

Vom Turnen, Beten und Singen zu einer bildungsbezogenen Fachkonstruktion

von Helga Leineweber, Ilka Lüsebrink, Vera Volkmann und Petra Wolters

Zusammenfassung: In der Allgemeinen Didaktik sowie in den Fachdidaktiken ist in den letzten Jahren wieder eine stärkere Hinwendung zur Fachlichkeit der einzelnen Schulfächer zu beobachten. Gesucht wird nach der Fachspezifik und dem je eigenen Beitrag eines Faches zur Allgemeinbildung. Auch in der Sportdidaktik werden erneut Fragen der Fachlichkeit diskutiert, um einen nicht austauschbaren »Kern« des Schulfaches Sport zu identifizieren. Während andere Schulfächer sich z.B. über wissenschaftliche Disziplinen legitimieren, gehört Sport zu denjenigen Fächern, die auf einen ästhetischen Weltzugang verweisen. Ebenso wie Sport stehen die Fächer Musik und Religion in einer Tradition, die von Formierung, Erziehung und unhinterfragter Praxis ihren Ausgang nahmen, bevor sie sich zu bildungsbezogenen Fächern entwickelten. Im Fächervergleich sollen die jeweiligen Ansätze, ästhetische Bildung (fach-)spezifisch aufzugreifen und auszubuchstabieren, skizziert und auf mögliche Anregungspotenziale für die Fachkonstruktion im Sport befragt werden.

Schlagwörter: Aisthesis, ästhetische Bildung, ästhetische Erfahrung, Fachlichkeit, Sportdidaktik

Transferring Exercising, Praying and Singing into Full-Fledged School Subjects

Abstract: In recent years, exploring subject specificity and subject-specific contributions to general education has once again become a key area in didactic research. This also holds true for Physical Education (P.E.) and its didactics, trying to determine the unique core of P.E. in terms of its contribution to a holistic education. While other school subjects legitimize themselves for instance through scientific disciplines, P.E. is one of those subjects that refer to an aesthetic approach to the world. Like P.E., the subjects Music and Religion stand in a tradition that started from formation, instruction, and unquestioned practice before they developed into education-related subjects. By comparing these subjects, the particular approaches to pick up and spell out aesthetic education in a (subject-)specific way will be outlined. Thus, suggestions for the subject construction in P.E. might be derived.

Keywords: Aesthetic education, aesthetic experience, aesthesis, subject construction, Physical Education, P.E. didactics

Vom Turnen, Beten und Singen zu einer bildungsbezogenen Fachkonstruktion

1 Einführung

Die Konstruktion von Fachlichkeit, die Verhandlung von fachlichen Kernen und ihrer Bedeutung für Bildung ist gegenwärtig gleichermaßen Gegenstand schulischer Reformbemühungen wie auch akademischer Auseinandersetzungen in den einzelnen Disziplinen sowie im bildungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs (Heer & Heinen, 2020; Hericks et al., 2020; Laging et al., 2015).

Fachlichkeit als zentrale Dimension von Unterricht konstituiert sich über die jeweilige Fachspezifik (Martens et al., 2018), die wiederum eingebettet in den historisch gewachsenen und keineswegs unhinterfragten Fächerkanon nicht nur organisationale Funktionen hat. Das Bewusstsein um die historische Entwicklung des Faches, die Ausbildung eines kritisch-reflektierten Fachverständnisses, die Befragung eines Faches auf seinen Bildungswert und schließlich das Wissen und die Fähigkeit zur sachangemessenen, begründeten Vermittlung sind Kernelemente von Fachlichkeit (Heer & Heinen, 2020) und stellen wichtige Anforderungen an professionelle Lehrkräfte dar. Anders formuliert:

»Nur aus der Fachlichkeit heraus kann auch der Bildungsgehalt und Bildungswert des jeweiligen Fachgegenstandes erfasst, nur auf ihrer Basis über seine exemplarische Eignung als Unterrichtsgegenstand entschieden und nur aus ihr heraus die vielfältigen fachlichen Fragen, die sich in einem lebendigen Unterrichtsgeschehen entwickeln können [...] fachsystematisch eingeordnet und ernstgenommen werden« (Heer & Heinen, 2020, S. 11).

Insofern ist die Konstruktion des Faches und die einhergehende Auffassung von Fachlichkeit entscheidend, um den potenziellen Beitrag eines Faches für schulische Bildung abzuleiten und im Unterrichtsgeschehen fruchtbar werden zu lassen.

Wir betrachten nachfolgend die Fachkonstruktion im Fach Sport im Vergleich zu weiteren Fächern, für die ebenfalls gilt, dass ihr Einzug in den schulischen Fächerkanon nicht auf ihrem Beitrag zur Allgemeinbildung gründete, sondern auf erzieherisch-formierenden und kompensatorischen Erwägungen, die zur Konzipierung von »Praxisfächern« führte¹. Unter den potenziellen Kandidaten haben wir versucht, eine möglichst kontrastreiche Auswahl zu treffen und neben einem musischen Fach (Musik) noch das Fach Religion hinzugenommen. Für alle drei Fächer gilt, dass sie sich im Kontext von Legitimationsdiskursen mit der Frage auseinandersetzen mussten, worin ihr fachlicher Bildungsbeitrag besteht. Damit ist die Fachkonstruktion angesprochen, für die in den vorliegenden Fällen erstens die Bedeutung von

1 Darauf beziehen sich unsere Verbformen »Turnen, Beten, Singen« in der Überschrift dieses Beitrags.

praktischem Vollzug bzw. die Beziehung von Praxis und Reflexion sowie zweitens die Ausrichtung dieser Praxis zentral ist. Eine Strategie besteht dabei darin, die Praxis als ästhetische zu fassen und damit auf die Bedeutung *ästhetischer Erfahrung bzw. Bildung* zu setzen². Wir versuchen darzustellen, wie dies jeweils erfolgt ist, um Ähnlichkeiten und Unterschiede auszumachen, die dann ggf. Anregungen für die Diskussion um fachliche Bildung im Sportunterricht liefern können.

Unserem Ansatz liegt also die Annahme zu Grunde, dass Praxisverständnis und -thematisierung von grundlegender Relevanz für die Fachkonstruktion sind. Da ästhetische Bildung auf eine spezifische Form der Begegnung, der Erzeugung und des Verstehens von Welt verweist und im Kern gerade nicht eng auf eine Disziplin oder ein Fach bezogen ist (Wyss, 2021), erscheint es nicht nur fruchtbar, sondern geradezu geboten, Konzeptionen ästhetisch-kultureller Praxis einschließlich unterrichtsbezogener Überlegungen im Sinne einer gegenseitigen Bereicherung zu reflektieren, wenngleich die konkreten Gegenstände und Interaktionsformen gänzlich unterschiedlich sein mögen (Dietrich et al., 2012). Somit sollen die jeweiligen Ansätze, die ästhetische Bildung (fach-)spezifisch aufgreifen, skizziert und auf mögliche Anregungspotenziale für die Fachkonstruktion im Sport befragt werden. Unter diesem Blickwinkel vermuten wir, ergänzend zu bereits existierenden Überlegungen zu ästhetischer Bildung im Sport(-unterricht), weitere Hinweise für eine Bestimmung von Fachlichkeit zu finden, die nicht einer kompetenzorientierten Gängelung unterliegen, sondern sinnlich-leiblich fundierte Bildungsgehalte fokussieren und somit zur Entwicklung der Fachkonstruktion beitragen können.

Dieses Vorhaben kann auf (mindestens) drei verschiedenen Ebenen angegangen werden: Erstens auf einer empirischen Ebene, indem die Realität des jeweiligen Fachunterrichts untersucht wird. Zum zweiten auf der normativen Ebene von Lehr- und Bildungsplänen. Ebenfalls normativ zu verorten sind drittens die Fachkonstruktionen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses. Wir konzentrieren uns nachfolgend auf diese dritte Ebene, untersuchen also, welche Bedeutung die jeweiligen Fachdiskurse dem ästhetisch-praktischen Handeln in Relation zur Reflexion innerhalb des Fachunterrichts zuweisen und gehen dabei folgendermaßen vor:

Einleitend werfen wir einen kurzen Blick auf die Entstehungsgeschichte der drei Fächer, der offenbart, inwiefern auch die jeweiligen Besonderheiten der Fachentwicklung zu beachten sind (Kap. 2). Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit ästhetischer Praxis im Kontext von schulischer Bildung, um eine Grundlage hinsichtlich ästhetischer Erfahrung und Bildung zu schaffen (Kap. 3). Daran anknüpfend stellen wir die Diskurse um (ästhetische) Praxis und die Schwierigkeiten, sie im Sinne schulischer Bildung nutzbar zu machen, ebenso dar wie entwickelte Lösungs-

2 Damit geht einher, dass wir uns auf diejenigen Positionen innerhalb der Fachdidaktiken konzentrieren, die sich auf ästhetische Bildung beziehen. Ein Tableau aller wichtigen fachdidaktischen Konzepte wäre viel zu umfangreich und der Fragestellung nicht angemessen.

ansätze in den Fächern Sport, Musik und Religion (Kap. 4). Im abschließenden Fazit (Kap. 5) soll der Ertrag des Fächervergleichs für die Fachkonstruktion im Sport herausgearbeitet werden³.

