

Hans Mendl

Woher, wie und wohin?

Praxis – Dreh- und Angelpunkt von Ästhetik und Kognition

1. Die Bedeutung von 'Praxis' – eine multiperspektivische Problemstellung

„Kognition – Ästhetik – Praxis“: Bereits die Reihung der drei Begriffe könnte eine problematische lineare Hermeneutik suggerieren, bei der der Praxis der abschließende dritte Schritt zugewiesen wird. Deshalb erscheint es mir wichtig, zunächst einmal einige zentrale Missverständnisse zu benennen und auszuräumen, was die Bedeutung von Praxis im didaktischen Feld betrifft, um von da aus zu einer differenzierteren Problemstellung zu gelangen.

Populärwissenschaftlich schwingt beim Begriff der Praxis immer als Gegenbegriff der der Theorie mit. „Gut war, dass die Theorie sehr kurz gehalten war“, lautet das zweifelhafte Lob eines Studierenden auf eine besonders praxisorientierte Veranstaltung. Alle an Hochschulen Lehrenden dürften die hochschuldidaktische Herausforderung kennen, wie denn mit dem Ruf nach 'mehr Praxis' umzugehen ist. Die Kritik an der universitären Lehrerbildung lautet: Es wird viel Theorie und zu wenig Praxis geboten. Wenn man genauer nachfragt, werden die Aussagen manchmal bereits differenzierter: Es wird zu wenig Theorie dargeboten, die mit der Praxis produktiv in Verbindung gebracht werden kann.

Das wissenschaftstheoretische Problem besteht darin, dass die Verortung von Praxis fundamental über das Selbstverständnis des Faches Religionspädagogik und eine stärkere Gewichtung der Begründungs- oder Verwendungszusammenhänge entscheidet; so kann man kurz gefasst folgende Nuancierungen feststellen, die im Laufe der Fachgeschichte diskutiert wurden:

- Religionspädagogik – eine Anwendungsdisziplin zur Gestaltung der Praxis;
- Religionspädagogik – eine Wahrnehmungsdisziplin zur Wahrnehmung religiöser und religionsproduktiver Praxis;
- Religionspädagogik – eine Handlungsdisziplin zur Reflexion und Gestaltung der vorfindlichen Praxis.

Von einer multiperspektivischen Ausgangslage aus möchte ich deshalb reduktionistische Sichtweisen abwenden, die bei der Entscheidung für das eine oder andere hermeneutische Verständnis mitschwingen könnten:

- Die erste Reduktion bezieht sich auf das Feld der beruflichen Kompetenz. Nicht wenige Studierende würden sich lieber auf das Erlernen von praxistauglichem Anwendungswissen, eines 'Know-how' beschränken. So verstanden mutiert der Beruf zur Handwerkslehre¹; bei aller nötigen Kreativität genügt eine pragmatische Einführung in die Gestaltung von unterrichtlicher oder gemeindlicher Praxis. – Demgegenüber wird den Studierenden zugemutet, sich mit dem 'Know-why', mit Begründungszusammenhängen zu beschäftigen, sie sollen Theorien, 'Brillen', kennenlernen, um zunächst Gesetzmäßigkeiten der Praxis zu durchschauen, bevor es um deren Bewältigung geht.

¹ Vgl. Hans Mendl, Handwerker, Künstler, Meister. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus, in: JRP 22 (2006): Was ist guter Religionsunterricht?, 65-78.

- Die zweite Reduktion bezieht sich auf das Feld der didaktischen Gestaltung: Bei der Praxis geht es im letzten Schritt einer Lernfolge um die Anwendung des zuvor theoretisch Gelernten, einen Transfer in die Praxis hinein. Vom Grünen Katechismus bis zu den curricularen Stundenmodellen und einer verkürzt umgesetzten Korrelationsdidaktik hin findet man Spuren einer solchen lieblos an den Schluss geklatschten ‘Anwendung fürs Leben’. – Zu zeigen wird sein, dass praktische Zusammenhänge weit intensiver das gesamte didaktische Feld bestimmen als lediglich das appendixartige Anhängen am Ende einer Lerneinheit.

