

FLORIAN DINGER

Religion inszenieren

*Praktische Theologie
in Geschichte und Gegenwart*

29

Mohr Siebeck

Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart

Herausgegeben von
Christian Albrecht und Bernd Schröder

29



Florian Dinger

Religion inszenieren

Ansätze und Perspektiven performativer
Religionsdidaktik

Mohr Siebeck

Florian Dinger, geboren 1983; 2005–10 Studium der Ev. Theologie und Germanistik; 2010–12 Referendariat in Hann. Münden; 2012–15 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl von Prof. Dr. Bernd Schröder in Göttingen; seit 2015 Lehrer für Evangelische Religion und Deutsch an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule Göttingen; seit 2018 Lehrbeauftragter für Religionspädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen; 2018 Promotion.
orcid.org/0000-0002-3730-9779

ISBN 978-3-16-156324-9 / eISBN 978-3-16-156548-9

DOI 10.1628/978-3-16-156548-9

ISSN 1862-8958 / eISSN 2569-4219 (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2018 Mohr Siebeck Tübingen. www.mohrsiebeck.com

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigung, Übersetzung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von epline in Böblingen aus der Times gesetzt, von Laupp & Göbel in Gomaringen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und von der Buchbinderei Nädele in Nehren gebunden.

Printed in Germany.

Für Anja

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Wintersemester 2017/18 von der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen als Dissertationsschrift angenommen.¹ Ihre Entstehung wurde von Beginn an durch Anregung, Rat und Zuspruch meiner akademischen Lehrerinnen und Lehrer, meiner Ausbilderinnen und Ausbilder in der Unterrichtspraxis und anderer Weggefährten in Schule und Universität unterstützt. Ihnen gilt es im Folgenden für ihre Anteile an diesem Buch zu danken.

An erster Stelle danke ich meinem Doktorvater, Prof. Dr. Bernd Schröder. Unter seiner Anleitung durfte ich von 2012 bis 2015 als wissenschaftlicher Mitarbeiter das Geschäft religionspädagogischer Forschung und Lehre kennenlernen. Er hat diese Untersuchung zu jeder Zeit umsichtig, hinterfragend und ermutigend betreut. Seiner Begleitung verdanke ich wesentliche Anregungen im Prozess ihrer Entstehung, zudem vielfältige Impulse, die mir die Religionspädagogik in neuer Weite und Tiefe aufgeschlossen haben. Prof. Schröder hat hierbei stets die Ausbildung eigener, nicht selten unterschiedlicher Positionen und Forschungsschwerpunkte ermöglicht und sie mit wohlwollendem Interesse gefördert.

Eine wesentliche These dieser Arbeit wird lauten, dass sich performative Religionsdidaktik immer wieder auch als biblische Didaktik entfaltet. Diese Einsicht habe ich vor allem in Gesprächen mit und Lehrveranstaltungen von zwei Göttinger Dozierenden gewinnen können: So danke ich Prof. Dr. Karin Schöpflin, die das Zweitgutachten angefertigt hat, für vielfältige Denkanstöße und für ihre stetige Begleitung während meiner Studien- und Promotionszeit. Prof. Dr. Reinhard Feldmeier, drittes Mitglied der Prüfungskommission, hat dieser Studie bereits indirekt den Weg bereitet, als ich noch gar nicht an ein derartiges Vorhaben dachte. In vier überaus lehrreichen Jahren als seine studentische Hilfskraft hat er mir aus exegetischer Perspektive deutlich gemacht, welche didaktischen Potentiale den biblischen Texten innewohnen.

Der Forschungsgegenstand dieser Studie war während ihrer Entstehungszeit fortlaufend im Fluss, insofern er sich immer wieder durch neue Publikationen erweiterte, veränderte und fortentwickelte. Deshalb hat es mir sehr geholfen, in dieser Zeit auch mit Protagonistinnen und Protagonisten der dazugehörigen

¹ Für die Publikation wurden geringfügige Änderungen am Manuskript vorgenommen.

Debatte im Gespräch zu sein. Vor allem danke ich PD Dr. Silke Leonhard, die mir im Zuge gemeinsamer Projekte viele hilfreiche Einblicke in die Struktur und Genese der performativen Ansätze gewährt hat. Auch Dr. Bärbel Husmann, Prof. Dr. Thomas Klie, Prof. Dr. Hans Mendl sowie Prof. Dr. David Käbisch danke ich für ihre Gesprächsbereitschaft und wichtige Anregungen.

Performative Religionsdidaktik ist nach meiner Einschätzung bisher vor allem auf den schulischen Religionsunterricht des Gymnasiums hin entwickelt worden. Dies dürfte u. a. auch darauf zurückzuführen sein, dass die entsprechenden Innovationsbemühungen an den für diese Schulform ausbildenden Studienseminaren besonders intensiv diskutiert wurden. Ich selbst verdanke jedenfalls jener zweiten Ausbildungsphase die entscheidende Anregung zu meiner Doktorarbeit, namentlich durch meinen damaligen Fachleiter und heutigen Freund Rudolf Tammeus. Ich kenne niemanden, der den Wert, die Chancen, besonders aber den kritischen Anspruch eines zeitgemäßen Religionsunterrichts klarer und überzeugender artikulieren kann. Ergebnisse unserer Gespräche sind besonders in die handlungsorientierenden Abschnitte meiner Untersuchung eingeflossen.

Außer den Impulsen des Fachleiters haben auch mancherlei Anregungen meiner Ausbildungslehrerinnen am Grotefend-Gymnasium Münden auf diese Studie eingewirkt. Aus diesem Kreis hervorheben möchte ich meine Kolleginnen Susanne Büthe, Sarah Jacobi, Heide Ruthenberg-Wessler und Inge Witzig-Temme. Ihre didaktische Expertise und ihr Mut, neue (religions-)didaktische Räume zu begehen, haben immer wieder dazu motiviert, auch eigene religionsdidaktische Vorstellungen und Ideen zu konturieren.

Vergleichbar mit meinen eigenen Arbeitsschwerpunkten in den vergangenen Jahren bewegt sich auch diese Arbeit auf einer Schnittfläche zwischen universitärer Theoriebildung einerseits und schulischer Praxis andererseits. Glücklicherweise bin ich in beiden Tätigkeitsfeldern auf Interessierte getroffen, denen auf ihre je eigene Weise Anteile an der Fertigstellung dieses Buches gebühren. Aus der Göttinger Geschwister-Scholl-Gesamtschule möchte ich Barbara Braune, Kristin Seidemann, Cornelia Schmidthals sowie Heike Anhalt-Brügge- mann nennen; aus dem Kreis der universitären Wegbegleiter und der Göttinger Religionspädagogischen Sozietät Christhard Löber, Franziska Krause, Ricarda Schnelle und Christoph Schönau. Zudem haben sich meine lieben Freunde und religionspädagogischen Gesprächspartner Moritz Emmelmann und Marlene Sinhuber in überaus sorgfältiger Weise als Korrektor bzw. Korrektorin um diese Arbeit verdient gemacht.

Für die Aufnahme meiner Arbeit in diese Reihe danke ich Prof. Dr. Christian Albrecht und meinem Doktorvater sowie dem Verlag Mohr Siebeck und dessen Lektorin Katharina Gutekunst. Die „Vereinigte Ev.-Luth. Kirche Deutschlands (VELKD)“ sowie der „Verein zur Förderung der Praktischen Theologie und der

Religionspädagogik in Göttingen e. V.“ haben diese Publikation durch großzügige Druckkostenzuschüsse unterstützt.

Schließlich danke ich meiner Familie für mancherlei Zuspruch: meiner Mutter Monika, meinen drei Schwestern Ulrike, Dörte und Angelica sowie insbesondere meinem Vater und Mitbewohner Rainer. Er hat die Entstehung dieses Buches mit Hingabe begleitet: als interessierter Zuhörer mit theologischem Kompass, als sorgfältiger Korrektor – und nicht zuletzt als engagierter Großvater, der meine Frau und mich in der Betreuung unserer beiden Kinder Helene und Manuel auf vielfältige Weise entlastet hat.

Den Anteil, den meine Frau Anja am Abschluss dieser Studie hat, kann ich hier nur andeuten. Jedenfalls verdanke ich ihrer liebevollen Begleitung den Mut, die Freude und Kraft, ohne die mir diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Ihr widme ich dieses Buch.

Göttingen, im Juni 2018

Florian Dinger

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
Einleitung	1
§ 1 Theoretische Fundierung performativer Religionsdidaktik – die systematische Perspektive	7
1 <i>Erkenntnisinteresse der systematischen Perspektive</i>	7
2 <i>Vorklärungen zum Begriff des Performativen</i>	9
2.1 Begriffsgeschichte und Bedeutungsspektren des Performativen ..	11
2.1.1 Sprachphilosophische Wurzeln	11
2.1.2 Das Performative in der Theaterwissenschaft	13
2.1.3 Der ‚performative turn‘ in den Kulturwissenschaften	16
2.2 Impulse des ‚performative turn‘ für die Erziehungswissenschaft .	19
3 <i>Spielarten Performativer Religionsdidaktik. Vertreter, Konzepte und Schwerpunkte</i>	23
3.1 Semiotisch begründete Performanz	24
3.1.1 Bernhard Dressler und die Zeichendidaktik	27
3.1.1.1 Die semiotische Begründung	27
3.1.1.2 Reagieren auf den Traditionsabbruch	29
3.1.1.3 Religiöse Bildung als Unterscheidungsfähigkeit	33
3.1.1.4 Die Herausforderung der Übergänge	36
3.1.2 Thomas Klie und die Theatralität des Religionsunterrichts .	38
3.1.2.1 Religion und ihre Außenseiten	39
3.1.2.2 Religionsunterricht als theatrales Geschehen	41
3.1.2.3 Prozedurale Regeln im didaktischen Spiel	43
3.2 Gestaltpädagogisch begründete Performanz	48
3.2.1 Religion beim Wort nehmen. Christoph Bizer und die Gestaltung von Religion im Unterricht	52
3.2.1.1 Zur Ausgangslage: Bizers Kritik an den Bildungsinstitutionen . . .	53
3.2.1.2 Die authentische Selbstdarstellung von Religion im Unterricht . .	56
3.2.1.3 Lernen als Gestaltbildung	59
3.2.1.4 Didaktische Konkretion: Religion zum Anfassen	61

3.2.2	Silke Leonhard und das leibliche Lernen und Lehren	65
3.2.2.1	Der Körper als Lernort	66
3.2.2.2	Rituelle (Re-)Präsentation zwischen Didaktik und Methodik	70
3.3	Poststrukturalistisch begründete Performanz	72
3.3.1	Dietrich Zilleßen und die Suche nach dem Unbekannten im Profanen	76
3.3.1.1	Philosophische und theologische Begründungen	77
3.3.1.2	Performative Spiele mit dem Fremden	81
3.3.1.3	Das Unterrichtskonzept „Religion elementar“	84
3.3.2	Harald Schroeter-Wittke und das unterrichtliche Entstehen von Religion	88
3.3.2.1	Die Brisanz des <i>performative turn</i>	89
3.3.2.2	Religion aufs Spiel setzen	91
3.4	Performative Didaktik in katholischer Auslegung	94
3.4.1	Konstruktivistisch begründete Performanz bei Hans Mendl	97
3.4.1.1	Die konstruktivistische Begründung	98
3.4.1.2	Mendls Problemanzeige und didaktische Schlussfolgerung	104
3.4.1.3	Praxisfelder religiösen Erlebens in der Schule	110
3.4.2	Mirjam Schambeck und das mystagogische Lernen	114
3.4.2.1	Religionsunterricht und Gotteserfahrung	114
3.4.2.2	Mystagogisches Lernen als Konkretion performativer Religionsdidaktik	117
4	<i>Zwischenfazit</i>	120
§2	Performative Aufbrüche in der Didaktik benachbarter Fächer – die vergleichende Perspektive	133
1	<i>Erkenntnisinteresse der vergleichenden Perspektive</i>	133
2	<i>Beispiel A: Der „handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht“ in der Fachdidaktik Deutsch</i>	136
2.1	Kaspar H. Spinner und das literarische Lernen als Fremdverstehen	141
2.1.1	Fachdidaktische Intentionen	141
2.1.2	Methodik und Unterrichtsbeispiele	145
2.2	Ingo Scheller und die Szenische Interpretation	149
2.2.1	Szenische Interpretation im Porträt	150
2.2.2	Methodik	154
2.3	Performative Religionsdidaktik und handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht im Vergleich	157