2 Historische Wurzeln der Fachkonstruktionen in Sport, Musik und Religion

Ohne an dieser Stelle die Geschichte des Schulfaches *Sport* seit der Einführung des Schulturnens in Preußen 1842 betrachten zu können (vgl. im Überblick Prohl, 2010), erscheint uns doch ein Blick auf die historische Entwicklung sinnvoll, um die heutige Diskussion um die Bedeutung der (ästhetischen) Praxis im Sportunterricht einzuordnen. Das jetzige Schulfach Sport hat seit seiner Einführung als Pflichtfach an Allgemeinbildenden Schulen einige Namensänderungen durchgemacht (vom Schulturnen in Preußen ab 1842 bis in die Weimarer Republik, über Leibeserziehung in der NS-Zeit und in der BRD bis etwa 1970 bzw. Körpererziehung in der DDR bis hin zur aktuellen Bezeichnung). Eine durchgehende Argumentationsfigur ist allerdings die Orientierung an nicht-kognitiven Zielen wie Gesundheit und Ertüchtigung. Betrachtet man die historischen Wurzeln, so wird bei allen Differenzen klar, dass das Schulfach Sport von Beginn an als ein Erziehungs- und Formationsfach, zugleich auch als Kompensationsmöglichkeit und Gegengewicht zu anderen schulischen Fächern gesehen wurde (Oelkers, 1998; Tenorth, 2020). Die Fachdidaktik nach 1945 zeigt dabei Beckers (1985) zufolge einen dialektischen Verlauf: Auf die anti-rationalistische musische Bildung sei eine rationalistische Reform, die der Curriculumtheorie, gefolgt, worauf wiederum eine Gegenbewegung mit Rückbezug auf die Reformpädagogik entstand, die eine erneute rationalistische Wende hervorrief. Worin der inhaltliche Kern des Sportunterrichts besteht, ist daher bis heute umstritten. Im Zuge der Kompetenzdebatte verstärken sich wieder gegenläufige Bemühungen, den unverwechselbaren Charakter des Faches mit seinem leiblich-ästhetischen Bildungspotenzial hervorzuheben (z.B. Franke, 2006; 2007; 2015; 2018; Klinge, 2013; Laging, 2013).

Die neuzeitliche Entwicklung des *Faches Musik* weist einige Parallelen zum Fach Sport auf: Gesangsunterricht wurde um 1810 in den verbindlichen Fächerkanon aufgenommen und diente primär der »Festigung der Staats- und Kirchentreue« (Jank, 2017, S. 105). Ab den 1920er Jahren wurde er abgelöst vom Fach *Musik* und erfuhr dadurch eine bildungspolitische Aufwertung. Bereits zu jener Zeit werden unterschiedliche Ausrichtungen sichtbar: Auf der einen Seite sollte das Fach zur umfassenden Bildung des Individuums, aber auch der Gemeinschaft durch Singen und Musizieren beitragen (Erziehung *durch* Musik). Demgegenüber stand das Hören von (abendländischer Kunst-)Musik, einschließlich der Auslegung von

3 Außer bei den Gutachter*innen möchten wir uns bei Petra Guardiera bedanken, die uns wertvolle Hinweise zur Verbesserung des Manuskripts gegeben hat.

Bedeutungsgehalten sowie ihre kulturell-historische Einordnung (Erziehung *zur* Musik) (Jank, 2017⁴). In der NS-Zeit und bis in die 1960er Jahre blieb der Musikunterricht vor allem in der Volksschule am Primat des Singens orientiert und diente weiterhin der Erziehung zur Gemeinschaft. Erst gegen Ende der 60er Jahre entstanden neue, wissenschaftsgeprägte Konzepte, die auf eine eng am Kunstwerk orientierte Rezeption von Musik und die Reflexion über sie ausgerichtet waren. Als übergeordnete rezeptionsästhetische Zielstellung wurde der »mündige Hörer« (Alt, 1968) ausgerufen und damit vielfach die selbst ausgeübte Praxis des Singens und Musizierens aus dem Musikunterricht in freiwillige Arbeitsgemeinschaften ausgelagert. Eine bis heute nachhallende Neuausrichtung hat Venus mit der Unterscheidung fünf elementarer musikbezogener Verhaltensweisen vorgenommen, bei der ebenfalls dem »Hören« eine herausgehobene Bedeutung zukommt. Diese »vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik« (Venus, 1969, S. 21f.) seien als eigenständige Inhalte des Musikunterrichts zu berücksichtigen. Die Verhaltensweisen verweisen auf die Bezugsdisziplinen der Musikdidaktik und reichen vom Produzieren von Musik (Improvisieren, Komponieren) über das Reproduzieren (vokal, instrumental) und das Rezipieren (im eigenen Vollzug, von Musizierenden live dargeboten oder über einen Tonträger), bis hin zur Transposition (in Bewegung/im Tanz, in bildliche oder sprachliche Darstellungen) und Reflexion über Musik (einschließlich der Wissensaneignung). Gegen Ende der 70er Jahre trat die rezeptionsästhetische Strömung zugunsten einer stärker auf das rezipierende Subjekt orientierten »erfahrungser-schließenden Musikerziehung« (Nykrin, 1978) in den Hintergrund. Aus dieser heraus entwickelte sich schließlich in den 90er Jahren ein kulturwissenschaftlich geprägtes, weites Verständnis von Musik(-en) als Formen gesellschaftlicher Praxis, das zu einer Relativierung der Kunstwerkorientierung und ihrer ästhetischen Wertung führte (Jank, 2017): So vertritt bspw. Wallbaum (2013) die Auffassung, dass (nur) soziokulturell eingebettete Praxis Musik hervorbringt, weswegen »von der ›Sache‹ Musik her nicht Werke, sondern musikalisch-ästhetische Praxen [...] der Bezugspunkt musikpädagogischer Reflexion sein« (S. 21) sollten. Die Kontroverse zwischen Vertretern dieser liberalen, von einer »Pluralität der ästhetischen Werte« (Jank, 2017, S. 107) gekennzeichneten Position und Verfechtern einer am Kunstwerk orientierten musikalisch-ästhetischen Bildung im engen Sinne dauert gegenwärtig an und hat in der Folge diverse konkurrierende musikdidaktische Konzepte hervorgebracht.

Religionsunterricht gab es bereits lange vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht, wenn auch im Mittelalter nicht als »expliziten Religionsunterricht«, sondern »im Normalfall eingebettet und integriert in allen anderen Unterricht« mit »ausgesprochen religiöser Prägung«. Die Kirche war in diesem Zeitraum »Trägerin nahezu aller Bildungsprozesse« (Rupp, 2007, S. 23). Schule und Kirche, Bildung und Reli-

4 Jank gebraucht den Begriff »Bildung« kommentarlos neben den Ausdrücken »Erziehung durch und zur Musik«. Auf die terminologischen Probleme gehen wir an dieser Stelle nicht weiter ein.

gion sind historisch also eng miteinander verwoben (ebd.).⁵ Nach Tenorth zielte der Religionsunterricht in den Anfängen der Schulpflicht zunächst auf Normvermittlung und weltanschauliche Belehrung sowie – in Form von biblischer Geschichte – auf »Weltwissen« (2020, S. 27). Die Entwicklungen des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts verlaufen unterschiedlich. Um eine Überfrachtung zu vermeiden, konzentrieren wir uns nachfolgend auf den evangelischen Religionsunterricht.⁶

Bis in die späten 1950er Jahre verstand sich der evangelische Religionsunterricht explizit als Sonderfach mit einer Sonderdidaktik, zuletzt als sog. kerygmatischer Unterricht, in dessen Zentrum die Verkündigung des Wortes Gottes steht (Lachmann, 2012, S. 15). Lachmann konstatiert im Anschluss an Bohne eine

»einseitige Begründung des kerygmatischen Unterrichts von der Kirche her und auf sie zu, mit der Tendenz, sich kritisch von der schulischen Bildung abzusetzen, ja sie sogar vom Evangelium her bewusst stören zu wollen« (ebd.).

Im Unterschied zur kerygmatischen Phase war die nachfolgende hermeneutische intensiv um eine Legitimation des Faches von der Schule und ihrem Bildungsauftrag her bemüht. Dementsprechend gewann die Allgemeine Didaktik als Bezugswissenschaft an Bedeutung (ebd., S. 15ff.). Konstant blieb jedoch die einseitige Orientierung an der Bibel. Abgelöst wurde die hermeneutische Phase bereits in den 1960er/70er Jahren, da die gesellschaftspolitischen Entwicklungen zu einer radikalen Infragestellung des Religionsunterrichts führten. In dieser »religionspädagogische[n] Krise und Wende« (ebd., S. 17) entstand eine Vielzahl an neuen religionspädagogischen Konzepten, deren Gemeinsamkeit besonders darin liegt, die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sowie ethische Fragestellungen zu betonen (ebd.).

Das änderte sich in den 1980er Jahren mit dem Aufkommen des Weltreligionenansatzes und des interreligiösen Lernens, deren Ziel in der Förderung der Dialogfähigkeit zwischen Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten besteht (ebd., S. 23). Daneben vollzog sich Ende des 20. Jahrhunderts ein so tiefgreifender religionsdidaktischer Blickwechsel vom Ethischen hin zum Ästhetischen, dass Lachmann von einem »Paradigmenwechsel« spricht (ebd., S. 25). In den Fokus rücken jetzt die kulturelle Gestalt und der symbolische Modus von Religion, sodass ästhetische

5 Und auch heute noch steht der Religionsunterricht in Deutschland in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Kirche (»res mixta«). »Im Grundrechtsteil des Grundgesetzes (GG) vom 23. Mai 1949 wird er als ›ordentliches Lehrfach‹ für alle öffentlichen Schulen festgeschrieben (Art. 7.3 GG)« (Kothmann, 2015, S. 1). Der Religionsunterricht steht unter staatlicher Aufsicht und wird inhaltlich von der jeweiligen Religionsgemeinschaft verantwortet (ebd.).

6 Das korrespondiert auch mit der nachfolgenden Fokussierung auf eine Variante des performativen Religionsunterrichts der evangelischen Religionsdidaktiker Dressler und Klie (s.u.).

Erfahrungen und ästhetische Bildung eine zentrale Bedeutung für den Religionsunterricht erhalten (Leonhard & Klie, 2012).⁷

Als Gemeinsamkeit der drei von uns betrachteten Fächer lässt sich festhalten, dass die historischen Fachkonstruktionen weniger von einer bildungsbezogenen als vielmehr von einer *formations- oder erziehungsbezogenen Idee* ausgehen. Auf dem Weg zu einem »Bildungsfach« finden sich in allen drei Fächern nachfolgend Rückgriffe auf ästhetische Erfahrungen und deren Bildungspotenzial. Dementsprechend soll zunächst ein Einblick in die Bedeutung ästhetischer Praxis im Kontext schulischer Bildung gegeben werden.

3 Ästhetische Praxis im Kontext schulischer Bildung

Der schulische Bildungsauftrag kann verkürzt als Auftrag zur Anbahnung von Mündigkeit sowie gesellschaftlicher Teilhabe und Mitbestimmung für die nachwachsende Generation zusammengefasst werden. Welche Inhalte in den Kanon der Schule aufgenommen und in welchen Fächern diese vermittelt werden, unterliegt langen historisch-gesellschaftlichen Prozessen. Die Aufteilung der Schulbildung in verschiedene Felder mit je spezifischen Weltzugängen ist nach Kahlert und Lieber (2005) schon seit etwa 200 Jahren üblich. Sie nennen das sprachliche, das historisch-gesellschaftliche, das mathematisch-naturwissenschaftliche und das ästhetisch-expressive Lernfeld. Häufig zitiert wird das Modell der Allgemeinbildung von Baumert (2002), das vier Modi der Weltbegegnung als bildungsrelevant annimmt, nämlich erstens die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, vertreten durch die Mathematik und Naturwissenschaften, zweitens die normative-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, drittens Probleme konstitutiver Rationalität, wie sie die Religion oder Philosophie behandeln, und viertens die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, zu der Baumert Sprache, Literatur, Musik, Malerei, Bildende Kunst sowie physische Expression rechnet.

Das Fach Religion wird also zunächst einem anderen Weltzugang zugeordnet als dem ästhetisch-expressiven. Allerdings ist bereits angeklungen und wird im Folgenden weiter ausgeführt, dass ästhetische Praxis sowohl motorische Aktivitäten, rezipierende und produzierende musikalische Tätigkeiten als auch den handelnden Nachvollzug religiöser Riten u. a. m. umfasst. Alle drei von uns betrachteten Fächer bieten also anhand ästhetischer Praxis im Unterricht Möglichkeiten zur ästhetischen Bildung – darin liegt ihre Gemeinsamkeit trotz aller sonstigen Differenzen (s.u.).

Die Wurzeln der ästhetischen Erziehung bzw. Bildung reichen länger zurück. Ästhetik als die Wissenschaft sinnlicher Erkenntnis zu betrachten, geht auf den Philosophen Alexander Gottlieb Baumgarten in der Mitte des 18. Jahrhunderts zurück (Kahlert & Lieber, 2005). Auf dieses Verständnis beziehen sich Konzepte ästheti-

⁷ Dressler relativiert die Rede vom Paradigmenwechsel allerdings (s.u.).

scher Erziehung oder Bildung: Sie betrachten Ästhetik nicht (nur) als Beschäftigung mit schönen Künsten, sondern vor allem als Prozess sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung (Fuchs, 2013). Das Erleben oder Bewusstsein eines äußeren oder inneren Gegenständlichen rückt damit in den Vordergrund, sodass Ästhetik zurückgeführt wird auf die Aisthesis als Lehre von der Sinneswahrnehmung (Kuschel, 2015). Aisthesis

»zielt auf das, was die Sinne beschäftigt, was den Menschen mit Empfindungen und Gefühlen verknüpft und mit Bewusstsein – nicht als reflexive Durchdringung eines Sachverhaltes, sondern als eine Form des Beteiligtseins« (Liebau et al., 2009).

Die Idee, das Ästhetische zu Bildungszwecken zu verwenden, ist schon im Neu-humanismus Anfang des 19. Jh. zu finden, wobei frühere Ansätze bereits in Rousseaus Kultur- und Gesellschaftskritik liegen (Beckers, 1985). Leitend ist z.B. bei Wilhelm von Humboldt der Gedanke, Sinnlichkeit und Verstand in der Bildung als gleichwertige Vermögen der Welterfassung zu berücksichtigen (Beckers, 1985; Kuschel, 2015).

Auch die Allgemeine Didaktik argumentiert in diesem Sinne: Bildungstheoretische Überlegungen von Klafki (1970) schließen an die Idee einer umfassenden Bildung nach W. von Humboldt an, indem er fünf didaktische Sinnprinzipien benennt (1. ethisch, 2. ästhetisch/musisch, 3. theoretisch, 4. pragmatisch und 5. religiös). Und Kahlert und Lieber (2005) fordern sogar eine Ästhetisierung des Lernens in allen Schulfächern, um dem Sinn(en)verlust schulischen Lernens entgegenzuwirken.

Ästhetische Bildung meint nach Liebau et al.(2009,) »die Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben«(S. 104). Allerdings muss ästhetische Bildung auch in kulturelle und historische Umstände eingebettet sein. Die grundsätzliche Frage, ob ästhetische Bildung überhaupt in der Schule mit ihren institutionellen Rahmenbedingungen möglich ist, wirft Mollenhauer (1990) auf:

»Ästhetische Wirkungen [...] sind Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht. [...] Um also die Künste und die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen in jenes Projekt integrieren zu können, muss – um im Bilde zu bleiben – das Sperrgut zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste passt« (S. 484).

Mollenhauer (1996) sieht daher die Aufgabe der Schulfächer in einer ästhetischen Alphabetisierung⁸, d.h. einer Anleitung zum Umgang mit ästhetischen Symbolen

8 Die Position Mollenhauers hat in den 1990er Jahren in den entsprechenden Fachdidaktiken intensive Diskussionen und Widerspruch ausgelöst, weist sie doch auf ein Schlüsselproblem hin.

wie etwa Tönen, Bildern, Worten oder Bewegungen. Alphabetisierung heißt, dass nicht-sprachliche kulturelle Phänomene als verstehbare Zeichen »lesbar« werden.

4 Aktuelle Fachkonstruktionen in Sport, Musik und Religion im Lichte ästhetischer Bildung

Die folgenden fachbezogenen Überlegungen zur Bedeutung ästhetischer Erfahrungen für eine bildungsbezogene Fachkonstruktion liegen z.T. auf unterschiedlichen Ebenen. Das resultiert daraus, dass sich für die jeweiligen Fächer offenbar unterschiedliche, je fachspezifische Herausforderungen ergeben, die unserer Auffassung nach nicht unberücksichtigt bleiben dürfen.

4.1 Das Fach Sport

Der fachdidaktische Diskurs hat nach Beckers (1985) seit 1945 Pendelbewegungen zwischen rationalistischen und anti-rationalistischen Polen vollzogen, die immer auch mit der Betrachtung der motorischen Praxis im Unterricht zusammenhängen. Der aktuelle Stand der fachdidaktischen Entwicklung zeichnet sich dadurch aus, dass es eine Gleichzeitigkeit verschiedener, oft auch konträrer Strömungen gibt (Thiele & Schierz, 2020). So haben wir bereits darauf verwiesen (vgl. Kap. 1), dass Alternativen zu einer kognitivistischen Auffassung von Bildung durchaus gedacht werden. Entsprechend unserer Zielsetzung konzentrieren wir uns auf einen Ansatz, der den ästhetisch-leiblichen Weltzugang zentral setzt.

Nach Franke (2018) kann die Legitimation des Schulfaches Sport nicht auf »angeblich sportspezifische(n) Funktionsweisen« wie z.B. Leistungsbereitschaft, Gesundheit oder Fairness basieren, sondern muss sich auf »die Besonderheit sportlicher Handlungen als eine Art »ästhetischer bzw. ästhesiologischer Erfahrung« (S. 284) stützen. Sport ist ebenso wie Musik oder Kunst nicht vorrangig zuständig für (kognitives) Wissen, sondern für (sinnenorientiertes) Können (Franke, 2008a): Wenn man beispielsweise Radfahren lernen will, ergibt sich das Können erst aus der Erfahrung konkreten Handelns. Domänenspezifisches Können der ästhetisch-expressiven Fächer beruht also nur begrenzt oder gar nicht auf einer Vermehrung des Wissens, sondern ist in erster Linie an Sinnen-Erfahrung in konkreten Handlungssituationen gebunden. Die Legitimation des Schulfaches Sport könne daher »nur aus einer *bildungstheoretischen Perspektive* erfolgen, die die Besonderheit sportlicher Handlungen als eine Art »ästhetischer bzw. ästhesiologischer Erfahrung« berücksichtigt« (Franke, 2015, S. 242; Hervorhebung i.O.).

Die Chance ästhetischer Bildungsprozesse besteht nach Franke in ihrer besonderen Art der Reflexivität, indem sie aus der Sinnenerfahrung zu Sinnbestimmung führen

können und die er mit der Formel »Bildsamkeit des Körpers« (2015)⁹ umschreibt. Wahrnehmung kann zur Erfahrung, Erfahrung zur Erkenntnis werden (Franke, 2007). Im Gegensatz zu rationalistischen Annahmen, dass Reflexivität nur im Medium der Sprache möglich sei, setzt Franke auf das »Andere der Vernunft« (Böhme & Böhme, 2003), auf nicht sprachgebundene Lern- und Erfahrungsprozesse. Der traditionelle Erkenntnisbegriff, der mit rational begründetem und systematisch geordnetem Wissen assoziiert ist, wird erweitert um ein Verständnis körperlicher Erkenntnis, das »die jeweilige Logik seiner Hervorbringung unterstreicht« (Bockrath et al., 2008, S. 10).

Frankes Analysen zielen also auf die Explikation eines nicht ersetzbaren Modus der Weltbegegnung bzw. einer »irreduziblen Sprache sportiver Praxis« (2018, S. 282). Sie ist nicht-verbal, »häufig aus funktionaler Sicht eingeschränkter als die verbale Sprache, aber andererseits auch gegenstandsspezifischer« (ebd.). Sportive Handlungen bestimmen oder konstituieren eine spezifische Handlungsform – z.B. einen Spielzug innerhalb eines Fußballspiels (2018) – oder eine eigene »Welt in der Welt« (2018, S. 283), z.B. die Welt des Wettkampfsports mit ihren spezifischen Sinnstrukturen. Zentrale Bedeutung für solche Bildungsprozesse hat dabei nach Franke die Erfahrung von Differenz. Sport bietet durch seine außergewöhnlichen Bewegungsformen und Bewegungsumstände, die sich vom Alltag abheben, vielfältige Möglichkeiten der Differenzenerfahrung – Franke nennt sie auch »Stolpersteine« (2007, S. 177). Eine sportliche Bewegung wird vom Subjekt *als etwas* erfahren – die Deutung liegt schon in der Handlung selbst. Die Reflexion sportlicher Handlungen ist nicht nur kognitivistisch zu erklären, sondern eher als eine Art »körperrelevante Selbst-Reflexivität« (Franke, 2006, S. 187) zu bestimmen. Bei Franke wird gerade die Reflexion im Tun betont (z.B. 2006), in der er eine Chance des Sports sieht, das rationalistische Bildungsverständnis zu ergänzen, wenn nicht gar zu überschreiten. Sportliches Tun habe einen Bedeutungsüberschuss gegenüber der sprachlichen Strukturierung. Die Domäne des Faches Sport sollte nach Franke in der Selbsterfahrung und dem Erkenntnisgewinn durch körperliche Bewegung bestehen, wobei über die Schulzeit hinweg eine »Erkenntnisbiographie« mit verschiedenen Kompetenzstufen beschrieben werden sollte (ebd.).

Ebenfalls auf ästhetischen Prozessen fußt der Ansatz einer kulturell-ästhetischen Bildung von Klinge (2013; 2015), die ihre Position in die Tradition kreativer Bewegungserziehung stellt – in einer, so wörtlich, »außersportlichen« (2013, S. 293) Leitidee. Während Franke sich auf menschliche Bewegung im Allgemeinen bezieht und damit auch den Wettkampfsport einschließt, betont Klinge besonders die Perspek-

⁹ Hierbei macht er verschiedene (bildungs-)philosophische Anleihen, z.B. bei Benner (2010), Plessner (1923), Merleau-Ponty (1966), Paetzold (1994) und Menke (2001), die in diesem Beitrag nicht aufgegriffen werden können.

tive der Bewegungsgestaltung und des Ausdrucks gegenüber der dominierenden Leistungs- und Überbietungsidee des Sports.

»Als ein von gesellschaftlichen Zwecken weitestgehend freies und befreites Feld liefern die Körper- und Bewegungskünste vielfältige Gelegenheiten für die Entgrenzung bestehender Ordnungen und die Entdeckung verborgener Potenziale« (Klinge, 2013, S. 300).

Es können Erfahrungen jenseits des Alltäglichen gemacht werden, »die in einer Art Quasirealität praktisch erforscht und erprobt werden können« (ebd.).

Ein zentraler Einwand gegen Frankes und auch Klinges Position ist, dass Unterricht als schulische Veranstaltung den Anspruch der Planbarkeit und der kontrollierbaren Ergebnisse erhebt (Glöckel, 2003). Wie schon Beckers (1985) anmerkt, müsste Unterricht ästhetische, nicht-rationalistische Gegenstände daher rational bestimmen und methodisch aufbereiten. Dies steht jedoch im Widerspruch zu der Beschaffenheit ästhetischer Prozesse. Generell sind die Merkmale der Schule als öffentlicher und verpflichtender Lernort nur wenig geeignet, ästhetisch-leibliche Prozesse zu befördern (vgl. Kap. 3). Auch ist bislang noch nicht klar, wodurch sich eine irreduzible Sprache des Faches Sport im konkreten Fall äußert und inwieweit eine ästhetische Bildungspraxis sich von traditionellem Sporttreiben unterscheiden kann, wenn sie sich derselben Ausdrucksformen bedient.

4.2 Das Fach Musik

Im gegenwärtigen musikdidaktischen Diskurs sind Auffassungen von Praxis bestimmt vom Rekurs auf recht unterschiedliche Legitimationsfiguren (vgl. Kap. 2). Entsprechend der Ausrichtung unseres Beitrags greifen wir ausschließlich das *ästhetische Paradigma* auf, das den Erkenntnisgewinn durch musikalisch-ästhetische Wahrnehmung und Sinneserfahrung als einen eigenständigen und unersetzlichen Modus der Selbst- und Welterfahrung betont. Diesem zufolge ist Bildung ohne musikalische (ästhetische) Bildung defizitär (Kaiser, 2018; Jank, 2017). Die Auffassungen über Beschaffenheit und zentrale Bezugspunkte ästhetischer Bildung weichen jedoch voneinander ab. Auf der einen Seite steht das komplexe musikalische Kunstwerk in Zentrum, das (nur) der ästhetisch gebildete und mündige Hörer zu entschlüsseln vermag. Auf der anderen Seite steht das Musik rezipierende und produzierende Individuum, das durch diese musikalischen Tätigkeiten im weiten Sinne einen ästhetisch-expressiven Weltzugang und so die Entfaltung seiner Persönlichkeit erfährt. Die in dieser zweiten Position aufscheinende zentrale Stellung einer umfassend verstandenen ästhetischen Praxis lässt sie besonders aufschlussreich für den angestrebten Fächervergleich erscheinen, so dass sie einer genaueren Betrachtung unterzogen wird.

Insbesondere Rolle (2014) betont die Bedeutung der ästhetischen Bildung, die »dem Moment und dem Gegenstand der Wahrnehmung verpflichtet bleibt« (S. 4). Eine

ästhetische Musikpraxis sei ein Kernelement von Bildung, weil sie durch Reflexion von Empfindungen und Erfahrungen sowie durch den (ästhetischen) Streit darüber ein ästhetisches Urteilsvermögen fördere. So ließen sich vor allem bei ästhetischen Differenzerfahrungen neue Sichtweisen auf die Welt und auf die eigene Person gewinnen (Rolle, 2017). An diese Auffassung schließt Wallbaum (2016) an, der musikalisch-ästhetische Praxis als eine bestimmte Art der Weltzuwendung versteht. Mit dem Begriff der Praxis gehe zudem eine »Aktivität im Erfahren« (ebd., S. 40) einher. Musiken seien »mehr oder weniger multimediale Wahrnehmungspraxen« (ebd.). In der Form ästhetischer Praxis sind Musiken vollzugsorientiert, d.h. sie finden ihren Zweck im lauschenden, musizierenden, tanzenden und sitzenden etc. Vollziehen eines musikalischen Ereignisses« (Gies & Wallbaum, 2010, S. 3). Während bei Franke also das Sich-Bewegen für sportliche Erfahrungen essentiell ist, scheint das ästhetische Potential der Musik breiter angelegt zu sein. Ästhetische Praxis im Musikunterricht zeichnet sich somit durch ganz unterschiedliche Formen des Vollzugs aus¹⁰.

Als Gegenstand ästhetischer Lernprozesse können Musikpraxen in der ganzen Bandbreite musikkultureller Ausprägungen (von Alltags- und Popkultur bis hin zur Kunstmusik) herangezogen werden, sofern sie einen Bildungswert aufweisen, der sich daran bemisst, »ob und wie in und mit ihnen ästhetische Erfahrungsräume inszeniert werden können« (Rolle, 2017, S. 4). Dietrich et al. (2012) konkretisieren, dass die Einbindung von pop- und jugendkulturellen Elementen eine Möglichkeit darstelle, die Artikulation und Entfaltung eigener kultureller Interessen zu unterstützen. Die Auseinandersetzung mit Musik der Hochkultur könne dagegen das Gefühl von Fremdheit erzeugen und durch die Distanz zu Alltagserfahrungen »Habitusgrenzen überwinden«, fördere aber auch die »Aneignung wichtiger kultureller Bestände« (ebd., S. 134f.).

Eine gelingende Inszenierung von »magischen Momenten ästhetischer Erfahrung« (Rolle, 2017, S. 3) und Zuständen des »Entrücktseins« (Dietrich et al., 2012, S. 135) erfordere eine besondere pädagogische Aufmerksamkeit für »Sinnüberschüsse und leibliche Erfahrungsgehalte« (Dietrich et al., 2012, S. 135), die u.U. sprachlich kaum oder gar nicht zu artikulieren sind. Zur Initiierung musikalischer Bildung müsse der Musikunterricht einerseits individuelle ästhetische Erfahrungen und andererseits die Entwicklung, Begründung und Verantwortung ästhetischer Urteile ermöglichen, die eine reflektierte und selbstbezügliche Haltung gegenüber ästhetischen Erfahrungen fördern (Rolle & Wallbaum, 2011). Neben die sinnlich-wahrnehmende Erkundung eines ästhetisch-musischen Objekts tritt die Verständigung mit anderen über die jeweilige Wahrnehmung ebenso wie über den Vollzug der Wahrnehmung (Seel, 1993).

10 Analog könnte man schließen, dass eine Beschränkung auf tänzerische Praxen keineswegs die Breite ästhetischer Bezüge im Sport abdecken kann.

Da sich ästhetische Erfahrungen jedoch nicht intentional vermitteln lassen, zielen bspw. die Ansätze von Rolle und Wallbaum darauf ab, *Möglichkeitsräume* für ästhetisches Erleben zu schaffen, aus denen sich Gelegenheiten ergeben, in leiblich-reflexiver Auseinandersetzung bildsame ästhetische Erfahrungen zu sammeln. Als eine Form der Inszenierung schlagen Rolle und Wallbaum (2011) den ästhetischen Streit vor. Dieser kreist um eine Problemstellung, die im Unterrichtskontext aufgeworfen wurde, und erfordert spezifische Argumente, aber auch die Suche nach (verbalen, szenisch-gestischen oder graphischen) Verständigungsmöglichkeiten über unterschiedliche ästhetische Wahrnehmungen. Diese Idee zur Auseinandersetzung mit Musik grenzt sich bewusst von einem rationalistisch geprägten, fragend-entwickelnden Unterrichtsstil ab, der auf eine festgelegte Interpretation eines Musikwerks hinausläuft. Die Möglichkeit intersubjektiver Verständigung, die sich in der Auseinandersetzung auftritt, verdeutlicht, dass eine so bearbeitete ästhetische Praxis keine individualistische Abkehr von der Welt sei, sondern bspw. die Thematisierung differenter Eindrücke und Erfahrungen eine soziale Dimension eröffne (Rolle, 2014). Eine solche reflexive Auseinandersetzung mit Musik kann, ähnlich wie Franke (2007) es für Sport und Bewegung formuliert hat, von der Sinnenerfahrung zur Gewinnung neuer Erkenntnisse und damit zur Sinnbestimmung führen.

Kritisch ist an dieser Stelle allerdings die Frage aufzuwerfen, inwieweit der Bedeutungsüberschuss, der auch für musikalisches Tun bzw. unterschiedliche Verhaltensweisen zur Musik (Venus, 1969) und ästhetisch-musische Erfahrungen angenommen werden kann, aufgrund der notwendigen Beschränkung auf vorwiegend sprachliche Verständigungsmöglichkeiten das Bildungs- und Erfahrungspotential beschnitten wird. Ferner mögen sich Zweifel aufdrängen, inwieweit sich nicht-sprachgebundene, ästhetische Erfahrungs- und (erhoffte) Lernprozesse im Rahmen des Musikunterrichts in eine von Rationalität und Kontrollierbarkeit bestimmte schulische Planungs- und Durchführungslogik einfügen, wenn doch schon die Bestimmbarkeit des Überraschungs- und Genusspotenzials ästhetischer Gegenstände ungewiss erscheint und damit das Aufspannen eines ästhetischen Erfahrungsraumes bestenfalls ein Angebot darstellen kann, über dessen Annahme jedoch letztlich jede Person für sich befindet. Zwar argumentiert Rolle (2014), dass ästhetische Rationalität »als komplementärer Widerpart zu anderen Formen der Vernunft« (S. 4) unverzichtbar ist, doch lösen sich die angesprochenen Probleme dadurch nicht auf.

4.3 Das Fach Religion

Unsere Darstellung kann hier nur einen Ausschnitt des religionsdidaktischen Diskurses aufgreifen. Wir orientieren uns daher primär an Überlegungen der Religionsdidaktiker Dressler und Klie, die sich unter dem Schlagwort des performativen Religionsunterrichts mit der Bedeutung der Praxis im Religionsunterricht auseinandersetzen. Das bedeutet zum ersten, dass eine evangelische Perspektive eingenom-

men wird. Zum zweiten wird damit nur eine der existierenden Spielarten¹¹ der performativen Religionsdidaktik vorgestellt.

Der historische Überblick über verschiedene Phasen der evangelischen Religionsdidaktik hat verdeutlicht, dass die gesellschaftspolitischen Entwicklungen der 1960er/70er Jahre dazu führten, den Religionsunterricht grundsätzlich in Frage zu stellen, sodass ein Lösungsansatz darin besteht, sich allein auf das Reden *über* Religion (Dressler, 2012a) zu konzentrieren, das Fach also als ›reines‹ Theorie- bzw. Reflexionsfach zu konstruieren. Dieser Ansatz stößt jedoch angesichts des religiösen Traditionsabbruchs an Grenzen, denn viele Schüler*innen kommen ohne jegliche religiöse Erfahrungen in den Religionsunterricht und sollen dort über Religion reflektieren, ohne sie phänomenal erschlossen zu haben (Dressler, 2012b). Religiöse Bildungsprozesse können so nach Dressler nicht angestoßen werden, denn: »Es gilt für alle kulturellen Praxen, dass die Möglichkeit, sie zu verstehen, sich nur innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen interner Teilnahmeperspektive und externer Beobachterperspektive eröffnet« (ebd., S. 31).

Der von Lachmann (s.o.) als religionsdidaktischer Paradigmenwechsel bezeichnete Übergang von der ethischen zur ästhetischen Perspektive auf Religion wird von Dressler relativiert. Indem religiöses Lehren und Lernen im Horizont ästhetischer Bildung verortet wird, eröffnen sich neue Ansatzpunkte für Praxiserfahrungen innerhalb des Religionsunterrichts (Leonhard & Klie, 2012). Sie sind aber nicht als Ablösung von, sondern als Ergänzung zu traditionserschließenden und problemorientierten didaktischen Strukturen zu verstehen (Dressler, 2012b). Gleichzeitig formuliert Dressler (2015) sehr deutlich, dass religiöse Bildung nicht der Wertevermittlung diene und »kategorial von jenen funktionalistischen Nutzenkalkülen« zu trennen sei, »die von ihr vor allem den sozialmoralischen Kitt erwarten, der die Gesellschaft zusammenhält« (S. 31).

Baumert kategorisiert das Fach zwar gemeinsam mit der Philosophie unter den Weltzugang »Probleme konstitutiver Rationalität« (Baumert, 2002; s.o.), für den Fragen nach der Erkennbarkeit und dem Sinn des Ganzen zentral sind. Während die Philosophie diesen Fragen in Form eines theoretischen Diskurses nachgeht, findet in der Religion jedoch eine Verbindung von je eigenen Weltwahrnehmungs- und Weltdeutungsperspektiven mit einer spezifischen Form sozialer und kultureller *Praxis* statt (Dressler, 2012a). Religion¹² wird dabei als ästhetische Praxis verstanden,

11 Hilpert unterscheidet neben der Spielart »Probeweise Ingebrauchnahme religiöser Zeichen« noch die Spielarten »Sprechen mit eigener Autorität«, »Einladung zum Vollzug ernsthafter Praxis« und »Reflexions- und Erfahrungsräume eröffnen« (2020). Eine andere Kategorisierung findet sich bei Dinger (2018).

12 Begrifflich ist zu differenzieren zwischen Theologie, Religion und persönlichem Glauben. Unter Glauben versteht Dressler das individuelle Gottvertrauen (2012b, S. 17). Religion stellt im Unterschied dazu eine kulturelle Praxis dar, also einen Teilbereich menschlicher Kultur, in dem der Glaube überindividuell kommunizierbar wird (Dressler, 2012b, S. 17). Religion als Lebens-

deren *Inszenierung* von zentraler Bedeutung ist, da es »die Botschaft nicht jenseits der Formen [gibt], in denen sie sich vernehmbar macht« (Klie, 2006, S. 107). Die Ästhetik betrifft dementsprechend die »Erscheinungsformen von Religion«, die »äußere(n) Vollzüge, Umgangsformen und Verhaltensweisen« (Leonhard & Klie, 2012, S. 90). Nach Leonhard und Klie wird an »der individuellen und kollektiven Gestalt [...] der religiöse Gehalt gewissermaßen ansichtig und formbar« (ebd., S. 90).

Lernprozesse auf der ästhetischen Ebene zielen auf die »sachangemessene Ingebrauchnahme religiöser Zeichen« (Dressler & Klie, 2008, S. 217). Das betrifft auch die verbale religiöse Kommunikation, die einen bestimmten Modus des Sprachgebrauchs aufweist, der durch eine metaphorische und symbolische Sprache sowie durch performative Sprechakte gekennzeichnet ist (Dressler, 2012b). In der Religion werden alltägliche Sachverhalte »aus ihren semantischen Konventionen gelöst und in einem anderen Kontext neu in Szene gesetzt«, sie werden »zu Zeichen [...], zu Kennzeichen einer veränderten Welt-Wahrnehmung« (Klie, 2006, S. 104). Gerade diese »Zweckentfremdung« (ebd.) – und damit ist der spezifische Weltzugang angesprochen – eröffnet eine neue Sicht auf die Wirklichkeit. »Religion ist ein permanentes und beharrliches Anders-in-Gebrauch-nehmen, ein fortwährendes Zeichensetzen und Ausdruckshandeln« (ebd.).

Für die Bedeutung praktischer Vollzüge innerhalb des Religionsunterrichts spricht auch, dass das Grundrecht auf Religionsfreiheit nur ausgeübt werden kann, wenn eine Partizipationskompetenz vorhanden ist (Benner, 2016). Und »wer mitspielen will, muss sich mit der Formgestalt, den Abläufen und den Rollenverteilungen auskennen« (Mendl, 2016, S. 233).

Aus dem Verständnis von Religion als ästhetischer Praxis resultiert vor dem Hintergrund einer säkularisierten Gesellschaft allerdings eine problematische Spannung, wenn es um den Religionsunterricht in öffentlichen Schulen geht, denn die Einführung in die Praxis der Religion – was immer nur heißen kann: Einführung in die Praxis einer *bestimmten* Religion! (Dressler, 2012b) – darf weder missionierend erfolgen noch profanisierend (vgl. Roose, 2006; Gärtner, 2009). Oder anders ausgedrückt: Es darf weder die Würde der Schüler*innen durch deren unfreiwillige Missionierung verletzt werden, noch die Würde des Gegenstands Religion durch dessen didaktische Funktionalisierung (Gärtner, 2018).

Dressler löst diese Problematik in der von ihm vertretenen Spielart der performativen Religionsdidaktik über das Konzept des *Probehandeln*s. Schule ist nach Dressler grundsätzlich Raum einer Proberealität. Probearbeiten – und gerade kein authenti-

vollzug mündiger Subjekte (Saß, 2020) ist damit wiederum zu unterscheiden und vor allem auch unabhängig von der Theologie als wissenschaftlicher Reflexion der Religionspraxis (Dressler, 2012b, S. 17).

sches religiöses Handeln – stellt dementsprechend den grundlegenden Modus schulischen Unterrichts dar (Dressler, 2012b). Der experimentierende Charakter des Probehandelns sei jedoch nicht mit einem »unernsten« Handeln gleichzusetzen, sondern unterrichtliche Repräsentation sei immer in dem Sinne »unernst«, als dass Schule sich eben gerade vom »Ernst des Lebens« unterscheide. Dementsprechend dürfe die ›Inszenierung‹ von Religion nicht mit einem echten religiösen Handeln verwechselt werden. Schülerinnen und Schüler bleiben nach Husmann und Klie (2005) in einer Distanz bzw. seien sich der Inszenierung bewusst.

Der Begriff des Probehandelns leide also an keinem Mangel an Ernst. Im »als-ob« wird »*erstens* die Unterscheidung zwischen religiöser Rede und Sachverhaltsbehauptungen reflektiert und lebendig gehalten« (Dressler, 2012b, S. 42). Anknüpfend an Austin und Searle geht es darum, dass sich Sachverhaltsbehauptungen (konstative Sprechakte) kategorial von Sprechakten im Sinne von »credo« unterscheiden.¹³

»Das hypothetische ›als-ob‹ berücksichtigt *zweitens* den experimentellen Charakter adoleszenter Lebensentwürfe. [...] *Drittens* wird im Sinne einer Theaterprobe der Ernst der *Vorbereitung* auf den Ernstfall der *performance* erkennbar. [...] Und schließlich *viertens* bedeutet ›etwas zu probieren‹ oder eine ›Probe zu ziehen‹, etwas auf seine Tauglichkeit zu überprüfen, bevor es tatsächlich in Gebrauch genommen wird« (ebd., S. 42; Herv. i.O.).

Dresslers Argumentation zielt demnach darauf ab, dass es sich bei den angestrebten Erfahrungen um *ästhetische* und nicht um Glaubens- resp. Gotteserfahrungen handelt (Dressler, 2012b).

»Im Religionsunterricht geht es gar nicht darum – weder ›authentisch‹ noch ›probeweise‹ – zu glauben, sondern darum, den Modus religiösen Weltzugangs zu verstehen« (Dressler, 2015, S. 8).

Die Inszenierung steht also ganz im Dienste kognitiver Lerngewinne und verfolgt gerade nicht erzieherische oder gar missionierende Absichten (Dressler, 2012b). Insgesamt zeigt sich in der Religionsdidaktik unter der Perspektive ästhetischer Erfahrung also eine Stärkung der Praxis, allerdings immer gekoppelt mit distanzierender Reflexion als notwendiger Basis für Bildungsprozesse.

Kritisch zu diesem Ansatz äußert sich u.a. Mendl, der interessanterweise auch auf den Sportunterricht rekurriert, indem er fragt, was wohl ein Schüler nach einem 1000m-Lauf zu der Unterscheidung von didaktischer Inszenierung und authentischer Praxis sagen würde (2016). Ganz grundsätzlich lässt sich fragen, ob der performative Vollzug religiöser *Formen* in Religion einführt und diese erfahrbar

13 credo: Ich glaube bzw. vertraue jemandem oder einer nicht tatsachenförmig zu verstehenden Aussage.

macht (Gärtner, 2009; 2017). Oder anders formuliert: Was ist die Gestalt ohne den Gehalt? Gärtner fragt weiter, wie

»Zeichen und Formen einer Religion inszeniert (und reflektiert) werden [müssen], dass man auch ohne religiöse Vorerfahrungen oder zumindest ohne eine religiöse Offenheit überhaupt eine Ahnung von ihrem religiösen Gebrauch erhält? Wie viel Vorerfahrungen und Vorkenntnisse muss man besitzen, um religiöse Zeichen sachgemessen inszenieren bzw. In-Gebrauch nehmen zu können« (2009, S. 265)?

Gärtner (2017) differenziert die Debatte um authentisches und Probehandeln weiter aus, indem sie darauf verweist, dass die Problematik angesichts der Digitalisierung jugendlicher Lebenswelten an Komplexität gewonnen hat (ebd.). Jugendliche als »professionelle Performer« (ebd., S. 51) nutzen digitale Medien zur Selbstdarstellung, wobei die Performance¹⁴ subjektiv zugespitzt wird und nur noch geringe Schnittmengen zum performativen Lernen aufweist.

»So ist performativ-ästhetisches Lernen durch gegenwärtige Trends zur Oberflächenästhetisierung, Digitalisierung und Selfie-Kultur, die zu individualisierter, selbst-referenzieller Fokussierung neigen, herausgefordert« (Gärtner, 2020, S. 505f.).

Denn religiöse Bildung benötigt Ansatzpunkte für »den Einbruch des Anderen, des Transzendenten« (Gärtner, 2017, S. 52).

Zudem sind neben dem genannten Traditionsabbruch noch weitere Facetten eines religiösen und weltanschaulichen Pluralismus zu beachten. Dürfen z.B. Elemente anderer Religionen (Gebetshaltungen etc.) inszeniert werden? Und welchen Beitrag kann performatives Lernen zum Aufbrechen von fundamentalistischen Weltdeutungen leisten (ebd.)?

5 Fazit: Anregungen für eine ästhetisch orientierte Fachkonstruktion?

Selbstverständlich war es uns nicht möglich, den gesamten sportdidaktischen, geschweige denn den musik- und religionsdidaktischen Diskurs um die Bedeutung von ästhetischer Bildung für die fachliche Konstruktion zu berücksichtigen. Wir haben uns dementsprechend auf einzelne Schlaglichter beschränkt, die keinesfalls die gesamte Breite der fachspezifischen Auseinandersetzung repräsentieren, sondern uns Anregungen für den sportdidaktischen Diskurs bieten können.

Trotz dieser Einschränkungen scheint ein Erkenntnisgewinn darin zu liegen, die von uns betrachteten Fächer abschließend unter drei Perspektiven zu vergleichen. Erstens

14 Die unterschiedlichen Begriffsverwendungen (performativ, Performance, Performanz) verweisen auf einen weiteren Kritikpunkt, nämlich die fehlende begriffliche Schärfung und Anbindung z.B. an sprachphilosophische oder kulturwissenschaftliche Diskurse (Roose, 2006; Gärtner, 2009; Dinger, 2018; Hilpert, 2020). Dressler spricht demzufolge nicht mehr von performativer, sondern von performanzorientierter Religionsdidaktik (2015).

beschäftigen wir uns mit der je eigenen »Sprache« der Fächer, einer Metapher, die in der bildungswissenschaftlichen Diskussion zur Begründung des Fächerprinzips benutzt wird (z.B. Tenorth, 2008). Zweitens soll differenziert werden, welche Deutungen des Ästhetischen in den jeweiligen Fachdidaktiken zu finden sind und wie sie Fachkonstruktionen zu begründen versuchen. Hierbei wird deutlich werden, dass – entgegen unserer ursprünglichen Annahme der großen Ähnlichkeiten zwischen den Fächern – doch erhebliche Unterschiede zu konstatieren sind. Und drittens soll das Verhältnis von praktischem Vollzug und Reflexion thematisiert werden, bei dem sich unterschiedliche Varianten zeigen.

Zur je eigenen »Sprache« der Fächer

Dresslers Verweis darauf, dass Religion von funktionalistischen Nutzenkalkülen freizuhalten und religiöse Bildung nicht als Wertevermittlung misszuverstehen sei (2015), findet ihre Entsprechung in der Zurückweisung »extrafunktionale(r) Komponenten« für das Fach Sport bei Tenorth (2011, S. 33) und Franke (2018): »Funktionale Zuordnungen, die als ›Wesensmerkmal‹ des sportlichen Handelns in sportpädagogischen Legitimationsdiskursen genannt werden (Gesundheit, Sozialerfahrung, Fairness etc. oder in der Variante der so genannten Pädagogischen Perspektiven *auf* den Sport)« (S. 284) erlauben gerade keine qualitative Unterscheidung zu anderen Freizeitaktivitäten.

Sport- und bewegungsspezifische Erfahrungen werden in der Sportdidaktik vor allem von Franke sehr grundlegend analysiert. Sein Fokus liegt dabei darauf, den *grundsätzlichen Nachweis* einer irreduziblen Sprache von Sport und Bewegung zu erbringen (Tenorth, 2008; Franke, 2008). Demgegenüber scheint die Religionsdidaktik stärker mit dem Problem konfrontiert, die *Spezifik religiöser Sprache* als »permanentes und beharrliches Anders-in-Gebrauch-nehmen« (Klie, 2006, S. 104) einer bereits vorhandenen (Alltags-)Sprache zu verdeutlichen. Denn im Verkennen der »Zweckentfremdung« (ebd., S. 104) liegt nach Klie ein basales Missverständnis religiöser Kommunikation und von Religion insgesamt. Dem entspricht Frankes grundlegender Ausgangspunkt, sportliche Handlungen nicht über das Moment der körperlichen Aktivität, sondern über die daran geknüpften, spezifischen Sinn- und Bedeutungsstrukturen zu bestimmen (Franke, 2018).

In der Musikdidaktik werden die Spezifik des fachlichen Gegenstands und die Bedeutung seiner Erfahrungsmöglichkeiten offenbar als selbstverständlich angenommen: Musikalische Praxis scheint nicht austauschbar. Daher finden sich auch – jedenfalls im rezipierten Ausschnitt des musikdidaktischen Diskurses – kaum Ansätze umfassender Legitimierungen: Musik als Tatsache und Selbstverständlichkeit bedarf keiner rechtfertigenden Thematisierung. Stattdessen geht es eher darum, bildungsrelevante Zielsetzungen und – um im Bild der je eigenen Sprache zu bleiben – ihre Übersetzung in die Unterrichtspraxis auszubuchstabieren.

Vor diesem Hintergrund sind die Bedeutung und die Ausdeutung des Ästhetischen in allen drei Fächern in den Blick zu nehmen.

Zur Ausdeutung des Ästhetischen in den Fachkonstruktionen

Zunächst ist festzuhalten, dass das Ästhetische für die Fachkonstruktion der hier betrachteten Fächer sehr unterschiedlich genutzt wird. Während im sportdidaktischen Diskurs besonders die Dimension der »Aisthesis«, der sinnlichen Wahrnehmung, im Sich-Bewegen betont wird (nicht nur bei Franke, s.o.), gehen die anderen beiden Fächer von anderen Aspekten der Ästhetik aus. Für den Sport ist naheliegend, dass man die Besonderheit des Gegenstands darin zu verankern sucht, dass es als Fach der physischen Expression (Baumert, 2002) einen speziellen Weltzugang ermöglicht, nämlich Welt über Bewegung zu bewältigen, zu begreifen und zu gestalten. Hierin liegt die Chance, über die kognitive Erfassung von Welt hinauszugehen, die in vielen Schulfächern dominiert. Über sinnliche Wahrnehmung im Sich-Bewegen wird eine Möglichkeit erzeugt, Sinn leiblich zu erfahren.

Das Fach Musik hingegen weist in seiner Tradition vielfältige Facetten des Ästhetischen auf – von der Orientierung am Schönen und den Meisterwerken der Musikgeschichte über das eigene Musizieren als ästhetischer Praxis und dem Verfeinern der Wahrnehmungsfähigkeit durch Hören bis zur Übersetzung in Bewegung. Der Weg des Musikunterrichts ist einer vom Praxisfach Gesangsunterricht zum Praxisfach Musik, das seinen Bildungsanspruch zunächst darüber ausweist, dass eine Erweiterung des Praxisverständnisses stattfindet: Anfangs vom Singen zum Musizieren und Hören, nachfolgend zur Unterscheidung von fünf elementaren musikbezogenen Verhaltensweisen: Produzieren, Reproduzieren, Rezipieren, Transponieren und Reflektieren (Venus, 1969; vgl. Kap. 2). In deutlicher Abgrenzung zu Mollenhauers Ansatz der ästhetischen Alphabetisierung betont Rolle (2011), dass sich das Besondere des Ästhetischen ausschließlich im Vollzug ästhetischer Erfahrung verstehen lasse. Erst wenn sich ein Mensch auf die Musik einlasse, könne er ästhetische Bedeutung(-en) erfahren. Die Fähigkeit, klingende Formen oder musikalische Symbole zu entschlüsseln, stelle allenfalls eine Ergänzung ästhetischer Erfahrungen dar, nicht jedoch einen Ersatz. Der Anspruch des Fachs Musik lässt sich daher keineswegs auf einen ästhetisch-expressiven Modus der Welterfahrung im Sinne einer (standardorientierten) Literacy ästhetischer Symbole, Kompositionstechniken etc. engführen, sondern liegt in der Ermöglichung vollzugsorientierter Wahrnehmung, die eben nicht »auf den richtigen Begriff« (ebd., S. 4) zu bringen ist, sondern unterschiedliche Möglichkeiten der Erfahrung und Interpretation bzw. der Franke'schen Sinnbestimmung eröffnet. Dass unter der Perspektive ästhetischer Bildung z.B. die Rezeption von Musik als fundamental angesehen wird, während die Rezeption von Sport in der sportdidaktischen Diskussion in diesem Kontext nicht in den Blick gerät, hat – wie oben schon angedeutet – mit der Konzipierung einer Sprache physischer Expression zu tun, die an den *Bewegungsvollzug* gebunden ist (Franke, 2018). Hier fällt ins Auge, dass die

betrachteten musikdidaktischen Konzeptionen einen umfassenderen Praxisbegriff aufweisen als er bei Franke vorzufinden ist (s.u.).

Um ein pointiertes Verständnis von Ästhetik geht es in der Religionsdidaktik. Ästhetische Erfahrungen sollen für Schüler*innen die Möglichkeit eröffnen, religiöse Praktiken probeweise zu erleben. Die ästhetische Dimension, die dabei besonders angesprochen ist, ist eine Symbolsprache, deren Bedeutung sich nicht allein kognitiv und aus der distanzierten Außenperspektive erschließen lässt. Das Probehandeln eröffnet eine Partizipationsperspektive im Modus ästhetischer Erfahrung, die eine Abgrenzung von innerhalb der Schule als problematisch anzusehenden Glaubenserfahrungen ermöglicht.

Zum Verhältnis von praktischem Vollzug und Reflexion

Die Fächer Sport und Musik haben eine Gemeinsamkeit darin, dass der praktische Vollzug der Inhalte im Unterricht nie ernsthaft in Frage gestellt wurde (wenngleich es im Fach Musik Strömungen gibt, in denen die Rezeption stärker betont wird als das eigene Musizieren). Besonders das Unterrichtsfach Sport hat sich immer als »Praxisfach« verstanden, dem erst spät in der Fachentwicklung eine reflexive Dimension zugeschrieben wurde. Diese Reflexivität wird allerdings sehr unterschiedlich interpretiert: Während Franke (2006) sie als »körperrelevante Selbst-Reflexivität« (S. 187) deutet und damit als Gegenpol zur rationalistischen Erkenntnis setzt, gibt es seit Ehni (1977) und Kurz (1977) auch Bemühungen, ein Wechselspiel von »Theorie« und »Praxis« im Fach Sport zu etablieren.

Dieses Wechselspiel findet sich auch in musik- und religionsdidaktischen Konzepten, allerdings zeigt sich in den musikdidaktischen Überlegungen von Rolle unter dem Stichwort des ästhetischen Streits eine interessante Variante. Er versucht die Spezifik ästhetischer Bildung zwar nicht wie Franke über eine eigene Form der Reflexivität im Vollzug auszuweisen, ihr aber dennoch dadurch gerecht zu werden, dass die Form der Reflexion an den Gegenstand angepasst wird. Der ästhetische Streit ist also nicht allein dadurch gekennzeichnet, dass er sich *inhaltlich* auf ästhetische Erfahrungen im Kontext von Musik bezieht, sondern dass er eine *spezifische Form* aufweist, die sich von einer rationalistischen Argumentation mit mehr oder weniger eindeutigen Ergebnis abgrenzt. Vielmehr geht es darum, ästhetisches Urteilsvermögen auszubilden und diese Urteile intersubjektiv zugänglich zu machen, ästhetische Argumente anzuführen, aber die grundsätzliche Position des Gegenübers zu akzeptieren. Der ästhetische Streit dient zu einer Verfeinerung der Wahrnehmungsfähigkeit, denn nur, wenn man mehr Bewusstheit über seine ästhetischen Empfindungen erlangt, wird man fähig sein, sich dazu zu äußern. Im Gegensatz zu rationalen Diskursen, bei denen das bessere Argument gewinnen sollte, besteht der Reiz darin, einen Blick in fremde Wahrnehmungswelten zu werfen und vielleicht sich selbst für andere Sichtweisen zu öffnen.

Im Sport machen ästhetische und aisthetische Empfindungen einen großen Teil der Faszination und Motivation der Individuen aus. Sie werden aber kaum zur Sprache gebracht, geschweige denn im Unterricht systematisch genutzt. Zwar gibt es durchaus Methoden der Bewegungsvermittlung, die sich auf ästhetische/aisthetische Erfahrungen stützen (z.B. Scherer & Bietz, 2013); zum Mainstream der sportdidaktischen Vermittlungsmodelle gehören sie jedoch nicht. Eine große Hürde stellt auch hier der Weltensprung von prärationalen bzw. präreflexiven leiblichen Eindrücken der erlebten Bewegung zur sprachlichen oder anderweitig intersubjektiv nachvollziehbaren Äußerung dar. Wenn im Konzept des »Ästhetischen Streits« eine Anregung für die Sportdidaktik liegen sollte, dann müsste der Brückenschlag zwischen der ästhetischen und der rationalen Weltbegegnung mit sprachlichen Hilfsmitteln angebahnt werden. Um die Chancen des ästhetischen Streits nicht nur zu postulieren, sollten (weitere) konkrete Überlegungen zur Umsetzung im Unterricht angestellt werden, die im Sinne einer fachdidaktischen Entwicklungsforschung empirisch zu überprüfen wären. Mindestens herausfordernd scheint es allerdings, im sportunterrichtlichen Kontext eine Form der Inszenierung zu schaffen, die – ungeachtet der sprachlichen Möglichkeiten – die notwendige Bereitschaft bei den Lernenden erzeugt, sich auf einen ästhetischen Streit einzulassen und mit anderen ästhetische Empfindungen auszutauschen, und so dem Ziel einer Sinnes- und Wahrnehmungsverfeinerung den Weg bereitet. Auf der anderen Seite könnten gerade bewegende Erfahrungen, die »mit Leib und Seele« in der sportlichen Auseinandersetzung mit sich oder anderen gesammelt werden, ebenjene redewirksamen Anlässe zum ästhetischen Streiten bieten.

Im Unterschied zum Fach Sport lassen sich in der Geschichte des Faches Religion radikale Zu- und Abwendungen von *sowohl* theoretischer Reflexion *als auch* praktischem Vollzug rekonstruieren. Für die aktuelle Rückkehr des praktischen Vollzugs in den Religionsunterricht nach einer längeren Phase, in der ausschließlich *über* Religion, aber nicht *religiös* geredet werden sollte, ist der Paradigmenwechsel Ende des 20. Jahrhunderts von einer ethischen hin zur ästhetischen Phase bedeutsam. Wenn Religion als ästhetische Praxis verstanden wird, dann kann Religionsunterricht nicht vollständig von praktischen Elementen absehen, da damit kein Zugang zur Religion möglich erscheint. Die aus der Säkularisierung resultierende Frage, ob religiöse Praxis überhaupt Raum in der öffentlichen Schule bekommen dürfe, löst ein Teil der Vertreter*innen einer performativen Religionsdidaktik dadurch, dass sie zwischen Glaubens- und ästhetischen Erfahrungen unterscheiden und damit auf die *Differenz* zwischen der Religionspraxis *außerhalb der Schule* und der Praxis *im schulischen Unterricht* verweisen. Das zentrale Stichwort ist hier wiederum *Probearbeiten* (s. auch Schierz & Thiele, 2020). Diese Unterscheidung ist selbstverständlich nicht neu (Ehni, 1977), droht in der sportdidaktischen Diskussion aber immer wieder zu verschwimmen. Die religionsdidaktischen Überlegungen zeigen in pointierter Weise ein Spannungsfeld auf, das auch für die Konzipierung des Sportunterrichts von Bedeutung ist. Es ist zu überlegen, in welcher Weise die Idee des Probe-

handeln als eines Aktes der Annäherung an einen Gegenstand sowie gleichzeitig der (möglichen) Distanzierung für das Fach Sport zu adaptieren ist. Sicherlich ist damit nicht gemeint, dass Schüler*innen durch unverbindliches Ausprobieren bestimmter sportlicher Inhalte zu einem für sie passenden Angebot finden. Probehandeln müsste nach unserem Verständnis damit einhergehen, sich durch praktisches Tun Erfahrungsbereiche zu erschließen, die ohne praktisches Tun ihre typische Beschaffenheit verlören. Zugleich sollte durch das Probehandeln aber immer gewährleistet sein, dass die ausgeübte Praxis ihren Bildungsbezug dadurch behält, dass man sich ihr nicht unhinterfragt hingibt. Neben der Bedingung, sich auf die Praxis einzulassen und ihre »Sprache« verstehen zu lernen, bedarf es der Freiheit, sich begründet auch wieder von ihr abzuwenden.

Wir waren mit dem Anliegen gestartet, aus dem Fächervergleich Anregungen für eine Weiterentwicklung der Fachkonstruktion des Schulfaches Sport zu erhalten. Rückblickend können wir feststellen, dass Hinweise auf die Ähnlichkeiten zwischen bestimmten Fächern, die sich zumindest teilweise auf einen ästhetischen Weltzugang berufen, zwar nicht falsch sind, aber doch bei näherer Betrachtung der jeweiligen Fachdidaktiken differenziert werden müssen. Interessante Anregungen für die Fachkonstruktion Sport halten unseres Erachtens die Erkenntnisse zu den Dimensionen des (Praxis-)Vollzugs, zum Probehandeln oder auch zum ästhetischen Streit bereit. Der Blick über den Tellerrand trägt dazu bei, Selbstverständlichkeiten zu vermeiden, die durch die gewohnte eigene fachliche Sozialisation hervorgerufen werden. Insofern hilft die Auseinandersetzung mit den fachdidaktischen Diskursen anderer Fächer durchaus dabei, das Fach Sport in seinen Besonderheiten besser einschätzen zu können. Damit ist ein wichtiger Schritt getan, um Traditionen der Fachkonstruktion nicht unhinterfragt weiterzuverfolgen, sondern auch Alternativen denken zu können.

Literatur

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Pädagogischer Verlag Schwann.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Kilius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Suhrkamp.
- Beckers, E. (1985). *Ästhetische Erziehung*. Richarz.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik* (6. Aufl.). Juventa.
- Benner, D. (2016). *Bildung und Religion*. Ferdinand Schöningh.
- Bockrath, F., Boschert, B., & Franke, E. (2008). Körperliche Erkenntnis – eine Einführung. In F. Bockrath, B. Boschert, & E. Franke (Hrsg.), *Körperliche Erkenntnis* (S. 9-12). transcript.
- Böhme, H., & Böhme, G. (2003). *Das Andere der Vernunft: Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants* (Nachdruck). Suhrkamp.
- Dietrich, C., Krininger, D., & Schubert, V. (2012). *Einführung in die ästhetische Bildung*. Belz Juventa.
- Dinger, F. (2018). *Religion inszenieren*. Mohr Siebeck.
- Dressler, B. (2012a). »Religiös reden« und »über Religion reden« lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In B. Grümme, H. Lenhard, & M.L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken* (S. 68-78). Kohlhammer.

- Dressler, B. (2012b). Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion. In B. Dressler, T. Klie, & M. Kumlehn (Hrsg.), *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung* (S. 15-42). Kohlhammer.
- Dressler, B. (2015). Religionsunterricht ist kein Werteunterricht. Eine evangelische Perspektive. In E.-M. Kenngott, R. Englert, & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 31-45). Kohlhammer.
- Dressler, B. (2015). Performativer Religionsunterricht. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (www.wirelex.de).
- Dressler, B., & Klie, T. (2008). Strittige Performanz. In T. Klie, & S. Leonhard (Hrsg.), *Performative Religionsdidaktik* (S. 210-224). Kohlhammer.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Hofmann.
- Franke, E. (2006). Erfahrung von Differenz. In R. Gugutzer (Hrsg.), *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 187-206). transcript.
- Franke, E. (2007). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer – am Beispiel des Schulsports. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards* (S. 169-186). Schöningh.
- Franke, E. (2008a). Einleitung. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 9-22). Schneider Verlag Hohengehren.
- Franke, E. (2008b). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen »Sprache« physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 197-215). Schneider Verlag Hohengehren.
- Franke, E. (2015). Bildsamkeit des Körpers – anthropologische Voraussetzungen aktueller Bildungsforschung. In J. Bietz, R. Laging, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen* (S. 223-256). Schneider Verlag Hohengehren.
- Franke, E. (2018). Eine Allgemeine Pädagogik für die Sportpädagogik? In R. Laging, & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 253-291). Springer.
- Fuchs, M. (2013). Kulturpädagogik: Begriff und Grundlagen. In T. Braune-Krickau, S. Ellinger, & C. Sperzel (Hrsg.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* (S. 37-60). Beltz.
- Gärtner, C. (2009). Performative Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit. *International Journal of Practical Theology*, 13, 258-274.
- Gärtner, C. (2017). Performanz oder Reflexion, Selbstinszenierung oder Differenzierung? Aktuelle Herausforderungen performativen Lernens. *Religionspädagogische Berichte*, 76, 50-57.
- Gärtner, C. (2018). Auf der Suche nach Fachlichkeit und Relevanz. Religionsdidaktik zwischen Theologizität und lebensweltlicher Kontextorientierung. Theo-Web. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 17 (2), 215-229.
- Gärtner, C. (2020). Ganz schön politisch! Ästhetisch orientierter Religionsunterricht. In C. Gärtner, & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik* (S. 499-517). Springer.
- Gies, S., & Wallbaum, C. (2010). Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren? In G. Maas, & J. Terhag (Hrsg.) *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (S. 83-91). Lugert.
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht* (4. Aufl.). Klinkhardt.
- Heer, M., & Heinen, U. (2020). (Hrsg.). *Die Stimmen der Fächer hören*. Ferdinand Schöningh.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., Meseth, W., & Rauschenberg, A. (2020). (Hrsg.) *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.
- Hilpert, A. (2020). *Tanz im Dazwischen*. Kohlhammer.
- Heumann, J. (2009). Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein! Anmerkungen zum Problem einer Gebetspraxis im evangelischen und islamischen Religionsunterricht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8 (2), 75-85.
- Husmann, B., & Klie, T. (2005). *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Jank, W. (2017). Musik und Musikdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik I. Allgemeine Fachdidaktik* (S. 105-122). Waxmann.
- Kahlert, J., & Lieber, G. (2005). Ästhetisch(es) Lernen. *Neue Sammlung*, 45, 105-124.
- Kaiser, H. J. (2018). Legitimationen musikpädagogischen Handelns in Deutschland. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 38-43). Waxmann.
- Klafki, W. (1970). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (10. Aufl.). Beltz.
- Klie, T. (2006). Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. *Loccumer Pelikan*, 16 (3), 103-109.
- Klinge, A. (2013). Ästhetisch-kulturelle Bildung im Schulsport. In H. Aschebrock, & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 292-305). Meyer & Meyer.
- Klinge, A. (2015). Künstlerische Verfahren im Fach Sport. In M. Fuchs, & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung* (S. 233-249). Beltz.
- Kothmann, T. (2015). Religionsunterricht, evangelisch. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (www.wirelex.de).
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Hofmann.
- Kuschel, S. (2015). Ästhetisches Lernen – eine Standortbestimmung. In M. Fuchs, & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung* (S. 26-87). Beltz.
- Lachmann, R. (2012). Historischer Kontext: Ansätze und Grundfragen der Religionsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In B. Grümme, H. Lenhard, & M.L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken* (S. 14-28). Kohlhammer.
- Laging, R. (2013). Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts – Sportpädagogische Reflexion und Perspektive für eine bewegungsorientierte Didaktik. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 61-82.
- Laging, R. (2018). Fachliche Bildung im Sportunterricht. In R. Laging, & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 317-342). Springer.
- Laging, R., Hericks, U., & Saß, M. (2015). Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reduktion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, & R. Stengl-Jörns (Hrsg.) *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties »Visible Learning«* (S. 91-113). Klinkhardt.
- Leonhard, S., & Klie, T. (2012). Performatives Lernen und Lehren von Religion. In B. Grümme, H. Lenhard & M.L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken* (S. 90-104). Kohlhammer.
- Liebau, E., Klepacki, L., & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Juventa.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., & Schelle, C. (Hrsg.). (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Mendl, H. (2016). Eine kurze Geschichte des Performativen – ein kritischer Literaturbericht. In H. Mendl (Hrsg.), *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (S. 10-49). Kohlhammer.
- Menke, C. (2001). Die Reflexion im Ästhetischen. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, 46 (2), 161-174.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. De Gruyter.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (4), 481-494.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung*. Juventa.
- Nykrin, R. (1978). *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*. Bosse.
- Oelkers, J. (1998). Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In P. Sarasin, & J. Tanner (Hrsg.), *Physiologie und industrielle Gesellschaft* (S. 245-285). Suhrkamp.
- Paetzold, H. (1994). *Die Realität der symbolischen Formen. Zur Kulturphilosophie Ernst Cassirers im Kontext*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Plessner, H. (1923). *Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes*. Cohen.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. Aufl.). Limpert.

- Rolle, C. (2011). Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik. Vortrag im Rahmen des 1. Kolloquiums Fachdidaktik zum Thema »Bildungsstandards und Kompetenzen aus überfachlicher Sicht« des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes am 26.1.2011. Abgerufen am 19.05.2021 unter: https://www.uni-saarland.de/fileadmin/upload/einrichtung/zfl/PDF_Fachdidaktik/C.Rolle_aesthetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb.pdf
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5 (9), 1-8.
- Rolle, C. (2017). Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. Abgerufen am 8.10.2021 unter:<http://zkmb.de/diskurse-aesthetischer-bildung-beobachtungen-aus-musikpaedagogischer-perspektive/>.
- Rolle, C., & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507-535). Kopaed.
- Roose, H. (2006). Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. *Loccumer Pelikan*, 16 (3), 110-115.
- Rupp, H.F. (2007). Religiöse Bildung und Erziehung im Mittelalter. In B. Schröder, & R. Lachmann (Hrsg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland* (S. 17-34). Neukirchener.
- Saß, M. (2020). Glaubst du das? In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer, & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 293-307). Springer.
- Scherer, H.-G., & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Seel, M. (1993). Zur ästhetischen Praxis der Kunst. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 41 (1), 31-43.
- Tenorth, H.-E. (2008). Sport im Kanon der Schule – die Dimension des Ästhetisch-Expressiven: über vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte und -theorie. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 163-179). Schneider.
- Tenorth, H.-E. (2011). Mehr als Training? Über Bildung im Sportunterricht. In B. Gröben, V. Kastrop, & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 23-35), Czwalina.
- Tenorth, H.-E. (2020). Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen: Dimensionen der Fachlichkeit im Bildungsprozess. In M. Heer, & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimmen der Fächer hören* (S. 23-46). Schöningh.
- Thiele, J., & Schierz, M. (2020). Sportunterricht nach PISA. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8 (1), 5-22.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Henn.
- Wallbaum, C (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturtechniken – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Abgerufen am 15.09.2021 unter: <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>
- Wallbaum, C. (2016). Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis. In D. Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch kultureller Bildung an Schulen* (S. 39-56). epOs.
- Wyss, B. (2021). Flirten mit der Vernunft. Weltzugang und Welterzeugung durch ästhetische Bildung. In S. Bachmann, F. Bertschy, C. Künzli David, T. Leonhard, & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarstufe* (S. 41-62). Klinkhardt.