- Die dritte Reduktion bezieht sich auf das Feld alternativer Lerntheorien. Es lässt sich an vielen Unterrichtsmaterialien und Büchern nachlesen, dass häufig ein ganzheitliches praxisorientiertes Erleben auf Kosten einer gedanklichen Durchdringung geht; auch ein performativer Ansatz wäre falsch verstanden, wenn das praktische Erleben erfolgen würde, ohne dass dieses auch von kognitiven Prozessen und Reflexivität didaktisch ummantelt würde.² Deshalb erscheint mir auch die Themenstellung dieses Kongresses als so zutreffend und markant, weil die drei Begriffe Ästhetik – Kognition – Praxis die drei fundamentalen Eckpfeiler einer verantwortbaren Religionspädagogik darstellen, die sich wechselseitig vor Einseitigkeiten schützen, wie ich am Ende nochmals zusammenfassend auf den Punkt bringen möchte. Der Bezug zum Grundmodell ästhetischen Lernens nach *Georg Hilger*³ ist evident: Auch hier schützen sich die drei Dimensionen der aisthesis, katharsis und poiesis gegenseitig vor Ausblendungen und Überbetonungen einer Dimension.

Eine erste wissenschaftstheoretische Festlegung lautet so: Religiöse Praxis und Bildung sind das Materialobjekt der Religionspädagogik⁴ – und zwar als Ausgangs- wie als Zielpunkt. Als Wahrnehmungs- und gleichzeitig Handlungsdisziplin⁵ versteht sich die Religionspädagogik als eine Theorie der religiösen Praxis, die diese hermeneutisch, kritisch und empirisch durchleuchtet und schließlich als anwendungsorientierte Teildisziplin ‘Religionsdidaktik’ didaktisch entfaltet.

So verstanden ist Praxis ein schillernder Begriff, dem auf verschiedenen Ebenen der wissenschaftstheoretischen und berufsreflexiven Diskussion eine unterschiedliche Bedeutung zugewiesen werden kann.

² Vgl. *Hans Mendl*, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*. 20 Praxisfelder, München 2008.

³ Vgl. *Georg Hilger*, *Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik*, in: *Georg Schmuttermayr u.a. (Hg.), Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation (FS Joseph Kardinal Ratzinger)*, Regensburg 1997, 399-420.

⁴ Vgl. *Stefan Heil*, *Wie lässt sich Neues erklären? Religionspädagogik als abduktive Wissenschaft*, in: *Reinhold Boschki / Matthias Gronover (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Münster 2007, 238-249.

⁵ Vgl. *Reinhard Feiter*, „Gib deine Antwort darauf!“, in: *KBl 129 (5/2004) 376-382*; *Norbert Mette*, „... das Gott ein Tätigkeitswort werde“, in: *KBl 129 (5/2004) 368-375*.

2. Die Bedeutungsausweitung von Praxis im religionspädagogischen Feld

Innerhalb der drei pädagogischen „Satzsysteme“⁶ einer empirisch-analytischen, normativen und praktischen Religionspädagogik und bezogen auf die verschiedenen religionspädagogischen Handlungsorte hat die Praxis einen je eigenen Stellenwert.

