelt sich außerdem jener Aspekt wider, der bereits in 4.2 angeklungen ist: die spirituelle Qualität einer Erfahrung, da sie bei Dewey in keiner systematischen Grenzziehung erfolgt. Aber nicht nur die spirituelle Erfahrung ist wiederzufinden, sondern auch der Zusammenhang von Kunst und Spiritualität. Bohnsack (2005) hält fest, dass weitere Rezensenten in der Kunst die Verbindung von Wissen und Ästhetik sehen, die sich wiederum in einer Erfahrung mit spiritueller Qualität anhäufen – nicht zuletzt um der tatsächlichen Religion erneut einen Absolutheitsanspruch zu verwehren, indem die Kunst dem Menschen die Möglichkeit einräumt, sich mit der Natur zu versöhnen. Die spirituelle Qualität einer Erfahrung äußert sich nun darin, dass

„ein Transzendieren des normalen Alltags zu dessen tieferer Realität [...] [stattfindet und] die betroffene Person zugleich in sich selbst wie in ihrer Beziehung zur Welt zu einer besonderen Einheit kommt, welche als beglückend empfunden wird“²²⁹.

An dieser Stelle äußert sich die Maßgabe Deweys einer Erfahrung, die sowohl ästhetisch als auch spirituell ist, da beide die Kennzeichen Einheit und Gemeinschaft innehaben. Damit ist nicht eine Gleichsetzung von zwei verschiedenen ‚Erfahrungen‘ gemeint, sondern durch jenen unbegrenzten Hintergrund einer Erfahrung wird ihr eine Spiritualität verliehen, die durch die Intensivität eines solchen Gefühls hervorgerufen wird.²³⁰ M.E. nach lässt sich von einer gegenseitigen Verwurzelung der ästhetischen und spirituellen Qualität einer Erfahrung sprechen. Gleichmaßen werden sie von einer Selbstwirksamkeit und Grenzenlosigkeit durchdrungen, so dass sie irgendwann außerhalb des Planbaren stehen.

Danach reduziert sich die Erörterung auf die Frage, wie Erfahrung im Kontext von Erziehung und Schule im Sinne Deweys charakterisiert werden kann und somit zum Lernen und Lehren beiträgt. Zuvor wurde in Kapitel 4.1 herausgestellt, dass die Erfahrung den Mittelpunkt des Erziehungsgedanken Deweys bildet. Zur Wiederholung: Dewey meint mit Erziehung nicht das traditionelle Verständnis von Erziehung, sondern einen transformierten Begriff in Anlehnung an ‚Bildung‘. Die Forderung neuer, innovativer Überlegungen, begründet in der Ablehnung Deweys gegenüber des bis dahin überlieferten Erziehungsgedankens, ließen ihn den der Erfahrung entwickeln. Aufgabe dieses Gedankens ist es, seinen neuen Erziehungsgedanken fruchtbar zu machen. Vor dem Hintergrund, dass Erfahrung natürlich ständig geschieht und die Auswirkungen sowohl negativ als auch positiv für seine Vision der Demokratie und Gemeinschaft sein können, geht es

²²⁹ Bohnsack, Fritz: John Dewey: Ein pädagogisches Portrait. Weinheim 2005. S.54f.

²³⁰ Vgl. ebd. S.56f.

vordergründig um die Qualität einer Erfahrung.²³¹ Lex (2006) bemisst dafür die Qualität im Sinne Deweys mit einer angenehmen und unangenehmen Seite und daran, ob sie Einfluss auf spätere Erfahrungen hat. Zur Beurteilung gilt es, vornehmlich für den letzteren Aspekt Kriterien für Erfahrungen zu entwickeln. Dafür werden im Folgenden zwei Kriterien angeführt, die Dewey selber der Erfahrung zuschreibt, um anschließend das Wesen und den Werdegang einer Erfahrung zu skizzieren.

Das Kriterium der *Wechselwirkung* beschreibt einerseits die Funktion wie auch die Macht von Erfahrung. Sie wirken in gleicher Weise, das heißt im gegenständlichen sowie im zuständlichen Bereich, und bilden damit das wichtige Verständnis der ‚Situation‘. Der Mensch befindet sich immer in einer Menge dieser Situationen, bei welcher stets das Individuum (Mensch) auf die Umgebung wirkt und umgekehrt. Die Umgebung ist „das Insgesamt der Bedingungen, die mit persönlichen Bedürfnissen, Wünschen, Zwecken und Fähigkeiten in Wechselwirkung stehen“²³² – daraus entsteht erst die Erfahrung, in der Interaktion zwischen Mensch und Umgebung. Auf Grund dessen wird die Wechselwirkung zur grundlegenden Art im Leben eines Menschen. Das Leben erfasst Dewey als einen Anpassungs- sowie Interaktionsprozess, welcher aus wechselseitigem Tun (Mensch – Umgebung) und Erleiden (Umgebung – Mensch) besteht. Als konkrete Konsequenz kann geschlussfolgert werden: was man ‚tut‘ im Leben, wird wiederum erfahren und erleidet – das sei Erfahrung.²³³

Im zweiten Kriterium der *Kontinuität* geht es um pädagogisch wertvolle Erfahrungen, die lückenlos in einem Zusammenhang erfasst werden. Genauer meint dies, dass sich jede Teilerfahrung einer Situation zu einer Erfahrungseinheit zusammenschließt. Somit ist nicht nur eine aktuelle Erfahrung von Bedeutung, sondern die vorangegangene wirkt in die nachfolgende Erfahrung mit ein. In gleicher Weise lässt sich dies für eine Handlung formulieren: viele Handlungsschritte bilden eine Handlung.²³⁴ Was bedeutet dieses Kriterium nun für das Individuum? Der Mensch verändert sich durch jede dieser Teilerfahrungen; diese haben wiederum auf nachfolgende Erfahrungen Einfluss und damit auf die Qualität dieser Erfahrungen.²³⁵ Von Nachteil ist, wenn solch eine Erfahrung den Wachs-

²³¹ Lex, Theresia: Die Reformpädagoginnen John Dewey und Adolf Reichwein, pädagogische Konzeptionen im Vergleich. Dissertationsarbeit, vorgelegt dem FB Erziehungswissenschaften und Soziologie der Universität Dortmund. Dortmund 2006. S. 52.

²³² Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. 1986. S.291.

²³³ Vgl. Lex: Die Reformpädagoginnen John Dewey und Adolf Reichwein. 2006. S.53f.

²³⁴ Vgl. ebd., S.54.

²³⁵ Vgl. Heisermann: John Dewey: Der Begriff des Experience. Download: 12.12.14. S.8.

tumsprozess, der im Sinne Deweys dem Erziehungsprozess gleich kommt, hemmt. Dagegen kann von positiver Entwicklung gesprochen werden, wenn sie zu einer weiteren fortgesetzten Entwicklung bzw. Wachstum führt.²³⁶ Während die Qualität einer Erfahrung über die Anwendung einer Erfahrung entscheidet, bleibt die Kontinuität einer Erfahrung beständig.²³⁷

Resümierend ist Erfahrung keine momentane ‚Aktion‘, genauso wenig kann Erfahrung als emotional oder praktisch deklariert werden. Erst in der Reflexion kann so ein Rückblick vollzogen werden. Während Reflexion zurückblickt, ist der Zukunftsmoment ein weiterer zentraler Aspekt: eine sinnvolle, qualitative Erfahrung muss zukunftsorientiert sein – die bloße Beschäftigung mit Wissen genügt nicht. Ist dieser Umstand geschaffen, gilt es, Erfahrung in ihrer Vollständigkeit zu begreifen sowie anzuwenden. Zuletzt kann das Wesen der Erfahrung in einem passiven (Erleiden) und aktiven (Tun) Moment erfasst werden²³⁸, die die Erfahrung umso gehaltvoller machen, je enger sie miteinander verknüpft sind. Der passive Moment vollzieht sich ‚innerhalb‘ einer Person, der aktive Moment verkörpert die aktive Erfahrung, welche objektive Bedingungen von Erfahrung impliziert. Existiert allerdings im Menschen nicht der Wunsch von ‚Bildung‘, sprich etwas zu lernen und somit Erfahrungen zu interpretieren, stagniert der Lernprozess: erst durch Rückbindung entstehen sinnvolle Lernprozesse.²³⁹

Nach dieser Charakterisierung von Erfahrung, bleibt immer noch offen, wie sich ‚Erfahrung‘ im Individuum vollzieht. Der Werdegang einer Erfahrung findet im Wesentlichen im Interaktionsprozess statt. Grundsätzlich sind Erfahrungen immer vorhanden, deswegen muss zwischen nützlichen und weniger sinnvollen Erfahrungen unterschieden werden. Der Werdegang bezieht sich demzufolge nicht auf eine genaue Gefühls- oder Denkbeschreibung, sondern ‚wo‘ sich diese Erfahrung vollzieht: „Im Unterschied zu derartigen [folgen- und nutzlose Erfahrungen, Anm. Ch.J.] Erfahrungen machen wir eine Erfahrung, wenn der erfahrene Sachverhalt auf seiner Bahn zur Erfüllung kommt.“²⁴⁰ Um dies zu ermöglichen, schlägt Dewey vor, Probleme zu lösen, eine zufriedenstellende Arbeit zu erledigen, ein Spiel bis zum Ende zu führen oder eine Situation zu meistern.²⁴¹ Danach, in Hinblick auf vorherige Kriterien der Wechselwirkung und Kontinuität, müssen Teilerfahrungen lückenlos in die nächste übergehen: „Das andauernde Ganze wird

²³⁶ Vgl. Lex: Die Reformpädagogen John Dewey und Adolf Reichwein. 2006. S.54.

²³⁷ Vgl. Heisermann: John Dewey: Der Begriff des Experience. Download: 12.12.14. S.8.

²³⁸ Vgl. Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. 1986. S.153.

²³⁹ Vgl. Lex: Die Reformpädagogen John Dewey und Adolf Reichwein. 2006. S.59f.

²⁴⁰ Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. 1986. S.221.

²⁴¹ Vgl. ebd.

durch aufeinanderfolgende Phasen diversifiziert, welche Akzentuierungen seiner verschiedenen Nuancen darstellen.²⁴² Im Höhepunkt des Werdeganges vollzieht sich dann eine Einheitlichkeit der Erfahrung, die den gesamten Erfahrungskomplex durchdringen, dass sei eine Erfahrung als „Ganzes“ und „trägt eine eigene individualisierte Qualität und Selbst-Erfüllung in sich. Sie ist *eine* Erfahrung.“²⁴³ In diesem Falle wird nicht nur von einer sinnvollen Erfahrung gesprochen, sondern sie kann mit den Prozess des Denkens eingebunden werden, indem aus ihr Folgerungen gezogen werden. Folgendermaßen werden aus einer bloßen Tätigkeit bzw. Handlung Konsequenzen gezogen, die im weiteren Verlauf des Lernens verwendet werden können.

Trotz der vielschichtigen Facetten und Kriterien von Erfahrung, ergibt sich ein gesamtes Bild, dem je nach Fragestellung eine andere Gewichtung zuteilwird. Daraus ergab sich die Schwierigkeit, die strukturgebenden Fragen aus 3.2.2 anzuwenden, um sich dem Begriff der Erfahrung zu nähern. Deutlich wurde dennoch, dass das *Was* jeweils durch die Kriterien ästhetischer Erfahrung sowie der erzieherischen Erfahrung gebildet wurde, das *Wie* zuletzt vornehmlich durch den Werdegang einer Erfahrung. Das *Wozu* erschließt sich einerseits in den kunsttheoretischen Aspekten sowie der Erläuterung aus Kapitel 4.1 und 4.2. Das *Wo* betrifft einerseits die Schule, die im Zusammenhang mit Erziehung gesetzt wurde, aber auch Erfahrung im Werdegang und gesamten Lebensprozess. In gleicher Weise wird das *Wann* erschlossen, da Erfahrung weder eine konkrete Grenze hat noch vollkommen sich selbst überlassen ist – im Falle der Überwindung eines sinnleeren Lernens zu Prozessen, welche um ihrer selber Willen vollzogen werden.