3	<i>Beispiel B: Kreativität und Performance im Schulfach Darstellendes Spiel</i>	163
3.1	Zielsetzung und Etablierungsstand des Darstellenden Spiels als Schulfach	164
3.2	Didaktik und Methodik	171
3.2.1	Die Leitkategorie „Raum“	171
3.2.2	Die Leitkategorie „Körper“	174
3.2.3	Die Leitkategorie „Rolle“	177
3.2.4	Methodische Konkretionen	180
3.3	Performative Religionsdidaktik und die Fachdidaktik des Darstellenden Spiels im Vergleich	184
4	<i>Zwischenfazit</i>	187
§ 3	Performative Elemente in der Geschichte der Religionsdidaktik – die historische Perspektive	195
1	<i>Erkenntnisinteresse der historischen Perspektive</i>	195
1.1	Zur Schwerpunktsetzung dieses Kapitels	197
1.2	Zur Vorgeschichte: Performative Elemente in der christlich-religiösen Erziehung vor der Aufklärung	198
2	<i>Performative Elemente in der Religionsdidaktik seit der Aufklärung – dargestellt anhand ausgewählter Beispiele</i>	209
2.1	Kriterien der historischen Analyse	209
2.2	C. G. Salzmann (1744–1811): Die Suche nach den „wirksamsten Mittel[n], Kindern Religion beizubringen“	212
2.2.1	Religionsdidaktisches Profil	213
2.2.2	Vergleichsmomente	220
	Exkurs: Friedrich Schleiermacher (1768–1834): Religion darstellen und mitteilen	223
2.3	Richard Kabisch (1868–1914): Der Religionsunterricht und das Erlebnis	228
2.3.1	Religionsdidaktisches Profil	229
2.3.2	Vergleichsmomente	234
2.4	Otto Eberhard (1875–1966): Religionsunterricht als „lebendige Berührung mit Gott“	237
2.4.1	Religionsdidaktisches Profil	238
2.4.2	Vergleichsmomente	243
2.5	Gerhard Bohne (1895–1977): Das Wort Gottes zu Gehör bringen	246
2.5.1	Religionsdidaktisches Profil	247
2.5.2	Vergleichsmomente	252

2.6	Peter Biehl (1931–2006): Die Vermittlungsproblematik und das Symbol	254
2.6.1	Religionsdidaktisches Profil	255
2.6.2	Vergleichsmomente	261
3	<i>Zwischenfazit</i>	264
§ 4	Tragweite und Tragfähigkeit performativer Ansätze für den Religionsunterricht von morgen – die handlungsorientierende Perspektive	273
1	<i>Erkenntnisinteresse der handlungsorientierenden Perspektive</i>	273
2	<i>Interpretation der Untersuchungsergebnisse mit Blick auf zukünftigen Religionsunterricht</i>	275
2.1	Probleme und Chancen des Performanzbegriffes	275
2.2	Erschließung religiöser Praxis als Ansatzpunkt für eine Begründung performativer Didaktik	281
2.3	Performative Spielarten in der Spannung zwischen Missionierungsverdacht und Profanisierungsgefahr	284
2.4	Gelebter christlicher Glaube im Verhältnis zur „Unterrichtsreligion“	290
2.5	Differenzierung der These vom Traditionsabbruch	295
2.6	Performative Lernsettings und die Erweiterung des religionsdidaktischen Methodenspektrums	300
2.7	Performative Bibeldidaktik und die Unterscheidung vom liturgischen Lernen	306
2.8	Anfragen zu Praktikabilität und Lehrerrolle	314
2.9	Performative Religionsdidaktik und interreligiöses Lernen	320
2.10	Performative Spielarten im Lichte konfessioneller Kooperation ..	324
	Literaturverzeichnis	331
	Sachregister	359

Einleitung

„Wie lehren wir Religion?“¹ So fragte Richard Kabisch 1910 in seinem programmatischen religionspädagogischen Hauptwerk. Bereits damals wurde eine Krise des schulischen Religionsunterrichts beklagt. Das Diktat der geistlichen Schulaufsicht, methodische Uniformität des Unterrichts, Einfallslosigkeit der Unterrichtenden sowie wachsende Unbeliebtheit bei den Schülerinnen und Schülern stellten die besonderen Herausforderungen jener Zeit dar. Kabisch selbst versuchte seine Frage optimistisch zu beantworten. Sein Grundsatz für die Neuorientierung des Religionsunterrichts im Sinne liberaler Religionspädagogik lautete: „Der Unterricht schaffe Erlebnisse!“² Entsprechend diesem Imperativ sollte der Religionsunterricht zu einem Ort werden, an dem religiöse „Stoffe mit Gefühlsbewegung erlebt werden“³. Er sollte „objektive Religion vermitteln, um subjektive zu erzeugen.“⁴ Kabisch schwebte dabei eine Unterrichtsveranstaltung in der Schule vor, in der Religion wahrnehmbar, spürbar, ja, als „subjektive Erfahrungsreligion“⁵ erlebbar werden würde. Möglicherweise wirkte sich von Anfang an verhängnisvoll aus, dass Kabisch mit seiner Leitfrage „Wie lehren wir Religion?“ die Möglichkeit der Lehrbarkeit von Religion in der Schule stillschweigend vorausgesetzt hatte. Weil er gar nicht nach den Bedingungen dieser Möglichkeit in der Schule fragte, konnte er auch nicht wahrnehmen, dass seine religionspädagogischen Vorstellungen einen entsprechenden Unterricht am Lernort Schule grundsätzlich überfordern mussten. Aus heutiger Sicht führen sie deshalb eher die Grenzen des schulisch Machbaren vor Augen. Gleichwohl verweist seine Frage auf noch immer wesentliche Herausforderungen, mit denen sich die Bemühung um religiöse Bildung am Lernort Schule konfrontiert sieht. Die Frage selbst hat deshalb auch im Jahr 2018 nichts

¹ RICHARD KABISCH: *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulstufen auf psychologischer Grundlage*, Göttingen ³1913. Die religionspädagogischen Entwürfe von Kabisch werden in dieser Studie im Rahmen der historischen Analyse eigens auf performative Elemente hin untersucht. Vgl. §3, Kap. 2.3 „Richard Kabisch (1868–1914): Der Religionsunterricht und das Erlebnis“.

² KABISCH, *Religion*, S. 120.

³ EBD., S. 123.

⁴ EBD., S. 106.

⁵ GABRIELE OBST: *Religion zeigen – eine Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts? Zwischenruf zu einem aktuellen religionspädagogischen Paradigma*, in: *Theo-Web 6/2* (2007), S. 104–123, 104.

von ihrer Aktualität eingebüßt. Sie stellt sich womöglich im Angesicht tiefgreifender religionssoziologischer Veränderungen heute in besonderem Maße. Darunter stellen die Konfessionslosigkeit einer wachsenden Zahl von Schülerinnen und Schülern sowie eine immer weniger vorauszusetzende religiöse Bildungssozialisation auch der sich als evangelisch verstehenden und getauften Schülerschaft nur die auffälligsten dar.

Die hier vorgelegte Untersuchung möchte sich einem viel diskutierten religionsdidaktischen Neuansatz widmen, der ebenso wie Kabisch die Frage nach dem „Wie“ der Lehrbarkeit von Religion im religiösen Bildungsprozess stellt. Dabei versteht dieser neue Ansatz die Frage nach dem „Wie“ im Unterschied zu den religionspädagogischen Konzeptionen nach 1945 nicht als eine der gegenüber der didaktischen Frage nach dem inhaltlichen „Was“ des Unterrichts nachgeordnete, „bloß“ methodische Folgefrage. Vielmehr zeigt sich nunmehr bereits in der Antwort auf die Frage nach dem „Wie“ eine didaktische Grundentscheidung über das Verständnis von religiöser Bildung. Dieser Versuch einer Antwort, oder genauer dieses Bündels entsprechender Versuche, hat den fachdidaktischen Diskurs innerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik in jüngerer Zeit intensiv beschäftigt. Vor 16 Jahren erschien in der Fachzeitschrift „Religionsunterricht an höheren Schulen“ ein Themenheft,⁶ in dem eine Gruppe von Autorinnen und Autoren erste Konturen einer Didaktik skizzierten, die heute weithin als „performative Religionsdidaktik“ bezeichnet wird. An dieser Stelle mit Kabischs Aufbruch vergleichbar, fordern auch die performativen Didaktiker, den Modus der Präsentation von Religion am Lernort Schule grundsätzlich zu überdenken.⁷ Gerade weil die selbstverständliche Vertrautheit von Kindern und Jugendlichen mit der christlichen Religion als Praxis wegbriecht, so die These des evangelischen Religionspädagogen Bernhard Dressler, kann es didaktisch nicht länger gelingen, diese Praxis im Religionsunterricht allein „reflexiv-nachdenkend“⁸ zu durchdringen. Eine zeitgemäße Didaktik habe stattdessen „Religion allererst zu *zeigen* und dabei Religion als eine eigenartige Kultur symbolischer Kommunikation zu erschließen, die in ihren Vollzügen, d. h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten, nicht aber [...] in ihren lehr-

⁶ Das Thema des Heftes rhs 45 (2002) lautet: „Performativer Religionsunterricht!“. Diese Formulierung wird im Vorwort zu selbigem Heft von dem katholischen Religionspädagogen Rudolf Englert vorgeschlagen. Vgl. RUDOLF ENGLERT: Religionsunterricht als Realisation. Einführung in das Thema dieses Heftes, in: rhs 45 (2002), S. 1. In dieser Arbeit wird jedoch die Bezeichnung „performative Religionsdidaktik“ bevorzugt, weil diese im heutigen Fachdiskurs die häufigste Verwendung findet.

⁷ Dieses Vorhaben erkennt Englert, der schon in demselben Heft erste begleitende „Anmerkungen“ zu den dort formulierten Ansätzen performativer Religionsdidaktik formuliert, bereits dort prägnant als einendes Anliegen der sonst in vielerlei Hinsicht unterschiedlichen Ansätze. Vgl. RUDOLF ENGLERT: ‚Performativer Religionsunterricht!‘ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (2002), S. 32–36, 33.

⁸ BERNHARD DRESSLER: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002), S. 11–19, 12.

mäßigen Reflexionsgestalten erkennbar wird.⁹ Als wesentliche Programmformel performativer Religionsdidaktik fügt im gleichen Heft Hans Schmid von katholischer Seite hinzu, der Religionsunterricht müsse deshalb „mehr sein als Reden über Religion“¹⁰.