- Auf der *empirisch-wissenschaftlichen Ebene* ist die religiöse Praxis der Gegenstand der Forschung. Diese Beschreibung impliziert eine kritische Anfrage an die Weite empirischer Forschung in der Theologie insgesamt und vor allem auf dem Feld der Praktischen Theologie: Ich habe den Eindruck, dass bislang aus forschungsmethodischen Gründen die Erforschung komplexer religiöser Felder (Unterricht, Gottesdienst, katechetische Prozesse) zu gering ausgeprägt ist. Es dominieren quantitative und qualitative Forschungsdesigns, die nicht die unmittelbare religiöse Praxis, sondern die Ergebnisse religiöser Praxis über Einzelbefragungen und Einzelfallanalysen in den Blick nehmen. Das Desiderat geht bezogen auf den Handlungsort Schule in Richtung Unterrichtsforschung – hier scheint es in der letzten Zeit eindeutige Aufbruchsbewegungen zu geben.
- Auf der *empirisch-didaktischen Ebene* stellt die Praxis religiöser Bildung das Wahrnehmungsfeld für die Analyse religiöser Lernprozesse dar. Im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung sollen Studierende nicht in unterrichtliche Praxis eingeführt werden, um diese unmittelbar aktiv zu bewältigen, sondern vielmehr um zu verstehen, was sich bei religiösen Bildungsprozessen ereignet und wieso dies so ist. Deshalb halte ich den Begriff der ‘berufspraktischen Studien’ für weit geeigneter als den des ‘Praktikums’, weil letzterer doch eine unmittelbare Berufseinführung suggeriert. Nicht ‘Nähe’ zur Praxis, sondern ‘Distanz’ zu ihr und deren Erfassung mit Hilfe unterschiedlicher Theorien ist das, was in der ersten Phase geleistet werden muss! Religionspädagogik versteht sich auf diesem Feld als Wahrnehmungstheorie: Sie leitet zur reflektierten Wahrnehmung der erlebten Unterrichtspraxis an.
- Auf der *berufspersonellen Ebene* wird Praxis zudem als Professions- und Beziehungsfeld bedeutsam. Konfrontiert mit der Tatsache, religiöse Lernprozesse anleiten zu müssen, werden vielfältige berufspersonelle Fragen virulent: die sozialen Kompetenzen, der Umgang mit den Handlungsbedingungen und -strukturen, die Rollenerwartungen, die eigene Einstellung zum Gegenstand – kurz alles, was den berufspersonellen Habitus ausmacht.⁷ Religionspädagogik kann hier als Professionalisierungstheorie bezeichnet werden, die weit in den Bereich der Persönlichkeitsbildung hineinreicht.
- Nur im Zusammenspiel mit den drei Praxis-Dimensionen zuvor erhält das Verständnis von Praxis als Handlungs- und Gestaltungsort seinen Wert. Auf der *didaktisch-methodischen Ebene* geht es um die Ausgestaltung von Verstehensprozessen und das dafür nötige Know-how in den verschiedenen Dimensionen. Religionspädagogik kann hier als Handlungstheorie verstanden werden; sie untersucht Handlungsprozesse und zielt auf verantwortliches Handeln.

⁶ Vgl. Hans Mendl, Praxis – Gegenstand, Ort und Ziel religionspädagogischer Theorie, in: KBl 132 (3/2007) 208-215, 209 mit Bezug auf Anton Bucher und Wolfgang Brezinka.

⁷ Vgl. Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Hans Mendl / Werner Simon, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005.

• Schließlich wird Praxis noch in einer ganz anderen Dimension bedeutsam: Auf der *hermeneutisch-pragmatischen Ebene* erweist sich Praxis als Bezugsort für das Verstehen des Gegenstands konfigrierter Religion.⁸ Nach dem Traditionsabbruch und von der Eigenart des Gegenstands her muss ein deutlicherer Bezug nicht nur auf die syntaktische und semantische, sondern auch auf die pragmatische Dimension religiösen Lernens erfolgen, damit die Eigenart des Wirklichkeitsbezugs von Religion erkannt werden kann.

3. Das religionsdidaktische Feld religiösen Lernens: Praxis als Bezugs- und Handlungsort im Religionsunterricht

Nach der Ausdifferenzierung des religionspädagogischen Praxisbegriffs soll nun das Feld enger gesteckt werden. Das Kongressthema lautet ja: „Komplexität und Differenz religiösen Lernens im Spiegel unterschiedlicher Lernorte“, und die Fragestellung des Vormittags bezieht sich näherhin auf die Frage, was die jeweilige Dimension religiösen Lernens (Kognition, Ästhetik, Praxis) für den komplexen Gesamtzusammenhang und die beiden anderen Dimensionen leistet. Der Fokus wird im Folgenden vor allem der Handlungsort Schule sein; in Abgrenzung kommen auch Katechese, Familie und weitere Handlungsorte in den Blick. Untersucht werden soll, inwieweit Praxis der Bezugs- und Handlungsort religiösen Lernens sein kann und muss.