Dass Deweys Begriff der Erfahrung eine sinnvolle pädagogische Anwendung findet, ist bereits zahlreich rezipiert und in praktischen Ansätzen integriert worden. Dennoch ist es weiterhin eine Herausforderung, sein Konzept der Erfahrung problemlos zu integrieren – denn im Kontext der Thematik ist sowohl ästhetische als auch spirituelle Erfahrung von Bedeutung wie auch sein Verständnis von Erziehung und Erfahrung. Das spiegelt sich interessanterweise in den Analysen der aufgeführten Autoren wider, z.B. stellen Bohnsack (2005) und Hohr (2009) die Verbindung von ästhetischer sowie spiritueller Erfahrung her, dagegen legen Heisermann (2014) und Retter (2006 und 2009) den Fokus auf Erziehung und Erfahrung bzw. Erziehung und spirituelle Erfahrung. Als gemeinsames

²⁴² Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. 1986. S.222.

²⁴³ Ebd. S.221.

Verbindungsglied, sowohl bei den Autoren als auch bei Dewey selber, lässt sich die spirituelle Qualität von Erfahrung herauskristallisieren. Übergreifend verbunden sind somit die spirituelle Natur als fundamentale Haltung des Menschen, die die Einstellung zu einer humanistischen Gemeinsamkeit fördern und die Suche nach einem gemeinsamen Glauben. Inwiefern ein Vergleich möglich ist und insbesondere, inwiefern sein Verständnis zur performativen Religionsdidaktik beitragen kann, soll im nachfolgenden Kapitel erarbeitet werden.

5 John Dewey und die performative Religionsdidaktik – ein Vergleich

Aus der bisherigen Untersuchung geht hervor, dass der Vergleich durch keine alleinige Gegenüberstellung der performativen Religionsdidaktik und der Pädagogik John Deweys erfolgen soll. Grundsätzlich wird damit ausgeschlossen, die performative Religionsdidaktik im Sinne Deweys zu beurteilen. Vielmehr geht es darum, verschiedene Aussagen der Pädagogik Deweys, vordergründig bezüglich des Erfahrungsverständnisses, im modernen Bildungsdiskurs über die performative Religionsdidaktik einzubinden. Dafür werden durchaus verschiedene Aussagen gegenübergestellt, jedoch mit dem Ziel, Überlegungen anzustellen, wie mithilfe von Deweys Verständnis die genannte Didaktik weiterentwickelt werden kann. Voran geht allerdings die Frage, warum dieser Vergleich als sinnvoll erachtet werden kann: der Umfang und Ausführlichkeit seiner Pädagogik bieten zahlreiche Ansatzpunkte und die Inhalte zeugen von stetiger Aktualität, wie das Streben nach einem erfahrungsöffnenden Lernen beweist. Dementsprechend soll das Erfahrungsverständnis für die performative Religionsdidaktik fruchtbar gemacht werden.

Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass der Vergleich auf keine Übereinstimmung mit dem katholischen Lehramt abzielt, aus dem einfachen Grund, dass Dewey unübersichtlich diese Vereinbarung im institutionellen Rahmen ablehnt, so dass ein Versuch des Vergleichs überflüssig wäre.

Nachfolgend gilt es, Parallelen hinsichtlich der Pädagogik Deweys und der performativen Religionsdidaktik, aber auch die der religiösen, spirituellen und ästhetischen Erfahrung zu erarbeiten, um anschließend abzuwägen, inwiefern Deweys Denken der performativen Religionsdidaktik einen neuen Anstoß verleihen kann. Gleichmaßen soll bedacht werden, an welchen Stellen die performative Religionsdidaktik bzw. ihre Vertreter fortschrittlicher als Dewey an ‚Religion‘ heran geht(en).

Die im Folgenden aufgeführten sieben Thesen, die in Anschluss an die bisherigen Überlegungen entwickelt wurden, sollen im bevorstehenden Vergleich von signifikanten Gemeinsamkeiten sowie Differenzen des Erfahrungsverständnis John Deweys und dem in der performativen Religionsdidaktik hinsichtlich ihrer Gültigkeit überprüft werden.

1. Performative Religionsdidaktik als Zusammenschluss verschiedener Visionen Deweys
2. ‚Religiöse‘ Erfahrung ergründet sich in unterschiedlichen Begründungsmustern
3. Spiritualität als Grunddimension des menschlichen Daseins
4. Die Schüler stehen durch erfahrungsöffnendes Lernen im Mittelpunkt ihrer eigenen theologischen bzw. spirituellen Kreativität
5. Performance oder Performativität – die ästhetische Erfahrung Deweys fördert nur eine Richtung
6. Beide Verständnisweisen betonen den intelligenten Gehalt von Erfahrung: Unterricht benötigt Erfahrung
7. Handeln durch und für Erfahrung steht im Vordergrund der Unterrichtsinszenierung

Entsprechend der Unterkapitel werden mithilfe der ersten These zunächst zentrale Inhalte der Pädagogik Deweys mit denen der performativen Religionsdidaktik verglichen (5.1). In Anschluss daran erfolgt eine genauere Unterscheidung der religiösen und spirituellen Erfahrung (5.2), die die Thesen 2-4 überprüft. In gleicher Weise werden die Thesen 5-7 bezüglich der ästhetischen Erfahrung und Performance (5.3) durchdacht. Zum Abschluss erfolgt eine Zusammenfassung der Untersuchung (5.4).

5.1 Religionspädagogische Dimension

‚Erfahrung‘ ist vielseitig in religiöse Bildung, Religionsunterricht und spirituelle Sinnfindung eingebettet. Deswegen muss Erfahrung nicht nur isoliert, sondern im Gesamtkomplex betrachtet werden. Inwiefern kann Deweys Pädagogik nicht nur auf den Erfahrungsbegriff reduziert und für die performative Religionsdidaktik fruchtbar gemacht werden?

Die erste These, *performative Religionsdidaktik als Zusammenschluss verschiedener Visionen Deweys*, verdeutlicht den übergreifenden Zusammenhang. Bei einem Rückblick auf die Bildungsziele von 1989 sind genau diejenigen Aspekte zu finden, an die Dewey appelliert: die Zukunft des Humanismus, Selbstentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, ständige Aktualisierung und Neuorientierung des Bildungsverständnis sowie die Arbeit an der Lehrerbildung. Was zu Beginn der Arbeit noch wie eine Aufzählung wirkte, wird bei Dewey zu einer gesamten Pädagogik, bei welcher der Einzelne einen wichtigen Beitrag für die Gemeinschaft leistet, um seine Visionen der ‚Great Community‘ und Demokratie zu verwirklichen. Bricht man diese Gedanken auf die Schule herunter, wird das Gemeinschaftsbild des Klassenverbandes hervorgehoben. Damit soll keineswegs nur der Sozialaspekt angesprochen werden, der zwar ebenfalls von großer Bedeutung ist, aber nicht im Mittelpunkt steht. Hinter dem

Gemeinschaftsbild stecken vielmehr die Ausführungen Roebbens (2013a) mit seinem Konzept der Spiritual Learning Community (SLC)²⁴⁴: Miteinander und voneinander lernen durch Verschiedenheit und Fremdheit. Mit eingeschlossen ist der Modus der Weltbegegnung, welcher in der performativen Religionsdidaktik insbesondere den Religionsunterricht legitimiert und bei Dewey Fortschritt und Gesamtheit impliziert. Vielmehr noch: bei Dewey wird die Interaktion zwischen Mensch und Welt zum Zentrum der Erfahrung. Die Forderung im Sinne der SLC mag für den ein oder anderen offensichtlich erscheinen. Der wesentliche Aspekt ist jedoch, dass die Gemeinschaft von Erfahrung durchdrungen wird. Genauso wenig selbstverständlich ist die Humanisierung, welche Dressler (2007) als Zukunftshoffnung offen lässt, denn dafür muss zunächst ein „Nährboden“²⁴⁵ geschaffen werden. Wie ein roter Faden durchzieht der Wunsch nach Humanität, den Zusammenhang von Erfahrung, Bildung, Gemeinschaft und Unterricht. Kann der Wunsch zur Schulrealität werden? Der hier verzeichnete Anspruch soll nicht nur theoretisch bleiben, denn durch die performative Religionsdidaktik besteht ein Weg, Erfahrung mit Wissen zu verknüpfen, die in der Gemeinschaft entsteht. Dieser Gedanke geht sogar noch weiter: ist nicht die performative Religionsdidaktik eine Umsetzungsmöglichkeit der SLC, in welcher Roebben sich auf die Gedanken Deweys bezieht und genau die Elemente anspricht, die hier von Bedeutung sind? Den Ausführungen entsprechend, lässt sich die Frage mit ‚Ja‘ beantworten. So ist bspw. Erfahrung nicht nur Ziel, sondern sowohl bei Dewey als auch in der performativen Religionsdidaktik Prozess, Mittel und Produkt. Dadurch kann ein Überschreiten der eigenen Möglichkeiten gelingen, insbesondere zugunsten der spirituellen und religiösen Dimension.

Was erhalten wir aus diesem Vergleich bzw. der aufgestellten These? Zunächst soll (religiöse) Bildung den Menschen ‚selbstständig‘ reifen lassen. Jeder Unterricht kann dafür genutzt werden – der Religionsunterricht kommt dann ins Spiel, wenn es um die religiöse bzw. spirituelle Grundhaltung des Menschen geht. Möchte man dem Recht auf Bildung nachkommen, darf religiöses bzw. theologisches Kommunizieren nicht vernachlässigt werden – andernfalls verliert die Weltbegegnung einen Modus. Um der Forderung einer Neuorientierung nachzukommen, sollte womöglich das Nicht-Planbare zugelassen werden, denn Gemeinschaft, Lernen in und durch Fremdheit kann bezüglich einer entstehenden Spiritualität nicht vorbestimmt werden. Aber worin besteht nun das Performative in

²⁴⁴ Das Konzept wird in dieser Arbeit nicht erläutert; für Details s. Roebben: „Einander in der Fremdheit begleiten“. 2013a.

²⁴⁵ Roebben: „Einander in der Fremdheit begleiten“. 2013a. S.151.

den Visionen Deweys? Die Verbindung von Kunst und Wissenschaft spiegelt sich im Inszenierungsgedanken wider. Auch wenn Dewey selber keine direkte Verbindung zwischen Ästhetik und Lernen herstellt, so bietet die performative Religionsdidaktik diese Gelegenheit. Während einerseits das Ziel darin besteht, aus der Pädagogik Deweys zu speisen, lässt andererseits die performative Religionsdidaktik genau diese Möglichkeit zu, Ästhetik und Lernen zu verbinden. M.E. nach trifft erneut das Zitat Zirfas/ Wulf²⁴⁶ diesen Zusammenhang, da hier Sinn- und Identitätsfindung, Bildung und Kunst, Kultur und Weltbegegnung miteinander verknüpft werden.

Mit der ersten These ist eine wichtige Basis für den weiteren Vergleich entstanden. Fest steht, dass dieser als sinnvoll erachtet werden kann. Worin bestehen nun weitere Möglichkeiten für den performative Religionsdidaktik? Lässt sich eine Konkretisierung oder Differenzierung vornehmen, so dass ‚Performance‘ oder ‚Performativität‘ bekräftigt werden kann? Verfällt der Begriff der ‚Erfahrung‘ in eine andere Dimension, die für die Inszenierung oder den Nach- und Mitvollzug unbrauchbar wird?