Seit jenem Sonderheft sind die frühen Thesen, Appelle und Ideen der Vertreterinnen und Vertreter¹¹ performativer Religionsdidaktik vielerorts aufgenommen, in unterschiedliche Spielarten ausdifferenziert und in vielgestaltigen Unterrichtsentwürfen schulpraktisch konkretisiert worden. Längst liegt eine Fülle von Veröffentlichungen zur performativen Religionsdidaktik vor. Häufig erschienen diese in Form von Aufsätzen, die entweder einzelne Aspekte des „neuen“ Ansatzes fachdidaktisch-konzeptionell zu präzisieren suchen, oder diesen als ganzen kritisch in Frage stellen. Das große religionspädagogische Interesse am Thema erstaunt nicht. Performative Religionsdidaktik rührt sowohl in der fachdidaktischen Theorie als auch im Hinblick auf ihre methodische Konkretion an grundsätzliche Fragen christlich-religiöser Bildungsbemühungen. Umso mehr erstaunt beim Blick auf den engagiert geführten Fachdiskurs, wie viele Aspekte und Zusammenhänge performativer Religionsdidaktik in der religionspädagogisch-wissenschaftlichen Bearbeitung bisher unerforscht geblieben sind. So wurde bislang die ganze Breite der heute vorliegenden, teilweise sehr unterschiedlichen Theorien performativer Religionsdidaktik nicht systematisch dargestellt, d. h. so, dass auch die je unterschiedlichen Begründungszusammenhänge sowie deren konfessionell verschiedene Ausprägungen untersucht, aufgearbeitet und kontrastierend miteinander verglichen werden. Ferner wurden die religionsdidaktisch-performativen Ansätze nicht zu den vielgestaltigen performativen Aufbrüchen in benachbarten Fachdidaktiken in Beziehung gesetzt, obwohl sich dort an mehreren Stellen vergleichbare Tendenzen erkennen ließen. Auch fehlt bis heute eine religionspädagogisch-historische Einordnung der Innovationen performativer Religionsdidaktik vor dem weiten Horizont der Geschichte christlicher Bildungsbemühungen. An solcher Stelle wäre auch die wichtige Frage nach dem „Wo“ religiöser und insbesondere christ-

⁹ EBD., S. 13 (Hervorhebung FD). Die „kommunikative Verfasstheit der Religionspraxis“ hebt auch Ulrike Wagner-Rau hervor, die im Anschluss an ein solches Religionsverständnis „Praktische Theologie als Theorie der christlichen Religionspraxis“ konturiert. Der Gegenstandsbereich Praktischer Theologie insgesamt umschließt folglich die „vielfältigen Weisen religiöser Kommunikation.“ ULRIKE WAGNER-RAU: Praktische Theologie als Theorie der christlichen Religionspraxis, in: Praktische Theologie. Ein Lehrbuch, hg. v. KRISTIAN FECHTNER, JAN HERMELINK u. a., Stuttgart 2017, S. 19–28, 25–27.

¹⁰ HANS SCHMID: Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (2002), S. 2–10, 2.

¹¹ Im Rahmen dieser Arbeit werden lediglich die Personengruppen der „Schülerinnen und Schüler“, „Lehrerinnen und Lehrer“ sowie „Autorinnen und Autoren“ konsequent geschlechtergerecht ausgeschrieben. Bezeichnungen wie „Vertreter“, „Didaktiker“ oder „Befürworter“ werden dagegen im Folgenden lediglich in männlicher Form angeführt. Dieses Vorgehen soll nicht exklusiv verstanden werden, sondern dient ausschließlich der besseren Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit.

licher Bildung zu stellen, also nach den religiösen Lernorten zu fragen.¹² Es könnte nämlich sein, dass die Frage nach dem „Wie“ des Lehrens von Religion am Lernort Schule ganz anders zu beantworten sein wird als etwa im evangelischen Gemeindehaus im Rahmen des Konfirmandenunterrichts oder im Kirchenraum im Rahmen einer kirchenpädagogischen Begehung. Schließlich liegen bisher kaum empirische Daten vor, die Erfahrungen mit performativen Lernarrangements kritisch in den Blick nehmen oder gar solche Bedingungen beschreiben, die deren praktische Relevanz für zukünftigen Religionsunterricht befördern könnten.

Kurz gesagt: Im Dickicht der Beiträge zur performativen Religionsdidaktik ist eine kritische Erarbeitung möglichst der ganzen Breite performativ-didaktischer Ansätze überfällig, die auch deren interdisziplinäre wie historische Interdependenzen berücksichtigt. Besonders wichtig erscheint die Frage nach dem handlungsorientierenden Impuls dieser „neuen“ Didaktik, also ihrem Beitrag zur möglichen Beförderung religiöser Bildungspraxis an den verschiedenen Lernorten.

Wenn die so umrissenen Anliegen in der hier vorliegenden Untersuchung nunmehr zu bearbeiten sind, dann nehmen sie mehrere der oben formulierten Desiderate auf.¹³ Folglich liegt es nahe, die Untersuchung entlang dieser Desiderate in vier Teile zu strukturieren. Als methodische Grundlage dienen hierbei die von Bernd Schröder vorgeschlagenen Perspektiven religionspädagogischer Forschung, die wiederum in den Desideraten selbst bereits anklingen.¹⁴

Zuerst erfolgt eine theoretische Fundierung performativer Religionsdidaktik in religionspädagogisch-systematischer Perspektive (§ 1). In diesem Teil der Untersuchung werden zuerst einige grundsätzliche Vorklärungen zum Begriff des „Performativen“ vorgenommen. Daraufhin wird eine repräsentative Auswahl performativ-didaktischer Einzelentwürfe als unterschiedliche „Spielarten performativer Religionsdidaktik“ dargestellt. Ausgewählt wurden acht performative Ansätze, die sich entweder aus heutiger Sicht im entsprechenden Fachdiskurs als besonders einflussreich erwiesen haben, und/oder besondere Dif-

¹² Zur Unterscheidung religionspädagogisch-relevanter Lernorte vgl. grundlegend CHRISTIAN GRETHLEIN: *Religionspädagogik*, Berlin/New York 1998.

¹³ Das einzige der oben formulierten Forschungsdesiderate, das diese Untersuchung nicht eigens aufnehmen kann, obwohl es gemäß der von Schröder vorgeschlagenen „fünf Dimensionen religionspädagogischer Reflexion“ (SCHRÖDER, *Religionspädagogik*, S. 13 f.) nahe läge, ist die empirisch-kritische Auswertung konkreter Unterrichtsbeispiele. Ein solches Analysekapitel hätte – sofern dieses dem Anspruch religionspädagogisch-empirischer Forschung genügen sollte – den Rahmen dieser Arbeit als Dissertationsschrift deutlich gesprengt. Die weithin fehlende empirische Fundierung performativ-didaktischer Ansätze ist dennoch zu kritisieren, vgl. hierzu besonders § 4, Kap. 2.8 „Anfragen zu Praktikabilität und Lehrerrolle“.

¹⁴ Eine ausführliche Präzisierung des „Erkenntnisinteresses“ sämtlicher Untersuchungsteile erfolgt im Rahmen dieser Untersuchung jeweils im ersten Kapitel des entsprechenden Paragraphen.

ferenzierungen performativer Didaktik erkennen lassen. Hierbei wird jeder der eigens untersuchten Ansätze wiederum mithilfe von vier Kategorien untersucht, die das Verständnis von performativer Religionsdidaktik präzisieren helfen. Dies sind (1) die jeweils zugrunde gelegte *Situationsanalyse*, (2) die zentral berücksichtigten *Begründungstraditionen*, (3) die entwickelten *didaktischen Theoriegebäude* sowie (4) die darin konkret angestrebten *methodischen Konsequenzen*. An dieser Stelle wird angestrebt, die Vielzahl an vorliegenden Veröffentlichungen möglichst umfassend zu berücksichtigen. Dabei werden teilweise sehr unterschiedliche Vorstellungen performativer Religionsdidaktik Kontur gewinnen. Deshalb wird die systematische Analyse den umfangreichsten Teil dieser Untersuchung ausmachen.

Der zweite Untersuchungsschritt setzt in religionspädagogisch-vergleichender Perspektive die in § 1 dargestellten Entwürfe zu vergleichbaren performativen Aufbrüchen in der Didaktik benachbarter Fächer in Beziehung (§ 2). Das die Untersuchung in diesem Abschnitt leitende Forschungsanliegen besteht darin, interdisziplinäre und fächerübergreifende Überschneidungen, Interdependenzen und nicht zuletzt Differenzen aufzuzeigen, welche die inzwischen entstandenen Konturen performativer Religionsdidaktik mit geprägt haben könnten. Hierfür wird die Arbeit insbesondere auf zwei Beispiele gesondert eingehen, nämlich erstens auf den „handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht“, der ein Bündel von didaktischen Ansätzen aus der Deutschdidaktik umfasst, und zweitens auf die Didaktik des Schulfaches „Darstellendes Spiel“. Dieses (weithin) neue Schulfach folgt in bisher einzigartiger Weise einer performativen Grundstruktur. Anhand beider Beispiele wird geprüft, inwieweit didaktische Intentionen und methodische Innovationen performativer Religionsdidaktik mit teilweise entsprechenden Entwicklungen auch außerhalb der Religionspädagogik verknüpft sind.

Der dritte Teil der Untersuchung fragt in religionspädagogisch-historischer Perspektive nach der Eigenart bzw. dem Proprium performativer Religionsdidaktik vor dem Horizont der religionsdidaktischen Geschichte (§ 3). Angestrebt wird hier zunächst, performative Elemente in historisch relevanten Konzepten christlich-religiöser Bildung (wieder) zu entdecken, um so schließlich das spezifisch Neue der hier untersuchten performativ-didaktischen Innovationen deutlicher identifizieren zu können. Zuerst wird dieser Untersuchungsteil anhand einiger Schlaglichter nachzuweisen suchen, dass solche performativen Elemente die Geschichte christlicher Bildungsbemühungen schon seit ihren Ursprüngen prägen, ja, im Grunde sogar auf Wirken und Auftreten Jesu selbst gemäß seiner Darstellung in den Evangelien zurückgehen. Der Schwerpunkt der historischen Analyse liegt dann aber auf solchen Konzepten, die Möglichkeiten und Grenzen religiöser Bildung mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht ausloten. Die entscheidenden Herausforderungen, mit denen performative Religionsdidaktik am öffentlichen Lernort Schule heute konfrontiert ist,

erscheinen aus historischer Perspektive erst nach der Etablierung des Religionsunterrichts als Schulfach im Zuge der Aufklärung fachdidaktisch vergleichbar. Im Einzelnen werden hierfür fünf religionsdidaktische Konzepte in den Blick genommen, die in je unterschiedlicher Ausprägung Vergleichshorizonte zu performativer Religionsdidaktik erkennen lassen. Die der historischen Analyse zugrunde gelegten Kriterien ergeben sich aus den Ergebnissen der theoretischen Fundierung performativer Religionsdidaktik (§ 1) und sind deshalb erst an späterer Stelle vorzustellen.¹⁵

Die Ergebnisse der drei ersten Untersuchungsteile bilden die Grundlage des Auswertungskapitels. Dieses wägt in religionspädagogisch-handlungsorientierender Perspektive die Tragweite und Tragfähigkeit performativer Ansätze für die Gestaltung zukünftigen Religionsunterrichts ab (§ 4). Den Analysen in systematischer, vergleichender und historischer Perspektive kommt im Rahmen dieser Arbeit also dienende Funktion zu, insofern sie die kritische Beurteilung im handlungsorientierenden Teil vorbereiten und fundieren sollen. Entsprechend des handlungsorientierenden Interesses werden dort allerdings bewusst nur in Ausnahmefällen Ergebnisse als abschließende Thesen zur Eignung oder Nichteignung der noch zu untersuchenden Spielarten performativer Religionsdidaktik formuliert, sondern zumeist in Form von handlungsorientierenden Impulsen dargestellt. Dies soll schon auf der Darstellungsebene des Auswertungskapitels hervorheben, dass die Ergebnisse der Untersuchung als kritisch-konstruktive Anregungen zur weiteren Präzisierung und Weiterentwicklung der Didaktik selbst verstanden werden wollen.

In jenem Schlusskapitel kommt auf diese Weise in besonderem Maße das Grundanliegen der vorliegenden Arbeit insgesamt zum Ausdruck. Vor allen anderen Zielen möchte sie einen Beitrag zur Beförderung religionsunterrichtlicher Praxis aus religionspädagogisch-theoretischer Perspektive leisten. Dem gegenwärtigen Arbeitsbereich des Verfassers als Religionslehrer an einer öffentlichen Schule entspricht das ausgesprochene Eigeninteresse an diesem besonderen Lernort. Die im oben beschriebenen Sinne multiperspektivisch angelegte Untersuchung der fachdidaktischen Grundlagen, Konkretionen, Interdependenzen und Innovationen performativer Religionsdidaktik erfolgt also „im Interesse einer *theoriegeleiteten, rechenschaftsfähigen* Erziehungs- und Unterrichtspraxis.“¹⁶ Wenn es gelingen sollte, die Praxis des Religionsunterrichts in der Schule mithilfe dieser Arbeit nicht nur für den künftigen Unterricht des Verfassers selbst, sondern auch für andere Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schüler zu befördern, wäre die Arbeit zu ihrem eigentlichen Ziel gelangt.