Dabei geht es auf der Zielebene im Bereich des Religionsunterrichts im Unterschied zur Katechese in der Gemeinde nicht um eine ‘Beheimatung’ in der eigenen Religion und ihrer Praxis, sondern um das Verstehen der Religion; Praxis sieht sich also der Kognition untergeordnet. Zudem stellt sich die Frage, die auch bildungspolitisch unter den Vorzeichen von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards relevant ist, auf welche Weise konfiguriertes religiöses Wissen vermittelt werden kann, sodass begründete Teilelemente auch nachhaltig verfügbar sind. Von einem subjektorientierten Bildungsbegriff zielen religiöse Lernprozesse immer auch auf die Ausbildung eines reflektierten individuellen Glaubens. Und schließlich muss es das Ziel religiösen Lernens sein, Dialogfähigkeit im Umgang mit religiöser Pluralität zu erlangen. Im Folgenden soll deshalb begründet werden, wieso ein mehrfacher Zugriff auf religiöse Praxis für die Erreichung dieses anspruchsvollen Zielspektrums als unabdingbar erscheint.

3.1 Die Praxis von Religion wahrnehmen – den Gegenstand Religion sehen, um das Wesen von Religion zu verstehen

Die veränderten soziologischen Voraussetzungen nach dem Traditionsabbruch erfordern auch einen veränderten Präsentationsmodus von Religion.⁹ Dieses Argument bezieht sich zunächst auf die innere Sachlogik des Gegenstands: Kann man Religion überhaupt verstehen, ohne sie in ihrer Eigenart auch zu sehen? Bei der Diskussion um die Gestalt des Religionsunterrichts wird häufig übersehen, dass das schulische Reflexionsmodell religiösen Lernens zu allen Zeiten nur dort halbwegs gelang, wo eine irgendwie geartete

⁸ Vgl. Rudolf Englert, Religion reflektieren – nötiger denn je, in: Kirche und Schule. Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen an katholischen Schulen 33 (2006), Nr. 139, 9-14, 13; siehe auch Mendl 2008 [Anm. 2], bes. 88-160.

⁹ Vgl. Rudolf Englert, „Performativer Religionsunterricht?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (1/2002) 32-36, 32.

außerschulische Praxis der Schüler/innen angenommen werden konnte. Es ist die Lebenslüge eines ausschließlich kognitivistischen Ansatzes, man könne Religion ‘an sich’ (überwiegend über textliche Darstellungen im Klassenzimmer) verstehen; dies bedeutet eine Abgrenzung gleichermaßen gegen eine fundamentalistische Dogmatik wie gegen eine reine Religionskunde. Die Folgerung lautet: Man muss Religion zeigen, um sie überhaupt auch nur annähernd verstehen zu können.¹⁰

Dieses Postulat muss man nun in verschiedene Handlungsfelder und -dimensionen (Räume, Menschen, Riten) hinein konkretisieren.¹¹ Einige Andeutungen mögen genügen, um die These sowohl zu begründen als auch die damit verbundenen Problemfelder zu skizzieren: Breit anerkannt und didaktisch entfaltet ist das Feld der Kirchenraumpädagogik; um ein rudimentäres Gespür für die Auratik eines heiligen Raums zu erwerben, muss ich einen solchen Raum auch erleben. Auf dem Feld des interreligiösen Lernens lautet eine Grundregel, dass nicht die Lehren einer Religion interessieren, sondern es vielmehr darum geht, gelebten Glauben zu präsentieren; personale Begegnung sei der „Königsweg“¹² interreligiösen Lernens. Kann ich das Wesen von Religion verstehen, ohne auch Einblicke in die Gebets- und Feiertaditionen zu erhalten? Noch vor der Frage nach dem eigenen Miterleben und Gestalten von Liturgie und Gebet wird man zugehen, dass das Prinzip Anschaulichkeit eine Mindestforderung darstellt: Auch die Beobachtung von Praxis aus der Vogelperspektive – und sei es nur in Form medialer Präsentationen personal gelebten und vollzogenen Glaubens – ist mehr als nur die karge Didaktik des Arbeitsblattes.

