Probehandeln in fremden Welten – ein (religions-)didaktischer Seitenblick

Marcell Saß

Wer Religion studiert ist religiös, wer Sport studiert sportlich. Nach der Motivation für diesen religionsdidaktischen Seitenblick gefragt, ließe sich so, knapp und bündig, der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen[1] beschreiben. Immerhin zeichnen sich die Professionalisierungsprozesse in beiden schulischen Fächerprofilen (vgl. Hericks/Laging, 2019) dadurch aus, dass jeweils biographische Imprägnierungen den Zusammenhang von Wissen und Können erheblich mitbestimmen, anders formuliert: die individuelle Religionsbiographie ist ebenso relevant für Grundfragen der Religionspädagogik wie die persönliche Sportbiographie für solche der Sportpädagogik.

Verlauf und Erfolg der Lehrerbildung in beiden Fächern haben zudem wesentlich mit der Bewältigung der Differenz von fachlichem Wissen zu den eigenen, biographischen Vorstellungen und Vorannahmen sowohl von Religion als auch von Sport zu tun. Wer selbst regelmäßig betet, wird vermutlich durch die theologisch-fachwissenschaftliche Deutung des Phänomens Gebet in den eigenen Haltungen irritiert. Und wer selbst regelmäßig Marathon läuft, muss die wissenschaftliche Erschließung von Körper und Bewegung dazu sicher neu in Bezug setzen.

Letztlich begegnen sich die Logiken der beiden Schulfächer Religion und Sport darin, dass sie sich auf kulturelle Praxen beziehen, an denen man teilhaben kann („Religion praktizieren"; „Sport treiben"), die man aber ebenso auch aus der Distanzperspektive beobachten kann. Gerade aber diese, in der Lehrerbildung notwendige, reflexive Bobachtungsperspektive deutet auf ein prinzipielles bildungstheoretisches Problem hin: Es reicht eben nicht, nur in die jeweilige Praxis einzuüben, sondern es braucht ein elaboriertes Bildungsverständnis, das die Zuordnung von fachlichem Wissen und (fachdidaktischem) Können (vgl. Laging et.al., 2015)

---

1 Dieser Beitrag verdankt wesentliche Anregungen zwei Marburger Kollegen, denen ich fachlich und persönlich viel verdanke: dem Religionspädagogen Bernhard Dressler und dem Sportpädagogen Ralf Laging.

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

ins Zentrum rückt und nicht dem Irrtum erliegt, allein die „Einübung in eine Praxis“ garantiere den Bildungserfolg:

Die Fachdidaktik Sport hat daher mit guten Gründen die Vorstellung eines Sportarrangeures im Sportunterricht verabschiedet: „Wenn Leibesübungen, Sport und Bewegung den Menschen allein schon durch ihren Vollzug unmittelbar bildeten, dann war ein ‚Sportarrangeur‘ unvermeidlich auch ein Bildungsarrangeur und musste sich bei der Aufbereitung von Sport über das Bildende des Unterrichts nicht überflüssig viele Gedanken machen.“ (Schierz 2014, 8)

Was in der Sportdidaktik somit für die Frage des Zusammenhanges von Teilhabe und Beobachtung gilt, ist auch im Fach Religion nachdrücklich zu betonen: ein theologisches Hochschulstudium soll eben keine monastische Gebetsschule sein, wenn es auf die Professionalisierungsprozesse von angehenden Religionslehrerinnen und -lehrern zielt.

Kurzum: Die Lehrbildung soll Religionsstudierende dazu befähigen, theologische Fachlichkeit und fachdidaktisches Können mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht so zu gestalten, dass die Differenz zwischen Beobachtung und Teilhabe nicht einseitig aufgelöst wird, sondern die Schülerinnen und Schüler einerseits Religion als kulturelle Praxis und eigenen Modus der Weltbegegnung (Baumert, 2002) beobachten, andererseits aber eben auch an Religion als kultureller Praxis teilhaben können (Dressler 2018).