5.2 Religiöse und spirituelle Erfahrung

Trotz der inhaltlichen Unterschiede religiöser und spiritueller Erfahrung ergeben sie zusätzlich zum Begriff der Spiritualität weitere Aspekte, die religiöse Erfahrung bereichern können. Von Bereicherung kann insofern gesprochen werden, als dass Glaube, Religion und Gemeinschaft die Religiosität durchdringen. Damit wird aus den Ausführungen Deweys geschöpft, allerdings in abgewandelter Form: die bestehende institutionelle Religion ist von Gemeinschaft und Glaube genauso abhängig, wie Spiritualität von Gemeinschaft und ‚Glaube‘ im Sinne Deweys. Glaube, so Dewey, müsse an die Existenz moralischer Prinzipien gerichtet sein. So abwegig ist die Forderung nach diesem Glaube nicht: Im aktuellen Diskurs des Religionsunterrichts steht fest, dass Werteerziehung zwar in den Hintergrund des Religionsunterricht rücken muss, aber dennoch nicht verschwinden darf. Damit bezieht sich der Glaube nicht nur auf Gott, sondern er beansprucht eine struktur- und gemeinschaftsdienende Form für den Glauben. Wird dieser Glaube unscheinbar im Unterricht geweckt, hat man das Ziel erreicht, dass Religionsunterricht nicht im Wesentlichen aus Werteerziehung besteht, aber dennoch zum Zuge kommt. Im Prinzip lässt sich diese Form als erste und einfachste Stufe des Glaubens beschreiben, womöglich als beste Basis für den Glauben, der auf bestimmte Erfahrungen bezogen werden soll.

²⁴⁶ Siehe Kapitel 2.1.1, S.14.

Nach Englert (2007) ist dieser anschlussfähig für ein zeitgenössisches Bewusstsein. Wird dieser Übergang geschaffen, ist die Konstitution des Glaubens m.E. nach weniger vorgegeben und normativ. In ähnlicher Weise formuliert Dewey, dass Religion der symbolische Ausdruck für das Bewusstsein von Zusammengehörigkeit sei. Religion und Gemeinschaft werden so zu einer voneinander abhängigen Notwendigkeit, wobei im Sinne Deweys eher von Spiritualität und Gemeinschaft zu sprechen wäre.

Diese Erläuterung führt zum nächsten Aspekt, der besagt, dass religiöse Erfahrung nicht nur vom Individuum abhängt, sondern in die Verflechtung von Gemeinschaft und Religion eingebunden ist. Der Fokus in der performativen Religionsdidaktik scheint besonders auf das Individuum gerichtet zu sein, das heißt, die Entwicklung der Subjektivität steht im Vordergrund, so dass die Individualität zum zentralen Moment der religiösen Bildung wird. Dementsprechend spricht Dressler (2007) vom leibverankerten Gefühl, bedeutsam für unser Bewusstsein von uns selbst. Daraus ergeben sich zwei Seiten: Religiosität bzw. Spiritualität sind individuell verankert, aber das, was nach außen getragen und gelebt wird, hat eine gemeinschaftliche Komponente. Was heißt das nun für die performative Religionsdidaktik? Religiöse Erfahrung muss zwar vom Ursprung her im Individuum entspringen, allerdings sollte sie in gemeinschaftlichen Rahmenbedingungen an die Schüler herangetragen werden. Eine Bedingung, die bislang in der performativen Religionsdidaktik so nicht ersichtlich ist.

Anhand dieses Vergleichs wird immer deutlicher, dass sich die Ausführungen Deweys sinnvoll transformieren lassen. Dennoch obliegt ‚*religiöse Erfahrung unterschiedlichen Begründungsmustern*‘ (These 2). Religiöse Erfahrung im Kontext der performativen Religionsdidaktik bezieht sich zunächst auf die Entkopplung von Religion und Religiosität. Des Weiteren geht es um die religiöse Erschließung des Selbst und der Welt, so dass ein reflexiver Zugang zum Lebensbereich Religion entstehen kann. Innerhalb religiöser Erfahrung bedient sich die Kommunikation aber nicht nur religiösem Reden, sondern auch dem Reden über Religion. Schließt Dewey damit nicht eine wesentliche Dimension, (institutionelle) Religion als Antwort auf die letzten Fragen des Menschen, des menschlichen Daseins aus? Seit Jahrtausenden nimmt institutionelle Religion einen großen Raum in verschiedenen Kulturkreisen ein, so dass die Frage gestellt werden muss, ob trotz der Kritik an der Dogmatik und religiösen Vereinnahmung oder dem Identitätsverlust Religion aufgrund dessen verdrängt werden kann. Dies ist jedoch nur ein gedanklicher Anstoß, da sich Deweys Gottes- und Christusbild weitaus differenzierter analysieren lässt.

Anschlussfähiger ist dagegen das Wahrheitsverständnis, welches im Lernprozess entstehen soll. Für den Religionsunterricht besteht die Chance darin, vom vermittelnden Absolutheitsanspruch abzuweichen, indem die Schüler über den Weg des Forschens und Kooperierens zur ‚Wahrheit‘ gelangen. So scheint eine Vereinbarung mit dem katholischen Lehramt möglich, da an dieser Stelle der Weg zur Wahrheit, und nicht die Wahrheit an sich, verändert wird.

Schlussendlich bedeutet dies, dass religiöse Erfahrung, wie sie vom Begriff der entkoppelten ‚Religiosität‘ her konstituiert wird, weiterhin bestehen soll. Im Vergleich dazu entspringt spirituelle Erfahrung, wie sie bei Dewey als Inspiration seiner Vision dient, der Grunddimension des Menschen. Vordringlich dient spirituelle Erfahrung dem gesamten Erfahrungsstrom des Menschen, die sie zu einem ‚Common Faith‘ führen soll. Dementsprechend können religiöse und spirituelle Erfahrung nicht direkt verglichen werden, auch wenn sie Gemeinsamkeiten, wie z.B. das leibverankerte Gefühl im Bewusstsein, aufweisen. Deswegen wird Spiritualität in These 3 gesondert betrachtet.

Nun stellt sich die Frage, welchen Beitrag Deweys Religionsverständnis und spirituelle Erfahrung für die performative Religionsdidaktik leisten. Dafür soll zum Abschluss dieser These Erfahrung in Hinblick auf Religiosität und Spiritualität betrachtet werden. Das Wesen und der Werdegang der Erfahrung werden erst in These 5 in Bezug auf Performance und Performativität analysiert.

Wie können die aufgestellten Merkmale (Kapitel 3.2.2) von Erfahrung durch Deweys Religionskritik angereichert werden? Erfahrung als ein *kognitives Konstrukt* erzeugt Gedanken und Gefühle, die als Erfahrungsgrundlage dienen. Einerseits wird hier eine wichtige Begründung für die performative Religionsdidaktik verkörpert, andererseits bleibt offen, wie die Umsetzung im Unterricht aussehen könnte. Nach Dewey darf das Spirituelle nichts Abgeschiedenes sein. Übertragen auf Religiosität heißt das, dass sie mit anderen Erfahrungen zusammengebracht werden muss. Die Inszenierung soll sich also nicht nur auf einen religiösen Akt beziehen, sondern auch auf Handlungen, die eine Religiosität hervorrufen, aber im Ursprung nicht religiös sind. So kann beispielsweise ein Schüler eine Notsituation konstruieren, in der er sich in der Vergangenheit befand, aus der er heraus angeregt werden soll, ein Gebet zu formulieren. Dieses Beispiel ist vielseitig in der Literatur vorzufinden, was bestätigt, dass solche ‚einfachen‘ Situationen reichen, den Schüler zu religiöser Erfahrung zu ermutigen. Die performative Religionsdidaktik soll damit keine komplexe oder ungewöhnliche Unterrichtskonstruktion verlangen, sondern

das Erfüllen einer Situation, wie Dewey sie versteht. Die Gleichschaltung von Gegenstand (Gebet) und Zustand (Notsituation, z.B. Unfall) führt zu einer intersubjektiven Auseinandersetzung des Schülers mit den Inhalt, sprich eine narrativ-kommunikative aber auch spirituelle Auseinandersetzung.

Das Merkmal Erfahrung als *leibliches Konstrukt* beinhaltet die Wahrnehmung mit allen Sinnen. Wie kann diese Erfahrung entstehen, wenn sie von außen vorgegeben wird? Dewey kritisiert, dass religiöse Erfahrung, wie wir sie verstehen, bestimmten Vorgaben unterliegt. So ist z.B. Psalm 23 („Der Herr ist mein Hirte“) für viele Menschen sehr bedeutsam – aber wie soll von spiritueller Erfahrung gesprochen werden, wenn sie maßgeblich durch den Text vorbestimmt wird? Nimmt man sich dieser Kritik an, so wirkt sie sich besonders auf das Verständnis von ‚Performance‘ aus, da die biblisch-liturgische Inszenierung im Vordergrund steht. Klie zufolge sind biblische Texte von sich aus selbstredend, was genau in den Rahmen der Kritik Deweys fallen würde aufgrund der inhaltlichen Vorgabe eines biblischen Textes. Andererseits kann es den Umgang mit Performance fördern, indem biblische Texte erst nach einer Erfahrung behandelt werden. Diese Reihenfolge ermöglicht, dass der Schüler sich der Situation hingibt, sich ihr sogar aussetzt. Dennoch halte ich es für wichtig, bei der Auseinandersetzung mit biblischen Texten, anschließend eine Konfrontation mit den entsprechenden Textstellen durchzuführen. Trotz der Kritik an Glaubensvorgaben sind sie ein bedeutender Bestandteil des konfessionellen Religionsunterrichts. Immer wichtiger werden damit die Übergänge von eigener Spiritualität und Glaubensinhalten. Das trifft die Unterscheidung einer Primär- und Sekundärerfahrung. Ersteres stellt das unreflektierte Handeln dar, während Zweites die durch Denken geprägte Erfahrung ist, das heißt, Sekundärerfahrungen sind Reflexionsprozesse. Das stellt sowohl für die performative Religionsdidaktik als auch für Erfahrung ein weiteres strukturgebendes Merkmal dar.

An dieser Stelle soll zwar noch keine Entscheidung gefällt werden, allerdings deuten die bisherigen Ausführungen daraufhin, dass weder Performativität noch Performance im Verständnis getroffen werden. Momentan ließe sich Performativität bestärken, die einen Nachvollzug impliziert. Denn aus einer vorangegangenen authentischen Erfahrung entsünde, so Dewey, spirituelle (in unserem Falle religiöse) Qualität.

Da das dritte Merkmal von Erfahrung, der *Selbst- und Weltbezug*, bisher deutlich zum Vorschein kam, steht die Erweiterungsmöglichkeit dessen im Vordergrund. Diese besteht darin, dass durch die Verflechtung der Ich- und Welt-Erfahrung, spirituelle Erfahrung immer mit anderen Erfahrungen verbunden ist. An dieser Stelle wird der Inhalt des ersten

Merkmale aufgegriffen, indem sie über die Möglichkeiten eines nicht-spirituellen Ursprungs hinaus, ebenfalls in ihrer Einbettung nicht-spirituell sein können. Aufgegriffen wird auf diese Weise die Entkopplung von Religion und Religiosität, indem das Religiöse einen neuen Aufschwung, einen anderen als bisher, erfährt zugunsten der Religion. Sozialprojekte sind dafür ein gutes Beispiel, da sie sowohl aus religiösen wie nicht-religiösen Beweggründen durchgeführt werden.

Das letzte Merkmal ‚*Selbstzweck*‘ kommt dem Wesen der Erfahrung nahe: Religion selber ist Erfahrung. Offen bleibt, welches Nutzen daraus entsteht. Dewey beschreibt den Wert spiritueller Erfahrung in ihrer Funktion: die Wirkung wird maßgeblich durch die spirituelle Qualität bestimmt, die einen verbesserten Anpassungsprozess an das Leben und dessen Bedingungen ermöglicht. Heißt das, dass mehr Vertrauen in die Selbstwirksamkeit religiöser Qualität einer Erfahrung gelegt werden muss? Ergibt sich das ‚Religiöse‘ von alleine, ohne Glaubensvorschriften o.Ä.? Damit könnte zumindest die Kritik einer möglichen Missionierung entkräftet werden, indem die Wirkung einer Erfahrung individuell ausgestaltet wird. So könnte an bestimmten Zeremonien o.Ä. problemlos teilgenommen werden, ohne von einer religiösen Vereinnahmung zu sprechen. Ob das von Schülern, Eltern und weiteren Teilhabenden verstanden wird, ist eine andere Frage. Jedenfalls kommt dies Performance nahe, da dieses Verständnis für Probehandeln plädiert, ohne wirkmächtige Vollzüge.