3.2 Die Praxis von Religion erleben und gestalten – begrenzte Teilhabe an der Praxis von Religion, um diese verstehen zu können

Doch genügt die distanzierte Wahrnehmung von Religion, um diese zu verstehen? Wenn grundlegende Erfahrungen mit Religion nicht mehr vorhanden sind: Muss dann nicht erst die Partizipationskompetenz gefördert werden, bevor die Fähigkeit zur Deutung von Religion erfolgen kann?¹³ „Es geht hier durchgängig darum, heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen.“¹⁴ *Stefan Altmeyer* arbeitet in seinem Programm einer ästhetischen Religionspädagogik treffend heraus, dass jeder Eindruck durch einen Sachgegenstand nicht nur zu einer äußeren, sondern auch zu einer inneren Wahrnehmung führt, die einem entsprechenden Ausdruck zugeführt werden muss.¹⁵ Von einem konstruktivistischen Blickwinkel aus wird man hinzufügen: Es gibt keine wertneutrale Wahrnehmung aus der Vogelperspektive heraus. Lernende Subjekte verhalten sich af-

¹⁰ Vgl. *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19.

¹¹ Siehe hierzu breiter: *Mendl* 2008 [Anm. 2].

¹² *Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007, 101.

¹³ *Dietrich Benner*, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB 53/2004, 5-19, 14.

¹⁴ *Englert* 2002 [Anm. 9], 32.

¹⁵ Vgl. *Stefan Altmeyer*, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart 2006.

fektiv und wertend den Lerngegenständen gegenüber. Lerntheoretisch kann man auf die Verknüpfung verschiedener Lerndomänen hinweisen, die erst zu einem intelligenten Wissen und zu nachhaltigen Bildungsprozessen führen.¹⁶ Dabei ist wie bei jeder interdependenten Unterrichtsplanung die Reihung – zunächst Praxis und dann Kognition bzw. umgekehrt – zweitrangig und von den didaktischen Entscheidungen abhängig.

3.3 Die Praxis von Religion reflektieren – kognitiv-reflexive Auswertung von Praxis, um Verstehen und Erfahrungsbildung zu fördern

Wie bereits weiter oben angemahnt: Sinnliche Erlebnisse ohne Reflexion bleiben blind. Es geht bei religiösen Lernprozessen auch um die Auswertung von aus der Distanz wahrgenommenen fremden Erfahrungen oder eigenen Erlebnissen. Erlebnisse können dann zu Erfahrungen werden, wenn sie auf ihre subjektive Bedeutung hin hinterfragt und bei wiederholter Anwendung als lebensförderliche erkannt werden. Praxis ist also auf dieser Ebene das Feld der Reflexion. Eine konkretisierende Begründung möge genügen: Die Auswertung des „Compassion“-Projekts ergab, dass die positiven Wirkungen von Sozialprojekten dann besonders nachhaltig sind, wenn die erlebte Praxis und die begleitende Reflexion in einem ausgewogenen und miteinander vernetzten Verhältnis stehen. „Pädagogischer Kerngedanke des Compassion-Projekts ist also die Überzeugung, dass Sozialpraktika langfristig zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen im Bereich des Sozialen führen können, wenn sie mit Fachunterricht verknüpft sind, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen in den Praktika vorbereitet und nachträglich eingeht.“¹⁷