¹⁵ Vgl. § 3, Kap. 2.1 „Kriterien der historischen Analyse“.

¹⁶ SCHRÖDER, Religionspädagogik, S. 427.

§ 1 Theoretische Fundierung performativer Religionsdidaktik – die systematische Perspektive

1 Erkenntnisinteresse der systematischen Perspektive

Das erste und umfangreichste Kapitel dieser Untersuchung widmet sich der Beantwortung einer vermeintlich schlichten Leitfrage. Was nämlich, so soll hier grundsätzlich geklärt werden, ist eigentlich damit gemeint, wenn in der Religionspädagogik von „performativer Religionsdidaktik“ gesprochen wird? Die theoretische Fundierung dieses viel diskutierten Ansatzes, oder genauer: dieses Bündels von durchaus unterschiedlichen Ansätzen, die sich unter dem Begriff der performativen Religionsdidaktik versammeln, stellt bis heute ein Desiderat religionspädagogischer Forschung dar. Die hier vorgelegte Studie wird deshalb zuallererst den Begriff des Performativen insoweit zu klären suchen, dass zumindest das Spektrum seiner Bedeutung für den hier zu betrachtenden Forschungsgegenstand deutlich wird.

In der Einleitung wurde bereits erwähnt, dass performative Religionsdidaktik sowohl in der fachdidaktischen Theorie als auch im Hinblick auf ihre methodische Konkretion an grundsätzliche Fragen christlich-religiöser Bildungsbemühungen rührt. Mehr noch: Sie stellt in bestimmter Hinsicht das Ganze des traditionellen Verständnisses von christlicher Bildung, insbesondere in deren schulisch institutionalisierter Form, in Frage. Schon deshalb erfordert die angestrebte Klärung das umzusetzen, was Bernd Schröder als wesentlichen Bestandteil religionspädagogischer Forschung in systematischer Perspektive kennzeichnet, nämlich „das Augenmerk auf fundamentale Sachverhalte und Prinzipienfragen zu legen, die der Reflexion aller konkreten Handlungsfelder zu Grunde liegen“¹. Diese Maßgabe umfasst im Falle dieser Studie die Erläuterung wesentlicher religionspädagogischer und fachdidaktischer Grundannahmen ebenso wie deren Kontextualisierung.

Konkret geht es in diesem Kapitel zuerst um eine Annäherung an den Bezugsbegriff des Performativen. Dieser muss in dem größeren geisteswissenschaftlichen Kontext beschrieben werden, von dem aus er in die religionspädagogische Debatte eingeführt wurde (§ 1, Kap. 2). Anschließend erfolgt eine systematische Darstellung unterschiedlicher Weisen performativer Religions-

¹ SCHRÖDER, Religionspädagogik, S. 167.

didaktik, die hier „Spielarten“ genannt werden, um den ausgesprochen kreativen, oft auch spielerischen Umgang der jeweiligen Darstellungsformen mit den dargestellten „Inhalten“ zu unterstreichen.² Die Darstellung verläuft entlang der diesbezüglich relevanten Schriften ausgewählter Vertreter performativer Ansätze (§ 1, Kap. 3). Im Einzelnen werden die Entwürfe von acht religionspädagogischen Autorinnen und Autoren vorgestellt. Diese haben zum einen nach meiner Wahrnehmung den fachdidaktischen Diskurs in nachhaltiger Weise beeinflusst; zum anderen wird in jeder einzelnen der beschriebenen Positionen exemplarisch eine unterschiedliche religionsdidaktische Rezeption des Performanzbegriffes in ihrer besonderen Kontur darstellbar. Der Fokus dieses ersten Kapitels liegt dabei ganz auf der möglichst präzisen *Darstellung* jener Spielarten performativer Religionsdidaktik. Eine *Beurteilung* ihrer argumentativen Tragfähigkeit, ihrer theologischen Berechtigung und ihrer praxisbezogenen Tragweite erfolgt im späteren Verlauf dieser Studie in einem dezidiert handlungsorientierenden Auswertungsteil (§ 4). Erst dort kann auch auf die Ergebnisse der weiteren Kapitel rekuriert werden, um einerseits resümierend und andererseits mit Blick auf zukünftigen Religionsunterricht Chancen und Grenzen der fachdidaktischen Anliegen performativer Religionsdidaktik abzuwägen.

Die innerhalb dieses Kapitels vorgestellten Ansätze werden mithilfe von vier Kategorien untersucht. Diese gewähren aus verschiedenen fachdidaktisch relevanten Perspektiven Aufschluss darüber, was die untersuchten Vertreter unter performativer Religionsdidaktik verstehen:

- 1) Zunächst wird die jeweils vorgelegte *Situationsanalyse* in den Blick genommen. Die unterschiedlichen Diagnosen des zeitgenössischen Religionsunterrichts und seiner gesellschaftlichen wie pädagogischen Bedingungen, von denen ausgehend eine performative Umorientierung erfolgen soll, prägen in vielerlei Hinsicht die Gestalt der darauf reagierenden Didaktik. Darüber hinaus gewähren sie mit den daraus häufig abgeleiteten Abgrenzungsbemühungen nicht selten bereits Aufschluss über das jeweils profilierte Idealbild eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts und damit indirekt auch über die erwartete, befürchtete oder erhoffte zukünftige Situation der Kinder und Jugendlichen, die heute unterrichtet werden.
- 2) Des Weiteren wird die vorliegende Studie schlaglichtartig diejenigen *Begründungstraditionen* skizzieren, die von den Autoren schwerpunktmäßig

² Grundlegende Unterscheidungen einzelner Spielarten performativer Religionsdidaktik sind im religionsdidaktischen Diskurs bereits vorgelegt worden, etwa von CLAUDIA GÄRTNER: Performative Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit, in: IJPT 13 (2009), S. 258–274, 259–267; MICHAEL DOMSGEN: Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: RpB 54 (2005), S. 31–49, 37–40; RUDOLF ENGLERT: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, in: ZPT 60 (2008), S. 3–16, 5–14; BERNHARD GRÜMME: Mystagogische Performanz. Der Religionsunterricht als Raum religiöser Praxis, in: ThG 50 (2007), S. 291–300, 293–298.

rezipiert werden. Die Auseinandersetzung mit Denkansätzen etwa aus den philosophischen, psychologischen, kulturwissenschaftlichen und pädagogischen Nachbardisziplinen hat sich in den hier vorgestellten Einzelfällen in mitunter recht unterschiedlichen Richtungen als produktiv erwiesen. Dies gilt gerade im Hinblick auf das Generieren von Folgerungen für eine performative Religionsdidaktik.

- 3) Ein besonderer Fokus richtet sich drittens auf die Umriss der *didaktischen Theoriegebäude*, die den einzelnen Spielarten zugrunde liegen. Hier ist jede Konzeption daraufhin zu befragen, was genau den Kern ihres Verständnisses von performativem Religionsunterricht ausmacht, welche Ziele ein solcher Unterricht intendiert und was gerade das performative Moment der jeweiligen Didaktik zum Erreichen dieser Ziele beiträgt.
- 4) Schließlich wird diese Studie *methodische Konkretionen bzw. Konsequenzen* betrachten, die in den einzelnen Entwürfen aus den jeweiligen Einsichten abgeleitet werden. Hier werden sowohl Unterrichtsmaterialien und erarbeitete Lernarrangements in den Blick genommen als auch programmatische methodische Folgerungen, die sich aus der zugrunde gelegten Fachdidaktik ergeben.

Diese vier Kategorien stellen die zentralen Deutungsfolien dar, vor deren Hintergrund in diesem Kapitel die eingangs gestellte Leitfrage beantwortet wird. Dabei wird sich jedoch die folgende Darstellung in ihrem Aufbau zuerst an der argumentativen Struktur der jeweils referierten Schriften und Ansätze orientieren, ohne immer explizit die Kategorien in gleichförmigem Nacheinander an die Texte heranzutragen. So ist auf die Eigenheiten der Texte und ihre Argumentationsstrukturen einzugehen, ohne diese durch einen abstrakten Formalismus zu verzeichnen. Wenn beispielsweise Bernhard Dressler in besonderem Maße situationsbezogene Überlegungen in seine Schriften einbezieht (§ 1, Kap. 3.1.1), erfährt die Analysekategorie der *Situationsanalyse* in der Darstellung seines Ansatzes eine entsprechend ausführlichere Berücksichtigung als etwa bei Dietrich Zilleßen, der seine Didaktik stärker im Gespräch mit philosophischen *Begründungstraditionen* profiliert (§ 1, Kap. 3.3.1).

Bevor allerdings die einzelnen Vertreter und Schwerpunkte performativer Religionsdidaktik in den Blick rücken können, sind einige grundsätzliche Vorklärungen zum Begriff des Performativen unabdingbar.

2 Vorklärungen zum Begriff des Performativen

Performative Religionsdidaktik verwendet mit dem Attribut „performativ“ einen Begriff, der in den vergangenen 25 Jahren in verschiedenen Disziplinen der Geistes- und Kulturwissenschaften eine Schlüsselfunktion übernommen

hat. Vielfach ist gar von einem *performative turn* die Rede, der einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel geisteswissenschaftlicher Forschung anzeigen soll.³ Bei genauerem Hinsehen fällt jedoch auf, dass sich innerhalb der einzelnen Disziplinen durchaus unterschiedliche Theorien des Performativen entwickelt haben. Diese lassen sich weder zu einer übergeordneten Metatheorie zusammenfassen, noch weisen sie einen trennscharf benennbaren Leitgedanken auf, der allen Einzelansätzen zugrunde liegt. Längst fungiert der Begriff des Performativen als *umbrella term*, unter dem sich ansonsten kaum aufeinander bezogene Forschungsperspektiven aus solch unterschiedlichen Feldern wie der Sprach-, Geschlechter-, Ritual-, Unterrichts- oder Theaterforschung zusammengefounden haben. Obwohl der Begriff selbst auf differente Aufbruchsbewegungen aus ebenso differenten Forschungsfeldern verweist, lassen sich doch einige übergreifende Akzentverschiebungen und gewisse Impulse benennen, die mit dem Begriff des Performativen und einer damit verbundenen Sichtweise in Beziehung stehen. Auch die performative Religionsdidaktik hat sich in ihrer Rezeption des Begriffes weniger auf exklusiv *eine* Theorie des Performativen bezogen, als vielmehr ein Bündel von Impulsen aufgenommen, die eher locker in der hier *performative turn* genannten Entwicklung zusammengefügt wurden. Schon in dieser Weise der Bezugnahme auf verschiedene Diskurszusammenhänge unter Berufung auf einen Einzelbegriff lässt sich eine Ursache für die vielen Differenzierungen performativer Religionsdidaktik, die im Folgenden als „Spielarten“ bezeichnet werden, erkennen.