Das Fazit dieser These ist sehr ambivalent. Soll Glaube gezeigt oder vermittelt werden, oder ‚einfach‘ entstehen? Steht eher das Religiöse oder Spirituelle im Vordergrund? Kann Erfahrung mit Liturgie entstehen oder nacheinander? Es ist ersichtlich, dass sich ein neuer Weg herausformen muss: einerseits kann Performativität nicht verfolgt werden wie bisher, möchte man auf die Erfahrungskrise reagieren; andererseits besteht das Ziel nicht darin, eigene Glaubensinhalte aufzugeben und durch ein Theaterstück, überspitzt formuliert, im Sinne der Performance zu ersetzen.

Die nächste These ‚*Spiritualität als Grunddimension des menschlichen Daseins*‘, bestätigt zunächst die Vermutung, dass die performative Religionsdidaktik ihr Begründungsmuster stärker auf einen Anschluss an einer Erfahrungskrise weniger der einer Traditionskrise setzen muss. Diese Forderung mag verwirrend klingen, da es sich ja um einen erfahrungsöffnenden Ansatz handelt und das religiöse Bedürfnis eines Menschen durchaus erschlossen wurde. Dennoch fehlt m.E. nach die Selbstwirksamkeit spiritueller

Erfahrung, ebenso wie Spiritualität als „Grundstruktur des Menschseins“²⁴⁷. Wurde bislang die im Menschen verankerte Spiritualität verbunden, mit dem durch sein Handeln in der Realität hervorgebrachten Glauben? Diese Annahme beschreibt, dass der Schüler seinen Glauben in der Welt aktiviert, insbesondere dann, wenn er durch und mit ihm handelt. Inszenierung ist dementsprechend von sich aus weitaus spiritueller, als bislang angenommen. Diese Überlegungen decken sich mit den Ausführungen Roebbens (2011), der für eine Öffnung der gelebten Spiritualität in religiösen Gemeinschaften plädiert. Widmen wir uns nochmal näher der Spiritualität, so ist besonders der Aspekt der Selbsttranszendenz wichtig. Darunter ist zu verstehen, dass ‚ich‘ selber nicht das Fundament meiner eigenen Existenz sein kann. Für Erfahrung veräußert sich damit eine Tiefendimension, die Erfahrung endgültig von einer bloßen Tätigkeit oder Emotion löst. Für die Inszenierung bedeutet das, dass sie nicht nur um meinetwillen gestaltet werden soll, sondern in Hingabe zum Anderen – mit und für andere, in Gemeinschaft. In der Inszenierung ist Spiritualität infolgedessen von sich aus verankert, was dazu führt, dass sie nicht durch zu viele Vorgaben in ihrer Entfaltung gehindert werden darf. Das begründet das Nutzen der Spiritualität für die Inszenierung. Alles Weitere mündet im Kreislauf von Gemeinschaft, Erfahrung, Glaube und Erziehung, wie zuvor erläutert.

Die vierte These *„Die Schüler stehen durch erfahrungsöffnendes Lernen im Mittelpunkt ihrer eigenen theologischen bzw. spirituellen Kreativität“* verhilft im Gegensatz zu den bisherigen Thesen, die Rolle des Schülers zu konkretisieren. Abzuleiten sowohl von Performativität wie auch von Performance ist die aktive Rolle des Schülers, der durch den Vollzug bzw. die Inszenierung zur ‚Erfahrung‘ hingeführt werden soll. Begleitet durch den Lehrer sollen Schüler zum Tun angeregt werden. Spricht Dewey von einer Ausdruckstätigkeit, so meint das in diesem Falle die Inszenierung, eine aktive Tätigkeit. Als Konstruktionstätigkeit können spirituelle bzw. religiöse Vorstellungen verstanden werden. So findet eine Konkretisierung der Inszenierung bezüglich der Art und Weise statt, indem die Aufgabe des Schülers im Handeln besteht und währenddessen die religiöse Erfahrung durch Verinnerlichung und Veräußerung entstehen soll. Auf diese Weise kann es gelingen, dass die Schüler ihre eigene Kreativität entwickeln. Visionen, Interessen, Fragen und Antworten der Schüler werden so mit eingebunden und der Inhalt entsteht im Prozess. Auf diese Weise kann die Kritik gegen Klie/ Leonhard abgewehrt werden, die genau dafür

²⁴⁷ Roebbens, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne. Berlin² 2011 (=Forum Theologie und Pädagogik, 19). S.66.

eintreten. Etwa meint Inhalt nicht ‚Prophetisches Zeugnis‘ (inhaltlicher Schwerpunkt im Lehrplan), sondern jene Fragen, Antworten, Anzweifeln usw., die die Spiritualität als Inhalt entstehen lassen.

Ergibt sich dadurch nicht die Inszenierung von alleine? Inszenierung ist demzufolge keine Abhandlung, so dass z.B. rituelle Vollzüge nicht ausgeschlossen werden müssten, wenn sie nicht mit Glaubensformeln o.Ä. versehen sind. Denn im Vollzug kann der Schüler eine eigene religiöse, theologische Kraft entwickeln. Mit inbegriffen wäre im Übrigen der Charakter der Fremdheitserfahrung, hier am Beispiel eines Ritus. Nicht nur Erfahrung in der Gemeinschaft, sondern das Fremde einer Gemeinschaft, einer Person, eines Glaubens oder einer Religion formt die Auseinandersetzung und so die eigene Spiritualität. Darin könnte sogar ein gemeinsamer Nenner der spirituellen und religiösen Erfahrung gesehen werden. Resümierend gibt diese These nicht nur Aufschluss über die Rolle des Schülers, sondern sie beschreibt ein maßgebendes Ziel des Religionsunterrichts.

Alle drei Thesen weisen darauf hin, dass das Potential der performativen Religionsdidaktik noch nicht ausgeschöpft ist. Einerseits ergeben sich neue Unklarheiten, besonders in Hinblick auf religiöse und spirituelle Erfahrung. Andererseits bietet genau diese Problematik die Chance, religiöse Erfahrung, wie sie in Kapitel 2 dargestellt wurde, zu bestärken. Die spirituelle Erfahrung leistet ihren Beitrag vornehmlich durch den Gehalt von ‚Spiritualität‘.

Wieder nicht genügend differenziert werden, konnten Performance und Performativität. Eher kristallisiert sich heraus, dass sich weder für das eine noch das andere entschieden werden kann, sondern mit der Erweiterung Deweys ein weiterer Weg eingeschlagen wird. Was dennoch gelungen ist, ist die Aufarbeitung der Inszenierung, der weitere Facetten als bisher zuteilwurden.

5.3 Performance, Performativität und die ästhetische Erfahrung

Die Weiterentwicklung der performativen Religionsdidaktik hing bis zuletzt besonders an ihren Begrifflichkeiten fest. Mithilfe der nächsten drei Thesen soll keine neue Wortkreation geschaffen, sondern der Erfahrungsbegriff abermals aus einem weiteren Blickwinkel untersucht werden. Dafür wird ästhetische Erfahrung im Sinne Deweys genutzt, wie auch der nachfolgende Begriff der erzieherischen Erfahrung, dessen Kriterien dem Vergleich zugrunde liegen.

Da das Verständnis von Ästhetik bzw. ästhetischer Erfahrung immer wieder verwischt, je nach Wissenschaftsbereich, Philosoph oder dem jeweiligen Nutzen, soll erneut für den Leser, diesmal mit eigenen Worten, eine Charakterisierung erfolgen:

Eine ‚gute‘ Erfahrung ist immer eine ästhetische Erfahrung, das heißt, sie ist dann sinnvoll, wenn sie ästhetisch ist. Ästhetik wird damit zu einer Sinnhaftigkeit, zu einer sinnlichen Wahrnehmung der Welt und sich selbst. Dieser Moment, der dadurch beschrieben wird, entsteht in der Interaktion zwischen der Welt und einem selber – daraus geht Erfahrung hervor. Ästhetik meint damit nicht nur eine ‚schöne‘, ‚ausdrucksvolle‘ Handlung, sondern prinzipiell kann sich alles zu einer ästhetischen Qualität entwickeln – so lange sie nach Dewey nicht in das Leere verlaufen. Im Kontext des Religionsunterrichts bedeutet das, dass der ästhetische Moment bzw. die Qualität durch den Lehrer veranlasst werden muss. Mit dem Moment der Sinnhaftigkeit und der Auseinandersetzung von Welt und Individuum ergibt sich darüber hinaus die Verbindung zur spirituellen Erfahrung. Sie ist nicht als ein ‚Teil‘ der ästhetischen Erfahrung aufzufassen, vielmehr sind sie sowohl verbunden als auch unverbunden. Der spirituelle Geist treibt die Interaktion voran, so dass das Spirituelle als die transzendente Verbindung einer tieferen Dimension zu verstehen ist.

Befassen wir uns zunächst weiter mit dem Begriff der Ästhetik, so sind bei Dewey und in der performativen Religionsdidaktik Parallelen vorhanden. Ästhetische Erfahrung verbindet Moral, Wissenschaft, Politik und Kunst, in welcher sich Spiritualität ergründet, allerdings ohne einen konkreten inhaltlichen Kern. Im Fokus der Kunst steht besonders die „Phase des Erfüllens“²⁴⁸. Diese Formulierung ist bekannt, blicken wir auf den kunstdidaktischen Ansatz der performativen Religionsdidaktik: der ästhetische Prozess ist jene selbstgenießeriſche Erfindung bzw. Entdeckung des Selbst. Der selbstwirksame Gehalt von Ästhetik scheint damit ein festgeschriebenes Merkmal in der Kunst in Anblick der vorliegenden Zeitspanne. Ist der daraus entstandene Anspruch realisierbar? Wie können ästhetische Vorstellungs- und Ausdruckskräfte in der Phase des Erfüllens ausgebildet werden? Dieses abstrakte Verständnis von Ästhetik bietet sich nicht besonders gut für eine Weiterentwicklung an. Besonders für die Schulrealität scheint diese Ausführung abwegig zu sein. Damit wird ein Zustandekommen der selbstgenießeriſchen Erfindung oder

²⁴⁸ Bohnsack: John Dewey: Ein pädagogisches Portrait. Weinheim 2005. S.54.

ästhetischen Ausdrucksdarstellung nicht ausgeschlossen. Aber dieses Verständnis als festes Element einer performativ ausgerichteten Unterrichtseinheit zu verankern, um diese voran zu treiben, scheint nicht zielführend zu sein. Deswegen plädiere ich dafür, Ästhetik auf die Interaktion zwischen Welt und Mensch zu reduzieren, dessen sinnliche Wahrnehmung ästhetische Erfahrung hervorruft.