Die Distanz zur erlebten Praxis ermöglicht die Frage nach der eigenen Akzeptanz oder Ablehnung. Diese Reflexion von Praxis schützt die Freiheit des Subjekts vor unangemessener Vereinnahmung. Gerade dieses Element stellt einen markanten Unterschied zu historischen Konzepten eines katechetischen Religionsunterrichts oder einer Evangelischen Unterweisung dar. Der Respekt vor der Selbst-Konstruktion jeglicher Lernender, die aus einer postmodernen Palette von Sinndeutungen eigenes Leben und eigenen Glauben konstruieren, ermöglicht es aber, zum Ausprobieren und Reflektieren der Schätze christlicher Tradition einzuladen. Die Ebene der Reflexivität von Praxis sichert diesen Ansatz vor unangemessener Grenzüberschreitung und garantiert die Handlungs- und Entscheidungsmächtigkeit des Subjekts.

3.4 Über individuelle Verarbeitung von Praxis kommunizieren – eigene Positionierungen begründet vorstellen und austauschen

Von derselben Grundüberlegung aus – der Sicherung und Stärkung der Handlungs- und Entscheidungsmächtigkeit des Subjekts aus – wird noch eine weitere Ebene eines Bezugs zur Praxis bedeutsam. Praxis ist nicht nur der Gegenstand individueller Reflexion, sondern auch des gemeinsamen Austausches. Dieses dritte Element des didaktischen Dreiecks ‘Eindruck – Ausdruck – Austausch’ erweist sich gegenüber den beiden anderen als bislang nur wenig entwickelt. Damit werden zentrale Lernchancen vertan, die gerade für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik von Bedeutung sind. Denn jeder

¹⁶ Vgl. Hans Mendl, Religiöses Wissen – was, wie und für wen?, in: KBI 128 (5/2003) 318-325.

¹⁷ Lothar Kuld, Compassion, in: LexRP (2001) 293-295, 293.

eigene Eindruck, der in entsprechende konkrete praktische Ausdrucksformen überführt worden ist, kann sich inspirierend auf die Lernprozesse auch anderer Lernender auswirken: Jeder fremde Ausdruck kann so zu einem neuen Eindruck werden. Eigene individuelle Positionierungen (z.B. entstandene eigene Texte, Bilder, Skulpturen etc.) begründet vorzustellen und anfragen zu lassen, sich also in Pluralität zu positionieren, und gleichzeitig auch die praktischen Lernergebnisse anderer Schüler/innen wahrzunehmen, einzuordnen und zu bewerten, stellt ein wichtiges Lernziel dar, um pluralitätsfähig zu werden.

4. Folgerungen

Praxis ist also mehr als 'nur' Anwendung des Kognitiven, sondern Basis für das Verstehen von Religion. Sie stellt auf verschiedenen Ebenen den Dreh- und Angelpunkt für religiöse Lernprozesse dar. Dies soll abschließend in einer doppelten Zuordnung zu den beiden anderen Dimensionen kurz und bündig zusammenfassend dargestellt werden. Was bringt Praxis für Kognition und Ästhetik? Und wozu braucht Praxis die beiden anderen Dimensionen religiösen Lernens?

Was bringt Praxis für die Kognition?

Die Praxis gelebten Glaubens ist als Basis der Kognition nötig, um Religion verstehbar zu machen. Religiöses Lernen ist nicht ortlos!

Was bringt Praxis für die Ästhetik?

Praxis im Sinne eines Ausdrucksverhaltens stellt eine Weiterführung einer auf die Wahrnehmung beschränkten Ästhetik dar, um von der äußeren Wahrnehmung zum inneren Erleben und dessen Ausgestaltung zu kommen. Religiöses Lernen ist nicht folgenlos!

Wozu braucht Praxis die Ästhetik?

Die Strukturierung der sinnlichen Wahrnehmung von Praxis erscheint als unabdingbar, um fremde Praxis überhaupt zugänglich und verarbeitbar zu machen. Religiöses Lernen ist nicht unsinnlich!

Wozu braucht Praxis die Kognition?

Erlebte und selbstgestaltete Praxis muss reflektiert werden, um als Subjekt entscheidungs- und handlungsmächtig zu bleiben. Religiöses Lernen ist nicht kopflos!