Nun ist mit der zweiten Dimension der Teilhabe jedoch eine doppelte Problematik verbunden. Erstens kann für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler auch im konfessionellen Religionsunterricht eine eigene religiöse Praxis nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Zweitens ist unter dem Vorbehalt des pädagogischen Überwältigungsverbotes jeglicher Zwang zur religiösen Praxis im Unterricht abzulehnen. Um dennoch den Wechsel von Teilhabe und Beobachtung bildungstheoretisch und fachdidaktisch fruchtbar zu machen, wurde vom Religionspädagogen Bernhard Dressler im Kontext der sogenannten „Performativen Religionsdidaktik“ (Dressler 2012) die Idee eines Probehandelns bzw. eines Probeaufenthaltes in „religiösen Welten“ als Ausdruck für die mögliche didaktisch inszenierte Teilnahme an Religion als einer kulturellen Praxis als Leitidee eingeführt (Dressler 2002). Im Hintergrund dieser Überlegungen steht bei Dressler ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktik, das konstruktiv die von Jürgen Baumert im Blick auf den schulischen Fächerkanon vorgeschlagenen vier Modi der Weltbegegnung aufnimmt. (Baumert, 2002)

Dieser Gedanke wird im Folgenden in einem ersten Schritt (1) knapp vorgestellt. Daraus abgeleitet, und insbesondere religionspädagogisch hin-

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

sichtlich der Differenz von Teilnahme und Beobachtung relevant, zeigt sich Bildung dann insgesamt als Fähigkeit zum Perspektivwechsel zwischen unterschiedlichen Weltdeutungen (2). Didaktisch lässt sich nun auf dieser Grundlage Religion als kulturelle Praxis insofern unterrichtlich inszenieren, als dass hier von einem Probehandeln gesprochen werden kann (3). Ob und wie das auch für den Sportunterricht bzw. als theoretischer Impuls für die Sportpädagogik Anregungen bieten kann, soll in einem kurzen Ausblich gefragt werden (4).

1. Schulische Fachkulturen und die „Erschließung der Welt"

Schulische Bildungsprozesse in der Vielfalt der Fächer und in den Perspektiven der darin begegnenden Fachkulturen (Meister et.al. 2020) sind allesamt davon geprägt, dass in ihnen den Lernenden vielfältige Angebote gemacht werden die Welt zu verstehen. Die jeweilige Fachperspektive zeigt sich dabei in ihren epistemischen Grundlagen stets begrenzt, kontingent und arbiträr (Saß, 2019). Aus der epistemischen Begrenzung eines Geltungsanspruches der Fächer folgt, dass Bildung stets in einem „Horizont pluraler Weltzugänge" (Dressler 2013, 183) organisiert werden muss, d.h. Perspektivität ist Normalfall, Voraussetzung und Grundlage von Allgemeinbildung (Hericks et.al. 2019).

Die im besten Wortsinn bemerkenswerten Resultate der sog. PISA-Studien haben daher (nicht nur in Deutschland) zu neuen Reflexionsprozessen geführt. Grundlage dieser fachdidaktischen (Neu-)Justierung ist das bereits erwähnte Allgemeinbildungsmodell Jürgen Baumerts, der – ausgehend vom schulischen Fächerkanon – vier unterschiedliche Modi der Weltbegegnung als Basis von Allgemeinbildung nennt. Diese vier, gegenseitig nicht substituierbaren Modi differenzieren Bildungsangebote (Baumert 2002), da „ein materialer Stoffkanon allgemein anerkannter Bildungsgüter" eben nicht „zuhanden ist, geschweige denn ein einheitswissenschaftlicher Rahmen." (Dressler 2013, S. 186). Baumert nennt folgende Modi

1. „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik, Naturwissenschaften),
2. „ästhetisch-expressive Gestaltung" (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression),

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

3. „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht) sowie durch das Verhandeln von
4. „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie),

mit denen sich schulische Bildung präzise in ihren differenten Fächerkulturen beschreiben lässt. (Baumert 2002, S. 121). Schule, Unterricht, Lehrpersonen und somit auch die Lehrerbildung lassen sich nur von dieser differenztheoretischen Grundlage her entwickeln. Insgesamt geht es weder um die Kumulation einander ausschließender, kontingenter Wissensformationen noch um die pure Anknüpfung an eigene Erfahrungen oder die Fortsetzung bereits eingeübter Praxen. Religionsunterricht etwa soll eben nicht zum Beten anleiten, aber selbstverständlich das Beten als eine religiöse Rede, als Praxis und spezifischen Modus der Weltdeutung didaktisch inszenieren. Und auch im Sportunterricht zeigt sich eine ästhetisch-expressive Weise die Welt zu deuten, die als didaktische Inszenierung etwas anderes ist als die „arrangierte“ Fortsetzung des Freizeitsportes am anderen Ort.