Nimmt man nun dieses richtungsweisende Merkmal, die Interaktion zwischen Mensch und Welt, sind Parallelen zum Dreischritt von performativem Religionsunterricht mit dem Verständnis von Performance vorzufinden. Zur Wiederholung: zuerst trägt die (biblisch) christliche Botschaft eine ästhetische Gestaltwerdung in sich, die zur Qualität des Religiösen beiträgt. Im nächsten Schritt erfolgt religiöses Lernen im Sich-Begegnen und Auseinandersetzen, zuletzt soll der zweite Schritt experimentiert und ausprobiert werden. In diesem Dreischritt sind Ansätze des Wesens und Werdegangs von Erfahrung, sowie die beiden Merkmale erzieherischer Erfahrung, vorzufinden. Die Welt und das Individuum können als passive und aktive Elemente von Erfahrung aufgefasst werden, indem das Individuum handelt, auf die Welt einwirkt und die Welt wiederum zurück wirkt. Eine Inszenierung muss ein Tun-Erleiden – Zusammenhang aufweisen, damit sich am Ende Teilerfahrungen zu einem Gesamtzusammenhang ergeben. Dazu ein Beispiel: Wie wirkt sich ein Gebet auf den Schüler zurück? Das Erleiden darf nicht als konkrete Handlung verstanden werden, sondern das Gebet wirkt mit seiner spirituellen sowie ästhetischen Qualität des Inhalts zurück. Mit diesem Kriterium wird ein wesentliches Merkmal für Erfahrung in der performativen Religionsdidaktik gelegt, da es vom Lehrer im Gegensatz zur Phase des Erfüllens beeinflusst werden kann. Ähnlich lässt sich Kontinuität einbinden, die die Wirkung aller Teilerfahrungen aufeinander bezieht. *Eine* Inszenierung reicht nicht, um ‚Religiosität‘ entstehen zu lassen, sondern es muss fortan gewährleistet sein, diese Erfahrung aufzuspüren, denn erst dann ergibt sich eine Einheit. Diese Einheitlichkeit schließt am Ende den Kreislauf Deweys, indem Glaube die ‚Einheitlichmachung des Selbst‘ darstellt. Letztendlich ist das genau die Botschaft, die ebenfalls durch die performative Religionsdidaktik bewirkt werden soll: der Schüler auf der Identitäts- und Sinnfindung, durch und mit religiöser Erfahrung. Im Gegensatz zur erörterten Erfahrung in Kapitel 3.2.2 konnte nun Erfahrung hinsichtlich seines Wesens und Werdegangs im Interaktionsprozess konkretisiert werden, ohne sich nur auf religiöse Prozesse zu beziehen.

Nun fehlt noch die Begutachtung der Kriterien ästhetischer Erfahrung: (1) Integration und Einheit; (2) Transformative Entfaltung; (3) Unmittelbarkeit. Diese drei Kriterien dienen zuletzt dazu, abermals die ästhetische Seite von Erfahrung zu konkretisieren, ohne

sich im weitläufigen Bereich der Kunst zu verlieren. Das erste Kriterium *Integration und Einheit* fördert den Erfahrungsbegriff in der performativen Religionsdidaktik, indem die Verbindung von Mensch und Welt in der Interaktion zur Einheit werden soll. Die Erfahrung darf dementsprechend nicht aus ihrem Kontext genommen werden, wie z.B. als stellvertretende Erfahrung. Lautet bspw. die Aufgabe, dass die Schüler ein Gebet schreiben sollen, fehlen inhaltliche sowie weltliche Bezüge. Wie sollte der Schüler hier eine Art von ästhetischer oder spiritueller Erfahrung verspüren? Die Einheit könnte sogar als eine Art nachweisbares Resultat verstanden werden, indem sich der Schüler im gegebenen Kontext verstanden und eingebettet fühlt und sich der Aufgabe annimmt, anstelle sie zu verweigern, ins Lächerliche zu ziehen o.Ä. Das zweite Kriterium der *transformativen Entfaltung* spricht die Reflexions- nach der Experimentierphase an. Der Erfahrungsprozess sollte im Idealfall eine Wirkung hervorrufen, sowohl innerlich als auch äußerlich. Das bislang fragliche Experimentierfeld soll Alltagsmomente hinter sich lassen und genauso unrealistische Überreaktionen des Schülers abgrenzen. Um das selbige Beispiel aufzunehmen: ein Gebet grenzt sich in der gegenwärtigen Zeit eindeutig vom Alltag ab, gleichzeitig sollten keine extremen Trauer- oder Freudegefühle entstehen, die nicht zu einer sinnvollen (spirituellen) Erfahrung führen. Dieser Aspekt führt uns zum letzten Kriterium der *Unmittelbarkeit*. Es betont erneut die Selbstwirksamkeit der Erfahrung, das heißt, in der Inszenierung entsteht Erfahrung von alleine. Spätestens hier wird die mehrfache Zuweisung von Erfahrung zu Mittel, Produkt und Prozess deutlich. Die Verwendung von Zeichen oder Symbolen soll damit nicht ausgeschlossen werden, jedoch kann mehr Vertrauen in das Phänomen der Erfahrung gelegt werden, so dass nicht ständig von einer eindeutigen Konstruktion der Erfahrung ausgegangen werden muss.

Im obigen Vergleich wurde die aufgestellte These ‚*Performance oder Performativität – die ästhetische Erfahrung Deweys fördert nur eine Richtung*‘ untersucht. Unter Vorsicht lautet der Entschluss, dass mithilfe der Kriterien sowie dem Wesen und Werdegang von Erfahrung eher das Verständnis von Performance als von Performativität gefördert wird. Durchaus sind in Bezug auf Performance Diskrepanzen vorhanden, allerdings bestimmen Inszenierung, Experimentieren, (körperlicher) Ausdruck und Kommunikation die ästhetische sowie spirituelle Erfahrung, die so nicht in Performativität vorzufinden sind und sich als weniger anschlussfähig für Performativität erweisen.

Nachdem bislang vornehmlich die Art und Weise von Erfahrung erörtert wurde, gilt es nun zu untersuchen, worin der intellektuelle Gehalt von Erfahrung besteht, denn dies ist

eine wesentliche Kritik an der performativen Religionsdidaktik ist. Die These dazu lautet: *Beide Verständnisweisen betonen den intelligenten Gehalt von Erfahrung: Unterricht benötigt Erfahrung.* Die performative Religionsdidaktik betont zwar, dass es sich um intelligente Erfahrung handeln soll, jedoch mangelt es an Details, worin Erfahrung als ‚intelligent‘ oder zumindest als nachhaltig ausgemacht werden kann. Dewey verbindet Erfahrung genau mit jener Komponente, die eigentlich sehr offensichtlich den intelligenten Gehalt ausmacht: ‚Denken‘. Der Zusammenhang von Erfahrung und Denken spiegelt die Verzahnung von aktivem Eingreifen und Hinnehmen wider, die im Erfahrungsprozess verankert sind. Je höher diese Verzahnung, desto gehaltvoller ist die Qualität von Erfahrung. Dewey geht noch weiter: Denken ist eine Methode der Erfahrung, indem es die „intellektuellen Bestandteile unserer Erfahrung“²⁴⁹ heraushebt. Wie soll das funktionieren? Dafür muss stets die jeweilige Beziehung von einer Handlung und ihren Folgen herausgearbeitet werden. Bleibt eine Erfahrung unreflektiert, geht höchstwahrscheinlich der intellektuelle Gehalt verloren. Dafür würde schon eine Diskussion über das Vorhergesehene reichen. Darüber hinaus impliziert dies den Moment des Experimentierens, da Dewey eine permanente Auseinandersetzung in diesem Rahmen fordert, um intellektuelle Erfahrung herauszuarbeiten. Nicht mehr oder weniger als die Rückbindung an sinnvolle Lern-/ Erfahrungsprozesse macht die Erfahrung anschließend zu einer intelligenten Erfahrung. Darauf lässt sich die Notwendigkeit von Erfahrung im Unterricht aufbauen: „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“²⁵⁰ Lernen erfolgt durch Erfahrung: Learning by doing. Nur durch aktive, lebendige Erfahrung wird die geistige Tätigkeit, sprich die Theorie, schärfer und umfassender, die uns zum Urteilen und weiteren Suchen von Wissen führt. Performative Religionsdidaktik wird damit allemal dem Anspruch von ‚Bildung‘ gerecht.

In der dritten und letzten These *Handeln durch und für Erfahrung steht im Vordergrund der Unterrichtsinszenierung* wird der Fokus auf den aktiven Teil von Erfahrung gerichtet. Mit Handeln wird im Wesentlichen die Inszenierung angesprochen, schließlich formt die Verknüpfung von Handeln und Wissen Erfahrung.

Nehmen wir die Konturen der performativen Religionsdidaktik (Präsentationsmodus, Tradition als Spiel-Raum, experimentell erarbeiteter Zugang vor analytischer Arbeit,

²⁴⁹ Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung. 1986. S.147.

²⁵⁰ Ebd. S.145.

Wertschätzung religiöser Dynamik und theologischer Kreativität), so bietet sich ein Bezug zur ‚Natur der Methode‘ nach Dewey an. Darin spricht sich Dewey im ersten Punkt für ‚Aktiv vor Passiv, Ausdruck vor Eindruck und Bewegung vor Empfindung‘ aus. Da alle drei Komponenten erfüllt sind, könnte dies tatsächlich als Unterrichts-Maxime verwendet werden, um solch eine Inszenierung zu gestalten. Eine weitere Anleitungsmöglichkeit besteht im zweiten Punkt, der Bilder als das zentrale Mittel vorschreibt. Dass das nur eine Gestaltungsmöglichkeit ist, steht außer Frage. Der letzte Aspekt spricht die Kunst als einen Vorgang an, der die menschlichen Kräfte hervorbringt. Dadurch wäre nochmals eine einfachere Darstellung von Kunst im Zusammenhang in der Pädagogik Deweys gegeben. Des Weiteren bietet der letzte Aspekt eine weitere Bestärkung der Performance an, da so die Schule als Ort der Verbindung von Kunst und Wissenschaft entsteht, und Performance in ihrer Darstellung sowohl Punkt 1, als auch 2 und 3 erfüllt.

Ohne Handeln ist Erfahrung leer und umgekehrt. Dass Handeln sogar auf Erfahrung beruht, ergibt sich durch die Vorerfahrungen. Ihr Wert liegt darin, dass sie für die jeweils nachfolgende Erfahrung genutzt wird und am Ende wieder zu jener Einheit mit allen Teilerfahrungen zusammengefügt wird.

Die Überlegung, dass Deweys Erfahrungsverständnis die performative Religionsdidaktik zurückwirft, kann eindeutig entkräftet werden. Kontinuität und Wechselwirkung, aber auch die weiteren drei Kriterien der ästhetischen Erfahrung sind wichtig, um den Gehalt von Erfahrung zu differenzieren. Dabei tritt vor allem die Interaktion zwischen der Welt und dem Individuum hervor, was in Form eines Handelns (Tun-Erleiden) geschieht. Erneut steht die Inszenierung daraufhin im Mittelpunkt, so dass die Variante einer Teilnehmerperspektive und eines Nach- und Mitvollzugs in den Hintergrund rückt. Was nur unterschwellig zum Vorschein kam, aber im Grunde den spirituellen Geist ausmacht, ist die Identitätsfindung und Sinnsuche. Denn das Streben danach veranlasst den Schüler Interesse zu haben, um daraus Motivation für die Interaktion und damit für religiöse Erfahrung entstehen zu lassen. Erst wenn der Lehrer diese Zusammenhänge schafft, kann vielmehr gewährleistet werden, dass beim Schüler das Interesse haften bleibt. Die Frage, ob der Schüler sich generell für die Antworten des Glaubens interessieren würde, kann dadurch nicht bestätigt werden, kommt dem Ganzen aber sehr nahe, indem die Voraussetzung dafür geschaffen wird.

Ästhetische Erfahrung treibt Erfahrung in ihrer Charakterisierung im Rahmen der performativen Religionsdidaktik voran, bestärkt aber weder eindeutig Performance noch Performativität. Größtenteils lassen sich Gemeinsamkeiten mit Performance ausmachen, da dieses in seiner Konzeption der Ästhetik sowie dem Zusammenhang von Handeln und Denken hinsichtlich der Inszenierung genauer ausgearbeitet ist.

5.4 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Das Ziel besteht nicht darin, eine methodisch-didaktische Herangehensweise zu entwickeln, die die performative Religionsdidaktik in ihrer praktischen Umsetzung fördern soll, sondern mithilfe der aufgestellten Thesen soll das Kernanliegen der Arbeit, die Weiterentwicklung und Konkretisierung des Erfahrungsverständnis und dessen Experimentierfeld, erschlossen werden.