Bevor aber die Entwürfe performativer Religionsdidaktik selbst in den Fokus der Untersuchung rücken können, müssen zunächst die unterschiedlichen Bedeutungsspektren des Begriffes mitsamt der damit verbundenen Impulse für die pädagogische Praxis erläutert werden. Zuerst erfolgt ein Blick auf die Begriffsgeschichte. Dabei werden bereits unterschiedliche Verwendungszusammenhänge des Performativen zwischen „*Performance*“⁴ und „*Performativität*“ deutlich (§ 1, Kap. 2.1). Im Anschluss daran werden Impulse des *performative turn* benannt, die sich besonders in den Erziehungswissenschaften und – teilweise durch sie vermittelt – später auch in der Religionspädagogik und Religionsdidaktik als wirkmächtig erwiesen haben (§ 1, Kap. 2.2). Erst im

³ Vgl. DORIS BACHMANN-MEDICK: Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek 2006, S. 104; BERND HÄSNER/HENNING S. HUFNAGEL u. a.: Text und Performativität, in: Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme, hg. v. KLAUS W. HEMPFER und JÖRG VOLBERS, Bielefeld 2011, S. 69–96, 69; URSULA RAO/KLAUS-PETER KÖPPING: Die ‚performative Wende‘: Leben – Ritual – Theater, in: Im Rausch des Rituals. Gestaltung und Transformation der Wirklichkeit in körperlicher Performanz, hg. v. DENIS., Hamburg 2000, S. 1–31.

⁴ Obwohl der Begriff „*Performance*“ aus dem Englischen stammt und dort als Substantiv kleingeschrieben werden müsste, bevorzugt diese Studie die Großschreibung des inzwischen in deutschen Fachdiskursen gängigen Fachwortes. Lediglich im Zusammenhang englischer Originalzitate wird „*Performance*“ im Folgenden kleingeschrieben.

Sachregister

- Abendmahl 107, 160, 191, 199–201, 204, 262, 297, 307f., 312
- Abhängigkeitsgefühl 224–226, 230–236, 270
- Affekt *siehe* Emotion
- A Gift to the Child* 112
- Alte Kirche 197, 202
- Ambivalenz 156, 259
- Andacht 242–245, 257, 266, 269, 292
- Anthropologie 16, 261
- Antike 25
- Arbeitsschule, arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht 237–245, 268f.
- „Areligiosität“ 297
- Ästhetik 13, 22, 28, 31, 36, 43, 45, 70f., 73, 75, 77, 82f., 96, 106, 116, 138–140, 143, 145, 148, 153f., 157f., 161, 163, 167–171, 180, 190f., 210, 212, 303f., 310–312, 315, 328
- Atheismus 80
- Auferstehung 201, 262, 264
- Aufführung *siehe* Inszenierung
- Aufklärung 6, 197f., 209, 213f., 217, 237, 240
- Ausbildung *siehe* Bildung
- Außenperspektive *siehe* Perspektive
- Außenseite 38–41, 60, 106, 122, 126, 159, 196, 204, 210, 264f., 283
- Authentizität 32, 34, 37, 51, 56, 61, 63f., 81, 109, 126–128, 160, 186, 211, 234, 237, 253, 267–269, 286–295, 307f., 312, 318, 322, 326
- Autoreflexivität 12, 277
- Bayern *siehe* Bundesland
- Begegnung 248, 294
- „Modi der Weltbegegnung“ 31, 34–36, 119, 126, 160, 167, 169, 177, 188, 286, 313
 - mit anderen Religionen 112f., 234, 321
 - mit dem Fremden/Fremdheit 81f., 179, 321
 - mit Gott 115, 117, 120, 249–251
 - mit (christlich) religiöser Praxis 33, 41, 82, 126, 160f., 186, 262, 293f., 299
 - Rollenbegegnung 183f.
 - Text-Rezipienten-Begegnung 188
- Beichte 44
- Bekehrung 207, 231
- Bergpredigt 199f.
- Berufsschule *siehe* Schule
- Beruf, Berufskompetenz 68, 146, 213, 229, 239, 247f., 254., 256, 258
- Beten *siehe* Gebet
- Beziehung
- zwischen Begriffen/Ansätzen des Performativen/performativer Didaktik 10, 22, 97, 164, 276–281
 - zwischen Didaktiken unterschiedlicher Schulfächer 3, 5, 133, 166, 186, 317
 - zwischen Gott und Mensch 79, 120, 215
 - zwischen Personen 52, 86
 - zwischen Rollen und ihren Darstellern 175f., 178–180
 - zwischen „Tradition und Situation“ 79f., 142, 151, 161, 207, 232, 257, 262, 289, 292, 308
 - zwischen Zeichen bzw. Bedeutungskonnotationen 44, 151, 189, 259, 289, 327, 242
- Bibel 40, 47, 57, 60, 95, 198f., 204–208, 210, 216, 219, 227, 239, 252–254, 269f., 283, 306–314
- Bibeldidaktik 38, 97, 118, 149, 252–254, 282, 302, 306–315, 317, 320

- Bibellektüre 220
- Bibelwort, Bibeltext 55–57, 62, 64, 119, 270, 287
- Bibliodrama 70, 130, 260, 266, 302, 308 f.
- Bibliolog 302 f., 308
- Bildbetrachtung 242
- Bildung, religiöse Bildung (in Auswahl)
 - 1–5, 24, 33–36, 38, 54, 67, 91, 110, 131, 193, 196, 203, 206, 212, 216–218, 226–228, 237, 248, 251, 266, 282, 293
- Ausbildung 104, 219, 226, 320
- Bildungsforschung/Theoriebildung 27, 66, 150, 165, 188, 209, 214, 289 f., 298
- Bildungsinstitution 53–55, 65–67, 123, 164, 166, 197, 224
- Bildungsprozess 20–22, 68 f., 91–93, 126, 153, 174, 246
- Bildungssozialisation und Vorbildung 53, 121–123, 140
- Bildungsstandard (*siehe auch* Curriculum) 31, 144
- Bildungssystem 50, 52, 239
- Lehrerbildung 158, 189, 194, 230, 239, 320
- Binnenperspektive *siehe* Perspektive
- Bitte 308
- Biographie 62, 74, 168, 204, 207, 224, 229, 242, 247, 248, 254, 256
- Bildungsplan *siehe* Curriculum
- Brandenburg *siehe* Bundesland
- Bremen *siehe* Bundesland
- Buddhismus 113
- Bundesland
 - Bayern 135, 163 f., 166
 - Berlin 13, 17, 135, 164 f., 167 f., 238 f.
 - Brandenburg 164
 - Bremen 135, 164 f.
 - Hamburg 135, 163–165, 167–170, 172, 175, 256
 - Hessen 135, 164
 - Mecklenburg-Vorpommern 135, 164, 238
 - Niedersachsen 135, 163 f.
 - Rheinland-Pfalz 135, 164
 - Schleswig-Holstein 165
 - Thüringen 165, 213 f., 247
- Buße 200
- Chor 292
- Christologie *siehe* Jesus Christus
- Curriculum/Kerncurriculum 35, 50, 110, 131, 136, 141, 143, 149, 163 f., 167 f., 175, 184, 189, 216 f., 293, 304 f.
- Dankbarkeit *siehe* Emotion
- Danksagung 44
- Darstellendes Spiel *siehe* Schulfach
- Defizit
 - in Bezug auf religiöse (Vor-)Bildung 29, 41, 55, 228, 295, 297, 300
 - in Bezug auf die Praxis des Religionsunterrichts 41, 56, 77, 122, 131, 137
- Deixis 12
- Dekalog *siehe* Gebot, Zehn Gebote
- Dekonstruktion 75, 81, 87, 90, 145
- Demokratie 59
- Determinierung 26
- Deutsch *siehe* Schulfach
- Deutschdidaktik 70 f., 135, 137 f., 142, 149, 158–162, 188, 190, 193, 291, 301, 312, 316
- Deutscher Bischofskonferenz 95 f., 292, 327
- Deutung 9, 16, 27–30, 65, 73–76, 82, 89, 107, 119, 143–145, 151, 160, 174, 180, 184, 191, 200 f., 223, 247, 258, 286 f., 308 f., 311, 328 (Deutungskompetenz *siehe auch* Kompetenz)
 - Deutungsoffenheit 15, 25, 27, 44 f., 60, 78, 90, 115, 124 f., 129, 159 f., 163, 177 f., 187, 244, 252, 289, 308,
- Diakonie 56
- Dialektische Theologie 246, 249, 253, 270
- Dialog 85, 111, 151, 156
 - Dialogkompetenz *siehe* Kompetenz
- Differenzsensibilität 134, 172, 192, 298–300, 310, 316, 324
- Dilemma 34
- Diskursanalyse, Macht des Diskurses 10, 18, 25–27, 74
- Distanz 35–37, 82 f., 95, 105, 109, 111, 115 f., 154, 173–179, 310, 312
 - Distanzierungsspielräume 32, 34, 127,

- 179, 189–192, 211, 236, 244, 267 f.,
284, 288, 313, 328
- Dogma, Dogmatisierung 54, 128, 219,
226, 240, 245 f.
- Dogmatik *siehe* Systematische Theo-
logie
- Drama, Dramaturgie *siehe* Theater
- EKD
- Denkschriften 96
- Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung
293, 295–300
- Ekklesiologie *siehe* Kirche
- Elementarisierung 76, 84–88, 93, 120,
168, 328
- Eltern 228, 248, 256, 296, 308 (*siehe*
auch Lernorte, Familie)
- Empirie *siehe* Perspektiven religionspäda-
gogischer Forschung
- Emotion, Gefühl 1, 36, 62, 87, 143, 148,
152, 156 f., 182 f., 224–228, 230–236,
243, 248, 267–270, 310
- Angst 83, 87, 139, 182
- Dankbarkeit 119, 249
- Freude 62, 119, 182, 200
- Staunen 117, 119
- Trauer 62, 153, 182
- Wut 182, 226
- Englisch *siehe* Schulfach
- Entscheidung 137, 140, 147, 152, 274,
319
- als theologische Kategorie 247–254,
270
- Entwicklung, Entwicklungspsychologie
9, 24, 49, 98, 229, 247–251, 254
- EPA 164, 167 f., 170, 190
- Ereignis, Ereignishaftigkeit 14 f., 22, 29,
60, 68, 74, 115, 122, 171, 207 f., 256,
259, 277, 280, 289, 312
- Erfahrung (in Auswahl) 37, 58 f., 95 f.,
259, 261, 263
- und Fremdheit 80–82, 86, 92, 163,
310
- und Reflexion 47, 112, 126, 267 f.
- und Religion 70, 72, 80, 107, 225–
228, 237, 253, 263, 292
- Gotteserfahrung 114–120, 280
- Rollenerfahrung 35, 151, 161
- Selbsterfahrung 50, 130, 138–140,
175, 177
- Erhebungsgefühl 230 f., 235 f., 267, 270
- Erlebnis 1, 33, 99, 104–113, 116, 151,
154–156, 168, 207, 211, 228–237,
240–243, 247–249, 252, 259, 267–269,
328
- Erotik 56, 226
- Erkenntnistheorie 25, 97–100, 104, 140
- Erzählung, Erzählen 70, 75, 92, 130,
147 f., 198–201, 209, 213, 216 f., 223,
232–236, 242, 245, 252, 260, 266 f.,
308 f.
- Ethik *siehe* Theologie
- Experiment, experimentelle Didaktik
33 f., 37, 46–48, 63, 69, 72 f., 76, 80–
93, 109, 114, 126, 157, 161, 167–170,
173, 177, 179, 184, 187–190, 194, 221,
231, 235, 267–269, 281, 285 f., 289,
310, 326
- Exkursion 65, 113, 322
- Expression, Expressivität 31, 83, 90, 167,
175, 179, 186, 264
- Eucharistie 308 (*siehe auch* Abendmahl)
- Evangelische Unterweisung 125, 246 f.,
250, 270, 285
- Evangelium 40, 199–201, 205, 239 f.,
249, 260, 276
- Exerzitien, geistliche Übungen 206–208
- Existenziale Interpretation 126
- Fachdidaktik *siehe* Religionsdidaktik,
Deutschdidaktik usf.
- Fächerübergreif 5, 153, 187, 193 f., 222,
301, 305
- Feier 95, 113, 137, 201, 242, 245, 294 f.,
297, 307 f., 314
- Felt Sense* 68–70
- Feminismus 18
- Fest *siehe* Feier
- Figur (literarisch) 36, 39, 112, 142 f.,
146–159, 162, 173, 177–180, 183 f.,
191, 214–216, 308 f., 314
- Focusing* 68–70, 72, 127
- Förderbedarf (sonderpädagogisch) 299
- Form (in Auswahl) 21, 29–33, 39–43,
59–64, 70 f., 82, 89–94, 96, 105,
108 f., 122, 126–128, 169, 210, 218 f.,