Die Fähigkeit das eigene Selbst-Welt-Verhältnis reflexiv zu bearbeiten und die Differenzen und Unsicherheiten der jeweiligen Modi der Weltbegegnung selbst kompetent handhaben zu können, ist Grundaufgabe derer, die Religion oder Sport unterrichten. Übrigens: eine solche Grundlage von Lehrerbildung und Didaktik

> „schließt wieder an jenes Grundmuster der kulturellen Moderne an, das überhaupt erst einen über Sozialisation, Erziehung, Wissenserwerb, und Einübung hinausweisenden Begriff von Bildung verlangt: Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Systeme und Rationalitätsformen, wodurch die Weltwahrnehmung und das Handeln in der Welt einer Perspektivenvielfalt ausgesetzt werden.“ (Dressler 2013, S. 185)

Bildungsprozesse nehmen folglich immer konstruktiv auf, worin die verschiedenen „Weltdeutungsperspektiven inkommensurabel sind, worin sie sich möglicherweise auch berühren und welche blinden Flecken der Weltwahrnehmung sie jeweils mit sich führen.“ (Dressler 2013, S. 185f) Damit stellt sich die grundlegende Aufgabe eine Didaktik zu konturieren, die bewusst von Differenz ausgeht und diese als Chance für Bildungsprozesse beschreibt.

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2. *Unterscheidungen und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel*

Fachwissenschaftliche Unterschiede in der Deutung der Welt, differente fachdidaktische Perspektiven auf schulische Fachkulturen und nicht zuletzt die biographischen Imprägnierungen von Lehrpersonen rücken die Kontextualität und Positionalität von Wissen in den Mittelpunkt des Interesses: und zwar epistemisch im Blick auf die Voraussetzungen allen Wissens, bildungstheoretisch hinsichtlich der Differenz der Welterschließungsmodi sowie professionstheoretisch durch die geforderte kompetente Handhabung dieser Differenzen. Eine differenztheoretisch informierte Fachdidaktik (Hericks et.al., 2019) geriert sich als das, was der Marburger Religionspädagoge Bernhard Dressler „Didaktik des Perspektivwechsels" genannt hat, der eine doppelte Unterscheidung zugrunde liegt.

Zunächst und zuvorderst geht es um die Fähigkeit, zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Weltdeutung unterscheiden zu können. Sport und Religion etwa repräsentieren verschiedene Modi der Weltbegegnung, in der Art und Weise wie einerseits Körper und Bewegung sowie anderseits Religiosität oder Glaube in ihrer jeweiligen Logik die Welt „begreifen". Dabei gibt es sicherlich zahlreiche Berührungspunkte, Überschneidungen oder strukturelle Ähnlichkeiten, etwa in leibphänomenologischer Perspektive. Hinzu kommt eine weitere, den Fächern immanente Unterscheidung, die bezüglich des Unterrichts in Sport oder Religion bereits hervorgehoben wurde, nämlich die besondere Fähigkeit zwischen Beobachtung und Teilnahme an der jeweiligen kulturellen Praxis (Religion – Sport) abzuwechseln.

Beides greift im Bereich der Religionsdidaktik unmittelbar ineinander: Wer nämlich religiöse Rede als spezifischen Modus der Weltbegegnung („Problem konstitutiver Rationalität) nachvollziehen kann, wird nicht Gefahr laufen diesen als epistemische Alternative zu einer naturwissenschaftlichen Weltdeutung zu verstehen. Dann wird jemand auch kompetent unterscheiden können zwischen der religiösen Rede selbst als Ausdruck einer spezifischen kulturellen Praxis, an der man teilnehmen kann und der Rede über Religion als einer reflektierten Beobachtung und Distanznahme von religiöser Praxis selbst. (vgl. Dressler 2013, S. 195).