Der Vergleich bietet aber nicht nur die Möglichkeit einer Fortführung, sondern auch einer Abgrenzung. Schnell wird eine auf Erfahrung basierende Didaktik in die Schublade der bekannten Erlebnispädagogik gesteckt, von der die performative Religionsdidaktik jedoch Abstand nimmt. In Anlehnung an Dewey ist weder eine radikale Aktivitätspädagogik noch ein pädagogischer Primitivismus gemeint. Die Verbindung von Kultur sowie die persönliche Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten soll in diesem erfahrungsöffnenden Lernen verkörpert werden, das heißt insbesondere, dass es nicht stetig um neue Erfahrungen geht, sondern vordergründig schließt es immer wieder an vorausgegangene Erfahrungen an. Damit wird Kontinuität bewahrt und lässt Erfahrungen nicht sinnlos oder verantwortungslos im Raum stehen.

Zurückkommend zu den Untersuchungsergebnissen zeigt sich, dass eine Vielzahl von neuen Perspektiven entstanden ist, die eine Konkretisierung des Erfahrungsbegriffes sowie von Inszenierung ermöglichen.

Die *erste* These verweist nicht nur auf die Sinnhaftigkeit des Vergleichs, sondern erweitert die performative Religionsdidaktik in ihrem Grundanliegen zu ‚A Common Faith‘. Mit diesem Gedanken wird zwar die Inszenierung in ihren konkreten Vollzug nicht gefördert, allerdings in ihrem religiösen bzw. spirituellen ‚Ge-halt‘ – also in ihrem ‚In-halt‘. Das führt insbesondere dahin, dass die Begründung der performativen Religionsdidaktik sich an der Erfahrungskrise orientieren sollte.

In der *zweiten* These richtet sich der Fokus auf die Selbstwirksamkeit von Erfahrung und der Inszenierung, hervorgerufen durch Spiritualität und Religiosität. Die Schlussfolgerung für die Religionspädagogen besteht darin, dass mehr Vertrauen in den Mittelpunkt ihrer Didaktik gesetzt werden muss: in die Selbstwirksamkeit der Erfahrung, die sich so auf die Inszenierung auswirkt. Schließlich ist die Frage der Inszenierung die in Kapitel 3 entscheidende Frage zur Weiterentwicklung der performativen Religionsdidaktik. Auch nach diesem Vergleich kann von keiner Anleitung gesprochen werden, vielmehr sind der Inszenierung nun Merkmale zuzuschreiben, die sie zu einem Regelsystem zusammenfassen lassen. Die Inszenierung ist die Verbindung von Kunst und Wissenschaft, die die Schüler zu Erfahrung ‚hinführen‘ sollen. Ihr Ursprung muss nicht religiös sein, wichtiger ist, dass am Ende Bezug zu Religiosität bzw. Religion genommen werden kann. Genauso relevant ist das Verhältnis von Individualität und Gemeinschaft. Spiritualität als das leibverankerte Gefühl im Bewusstsein wird im Individuum entwickelt, der religiöse Dialog, das Kommunizieren findet dagegen in der Gemeinschaft statt. Daraus ergibt sich die Hingabe zum Anderen, so dass die Auseinandersetzung mit Fremdheit, Anderssein zum wesentlichen Merkmal wird.

Dies ist eine Voraussetzung in der *dritten* These, dass zuerst Erfahrungen erfolgen, die nicht vorgeschrieben sind, wie z.B. durch biblische Texte. Aus eigener Kraft muss die Interaktion zwischen dem Individuum und der Welt entstehen. Für den Glauben bedeutet das, dass er wie in Kapitel 2 dargelegt, gezeigt werden muss. Weiterhin festgehalten wird jedoch am Begriff der Religiosität anstelle von Spiritualität, da m.E. nach der konfessionelle Bezug verloren ginge. Auf diese Weise können die aufgestellten Kriterien von Erfahrung (3.2.2) spezifiziert werden.

Sowohl Schüler als auch Lehrer müssen eine aktive Rolle einnehmen, wie die *vierte* These bestätigt. Die Aktivität ist in zwei Weisen zu unterscheiden, die vornehmlich den Schüler betrifft: Ausdruck und Konstruktion, die den Tun-Erleiden – Zusammenhang widerspiegeln. Einerseits besteht Inszenierung aus Handeln, andererseits aus Reflexion, denn nur so kann der ‚intelligente‘, nachhaltige Gehalt von Erfahrung entstehen (hier fließt bereits die *sechste* These mit ein). Im Zuge von vielzähligen Inszenierungen kann das Ziel erreicht werden: die religiöse Kreativität des Schülers, die ihn zu eigenen Visionen, Interessen, Frage und Antworten antreibt – das ist der Inhalt, der im Prozess der Inszenierung entsteht. Für den Lehrer gilt, die entsprechenden Rahmenbedingungen zu konstruieren, um insbesondere die Verzahnung von ‚aktivem Eingreifen und Hinnehmen‘

für die Qualität zu garantieren. Einen wichtigen Platz nimmt ebenfalls der Wahrheitsaspekt ein, denn nicht nur bei Dewey, sondern auch bei Dressler ist die Forderung vorzufinden, dass die Schüler die Wahrheit erschließen müssen und nicht durch normative Vorgaben sich aneignen sollen.

In der *fünften* These treiben die Kriterien ästhetischer Erfahrung das Verständnis voran, die sich im Wesentlichen auf die Interaktion zwischen Mensch und Welt, aber auch auf Selbstwirksamkeit und das Reflektieren von Erfahrung beziehen. Diese Aspekte vollziehen sich äußerlich wie innerlich, die in Abgrenzung zum Alltag, aber auch zu übertriebenen Gefühlen abgegrenzt werden.

In der letzten und *siebten* These erfährt die Inszenierung die ‚Erarbeitung‘ von Erfahrung. So präzisiert die Natur der Methode nach Dewey die bereits vorhandenen Konturen. Handeln wird damit zum Mittler von Kunst und Wissenschaft, ohne dessen Erfahrung nicht erzeugt würde.

Die Frage nach Performance oder Performativität soll im Fazit aufgegriffen werden.

Eine abschließende Betrachtung gilt der Frage, welchen Beitrag die Ergebnisse hinsichtlich der aufgeführten Inhalte der DBK leisten. Was zunächst teilweise abgewehrt wurde, bekommt durch die Erarbeitung des Erfahrungsbegriffs einen neuen Aufschwung: Riten oder Nach-/ Mitvollzüge werden nicht ausgeschlossen, da die Gefahr der Missionierung durchaus gehandhabt werden kann. Weniger sinnvoll ist dafür die Rolle der Schüler einer Teilnehmerperspektive, da sie nicht nur eine religiöse Vereinnahmung beinhalten, sondern die eigene spirituelle und insbesondere religiöse Entfaltung behindern. Es bietet sich an, zwei Seiten zu betrachten: die Wissensseite und die Erfahrungsseite. Wird beiden ‚Seiten‘ gleichermaßen nachgegangen, kann eine Zusammenführung jene religiöse Kompetenz erzeugen, die sowohl aus Wissen wie auch aus eigener religiöser Zugehörigkeit besteht. Schwierig ist gewiss, religiöse Erfahrung zu festigen, so dass eine Zugehörigkeit entsteht. Damit ist die ganze Thematik von einer stetigen Ambivalenz umgeben. Zielführend scheint die entwickelte Inszenierung, die den Schüler zu Religiosität führen soll. Dass diese Didaktik weiterhin Anschluss an die Inhalte der DBK findet, wird durch die nötige Erfahrungsgrundlage verkörpert. Interessant ist vor allem, dass die Bischöfe von den nötigen Vorerfahrungen sprechen, wie sie bei Dewey zum Konzept der Einheitlichkeit gehören. M.E. nach sind die Ergebnisse des Vergleichs auf den katholischen Religionsunterricht übertragbar, da weder Glaubensvorgaben noch Glaubensinhalte verdrängt werden. Wesentlich ist der selbstständige Zugang der Schüler zur Religiosität, so dass die wichtigste Basis zum (katholischen) Glauben zu finden, gegeben ist.

6 Fazit

Die Darstellung der säkularen Gesellschaft, in welcher Kinder und Jugendliche eine zunehmend unterschiedliche religiöse Sozialisation erfahren, weist auf die Spannung zwischen subjektiv-religiösen Erfahrungen und normativen Glaubensvorgaben. Die Ausrichtung des Religionsunterrichts hat sich dahingehend gewandelt, dass über ein Reflexionsmodell hinaus erfahrungsöffnendes Lernen in den Vordergrund rückte und gleichzeitig die Bedeutungsverschiebung von Religion und Religiosität vorgenommen wurde. Die Erarbeitung des Erfahrungsbegriffs in der performativen Religionsdidaktik im Vergleich zum Erfahrungsverständnis John Deweys hat gezeigt, dass Religion bzw. Religiosität ihren natürlichen Platz in der Erfahrung haben. Das bedeutet zudem, dass Religiosität als ein unabtrennbarer Teil des Erfahrungsprozesses verstanden werden kann. Ein reflexives Urteilsverständnis, wie auch das Entwickeln eigener religiöser Spuren, führt über das Erwerben von religiöser Kompetenz im Religionsunterricht hinaus, damit Religion nicht präsentiert, sondern erlebbar wird.

Ist es gelungen, mithilfe des Verständnisses Deweys ein neues Potential für die Weiterentwicklung der performativen Religionsdidaktik herauszuarbeiten? Weiterhin muss von einem vielfältigen Verständnis von ‚performativ‘ ausgegangen werden, da je nach Wissenschaftsbereich ein anderer Inhalt konnotiert wird. Dennoch konnte eindeutig gezeigt werden, dass die Entwicklung der performativen Religionsdidaktik weder ausgeschöpft noch einer bestimmten Richtung verwiesen ist. Nun stellt sich die Frage, was die ‚neuen Entwicklungen‘ sind, die insbesondere die eingangs gestellten Fragen nach einer Qualitätssicherung und der Gefahr der Missionierung nachgehen, sowie den Erfahrungsbegriff konkretisieren. Die Weiterentwicklung lässt sich auf drei Ebenen zusammenfassen, die die sieben Thesen in zusammengefasster Form beinhalten. Die erste Ebene geht neuen Zielformulierungen sowie Bildungsidealen nach, die zweite Ebene konkretisiert Erfahrung in der Konzeption der performativen Religionsdidaktik und die dritte Ebene eröffnet das Potential für die praktische Umsetzung.

In der ersten Ebene führt das ständige Abwägen einer Traditions- und Erfahrungskrise nicht zu einem eindeutigen Ergebnis. Je nach Betrachtungsweise eröffnen sie verschiedene Begründungsmuster für die Notwendigkeit eines solchen erfahrungsöffnenden Lernens. Eine Intensivierung mit dem Anschluss an eine Erfahrungskrise ermöglicht allerdings, von bisherigen Bildungsvorstellungen wie der Wertevermittlung abzurücken.

Außerdem verleiht sie der Spiritualität einen Aufschwung, die so bislang nicht im Rahmen des Religionsunterrichts vorzufinden ist. Es lässt sich sogar von einem Bildungsideal sprechen, wenn Spiritualität die verbindende Dimension zwischen humanistischer und pragmatischer Gemeinsamkeit, wie Dewey es formuliert, darstellt. Daraus ergibt sich insbesondere, dass trotz jeder Säkularisierung oder Individualisierung die spirituelle Grunddimension des Menschen nicht verloren geht. Die Bedeutung einer performativen Religionsdidaktik kann momentan also trotz jeglicher Kritik nur zunehmen. Zur Einbettung der Konzeption muss der Zusammenhang von Individualität und Gemeinsamkeit neu ausgerichtet werden. Dewey zeigt, welches Potential ‚A Common Faith‘ bietet, in unserem Falle gemeinschaftliche Humanisierung und Spiritualität. Auch wenn das Vermitteln einer objektiven Religion nicht mehr möglich ist, darf die Ausrichtung sich nicht zu sehr auf die Individualität fokussieren, denn nur in Gemeinschaft können Erfahrungen bestehen und die Einzelnen formen. Mithilfe des Verständnisses von Spiritualität wurde die Bedeutung für das Menschsein bestätigt, aber auch aufgeführt, dass es nicht reicht, Religionsunterricht auf ‚Religion‘ einzugrenzen. Plurale Formen der Religiosität in der postchristlichen Gesellschaft müssen beachtet werden, ansonsten hat eine nach Erfahrung ausgerichtete Konzeption keine Zukunft. Dieser Appell richtet sich ebenfalls an die Erlasse seitens der katholischen Kirche. Auch wenn ich weiterhin für Kontinuität und Werte- und Glaubenserhaltung plädiere, darf dieser Aspekt nicht ausgelassen werden, um Schüler hinsichtlich einer eigenen Religiosität, sogar Theologie, zu fördern.