- 233, 255, 260, 264, 275–295, 306–314, 323, 326–328
- Formenspiel *siehe* Spiel
- Formalästhetischer Literaturunterricht 138
- Fragend- entwickelndes Unterrichtsgespräch 138
- Fremdheit, Fremde 69 f., 80 f., 92, 108, 111–114, 137, 142, 150, 163, 179, 187, 190–192, 208, 243, 268, 296–298, 305–311, 317–323
- „Fremdverstehen“ 35, 141–145, 149, 159 f., 190, 309, 313
- Freude *siehe* Emotion
- Frömmigkeit 39, 54, 105, 228, 242, 244, 307, 318
- Fühlen *siehe* Emotion
- Funktionalisierung 58, 190, 251, 270, 303
- Fußball 291 f.
- Ganzheitlichkeit 22, 42, 49, 51, 60–62, 67, 81, 93, 123, 125, 129 f., 140, 161, 183, 186, 204, 206, 210, 235, 239 f., 245, 252, 260–262, 266, 302
- Gebet, Beten 30, 44, 56, 61, 95, 107, 109, 113, 116, 162, 170, 173, 191, 202, 204, 207, 218, 220, 244, 269, 283, 293, 297, 306–308, 314, 318, 322
- Gebot 44, 95, 201, 203, 323
- zehn Gebote, Dekalog 44, 204
- Gefühl *siehe* Emotion
- Gegenreformation 197, 203, 206–209
- Gelebte Religion *siehe* Religion
- Gemeinde *siehe* Lernort
- Gender, Genderstudies, Geschlechtertheorie* 3, 10, 16, 18 f., 89 f., 124, 277
- Gesamtschule *siehe* Schule
- Gesinnungsbildung 30, 215–221, 226, 232, 234, 265, 283
- Gestalt (in Auswahl) 28 f., 31, 41, 60 f., 69, 80, 114, 118, 122, 204, 293 f., 306
- Ausdrucksgestalten *siehe* Außenseiten
 - Gestaltbildung 41–43, 62–65, 118, 154, 236 f., 243–246, 287 f., 307
 - Gestaltpädagogik 23, 48–52, 59, 65, 68–72, 125, 161, 236, 287
 - Gestalttheorie 48–50, 60, 68, 81
 - Gestalttherapie bzw. -psychologie 49, 68 f., 125, 140
 - Gestaltungskompetenz *siehe* Kompetenz
- Gewalt 147
- Glaube (in Auswahl)
- als abstrakte Größe 58, 80, 87, 248, 250, 253 f., 260, 268, 287 f., 302, 318, 328
 - gelebter Glaube/Glaubenspraxis 29, 33, 95 f., 106, 109–111, 116–120, 122, 127, 134, 196, 237, 244, 255, 265, 280, 283 f., 286, 290, 294, 298, 300, 310, 319, 326 f.
 - Glaubensaussage bzw. -annahme 31, 38, 78 f., 105, 110 f., 204, 227
 - Glaubensbekenntnis 160
 - Glaubensgemeinschaft 112, 191, 239–241, 323
- Gleichnis 38, 200, 201, 282, 293, 302, 308–310
- Globalisierung 78, 110
- Gnade 55, 115, 125
- Gott 40, 44, 46 f., 58, 64, 79, 82 f., 90, 117–120, 127, 200, 203 f., 206 f., 213, 218, 220 f., 222, 224, 238, 270, 280, 318
- Gottesbild, Gottesbegriff 80, 81, 119, 215, 249
 - Gottesdienst, Gottesdienstordnung 39, 46, 54, 56, 113, 201 f., 203, 219, 227, 233, 237, 239, 242, 288, 292, 294, 306–308, 314
 - Gotteserfahrung *siehe* Erfahrung
 - Gottesfrage 115–117, 120
 - Reich Gottes 200
 - Wort Gottes 201, 240, 246–254, 270 f.
- Grundschule *siehe* Schule
- Gymnasium *siehe* Schule
- Habitus 156, 161
- Hamburg *siehe* Bundesland
- Handlungsorientierung (didaktisch) 38, 42, 70 f., 113, 129, 140, 187, 193, 212, 223, 255, 264 (*siehe auch* Perspektiven religionspädagogischer Forschung)
- Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht 5, 134–144, 149 f.,

- 157–163, 168, 174, 186, 188–194, 301, 311–313
- Heiliges, Heiligkeit 57–59, 112, 116, 203, 207, 209
- Heiliger Geist 58
- Hermeneutik 255–258, 264, 319
- hermeneutischer Religionsunterricht 61, 126
- Hessen *siehe* Bundesland
- Heterogenität 50, 74, 98, 100f., 129, 131, 298–300
- Hic et nunc* 15, 49f., 63, 65, 71
- Himmel 200, 205
- Hinduismus 322
- Hochschule, Universität 53, 62f., 72, 89, 93, 135, 141, 146, 149, 162, 165, 173, 212, 239, 256
- Pädagogische Hochschule 138, 258
- Religionspädagogische Institute 135, 255, 257f.
- Hören 42, 56, 70, 85, 87, 123, 129f., 201f., 250, 252f., 270, 302f.
- Homiletik 38, 287
- Hymnus 307
- Identität 12, 18f., 52, 89f., 103, 318
- Illusion 246, 248, 327
- Imagination 81, 93, 139f., 142, 159, 171, 179, 181, 190, 208, 307–309, 313
- Indifferenz 296
- Individualisierung, Individualität 101, 104f., 110, 122, 140, 152, 296, 318
- Innerer Monolog 146, 148f., 156, 310
- Institution 7, 21, 53f., 62, 65, 74, 96, 106, 123, 166f., 201f., 249, 255, 283, 308, 316, 325
- Inszenierung 14, 16–23, 28, 32, 34, 39, 77, 81–83, 89, 91, 93, 109, 112, 118, 127, 130, 136, 150f., 168–182, 185–192, 200, 208–211, 233, 236, 241f., 242, 253, 263, 266, 269, 271, 277–280, 283, 286–294, 297, 299, 302–305, 308, 310–315, 318–328
- Christentum als „Inszenierungsreligion“ 39, 118, 128, 160, 185
- Integration 39, 51, 60, 64, 80, 86, 107, 128, 144, 153, 162f., 165, 204, 220, 222, 239f., 245, 252, 261, 265, 279–283, 305, 315
- integrative Pädagogik 49–52, 81, 261
- Interaktion 15, 20, 32f., 50, 69, 87, 101, 155, 188, 261, 278, 283, 318
- Internat, Erziehungsanstalt 213–215, 218, 220, 222, 269
- Interreligiosität, interreligiöses Lernen 97, 111–113, 131, 234, 275, 305, 320–324
- Intersubjektivität 51f.
- Introitus 307
- Islam 112f., 296, 322
- Israel 306
- Jesuitenorden, „Gesellschaft Jesu“ 205–209, 266, 303f.
- Jesus Christus 5, 29, 85, 122, 191, 197–201, 207f., 216–218, 233, 240, 282, 308f.
- Judentum 172, 198–201, 306, 322
- Jugendarbeit 308
- Kaiserreich 290
- Kanon 189, 202, 320
- Fächerkanon (Schule) 34, 135, 164, 166, 184
- Kasualien 46, 308
- Katechetik 30, 108, 117, 202, 206, 214f., 225
- Katechismus 206, 215, 222, 226, 242
- Katechumene 202f. (Katechumenat *siehe* Taufkatechumenat)
- Katholizismus, Katholizität 2f., 23, 27, 47, 71, 76, 85, 94–123, 127, 190, 206, 211, 258, 275, 285, 288, 293, 296, 298, 304, 307, 316, 323–329
- Kerncurriculum *siehe* Curriculum
- Kirche 30, 39, 46f., 53f., 58, 95f., 105f., 109, 115f., 122, 197, 202, 215, 217, 226f., 230, 239, 242, 255, 285, 288, 292, 296, 299, 307
- Kirchengeschichte 93, 196f., 252, 318, 327 (*siehe auch* Theologie)
- Kirchenmusik 56, 61, 233, 242
- Kirchenraum, Kirchaumbegehung 4, 40, 56, 242, 294f. (*siehe auch* Raum)
- Klage 62

- Klasse (Schule) 47, 148 f., 165, 241, 292
(siehe auch Lerngruppe)
- Klassenraum 47, 51 f., 112, 150, 158, 172 f., 181, 300, 329
- „Kommunikation des Evangeliums“ 276
- Kompetenz 28, 30, 35, 38, 68, 102, 108, 110, 168–170, 172, 175, 194, 213, 217, 319 f.
- Deutungskompetenz 26, 105, 107, 175, 191, 217
 - „Differenzkompetenz“, Kompetenz zur Unterscheidung 34–37, 126, 169 f., 266 f., 285–292, 308–310, 322
 - Diagnosekompetenz 51, 102
 - Dialogkompetenz 85
 - Gestaltungskompetenz 108, 168, 175, 187, 320
 - inhaltsbezogene Kompetenzen 166
 - Kompetenzorientierung 141, 143, 168
 - Lesekompetenz 36, 144
 - Partizipationskompetenz 38, 102, 212, 283, 323
 - prozessbezogene Kompetenzen 110, 166, 170
 - Urteilskompetenz 102
- Komplementarität 255
- Konfession 3, 94, 96 f., 105–107, 234, 317 f., 323–328
- konfessionelle Kooperation 23, 275, 298, 323–329
 - Konfessionslosigkeit 2, 283, 297, 299 f.
- Konfirmation, Konfirmandenunterricht 4, 59, 217, 227, 314
- Konflikt 17, 56, 110, 147 f., 152–154, 189, 229, 257, 305
- Konstruktivismus 18, 97–104, 107–110, 115, 124 f., 140 f., 145, 158, 234, 267, 285, 304, 311, 323
- radikaler Konstruktivismus 74, 99 f.
- Kontakt 41, 47, 49–52, 59–64, 67, 69, 96, 107, 116, 122, 125, 138, 157, 177, 179, 185 f., 192, 210, 216, 220, 228, 244, 248, 256, 262, 265, 268, 271, 283, 285, 287, 291–293, 297, 308, 320, 326
- Konvention 18, 26, 34, 40, 50, 74, 180
- Ko-Präsenz *siehe* Präsenz
- Korrelation 67, 79 f., 84, 143
- Körper 18–22, 60, 66–72, 77, 82–87, 92 f., 113, 129, 136, 150, 154–157, 163, 174–188, 204, 231, 259, 261, 278, 285 f., 289, 302, 327
- Krise 1, 17, 25, 68, 86, 106, 153 f., 228 f., 246–248 f.
- Kritische Symbolkunde *siehe* Symboldidaktik
- Kultur 2, 13, 16, 26, 29, 31, 33, 37, 45, 71 f., 78, 91, 93, 101, 106, 113, 136, 140, 153 f., 168, 170, 176, 179, 186, 189, 193, 246, 256, 260, 278, 321
- *Cultural Performance* 16–21, 278
 - Kulturprotestantismus 246–250
 - Kulturwissenschaft 9, 11, 16–19, 21, 88–90, 121, 124, 133, 188, 277, 288
 - Popkultur 45, 306
- Kunst 8, 16, 35, 140, 151, 171, 178, 186, 256, 306, 308 (*siehe auch* Ästhetik)
- Kunstwerk 137, 153, 167
 - Kunst (Schule) *siehe* Schulfach
- Lebenswelt 29, 33, 54, 79, 84–86, 121, 139, 170, 176, 186, 191, 211, 254, 257 f., 264, 269, 298, 309–314
- Leerstelle 159, 308 (*siehe auch* Unbestimmtheit, Uneindeutigkeit)
- Lehrbarkeit von Religion bzw. Glaube 1–3, 58 f., 90 f., 230–236
- Lehrerinnen und Lehrer 3, 25, 39, 64, 68 f., 78, 111, 127, 134–136, 142, 147, 149, 165, 172 f., 213–220, 223, 230, 236, 238–243, 248, 251, 256, 258, 268, 286, 292, 311
- Jesus als Lehrer 198–200
 - Lehrerbildung *siehe* Bildung
 - Lehrer als Spielleiter 43, 155 f., 317
 - Lehrerrolle 51–54, 64, 92–94, 194, 314–320, 314–320
- Lehrstück 55, 70
- Lehrstücktheorie (Brecht) 153 f.
- Leistung 52, 99, 101 f., 108, 124, 159, 169
- Leistungsbeurteilung 149, 162, 168, 194
- Leib, Leiblichkeit 14, 22, 40 f., 50–52, 65–72, 83, 87, 89, 156 f., 163, 175–179, 183, 187, 204, 208, 212, 235, 265 f., 278, 282, 303, 312, 323

- „Leibräumlichkeit“ 39, 41, 68–72, 125, 127, 279
- Lernen (in Auswahl) 31–33, 41, 48, 50, 59–61, 85 f., 90, 114–117, 122, 125, 141–145, 173 f., 184–187, 200, 213–220, 255–262, 306–314, 320 f., 325
- Lerngruppe 42, 46–51, 61–64, 102, 144, 147, 159, 177, 252, 298–300 (*siehe auch* Klasse)
- Lernort 1–6, 66–70, 106, 172 f., 183, 187, 288
- Familie 198, 226–228, 248, 265, 296, 308, 310, 327
- Gemeinde 4, 41, 43, 54–56, 107 f., 117, 196, 198, 201–203, 205, 213, 215, 217, 225, 227, 239, 242, 248, 265, 270, 283 f., 294 f., 308, 310, 327
- Medien 45, 110 f., 131, 153, 160, 216, 305, 318
- Schule 1–6, 30, 33 f., 88, 98, 107 f., 117, 146, 166, 196–198, 210, 220, 223, 246, 250, 271, 284, 290, 294, 314 f. 319, 327 f.
- Lernziel 45, 85, 88, 113, 172 f.
- LER *siehe* Religionskunde
- Lesarten 19, 23, 26, 28, 44 f., 73, 79, 90, 97, 139, 149, 189, 221, 315
- Libérale Religionspädagogik 1, 237, 246–249, 328
- Lied 61, 113, 205, 219 f., 233, 242, 293 (*siehe auch* Kirchenmusik, Schulfach Musik und Singen)
- Literarisches Lernen 137–139, 141–149, 160
- Literaturwissenschaft 15, 24, 153, 312
- Liturgie 60, 64, 202, 223, 287 f., 294, 304, 318–320, 328
- Liturgiedidaktik, Liturgisches Lernen 97, 110, 112, 160, 162, 191, 194, 196, 270, 306–314
- Liturgik 38, 56 f.
- liturgische Präsenz, Praxis 48, 112, 118, 196, 201, 242, 262, 282, 292
- liturgische Formen 2, 28, 32, 39, 41, 46, 57, 71, 82, 95, 118, 126, 131, 203, 210 f., 221, 233, 236, 243, 265, 268–270, 320
- Macht 18, 22, 74, 199, 205, 238 f., 257, 260, 278
- Mecklenburg-Vorpommern *siehe* Bundesland
- Meditation 95, 130, 207, 260, 266, 302
- Metapher 34, 37, 55, 82, 92, 127, 143, 289, 309, 317, 319
- Metaphysik 99, 224 f.
- Metareflexion 299
- Metakommentar 153 f.
- Milieu 97, 106, 156, 200
- Mimesis 20–22, 69, 93, 278, 308–310
- Mission, Missionierung 34, 108, 112 f., 190 f., 199 f., 206–210, 250, 284–291, 305, 307, 309 f., 316, 326
- Mittelalter 206
- Mittelstufe 165, 167 (*siehe auch* Sekundarstufe I)
- Moderne 75, 106, 196, 218, 254, 270, 283 f., 299, 308
- „Modus des Als-ob“ 33 f., 108 f., 114, 127, 170, 210, 221, 236, 266 f., 286, 291–294, 298, 302
- Monument 16, 89
- Moral 74, 82, 147, 208, 215–218, 223 f., 250, 315
- Moschee 113, 322
- Mündigkeit 265
- Mündlichkeit 40, 135, 209, 212, 269, 287
- Musik *siehe* Schulfach
- Muslimen *siehe* Islam
- Mystagogie 94, 114–120, 130, 280, 290, 302, 320, 327–329
- Mystifizierung 22, 117, 278
- Mythos 79, 256, 293
- Nationalsozialismus 147–149, 238 f., 246, 256
- Naturwissenschaft 35, 38, 74, 98, 100, 103, 160, 203, 226
- Niedersachsen *siehe* Bundesland
- Narration 118, 126, 196, 282, 289, 293, 304, 310, 312, 328
- Narrativität, Narrative Identität 2, 28, 32, 112, 148, 154, 308–310
- Numen 112
- Oberstufe *siehe* Sekundarstufe II

- Objektivität 1, 32, 34, 73, 77, 86, 99–101, 104–107, 110, 122, 124, 127, 139, 153, 158, 170, 268, 273, 328
- Offenbarung (Gottes) 201, 240, 246, 250–254, 270 f.
- Ökonomie 78
- Ökumene 326 f.
- Offenheit 25, 42 f., 63, 76, 87, 90, 149, 180, 187, 289 (*siehe auch* Deutungs-offenheit)
- Ohnmacht 87
- Operationalisierbarkeit 44, 212, 268 (*siehe auch* Praktikabilität)
- Opfer 119
- Orchester 292
- Orthodoxie 214
- Ostern 262
- Pädagogische Hochschule *siehe* Hochschule
- Pantomime 70, 130, 260, 266, 302
- Partitur 14, 70, 151 f., 159, 188, 302
- Pastorinnen und Pastoren *siehe* Pfarrerrinnen und Pfarrer
- Partizipation 36, 38, 96, 208, 212, 220, 235, 241 f., 244, 255, 323
- Partizipationskompetenz *siehe* Kompetenz
- Performanz (in Auswahl)
- Begriffsbestimmungen 9–22, 88 f., 120–131, 184 f., 193, 275–281, 324 f.
- (*to*) *perform* 12
- *Performance* 10–20, 40, 70, 77, 83 f., 89–94, 118, 124, 128, 151, 159, 163, 171–176, 184 f., 190–193, 276–281, 288 f., 294, 302, 312, 326
- *performative turn*, performative Wende 10, 16–22, 89–91, 96, 121, 133, 188 f., 274, 277, 293, 297, 300, 305, 322
- Performativität 11–22, 57, 63, 78, 84, 128, 185, 192 f., 209, 253, 265–270, 276, 279, 288, 292
- Perspektive, Perspektivität (in Auswahl) 33–36, 154, 192, 286 f.
- Außenperspektive 35–37, 126 f., 130, 155, 160, 312 f.
- Binnenperspektive 34–37, 126 f., 130, 160, 207, 294, 312 f., 324
- „gewusste Perspektivität“ 37, 263, 286, 309, 311, 315
- Multiperspektivität 6
- Perspektiven religionspädagogischer Forschung 4–7, 133–136, 195–197, 273–275
- systematische Perspektive 3–6, 7–9, 120, 268, 273, 301, 324
- vergleichende Perspektive 3–6, 55, 96 f., 133–136, 150, 187–194, 273, 277, 311
- historische Perspektive 3–6, 195–197, 209–212, 264–271, 273, 282 f., 303, 318
- handlungsorientierende Perspektive 4–6, 121, 131, 273–276, 281, 284, 289, 296, 301, 307, 314, 325
- empirische Perspektive 4, 275, 290, 295–300, 314–316, 325
- Perspektivenwechsel 34–37, 44, 47, 86, 126–128, 156, 159 f., 187, 207, 210, 252, 263, 266 f., 271, 285 f., 290–292, 299, 308, 310, 322
- Perturbation 103, 110, 124
- Pfarrinnen und Pfarrer 38, 213, 215, 229, 238
- Phänomenologie 65–69, 72, 75 f., 83 f., 88, 90, 97, 105 f., 134
- Philanthropie, Philanthrop 213 f., 222, 226
- Philosophie 9, 11–13 16, 18, 23–25, 31, 66, 68, 72–74, 77–81, 90, 98, 100, 121–124, 139, 160, 238
- Physik *siehe* Schulfach
- Pietismus 250
- Pluralisierung, Pluralität 32, 70, 75–78, 98, 134, 275–278, 280, 297, 299, 307, 323
- Plurimedialität 22
- Poimenik 38
- Popkultur *siehe* Kultur
- Position, Positionalität 8, 82–87, 90, 98, 100, 121, 136, 172, 323
- Postmoderne 73, 75, 270, 283, 299
- Poststrukturalismus 15, 23, 26, 57–60, 72–88, 94, 108 f., 115, 124 f., 128, 150, 177, 179 f., 211, 221, 245, 267, 288, 317, 323

- Praktikabilität 287, 290, 313–320 (*siehe auch* Operationalisierbarkeit)
- Präsenz 65, 71, 90, 175, 288
- Ko-Präsenz 14 f., 20, 22 f.
- Praxis (in Auswahl) 10, 21, 28, 110–114, 141, 170, 201 f., 239, 307 f., 311, 316–323
- Praxistauglichkeit 141, 260, 316
 - religiöse Praxis 2 f., 28–34, 39, 118, 122, 201 f., 225, 275–300, 306
 - Theorie – Praxis – Gegenüber 104, 121, 130, 239, 289, 298
 - Unterrichtspraxis 46, 56, 62, 93, 194, 218, 273 f., 290, 306, 316
- Predigt 54, 199 f., 251, 257
- „Priestertum aller Getauften“ 203
- Probehandeln 33–37, 42, 47, 71, 81–84, 109, 114, 120, 126–130, 151–157, 160, 168–170, 173 f., 185 f., 189–191, 210 f., 221–223, 235, 252, 263 f., 266 f., 271, 285–287, 290–294, 298–302, 305–323, 326 f.
- Problemorientierter Religionsunterricht 61, 236, 241, 255, 257, 261
- Produkt 15 f., 42, 63 f., 75, 102, 120, 140, 144, 147, 149, 151, 154, 261
- Profanes, Profanität 57, 72, 76–81, 84, 289
- profane Religionspädagogik 72 f., 76–78, 80 f., 84
 - Profanisierung (didaktisch) 34, 47, 113, 284–290, 305, 307, 309 f., 313, 328
- Profession, Professionalisierung 9, 51, 64, 166, 194, 254, 317
- Projektion 78, 143, 146 f., 151
- Psalm 38, 62, 64, 95, 107, 233 f., 306–309
- Publikum 14 f., 155, 167, 169, 172–175, 184 f., 209
- Rabbi 199
- Rationalismus, Rationalität 31, 43, 225 f., 240
- Raum (in Auswahl) 55–57, 62–65, 68–70, 112, 136, 156, 171–174, 181–186, 198, 307 f., 322
- Kirchenraum *siehe* Kirche
 - Klassenraum *siehe* Klasse
 - „Leibräumlichkeit“ *siehe* Leib
 - Möglichkeitsraum 144, 159 f., 173, 185, 189 f., 192, 310–312
 - Spielraum 45, 66, 74, 136, 170, 173, 179, 181 f., 189 f., 268, 299, 328
- Rausch 64
- Rechtfertigung, Rechtfertigungslehre 55, 166, 204
- Referendariat 161, 194, 320
- Reformation 55, 197, 203–206
- Reformpädagogik 49, 238–240, 244, 266
- Reich Gottes *siehe* Gott
- Religion, Religionsbegriff (in Auswahl) 69, 108–111, 122, 228–230, 244, 275, 280–285, 290–295
- Fremdreigion 29, 34, 70, 80–84, 92, 122, 126, 295 f., 298
 - gelebte Religion 29, 48, 59, 70, 82, 95 f., 105, 108–111, 114, 120, 122, 126 f., 210, 218, 228, 244, 255, 262, 265 f., 280–285, 289–295, 318–323
 - Religionskunde 321
 - Religiosität 92, 97, 105, 122, 240, 242, 296 f.
 - *religious literacy* 35 f.
 - Schulreligion, Unterrichtsreligion 221, 269, 290–295, 307
- Religionspädagogik *siehe* Perspektiven religionspädagogischer Forschung
- Repräsentativität 4, 54, 112, 296
- Repräsentation 13, 17, 20, 24, 30, 56, 59, 68, 122, 169, 209, 259, 268, 270, 306, 317
- Rezeptionsästhetik 139 f., 145, 158, 167, 312
- Rheinland-Pfalz *siehe* Bundesland
- Rhythmus 67, 174
- Rhythmisierung 92, 289, 317
- Ritual, Ritus 16 f., 21, 36, 89, 105, 112, 118, 126, 131, 153, 196, 207, 210, 218–221, 243, 264 f., 269, 278, 282, 289, 292 f., 306 f., 323
- Ritualforschung, Ritualtheorie 10, 16–20
- Rolle 38, 92, 109, 127, 136, 150 f., 155–157, 164, 177–184, 318, 323

- Lehrerrolle *siehe* Lehrerinnen und Lehrer
- Rolleninterview 146, 155 f.
- Rollenschutz 47, 87, 114, 120, 126 f., 191, 271
- Rollenspiel 37, 59, 70, 87 f., 154, 162
- Rollenübernahme, Rollenarbeit 35, 44, 154, 159, 178–180, 183 f., 192 f.

- Sakrament 40, 46, 80, 201, 204, 262, 267
- Säkularisierung 54
- Schleswig-Holstein *siehe* Bundesland
- Schnepfenthal (Schule) 213–223, 265, 268 f., 283, 318
- Schöpfung 38, 220, 308
- Schule (*siehe auch* Lernort)
 - Berufsschule 150, 238
 - Förderschule, Sonderschule 150
 - Gesamtschule 150, 161, 315
 - Grundschule 112, 136, 150, 163, 299 f.
 - Gymnasium 136, 163, 165, 167, 206, 230, 255, 293, 300, 315
 - Hauptschule 150
 - Realschule 150
- Schülerorientierung 106, 138, 140, 152, 297, 302, 322
- Schulfach
 - Darstellendes Spiel 5, 135 f., 151, 163–187, 190, 277, 291, 294, 301
 - Deutsch 135–163, 188–194, 291, 311 f., 316 f.
 - Englisch 193, 291
 - Kunst 135 f., 163, 165–167, 193, 256, 291
 - Musik 135 f., 163, 165–167, 193 f., 256, 291, 294, 306
 - Sport 193, 291, 294
- Schulleben 211, 218–220, 244 f., 265, 268, 292, 294
- Seelsorge 56, 308
- Segen 46–48, 107, 127, 160, 170, 191, 290, 308, 310, 312, 314
- Sekundarstufe I 136, 143, 167, 175
- Sekundarstufe II 165, 167 f., 255, 315
- Selbstdarstellung 30, 56–59, 156, 176, 179, 322
- Selbsterfahrung *siehe* Erfahrung
- Selbstwirksamkeit 56 f., 205, 212, 236, 253, 269, 287 f.

- Semantik 12, 29, 31, 40
- Semiotik 24–29, 39, 41–48, 57, 60, 72 f., 94, 108, 110, 115, 124–126, 139, 144 f., 158, 177, 180, 259, 279, 286, 289
 - Semiose 25 f., 44, 125
 - semiotisches Dreieck 25, 28, 125, 144
- Sexualkunde 56, 226
- Singen 30, 70, 95, 116, 130, 204 f., 219 f., 242, 269, 283, 302
- Situation 12, 49–51, 58, 68 f., 71, 77, 79, 86–88, 102 f., 107, 147–149, 154, 156, 164, 172, 176, 187, 208, 214, 260, 300, 308, 321, 325, 327
 - Lebenssituation 54, 119, 152, 195, 254, 257
 - Lernsituation 102, 172, 201, 282, 291
 - Situationsanalyse 5, 8 f., 29, 41, 52, 67, 104, 106, 114, 122, 134, 137 f., 157, 282, 295–298
 - Situativität, Situiertheit 69, 90, 103, 140, 161
 - Unterrichtssituation 44, 82, 88, 97, 102, 194, 215, 248, 251
- Sonderpädagogik 299
- Sokratik, Sokratische Methode 217, 222, 226, 240
- Spiel (in Auswahl) 14, 42–48, 81–84, 88, 91–94, 123–125, 160 f., 263, 267, 287, 303,
 - Darstellendes Spiel *siehe* Schulfach, Darstellendes Spiel
 - Formenspiel 39, 41, 128, 244, 285, 289, 326, 328
 - Spielart 3–5, 8–11, 23–120, 140 f., 187–194, 197, 209–212, 244 f., 264–271, 274, 276–285, 289–327
 - Spielleiter *siehe* Lehrerinnen und Lehrer
 - Religionsunterricht als „Spielwiese freier Interpretation“ 26, 125, 313
 - Rollenspiel *siehe* Rolle
 - szenisches Spiel *siehe* Szenische Interpretation
- Spiritualität 207, 218, 318
- Spiritual Leader* 218
- Sport *siehe* Schulfach

- Sprachhandlung 13, 21 (*siehe auch* Sprechakttheorie)
- Sprechakttheorie 11–13, 20, 47, 57, 128, 185, 276 f.
- Standbild 70, 130, 156 f., 302
- Statue (Methode) 156 f.
- Stimmenskulptur 156 f.
- Strukturalismus 73 f.
- Studienseminar 135, 161, 163, 276 (*siehe auch* Lehrerbildung und Referendariat)
- Subjektivität 1, 32, 45 f., 49, 51, 78, 81 f., 87 f., 99, 101, 104–108, 122, 139, 142–149, 153, 157–161, 168 f., 177, 179, 194, 225–228, 231, 234, 236, 240–243, 261 f., 267 f., 286, 306, 328
- Sünde, Sünder 200, 282
- Symbol 24, 34, 39 f., 55, 79, 89, 143, 169, 258–261, 293
- Religion als „Kultur symbolischer Kommunikation“ 2, 29, 31, 309
 - Symboldidaktik 27, 40, 158, 197, 254–269, 283, 305, 316
- Synagoge 113, 198 f., 322
- Szene 41, 46, 90, 116, 150 f., 150–156, 181–183, 188, 190, 200, 208 f., 221, 236, 322, 327 (*siehe auch* Inszenierung)
- Szenische Interpretation 140 f., 144 f., 149–157, 161 f., 266, 302 f., 308 f., 311, 316 f.
- Tanz 70, 130, 260, 266
- Tasten 42, 85, 123, 129, 303
- Taufe 2, 12, 40, 199 f., 204, 262, 297, 299, 307
- Taufkatechumenat 197, 201–203, 283
- Teilhabe *siehe* Partizipation
- Teilnahme 39, 50, 62, 64, 71, 81, 90, 101 f., 144, 163, 174, 202 f., 227, 239, 250, 256, 283, 321, 323
- teilnehmende Beobachtung 36 f., 294 f., 313
 - Teilnehmerperspektive 36, 95 f., 127, 321, 325, 327
- Tempel 40, 322
- Theater 42 f., 139, 151–154, 163–184, 186, 191, 193 f., 206, 208 f., 242, 244, 269, 277, 292, 306
- Dramaturgie 17, 20–22, 39, 42, 83, 86, 89, 92 f., 167–171, 179, 183, 186–190, 208, 245, 278, 289, 314 f., 317, 319
 - Schultheater 151, 163
 - Theaterpädagogik 152, 163
 - Theaterwissenschaft 13–15, 20–22, 124, 128, 277
- Theologie (in Auswahl) 30, 38, 40, 110, 115, 125, 213, 225, 238, 246, 253
- Altes Testament 230, 306
 - Neues Testament 196–200, 256, 307
 - Kirchengeschichte 93, 196 f., 252, 318, 327
 - Systematische Theologie 79, 115, 125, 246, 249
 - Ethik 56, 80, 110, 131, 199, 215, 305
 - Praktische Theologie 3, 24, 30, 38, 40, 53, 224, 275
- Thüringen *siehe* Bundesland
- Tischgebet 269
- Tischgemeinschaft 199, 201, 282 (*siehe auch* Abendmahl)
- Toleranz 101
- Traditio Apostolica* 201 f., 265, 283
- Traditionsabbruch 29–33, 55, 97, 104 f., 115 f., 121–123, 191, 196, 248, 255, 262, 293, 295–300
- Transformation 17, 19, 21, 52, 82, 105, 109, 140, 180, 190, 211, 221, 244, 263, 268 f., 277, 287, 289, 298, 323
- „Transformationsstrategie“ 115, 326 f.
- Trinität, Dreieinigkeit 217
- Übergang 16, 24, 36–38, 109, 130, 223, 286, 312 f.
- Überwältigung 34, 112, 190 f., 210, 284–291, 307, 310, 326
- Umbrella term* 10, 98, 100, 120, 276, 280, 325
- Umkehr 15, 128, 200
- Unbestimmtheit, Uneindeutigkeit 41, 47, 80, 88–92, 124, 129, 139 f., 140, 153, 159, 180, 289, 319
- Unendliches, Unendlichkeit 26, 43, 80, 139, 225–227, 235, 259
- Universität *siehe* Hochschule
- Unterrichtsentwurf 3, 46, 93, 120, 130, 161 f., 298 f., 302, 304, 306, 313, 320

- Unterscheidung *siehe* Kompetenz 163, 167–169, 172–191, 222, 260 f.,
 278, 306, 310
 Unterstufe 165 (*siehe auch* Sekundar-
 stufe I)
 Unverfügbarkeit 73, 78–81, 84, 92, 117,
 124, 252, 256, 268, 270, 288 f.
 Urgemeinde 201 f.
 Urteilskompetenz *siehe* Kompetenz

 Validität 35
 Vaterunser 44, 204
 Verheißung 40, 58, 201, 312
 Vertrautheit 2, 29, 31 f., 41, 82, 133, 135,
 173, 181, 186, 190, 233, 297 f., 310 f.,
 318 f.
 – Vertrautmachen 95, 108, 127, 178,
 227, 292, 327
 Vielfalt *siehe* Heterogenität
 Vollmacht (Jesu) 199

 Wahrheit, Wahrheitsfrage 26–31, 73 f.,
 76, 78–81, 93, 98, 103, 118, 160, 207,
 218 f., 232, 240, 287, 289
 Wahrnehmung (in Auswahl) 1, 20, 28–
 31, 35 f., 39–42, 49–51, 60 f., 67–76,
 83–89, 100, 105 f., 124–127, 153, 159–
 163, 167–169, 172–191, 222, 260 f.,
 278, 306, 310
 Weihnachten 36, 205
 Weimarer Republik 238–242, 246
 Weltkrieg
 – 1. Weltkrieg 212, 229, 238, 246–248
 – 2. Weltkrieg 238 f., 246, 256
 Widerspruch 137, 162, 163, 184, 284,
 302
 – Widersprüchlichkeit 47, 185
 Wort Gottes *siehe* Gott
 Wunder, Wundergeschichte 38, 199, 201,
 216, 229, 308

 Zeichen 24–29, 32, 36, 40 f., 43–45, 60,
 73–75, 78, 95, 115, 125, 130, 144, 153,
 176 f., 180, 185, 189 f., 199, 204, 244,
 259 f., 265, 282 f., 286–290
 – Zeichendidaktik 27–38, 44, 89
 Zeigen (in Auswahl) 2, 31–33, 80–93,
 170, 177, 189, 200 f., 279, 288
 – „Zeigestruktur der Erziehung“ 31 f.,
 279
 Zuschauer *siehe* Publikum