Theologiegeschichtlich sei hier nur kurz angedeutet, dass eine der wesentlichen Errungenschaften der protestantischen Theologie im Zeitalter der Aufklärung hier Pate stand: In der produktiven Verarbeitung der aufgeklärten Kritik an der Metaphysik und der Problematisierung des Verhältnisses von Vernunft und Offenbarung ist es der Aufklärungstheologie gelungen, substantiell zwischen Religion (als kultureller Praxis) und Glaube (als individueller Überzeugung) kategorial zu unterscheiden. Erste-

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

re lässt sich in Bildungsprozessen didaktisch inszenieren, letztere bleibt unverfügbar. Als kulturelle Praxis nun zeitigt die Religion wiederum zwei Facetten, die der Theologe Friedrich Schleiermacher bereits Ende des 18. Jahrhunderts betont hat: Religion ist immer Mitteilung (Rede über Religion) und auch Darstellung (Religiöse Rede), anders gesagt: Lehre und (rituelle) Inszenierung, Wissen und Können sind Komplementärphänomene (Saß, 2020).

Die strukturellen und inhaltlichen Parallelen zu den Grundlagen einer bildungstheoretisch informierten Sportpädagogik sind eindrücklich, denn man wird vermutlich vom Fach Sport und der Sportpädagogik bzw. einer bewegungsorientierten Didaktik auch sagen können, dass diese ebenfalls zwischen Teilnahme und Beobachtung der Lehr-Lernprozess changiert und dabei einen eigenständigen Modus der Weltbegegnung („ästhetisch-expressiv") in Differenz zu anderen Modi präsentiert, den es kompetent handzuhaben und von anderen zu unterscheiden gilt. (Laging, 2013)

Illustrieren lässt sich die Idee einer Didaktik des Perspektivwechsels im Fach Religion übrigens gut an einem weit verbreiteten Irrtum, nämlich den immer wieder heftig ausgetragenen Streitigkeiten über die Frage, ob Gott die Welt geschaffen habe oder doch eher die Urknallhypothese „richtig" ist. Mal abgesehen davon, dass die auf beiden Seiten vorgetragen Argumente zumeist unterkomplex sind, so sind sie v.a. bildungs- und professionstheoretisch vor dem Hintergrund einer Didaktik, die die Baumertschen Modi ernst nimmt, unsinnig! Die Frage nach der normativen Gültigkeit von Welterklärungen spielt hier kurzerhand zwei unterschiedliche Modi der Weltbegegnung gegeneinander aus und begeht einen erkenntnistheoretischen Kategorienfehler; zudem verstößt die Forderung, hier zwischen zwei Alternativen gleichsam entscheiden zu müssen, gegen ein fundiertes Konzept von Allgemeinbildung: Die Rede von Gott als dem Schöpfer ist nämlich nur dann sinnvoll zu verstehen, wenn sie sowohl als eine eigene Praxis religiöser Kommunikation (etwa im Gebet zu Gott, dem Schöpfer der Welt) als auch in der biblischen Überlieferung als eine eigenständige Art der (religiösen) Weltdeutung in Erscheinung tritt – und zwar im Unterschied zu anderen Modi der Weltbegegnung. Dass diese Form religiöser Praxis wesentlich auch in gottesdienstlichen Inszenierungen begegnet, weist die Rede von Gott als Schöpfer der Welt eben gerade als eigene Perspektive auf die Welt aus – dem gilt es dann fachlich, d.h. theologisch und bes. historisch nachzuspüren.

Dann zeigt sich, dass im Modus einer praktisch-rituellen Ingebrauchnahme religiöser, schöpfungstheologischer Sprachformen, sich Religion als eine „Kultur des Sich-Verhaltens zum Unverfügbaren" beschreiben lässt, die sich sowohl in distanzierter Perspektive beobachten und ana-

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

lysieren als auch persönlich praktizieren lässt. Wenn zu letzterem aber nun nicht unmittelbar aufgefordert werden kann bzw. Schülerinnen und Schüler nicht einfach zur Übernahme einer bestimmten Weise religiöser Weltdeutung gedrängt werden dürfen, braucht es bei der didaktischen Inszenierung der geforderten Perspektivenübernahmen im Religionsunterricht eine sinnvolle Möglichkeit, den für die (evangelische) Religion konstitutiven Zusammenhang der Rede über Religion mit der religiösen Rede selbst durch eine Zuordnung von „Mitteilung und Darstellung" zu inszenieren (Dressler, 2002). Religionsdidaktisch ist dies mit dem Begriff „Probehandeln" versucht worden.