Die zweite Ebene ergibt die Erkenntnis, dass die Weiterentwicklung von ‚Erfahrung‘, sprich das Wesen und der Werdegang, wesentlich zum Verständnis von Performance und Performativität beitragen. Die behandelte Literatur, ausgenommen Mendl (2008), setzt den Erfahrungsbegriff als selbstverständlich voraus, ohne diesen genauer zu hinterfragen. Dass die performative Religionsdidaktik in ihrer Entwicklung stagniert, ist eine gewonnene Erkenntnis der Erarbeitung, da seit der Zwischenbilanz Englerts (2008) mit Ausnahme von Klie/ Leonhard (2008) und der Unterscheidung von Performance und Performativität (Roose 2008) von keiner didaktischen Konkretisierung gesprochen werden kann. Sowohl die ästhetische als auch erzieherische Erfahrung hat zur Qualitätsbestimmung beigetragen, den intelligenten Gehalt von Erfahrung hervorgehoben und durch die Kriterien erwiesen, dass Erfahrung in bestimmte Rahmenbedingungen eingebettet werden kann. Damit bleibt sie zwar weiterhin didaktisch unkalkulierbar, aber ein Fortschritt wurde erreicht, indem nun mit Erfahrung besser didaktisch umzugehen ist. Ergibt sich daraus eine bestimmte Richtung von ‚performativ‘, für die nachfolgend eingetreten

wird? Betrachten wir das in Kapitel 3.2.1 festgehaltene Verständnis performativer Religionsdidaktik, so kann dieses nach dem Vergleich eingeschränkt bestätigt werden. Abgerückt wird von der Teilnehmerperspektive der Schüler, da sie Konstrukteure ihrer Religiosität sein sollen. Dafür findet ein Entkräften der Missionierungs-Gefahr statt, indem Nach- und Mitvollzug möglich werden, je nach Art und Weise der Gestaltung. Es muss eine Verbindung zur Inszenierung im Sinne von Performance geschaffen werden, die Beides beinhaltet. Sowohl ein Experimentierfeld als auch authentische Vollzüge sollen gleichsam als Erfahrungsmöglichkeit zur Verfügung gestellt werden. An dieser Stelle wird sich weder für Performance noch für Performativität entscheiden, sondern für einen neuen Weg, der zuerst die ästhetische, also kunstdidaktische Aspekte anspricht, die ausprobiert und vollzogen werden. Darauf aufbauend folgt der erzieherische Aspekt von Erfahrung, der die ‚Denkerfahrung‘ zum Vorschein bringt und somit Qualität sichert. Bezüglich der Nachhaltigkeit ist festzuhalten, dass sie auch diesmal nicht gesichert werden kann. Übrig bleibt vielmehr die Frage, ob Nachhaltigkeit das wesentliche Ziel bezüglich religiöser Erfahrung sein kann, oder eher der Weiterentwicklung schadet.

Die dritte Ebene beinhaltet die Verschränkung von Erfahrung und Inszenierung. Dem Titel der Arbeit nach zu urteilen, steht Erfahrung im Vordergrund, allerdings fand eine Gewichtsverschiebung zur Verschränkung von Erfahrung und Inszenierung statt. Besonders die Frage, wie Inszenierung stattfinden soll, ist für die Praxis bedeutsam. Dem Untersuchungsergebnis (5.5) zu entnehmen, ist es möglich, die Inszenierung zu planen, die stets mit Erfahrung zusammengedacht werden muss. Die daraus ergebende Schwierigkeit ist, die Kriterien von Erfahrung praktisch umzusetzen. Die wesentlichen Merkmale sind die Verzahnung von Handeln und Denken und die Einbettung von Erfahrung im Gesamtzusammenhang, die die entscheidende Frage, wie Inszenierung im Feld des Experimentierens von statten gehen soll, beantworten.

Aus den drei Ebenen geht ein übergreifendes Fazit nahezu ein Appell hervor, welches Vertreter der performativen Religionsdidaktik, weitere Religionspädagogen, Bischöfe sowie Lehrer anspricht: mit der Wahrheit entkrampfter umzugehen, indem spirituelle und religiöse Erfahrung Schülern den Weg dorthin ebnet.

Diese theoretische Erarbeitung bietet große und vielfältige praktische Umsetzungsmöglichkeiten, die nun konzeptionell erarbeitet werden müssten. Dennoch lässt sich eine in der Praxis verordnete Frage nun beantworten: der Raum, in dem Schüler eine eigene Theologie entwickeln können, ist entstanden. Als nächstes läge es an der Hochschul- und

Lehrerbildung, angehende Lehrer hinsichtlich Erfahrung zu professionalisieren. Ein weiterer Ausblick betrifft den mehrmals angesprochenen konfessionellen Religionsunterricht: gibt es Möglichkeiten für einen christlich ökonomischen Religionsunterricht, der auf diesem Ansatz von Performance und Performativität beruht?

Die Beschäftigung mit und das noch nicht ausgeschöpfte Potential der Pädagogik Deweys laden dazu ein, weitere Themenbereiche im Bereich der performativen Religionsdidaktik zu spezifizieren, z.B. die bereits angesprochene Lehrerbildung, aber auch die Gottes- und Christusfrage Deweys. Letztendlich profitiert scheinbar nicht nur die performative Religionsdidaktik von den Visionen Deweys, sondern ebenfalls umgekehrt. Sie erinnert z.B. daran, dass Visionen oftmals Visionen bleiben, aber insbesondere zum Fortschritt einer realen Konstruktion beitragen können.

Abschließend lässt sich ein Gedanke formulieren, der inspiriert durch Dewey für einen zukünftigen, erfahrungsbezogenen Religionsunterricht entstand: Erfahrung darf nicht gleichgültig sein – Schüler müssen Erfahrung *erfahren dürfen*. Erfahrung ist unabdingbar für die Menschwerdung.

7 Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Universitas. Orientierung in der Wissenswelt. Deutsche Ausgabe. 57 (2002), Heft 2. S.114-135.
- Beck, Ulrich: Die Rückkehr der Götter und die Krise der europäischen Moderne. In: König, Klaus/ Kropač, Ulrich/ Meier, Uto (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg 2012. S.225-236.
- Beuscher, Bernd/ Zilleßen, Dietrich: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998.
- Biesinger, Albert: Was gewinnen Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht? In: Katechetische Blätter 126 (2001). S.423-425.
- Bittner, Stefan: Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900-2000. Bad Heilbrunn 2001.
- Bohnsack, Fritz: John Dewey: Ein pädagogisches Portrait. Weinheim 2005.
- Brandstätter, Ursula: Ästhetische Erfahrung. URL <http://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (Download: 7.12.14).
- Bucher, Anton A. : Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Bucher, Anton A.; Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra; Schreiner, Martin (Hg.): „Mittendrin ist Gott“ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Stuttgart 2008. S.9-27.
- Damberg, Wilhelm: Konzil und politischer Wandel. Johannes XXIII., John F. Kennedy und das Godesberger Programm. In: Orientierung 61 (1997), S.253-258.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Das Recht auf Bildung. URL: http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html (Download: 07.11.14).
- Dewey, John: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart 1986 (=Theoriegeschichtliche Quellentexte zur Pädagogik).
- Dewey, John: Mein pädagogisches Credo. In: Schreier, Helmut (Hg.): Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Stuttgart 2001. S.9-22.
- Dewey, John: Experience and Education. New York 1938.
- Dewey, John: Art as Experience. New York 1934.
- Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 16. Februar 2005.
- Dressler, Bernhard/ Klie, Thomas: Performative Religionspädagogik – Rezeption und Diskussion 2002 - 2008. In: Klie, Thomas/ Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008 (=Praktische Theologie heute, 97). S.225-236.
- Dressler, Bernhard: Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde. In: Klie, Thomas/ Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008 (=Praktische Theologie heute, 97). S.88-97.

- Dressler, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007), Heft 3. S.269-286.
- Dressler, Bernhard: Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige. In: Zeitschrift für evangelische Ethik 46 (2002). S.256-269.
- Domsgen, Michael: Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption? In: Religionspädagogische Beiträge (2005), Heft 54. S.31-50.
- Endres, Gerhard L.: Streitfall Religionsunterricht. Über kein Fach wird so viel geschrieben und getagt. In: Bildung und Wissenschaft 53 (1999), Heft 5. S.33-36.
- Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008), Heft 1. S.3-16.
- Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart 2007 (=Praktische Theologie heute, 82).
- Englert, Rudolf: „Performativer Religionsunterricht!“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (2002), Heft 1. S.32-36.
- Frese, Matthias/ Paulus, Julia: Geschwindigkeiten und Faktoren des Wandels – die 1960er Jahre in der Bundesrepublik. In: Frese, Matthias/ Paulus, Julia/ Teppe, Karl (Hg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik. Paderborn²2005 (=Forschungen zur Regionalgeschichte, 44). S.1-23.
- Gärtner, Claudia: Performative Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit. In: International Journal of Practical Theology 13 (2010), Heft 2. S.258-274.
- Gensicke, Thomas: Jugend – Wertewandel – demographischer Wandel. In: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften 49 (2008). S.127-152.
- Ghiloni, Aaron J.: John Dewey among the Theologians. New York 2012.
- Großbölting, Thomas: Als Laien und Genossen das Fragen lernten. Neue Formen institutioneller Öffentlichkeit im Katholizismus und in der Arbeiterbewegung der sechziger Jahre. In: Frese, Matthias/ Paulus, Julia/ Teppe, Karl (Hg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik. Paderborn²2005 (=Forschungen zur Regionalgeschichte, 44). S.147-179.
- Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik. Ostfildern¹ 2012.
- Hänig, Miriam: Die biblische Erzählung vom Vater und seinen beiden Söhnen (Lk 15,11-32). Eine Erlebnisreise (7. Kl./Gym). In: Klie, Thomas/ Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008 (=Praktische Theologie heute, 97). S.176-184.
- Heisermann, Tatjana: John Dewey: Der Begriff des Experience. URL: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/dewey.pdf> (Download: 12.12.14)

- Helbling, Dominik/ Jakobs, Monika/ Kropač, Ulrich / Leimgruber, Stephan: Einführung: Religionsunterricht auf „zwei Gleisen“. In: Dies. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz. Zürich 2013. S.9-14.
- Hemetsberger, Paul: Englisch-Deutsch-Wörterbuch: to perform. URL: <http://www.dict.cc/englisch-deutsch/to+perform.html> (Download: 02.12.14).
- Heschel, Abraham Joshua: Gott sucht den Menschen. Eine Philosophie des Judentums. Neukirchen-Vluyn³ 1992 (=Information Judentum, 2).
- Hohr, Hansjör/ Retter, Hein: Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys. Bad Heilbrunn 2009 (=Studien zur historisch-systematischen Erziehungswissenschaft).
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Gütersloh³ 2005.
- Klaaßen, Anne: Performative Elemente im Religionsunterricht der Grundschule. In: Schönberger Hefte (2012), Heft 4. S.18-19.
- Klie, Thomas: Was sich evangelisch zeigt. Performative Religionsdidaktik in der Diskussion. In: Herder Korrespondenz - Monatshefte für Gesellschaft und Religion 63 (2009), Heft 8. S.428-430.
- Klie, Thomas/ Leonhard, Silke: Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Dies. (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008 (=Praktische Theologie heute, 97). S.9-25.
- Klie, Thomas/ Leonhard, Silke: Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen. In: Dies. (Hg.): Schauplatz Religion: Grundzüge einer performativen Religionspädagogik. Leipzig² 2006a. S.7-16.
- Klie, Thomas: Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde (2006b), Heft 3. S.103-109.
- Klie, Thomas: Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde (2003), Heft 4. S.171-177.
- König, Klaus/ Kropač, Ulrich/ Meier, Uto: Vorwort. In: Dies. (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg 2012. S.7-9.
- Kropač, Ulrich: Warum Religionsunterricht an der öffentlichen Schule? In: Helbling, Dominik/ Jakobs, Monika/ Kropač, Ulrich / Leimgruber, Stephan: Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz. Zürich 2013. S.142-159.
- Lämmermann, Godwin: Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich „performative“ nennenden „Religionsdidaktik“. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), Heft 2., S.107-123.
- Lentzen-Deis, Wolfgang: Art. Erfahrung. IV. Praktisch-theologisch. In: LThK, Bd. 3: Dämon bis Fragmententreit. Freiburg (u.a.)³ 1995. Sp. 756-757.

- Lex, Theresia: Die Reformpädagogen John Dewey und Adolf Reichwein, pädagogische Konzeptionen im Vergleich. Dissertationsarbeit, vorgelegt dem FB Erziehungswissenschaften und Soziologie der Universität Dortmund. Dortmund 2006.
- Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008.
- Mette, Norbert: Theologie im Gespräch mit der Pädagogik. Ein Lagebericht. In: Bolle, Rainer/ Kuld, Lothar/ Knauth, Thorsten (Hg.): Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion. Münster 2005. S.81-105.
- Meurer, Thomas: Performative Religionspädagogik. Größe und Grenze eines Trends. In: Herder Korrespondenz – Monatshefte für Gesellschaft und Religion 63 (2009), Heft 7. S.375-377.
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). URL: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7345&aufgehoben=N&menu=1#det310515 (Download: 07.11.14).
- Noddings, Nel: Looking Forward form A Common Faith. In: Education & Culture 25 (2009), Heft 2. S.12-20.
- o. A.: Konzept, das. URL <http://www.duden.de/rechtschreibung/Konzept> (Download: 20.12.14).
- o. A.: Konzeption, die. URL <http://www.duden.de/rechtschreibung/Konzeption> (Download: 20.12.14).
- Retter, Hein: Erziehung und Demokratie als spirituelle Erfahrung. Liberale und antiliberaler Aspekte der Religionskritik John Deweys.. In: Pädagogische Rundschau 60 (2006), Heft 5. S.473-487.
- Roebben, Bert: Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht? Über die Intimität der Theologie in der Öffentlichkeit der Schule. Unveröffentlichter Aufsatz, 2014 Lehrstuhl für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund.
- Roebben, Bert: „Einander in der Fremdheit begleiten“. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community. In: Krobath, Thomas/ Lehner-Hartmann, Andrea/ Polak, Regina (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Göttingen 2013a. S.149-164.
- Roebben, Bert: Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education. Berlin² 2013b (=Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik, 7).
- Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne. Berlin² 2011 (=Forum Theologie und Pädagogik, 19).
- Roose, Hanna: Religiöse Praxis in der Grundschule. Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte zum performativen Ansatz. In: Loccum Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde (2008), Heft 3. S.103-110.
- Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccum Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde (2006), Heft 3. S.110-115.

- Schweitzer, Friedrich: Schulentwicklung und Religionsunterricht – Grundsätzliche Überlegungen zu einer aktuellen Problemstellung. In: CleiB, Peter/ Schwendemann, Wilhelm/ Walter, Joachim (Hg.): Familie im Wandel – Schule in Entwicklung. Überlegungen zu Schulentwicklung und Religionsunterricht. Münster 2000 (=Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 11). S.14-25.
- Thiede, Werner: Art. Erfahrung. V. Spirituell. In: LThK, Bd. 3: Dämon bis Fragmentenstreit. Freiburg (u.a.)³ 1995. Sp. 757-758.
- Thierse, Wolfgang: Wertedebatte und Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 126 (2001). S.132-141.
- Webster, R Scott: Dewey's Democracy as the Kingdom of God on Earth. In: Journal of Philosophy of Education 43 (2009), Heft 4. S.615-632.
- Wenzel, Hartmut/ Wesemann, Matthias: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert – eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Bilanz, Probleme, Perspektiven. Weinheim 1989.
- Wesemann, Matthias: Entwicklungstendenzen im Lehrerberufsfeld und ihre Auswirkungen auf die Lehrertätigkeit. In.: Wenzel, Hartmut/ Wesemann, Matthias: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Bilanz, Probleme, Perspektiven. Weinheim 1989.
- Wirth, Uwe: Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität. In: Ders. (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft. Frankfurt a.M. 2002. S.9–60.
- Zilleßen, Dietrich: Performative Didaktik. Religionspädagogische Showgeschäfte. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), Heft 1. S.118-129.

8 Anhang

Unterrichtsskizze

| Name: Lerngruppe: 7 | Datum: Zeit: Doppelstunde | Fachlehrer/in: / | Stundenthema: Prophet Jona und sein Gebet zu Gott (Thema der Unterrichtsreihe: Prophetisches Zeugnis) | |
|---|--|---|--|---|
| Stundenziel: Die Schüler sollen im Gebet Jonas erkennen, dass Jona Gott vertraut und an ihn glaubt. Gleichzeitig sollen sie erkennen, dass Gott barmherzig zu Jona ist und er stellvertretend für die Menschen steht. | | | | |
| Phasen | Inhaltliche Schwerpunkte/ Operationen | Sozial-/Aktionsformen | Medien | Anmerkungen zum Lernprozess |
| Begrüßung | Begrüßung Transparenz nur bedingt verkünden: biblische Thematik soll erarbeitet werden, ein vorweggreifen würde die Erfahrungen mildern | Plenum | / | |
| Unterrichtseinstieg | Das Bild „Jona im Fisch“ wurde so abgeändert, dass nur Jona zu sehen ist, wie er hockt und betet. Jeder Schüler bekommt dieses Bild mit dem Arbeitsauftrag: | Klassen-unterricht - Einzelarbeit | Bild von Jona | Die SuS werden vermuten, dass es sich um Jona handelt, der auf seiner Flucht von den Seemännern ins Meer geworfen wurde. Trotzdem sollen sie zunächst eigene Gedanken entwickeln, um die Vorstellungskraft anzuregen, die später auf die Situation Jonas im Fisch übertragen werden kann. |
| 5 min | 1) Welche Gedanken und Gefühle beschäftigen diesen Mann? Was tut er? Die SuS sollen verschiedene Möglichkeiten eigenständig entwickeln und die Gedanken in Form von Sprechblasen auf dem Blatt festhalten. Bevor mit der zweiten Aufgabe begonnen wird, werden Vorschläge gesammelt und verglichen. | Unterrichtsgespräch | | |
| 5 min | Der zweite Arbeitsauftrag lautet: 2) Wo befindet sich dieser Mann? Wie sieht seine Umgebung aus? Es soll ein gemaltes Bild um Jona entstehen, wo er sich befinden könnte. Die versch. Möglichkeiten sollen wieder festgehalten und verglichen werden. Danach soll ein Übergang von den selbstgemalten Bildern zum Originalbild des Künstlers (Günter Halbig) stattfinden: Auf welcher Grundlage ist dieses Bild entstanden? Der Künstler kannte die Erzählung, die SuS nicht. So kann in einer späteren Arbeitsphase auf die Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede zwischen den Bildern eingegangen werden. | Einzelarbeit Unterrichtsgespräch | Originalbild „Jona im Fisch“ OHP | Jona soll zunächst losgelöst vom Fisch betrachtet werden, damit die SuS einen eigenen Raum um ihn schaffen. Je nachdem, welche Räume gemalt werden, spiegeln diese die Situation Jonas wieder. Dadurch können die SuS sich besser in seine Lage versetzen, ohne Jona im Fisch als unrealistisch o.Ä. zu betrachten. |

| | | | | |
|---|---|--|--------|--|
| | Daraufhin wird Jon 2,1-11 gemeinsam gelesen. | | | |
| Erarbeitungsphase I 10 min Ergebnissicherung und Auswertungs- phase 20 min | Wenn die SuS das Gebet gelesen haben, sollen sie zwei Aufgaben bearbeiten: 1) Sie sollen in einem Dialog verfassen, worum es im Gebet geht. 2) Aus welchen Teilen besteht das Gebet? Aufbauend auf 2) soll ein Tafelbild entstehen, das die zwei Teile von dem Gebet wiedergibt. Der erste Teil handelt davon, wie sich Jona an Gott wendet, um gerettet zu werden – Jona wird von Gott erhört. Im zweiten Teil lobt Jona Gott und verspricht ihm seinen Glauben und sein Wort zu verkünden (ist sich sicher, gerettet zu werden). Diesen Inhalt sollen die SuS in Bezug zu ihrem Bild setzen und zum Originalbild: Der Fisch ist Raum für Ruhe/ Abgeschlossenheit → ohne den Fisch hätte Jona sich nicht gefunden. Finden sich diese Möglichkeiten in den Bildern der SuS wieder? Am Ende sollen die SuS aus dem Gebet das Fazit ziehen, dass Jona Gott vertraut und an ihn glaubt. Wiederum ist Gott barmherzig und gnädig zu Jona. | Partnerarbeit Unterrichtsgespräch | Bibeln | Für 1) stellt der Schüler Anfragen an Jona, um sein Verhalten näher zu ergründen. Dadurch sollen sie sich näher mit dem Inhalt beschäftigen, so dass einzelne Elemente deutlich werden. Teil 2) ist nicht ‚performativ‘ da es hier um eine Aneignung von Wissen geht. Das ist allerdings notwendig für das gesamte Ziel der Unterrichtsreihe Es soll erkannt werden, dass der Fisch Jona den Schutz bietet und nicht im Meer ertrinkt. Das Verschlucken des Fisches ist somit keine Verschlimmerung der Lage Jonas, sondern die Chance sich zu finden und zu Gott zu bekennen. |
| Arbeitsphase II 20 min | In ihren eigenen Bildern haben SuS ausgedrückt, dass es andere Gebete gibt und Notlagen. Darüber hinaus sollen sie weitere Notsituationen finden, in denen sie selber beten würden. Würden sie Jonas Gebet beten? Wie würden sie ein Gebet in einer Notsituation formulieren? Die SuS sollen ein eigenes Gebet erstellen, das einer Notsituation entspricht. | Einzelarbeit | / | Ggf. kann es den SuS schwer fallen, eigene Gebete zu formulieren. Jedoch wird kein konkreter Inhalt oder Rahmen vorgegeben, so dass die SuS das Gebet frei gestalten konnten. Zudem durften die SuS freiwillig das Gebet vorlesen, d.h. es entstand kein Druck etwas Persönliches preiszugeben. |
| Auswertungsphase | Die SuS lesen ihre Gebete vor. Welche Unterschiede gibt es zum Gebet Jonas? Wenn am Ende noch Zeit, sollen die SuS versuchen, die Aussage des Gebetes zu verallgemeinern: Jona steht stellvertretend für die Menschheit, Gott ist gnädig und barmherzig. Zusätzlich gibt Jona ein Glaubensbekenntnis im zweiten Teil ab, worauf im Folgenden aufgebaut werden könnte. | Schülervortrag Unterrichtsgespräch | / | |
| Hausaufgabe zur Stunde: / | | | | |
| Hausaufgabe zur nächsten Stunde: / | | | | |

Material:

„Jona im Fischbauch“ von Günter Halbig



Änderung des Bildes für den Unterrichtseinstieg



Eidesstattliche Versicherung

Jacobs, Christina

Matrikelnummer: 137165

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel

„Eine Erarbeitung des Erfahrungsbegriffs in der performativen Religionsdidaktik im Vergleich zum Erfahrungsverständnis des amerikanischen Pädagogen John Dewey“

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Ort, Datum

Unterschrift

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -)

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird gfls. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Ort, Datum

Unterschrift