3. (Religions-)Didaktische Inszenierungen als Probehandeln

Die hier präsentierte bildungstheoretische Rahmung der Fachdidaktik im Horizont pluraler Weltzugänge ebenso wie die Notwendigkeit einer differenztheoretisch informierten Didaktik des Perspektivwechsels haben unterrichtspraktische Konsequenzen – die didaktische Inszenierung von Religion muss darin zweierlei leisten: sie muss die Religion als eine eigenständige, von anderen Modi der Weltdeutung zu unterscheidende, Perspektive didaktisch in Gebrauch nehmen. Und sie muss der eigentümlichen Verschränkung von Darstellung und Mitteilung der Religion, von Praxis und Reflexion, von Beobachtung und Teilnahme Rechnung tragen. Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe für Unterrichtende, weil sie fachliches Wissen (Rede über Religion), persönliche Erfahrungen und Vorstellungen (religiöse Rede) und fachdidaktisches Können aushandeln müssen:

> Denn „in der unterrichtlichen Präsentation und Handhabung der Differenz von Schulfach und Fachwissenschaft, von Alltagswissen und reflektiertem Wissen liegt [...] der Kern der eigenständigen professionellen Aufgabe und Kompetenz der Lehrenden; sie können ihre Arbeit nicht allein als Unterrichtstechniker pragmatisch verstehen, sondern müssen sie als Lehrer didaktisch und methodisch gestalten, mit Blick auf die Lernenden und als Lernprozeß" (Tenorth 1999, 193).

Dabei wird die Situation durch die bereits erwähnten religionssoziologischen Befunde noch zusätzlich erschwert: Religionspraxis kann eben keineswegs mehr als selbstverständlich gelten, der „Traditionsabbruch" ist allenthalben unübersehbar; daher erscheint es notwendig, neben religiösem Wissen auch die religiöse Praxis in der Gestalt in den Blick zu nehmen, dass weder voraussetzungsreich die eigene Religion zugrundgelegt werden muss noch Schülerinnen und Schüler zur Übernahme einer be-

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

stimmten Religion verpflichtet werden. Vielmehr muss es darum gehen „probeweise“ Religion zu entdecken, sich gleichsam experimentell im Modus religiöser Weltdeutung in religiösen Welten aufzuhalten. Damit wird zunächst einmal didaktisch der Unterscheidung von Religion und Glaube Rechnung getragen, weil Glaube als unverfügbare Dimension individueller Haltungen sich nicht in Lernzielen operationalisieren lässt – zumindest nach evangelischem Verständnis. Religion jedoch, als ein anthropologisches Phänomen, lässt sich gleichwohl gut einpassen in die hier skizzierte, bildungstheoretisch gerahmte Vorstellung von Fachdidaktik:

Denn die Religion als ein anthropologisches Phänomen kann selbstverständlich ebenso wie eine evangelische religiöse Praxis Gegenstand zunächst der distanzierten Reflexion sein, während eben der (potentielle) persönliche Glaube an einen dreieinigen Gott vollends unverfügbar ist und bleibt. Folglich kann „die Deutung menschlichen Erlebens unter Bezugnahme auf ein Unbedingtes *sub specie hominis* als ‚Religion' beziehungsweise ‚Religiosität', *sub specie Dei* als ‚Glauben' bezeichnet werden. ‚Religion' stellt die dem menschlichen Verstehen und Verfügen zugängliche Seite dessen zu, was in theologischer Perspektive ‚Glaube' genannt wird“ (Schröder 2012, S. 201).

Ausgehend von diesen Unterscheidungen geht es in der didaktischen Inszenierung von Religion dann darum, die genannten Unterscheidungen nicht nur zu beachten, sondern je neu zu prüfen, ob die Religion bzw. eine konkrete religiöse Praxis gerade analytisch und deskriptiv betrachtet wird, ob sie als ein *Reden über die Religion* bzw. als Modus *religiöser Rede* selbst in den Blick genommen wird. Adressiert die didaktische Inszenierung nun Religion als eigene persönliche Praxis, so kann dies unterrichtlich nur funktionieren – so Bernhard Dressler –, wenn diese Praxis nicht erzwungen, sondern experimentell mit konstanter Möglichkeit zum Verlassen der Teilnahmeperspektive organisiert wird. Dressler betont für eine solche Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, im Rückgriff auf Schleiermacher:

> „Eine Didaktik, die die Performanz religiöser Praxis in den Blick nimmt, macht sich die Einsicht zu eigen, dass die christliche Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne immer auch zugleich dargestellt zu werden.“ (Dressler 2002, 13)

In Kontext der Schule erhält der Religionsunterricht somit eine bildungstheoretisch überaus wichtige Funktion, nämlich als „Anwalt des Unverfügbaren“ bzw. als Ausdruck eines eigenen Modus der Weltbegegnung jenen Vorstellungen entgegenzutreten, die man sozusagen als szientistisch geprägte „Machbarkeitsphantasien“ beschreiben kann. In Dresslers Ver-

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

ständnis von Schule haben sich alle Fächer, und damit eben auch der Religionsunterricht, „an der Gestaltung der Schule als einer ‚Proberealität' zu beteiligen, einem Raum für ‚Probedenken' und ‚Probehandeln'" (Dressler 2002, 14). Dressler greift hier auf Überlegungen des Erziehungswissenschaftlers Thomas Ziehe zurück Schule bzw. den „Schulraum" artifiziell als „Probe-Realität" zu verstehen und zu gestalten. (Ziehe 1991, 96). Die Begriffe „Probehandeln" (aber auch „Probedenken") sind in einer Schule als Probe-Realität grundlegende Modi unterrichtlicher Kommunikation (Dressler et.al., 36), und zwar in einem semiotischen Sinn.

Für eine sich „performativ" verstehende Religionsdidaktik firmieren damit diese Begriffe als Möglichkeit, die prinzipiell auf Zeichenhaftigkeit angewiesene Religion unterrichtlich so zu inszenieren, dass nicht nur „virtuell" über Religion geredet wird, sondern der Unterricht ebenso „sich auch auf authentische Religionspraxis beziehen kann" (Dressler et.al., 36).

Dressler geht es theologisch und bildungstheoretisch darum, dass mit dem Begriff „probeweise Aufenthalte in religiösen Welten" fachdidaktisch berücksichtigt wird, „dass Religion nicht allein aus einer Außenperspektive verstanden werden kann." (Dressler 2002, 14).

Und in Bezug auf die Frage der „Überwältigung" kann betont werden:

„Freilich ist der Vollzug einer Religion in der Schule und in unterrichtlichen Lernprozessen wiederum nicht unmittelbar möglich, nicht ohne reflexive Distanzspielräume. Sonst wäre Religionsunterricht eben doch Kirche in der Schule, abgesehen davon, dass Lernprozesse nicht ohne reflexive Distanz denkbar sind und Handlungsvollzüge dabei immer wieder unterbrochen werden müssen, gewissermaßen nach dem Prinzip teilnehmender Beobachtung – weder nur Teilnahme mit Haut und Haaren, noch nur Beobachtung aus sterilem Abstand." (Dressler 2002, 14).

4. Ausblick

Mit dem religionsdidaktischen Gedanken des Probehandelns wird das eigentümliche Spannungsfeld von Reden über Religion und religiöser Rede, von Nähe und Distanzspielräumen, von Teilnahme und Beobachtung so bearbeitet, dass die protestantische Unterscheidung von Religion und Glaube nicht einseitig aufgehoben wird und Glaube letztlich doch als Lernziel erscheint. Zugleich wird ebenfalls vermieden, dass ein allein religionskundlich-informatives Reden über die Religion diese als eine eigene Praxis der Weltbegegnung nicht angemessen berücksichtigt. Das fordert Lehrenden und Lernende sicher heraus, ist jedoch bildungstheoretisch nötig und theologisch geboten.

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Ob und wie sich der Gedanke des Probehandelns auch auf den Unterricht in Sport und mithin die Sportpädagogik übertragen lässt, mögen sicher die Fachleute kundiger beurteilen. Eines aber, auch und gerade vor dem Hintergrund der hier mehrfach betonten strukturellen Parallelen, scheint mir bemerkenswert: Die Rede über den Sport, die fachliche Analyse von Körper und Bewegung braucht Distanzspielräume von der eigenen Sportbiographie. Die reflexive Einordnung in physische Expression als einen eigenen Modus der Weltbegegnung ist dabei sicher hilfreich. Ebenso wichtig ist es aber auch, Sport als eine Praxis didaktisch so zu inszenieren, dass Teilhabe möglich ist – zumindest probeweise, wenn nämlich nicht alle – so sei es hier laienhaft formuliert – eine bestimmte Sportart für sich als Freizeitbeschäftigung entdecken mögen und können. Dann könnten Probeaufenthalte in Bewegungswelten ebenso didaktisch anregend inszeniert werden wie das für den Bereich der Religion gezeigt wurde. Vielleicht sollte dieser Gedanke zukünftig weiterentwickelt werden – interdisziplinär! Reizvoll erscheint es dem Religionspädagogen darum mit der Sportpädagogik auch grundlagentheoretisch und im wechselseitigen Gespräch über die Frage nach „dem Gegenstand" beider Fächer neu ins Gespräch zu kommen (z.B. mit Meßmer 2018).

Literatur

Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/M., S. 100–150.

Dressler, B. (2002): Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: rhs. Religionsunterricht an höheren Schulen 1/2002, 11–19.

Dressler, B. (2007). Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28 (3), 249–262.

Dressler, B. (2012): Performative Religionsdidaktik. Theologisch reflektierte Erschließung von Religion. In: T. Klie, R. Merkel & D. Peter (Hrsg.): *Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten*. Loccum: Religionspädagogisches Institut Loccum, S. 7–15.

Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.): *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 183–202.

Dressler, B. (2018): Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. Vorschlag eines Theorierahmens. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik.* Wiesbaden: Springer, S. 293–315.

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Dressler, B. / Klie, T. / Kumlehn, M. (Hg.) (2012), Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart: Kohlhammer.

Hericks, U./Laging, R. (2019): Wie man im Fachlichen professionell wird? – Reflexionen zur Lehrerbildung. In: M. Heer & U. Heinen (Hrsg.): „*Die Stimmen der Fächer hören!*" *Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung.* Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Hericks, U./Meseth, W.,/Saß, M. (2019), Gut geschult ins Klassenzimmer? – Universitäre Lehrerbildung zwischen Schule und Schule, In: hrsg. von J. Bietz / P. Böcker / M. Pott-Klindworth (Hg.), Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht, Bewegungspädagogik 14, Baltmannsweiler, 208–226.

Laging, R. (2013), Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts – sportpädagogische Reflexion und Perspektive für eine bewegungsorientierte Didaktik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 2013 (2), 61–82.

Laging, R./Hericks, U./Saß, M. (2015): Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengel-Jörns (Hrsg.): *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties ‚Visible-Learning'*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–116.

Meister, N.,/Hericks, U.,/Kreyer, R.,/Laging, R. (Hrsg.) (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Wiesbaden.

Messmer, R. (2018). What is the subject matter of Physical Education? In German Journal of Exercise and Sport Research 48 (pp. 508–515).

Saß, M. (2019) „... von Walnüssen, Windmühlen und der Welt" – Epistemische Perspektiven auf Fachlichkeit in der Lehrerbildung. In: Meike Hartmann / Ralf Laging / Christian Scheinert (Hrsg.). (Bewegungspädagogik 13): Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung, Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Baltmannsweiler, 12–23.

Saß, M. (2020), Glaubst Du das? Evangelische Theologie und die Kunst der Unterscheidung. In: Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R., Laging & R. (Hrsg.) (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Wiesbaden, 293–307.

Schierz, M. (2014): Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 2 (1), S. 3–20.

Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Ziehe, T. (1991), Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim und München.

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720118-65, am 12.10.2024, 11:15:43
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb