

## Wissenserwerb im Religionsunterricht.

### *Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht*

#### 1. Das Ziel religiösen Lernens: Verstehen von Religion

Verstehen von Religion, nicht die Anhäufung von Wissen, ist das Ziel religiösen Lernens. Mit dem Begriff des 'Verstehens' aber betrachtet man Lernen aus der Perspektive des lernenden Subjekts, das aktiv den eigenen Bildungsprozess gestaltet. Diese bildungstheoretische Option verbindet objektive und subjektive Komponenten des Lernens miteinander. *Rudolf Englert* hat die Frage, wie objektive und subjektive Wissens Ebenen miteinander verschränkt werden können, mit der Unterscheidung von konfiguriertem und individuiertem religiösem Wissen ausdifferenziert.<sup>1</sup> Die Beschreibung dieser beiden Wissens Ebenen wird im folgenden Kapitel lernpsychologisch untermauert. Davon ausgehend soll dann geklärt werden, welche Bedeutung 'Erfahrung' bei religiösen Verstehensprozessen hat, auf welchen Ebenen sie didaktisch ins Spiel kommen kann und wie mit Hilfe von erfahrungstarken Elementen nachhaltige religiöse Bildungsprozesse unterstützt werden können.

#### 2. Die Verbindung von konfiguriertem und individuiertem religiösem Wissen

Inwieweit können im Religionsunterricht langfristig verfügbare Strukturen religiösen Verstehens ausgebildet werden und was kann das Fach für die Entwicklung einer religiösen Orientierungsfähigkeit leisten?, fragt *Englert*.<sup>2</sup> Diese komplexe religiöse Kompetenz umfasst ihm zufolge zwei komplementäre Komponenten: Erstens die Verfügung über 'konfiguriertes' religiöses Wissen (Faktor: 'Konfiguration') sowie, zweitens, die Fähigkeit zur Aneignung religiöser Traditionen (Faktor: 'Individualisierung'). Drei Dimensionen tragen zum Aufbau des konfigurierten religiösen Wissens bei, womit *Englert* das Verstehen konsistenter Wissensbestände der objektiven Religion meint:

- der spezifische Modus des religiösen Weltzugangs, welcher sich in einem bestimmten Sprachspiel niederschlägt (syntaktische Dimension),
- die innere Kohärenz christlicher Tradition als zwar spannungsreiches, aber insgesamt kohärentes Text- und Diskursuniversum (semantische Dimension) und
- die Einsicht in den Kommunikations- und Wirkungszusammenhang christlicher Tradition (pragmatische Dimension).

Bei allen drei Dimensionen wäre zu fragen, wie sie präsentiert werden müssen, damit sie nach dem häufig skizzierten Traditionsabbruch verstanden werden können. Die kritische performative Anfrage lautet: Kann ich die Sprachspiele von Religion aus der Distanz verstehen? Kann ich die Bedeutung eines religiösen Weltzugriffs von außen erfassen?

<sup>1</sup> 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 (139/2006) 9-14.

<sup>2</sup> Vgl. ebd., 10.

sen? Kann ich den gelebten christlichen Glauben verstehen, ohne dessen Konkretion zumindest von außen aus wahrzunehmen?

Die drei Dimensionen müssen bearbeitet werden, um den inneren Zusammenhang der Tradition besser zu erkennen, welcher dann auch für das eigene Orientierungswissen Bedeutung erlangen kann. Der unmittelbaren Folgerung *Englerts* kann ich mich dann aber nicht anschließen:

„Erst dann kann der auf diese Weise hervortretende Eigen-Sinn religiöser Traditionen in Prozessen individueller Aneignung sinnvoll befragt, zurückgewiesen, transformiert bzw. auf seine Relevanz für die Bearbeitung eigener Orientierungsfragen geprüft werden.“<sup>3</sup>

In der Praxis werden beide Prozesse auf vielschichtige Weise miteinander verschränkt werden – gelegentlich werden erst Phasen der individuellen Reflexion dazu beitragen, dass auch die Tradition neu befragt und rekonstruiert wird. Von daher würde ich eher *Englerts* im selben Beitrag zuvor geäußertem Satz und den Ausführungen danach zustimmen: Die Präsentation „konfigurierter religiöser Wissens“ und die „individualisierte Aneignung religiöser Tradition“ müsse in der rechten wechselseitigen Balance vonstatten gehen, Phasen der kohärenten Darstellung objektiver Religion – vertieft, vernetzt, nachhaltig präsentiert –, der Reflexion und der Adaption müssen intelligent miteinander verschränkt werden.

### 3. Eine lernpsychologische Fundierung: die Vernetzung verschiedener Wissensdomänen

Diese religionspädagogische Ausgangsthese, die auf den Erwerb von ‘intelligentem’ im Gegensatz zu ‘trägem Wissen’ abzielt, kann auch lernpsychologisch untermauert werden<sup>4</sup>:

*Franz E. Weinert*<sup>5</sup> verweist darauf, dass es verschiedene Wissensdomänen gibt, die mit je geeigneten Lernmethoden erschlossen werden können; ein ‘bestes Lernkonzept’ kann es deshalb nicht geben! Er nennt folgende vier Kompetenzbereiche:

- den Erwerb intelligenten Wissens (vertikaler Wissenstransfer),
- den Erwerb situierter Strategien der Wissensnutzung (horizontaler Wissenstransfer),
- den Erwerb metakognitiver Kompetenzen (lateraler Wissenstransfer) und
- den Erwerb von Handlungs- und Wertorientierungen (handlungsbedingter Wissenstransfer).

Bei der Konkretisierung der jeweils für die verschiedenen Kompetenzbereiche geeigneten methodischen Grundformen auf dem Feld des religiösen Lernens landet man sehr schnell und unweigerlich bei erfahrungsbezogenen performativen Elementen, da die Reichweite rein kognitiver Instrumentarien, wie sie noch für die erste Wissensdomäne des intelligenten Wissens gelten, sehr schnell endet.

<sup>3</sup> Ebd., 11.

<sup>4</sup> Vgl. ausführlicher: *Hans Mendl*, Religiöses Wissen – was, wie und für wen?, in: KBl 128 (5/2003) 318-325.

<sup>5</sup> Vgl. *Franz E. Weinert*, Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1998, 101-125.

Alexander Renkl<sup>6</sup> stellt dar, dass die Problematik des trägen Wissens am besten durch Formen situierten Lernens zu vermeiden sei. Denn Wissen darf nicht verstanden werden als Substanz im Kopf (etwa nach der Computer-Metapher als fest bestimmbarer Speicherplatz), sondern als Beziehung zwischen Person und Situation.

„Wissen konstituiert sich damit immer in der Koordination zwischen einer Person, in deren neuronalem System bestimmte Erfahrungen Spuren hinterlassen haben, und einer Situation, die bestimmte Handlungsangebote und -beschränkungen beinhaltet. Wissen ist damit nicht etwas, was ein Individuum besitzt, sondern ist relational definiert“<sup>7</sup>.

Deshalb sind beim Lernen motivationale, situative und emotionale Aspekte so wichtig. Ernst Pöppel<sup>8</sup> schließlich verweist auf die innere Verbundenheit der drei verschiedenen Welten des Wissens,

- die Welt des expliziten Wissens (Bedeutung und Information),
- die Welt des impliziten Wissens (Handlungswissen) und
- die Welt des bildlichen Wissens (Anschauungs-, Erinnerungs- und Vorstellungswissen).

Diese dreifache Begründung des Wissens sei in der menschlichen Natur und der Möglichkeit, die Welt über die Sinnesorgane und das Gehirn zu erfahren, vorgegeben. Beim expliziten Wissen, auf das Bildung leider häufig reduziert werde, handle es sich um „Information mit Bedeutung“<sup>9</sup>; wird es vergessen („ich weiß, dass ich nichts weiß“) kann man das Nichtwissen über Lexika kompensieren. Das implizite Handlungswissen zeichnet sich durch einen geringen Grad an Reflexivität aus („ich weiß nicht, dass ich weiß“) – was für alle internalisierten Fähigkeiten vom Radfahren bis zum Spielen eines Instruments zutrifft. Das Anschauungswissen schließlich ist stark persönlich geprägt und mit individuellen Orts- und Situationserinnerungen verbunden. Was nun besonders bedeutsam ist: Pöppel legt eindringlich die notwendige innere Verschränkung dieser drei Wissens Ebenen nahe, weil jede der drei Formen für sich allein genommen defizient sei: Explizites Sachwissen erweist sich bei aller Klarheit als unfruchtbar, implizites Handlungswissen bei aller Tatkraft als ziellos und individuelles Anschauungswissen bei aller Menschlichkeit als unverbindlich. Übertragen auf Religion: Objektiv-explizites religiöses Wissen ist letztlich unbedeutend, wenn es nicht mit individuellen Anschauungen, also eigenen Erfahrungen, verbunden wird; ritualisierte Handlungsabläufe (also Erfahrungsmomente objektiver Religion) bleiben unverstänlich, wenn sie nicht auch explizit gedeutet werden, und individuelle religiöse Erinnerung und Deutungskonstrukte müssen interpersonell kommuniziert und hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit und Plausibilität mit Formen objektiver Religion verglichen werden.

Die humanistische Psychologie (Carl R. Rogers) mahnte mit einem starken Bild an, dass sich bedeutsames Lernen nur vom „Hals aus abwärts“<sup>10</sup> ereigne; von der Lernpsy-

<sup>6</sup> Vgl. Alexander Renkl, Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: Psychologische Rundschau 47 (2/1996) 78-92.

<sup>7</sup> Ebd., 88.

<sup>8</sup> Vgl. Ernst Pöppel, Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt, in: Christa Maar / Hans Ulrich Obrist / Ernst Pöppel (Hg.), Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild, Köln 2000, 21-39.

<sup>9</sup> Ebd., 22.

<sup>10</sup> Carl R. Rogers, Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, München 1974, 11f.

chologie wird dies heute untermauert. Bedeutsames religiöses Orientierungswissen über 1000 Stunden Religionsunterricht hinweg entsteht dann, wenn die verschiedenen Wissensdomänen intelligent miteinander verschränkt werden, wenn das 'Wissen an sich' mit dem 'Wissen für mich' verbunden wird und auf diese Weise – konstruktivistisch betrachtet – neue starke Gedächtnisspuren entstehen. Dies scheint dann besonders gut zu gelingen, wenn die Wege der Rezeption verlangsamt werden, Prozesse des eigenen Ausdrucks und des Austausches mit Prozessen der Erarbeitung und Reflexion, des Wiederholens, Übens und Vertiefens verwoben werden. Ziel ist es, zu begreifen, 'wie Religion tickt' und welche Bedeutung diese Art des Umgangs mit der eigenen Wirklichkeitsdeutung und -gestaltung haben kann.

#### 4. 'Erfahrung' – eine unaufgeklärte Schlüsselkategorie der Religionspädagogik

Man könnte nun sehr stringent folgern, dass die geschilderten Theorien letztlich in ein Plädoyer für die Verstärkung des Erfahrungsbezugs religiösen Lernens münden müssten – wenn nicht der Erfahrungsbegriff selber so problematisch wäre. *Hans-Georg Gadamer* hat ihn als einen der unaufgeklärtesten und rätselhaftesten Begriffe bezeichnet<sup>11</sup>; gleichzeitig stellt er seit den 1970er Jahren die Schlüsselkategorie der Religionspädagogik dar.<sup>12</sup> *Bernhard Grümme* fokussiert kritisch die Schwierigkeiten der Korrelationsdidaktik auf einen problematisch verwendeten Erfahrungsbegriff hin.<sup>13</sup> Meine eigenen Vorentscheidungen lauten:

- Der Begriff der Erfahrung unterscheidet sich als komplexer Modus der Genese menschlicher Einsichten vom Erleben und von der Einzelwahrnehmung. Die Erfahrung ist komplexer als das Erlebnis und die Einzelwahrnehmung.
- Bei der Erfahrungsbildung geht es um ein Zueinander von Wirklichkeitszufuhr und Wirklichkeitsverarbeitung.
- Durch das Ineinander von Erleben und Reflexion verdichten sich Wahrnehmungskonstrukte. Die Art und Weise, wie sich die Deutungen der verschiedenen einzelnen Erlebnisse zu konstanten Wirklichkeitskonstrukten verbinden, bezeichnen wir als Erfahrungsbildung.
- Verdichtete Weltwahrnehmungen führen zu konstanten Überzeugungen; nach *Immanuel Kant* ist die Anschauung die Basis für die Bildung von Erfahrung.<sup>14</sup> Dabei verbinden sich bei diesem Prozess aktive und passive Elemente: Erfahrungsbildung geschieht in und an fremden Wirklichkeitssegmenten, sie ist Widerfahrnis, verbindet die Wahrnehmung des Fremden mit der Deutung anhand eigener Kategorien.

<sup>11</sup> *Hans-Georg Gadamer*, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1965, 329.

<sup>12</sup> Vgl. dazu ausführlicher *Hans Mendl*, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 72-81.

<sup>13</sup> Vgl. *Bernhard Grümme*, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh 2007.

<sup>14</sup> Vgl. *Leo Karrer*, Erfahrung als Prinzip der Praktischen Theologie, in: Herbert Haslinger (Hg.), Handbuch Praktische Theologie. Band 1: Grundlegungen, Mainz 1999, 199-219, 203.

## 5. Die dreifache Bedeutung der Erfahrung

Von der vorgenommenen Umschreibung aus unterscheide ich folgende Ebenen der Erfahrung:

- Gegenstand: Bereits die konfigurierte Dimension religiösen Lernens ist eine erfahrungsgesättigte, die nicht auf Begriffe reduziert werden kann. Gleichzeitig ist auch das lernende Subjekt keine tabula rasa, sondern geprägt von eigenen Erfahrungen – mitgebrachten Deutungskonstrukten darüber, wie die Welt funktioniert. Von diesem Bedeutungsspektrum aus muss die erfahrungsgesättigte Qualität von Unterrichtsgegenständen in den Blick genommen werden.
- Prozess: Erfahrung ist aber nicht nur der Gegenstand, sondern auch die Methode des Erkennens (*Kant*)<sup>15</sup>; die Art und Weise, wie man sich der Wirklichkeit zuwendet, etymologisch der Prozess des ‘Er-fahrens’; die aktive Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungen, kann ebenfalls als Erfahrung bezeichnet werden. Diese Bedeutungsschicht zielt auf die Erlebnisdimension des Unterrichts ab.
- Ergebnis: Schließlich bezeichnet Erfahrung auch das Ergebnis des Prozesses der Erfahrungsbildung – die eigene neue oder transformierte Erfahrung. Die Einsichten, die sich durch die aktive Auseinandersetzung mit Lerngegenständen verfestigen, manchmal im Zeitfortschritt auch vergessen werden, sich durch andere und den Zugewinn an Lebenswissen transformieren, sich allmählich zur bedeutungslosen Erinnerung oder zum bedeutungsvollen, allzeit verfügbaren Weltwissen hin verändern, können mit dem Begriff der Erfahrung benannt werden. Diese Bedeutungsschicht führt zur Betonung der Reflexivität, wenn es um die Sicherung des selbstverantwortlichen Subjekts beim Prozess der Erfahrungsbildung geht.

## 6. Eine Problemskizze: Teilhabe an fremder Erfahrung?

Die Ausdifferenzierung des Erfahrungsbegriffs mündet nun in eine komplexe Problemskizze, mit der verdeutlicht werden kann, auf welcher unterschiedlichen Ebenen bei religiösen Verstehensprozessen und in welcher Legitimität an unterschiedlichen Handlungsorten erfahrungsorientiertes Lernen erfolgen kann.

### 6.1 Fremderfahrungen aus der Distanz wahrnehmen

Bereits innerhalb eines religionskundlichen Kontextes sollten aus den erwähnten lernpsychologischen Gründen nicht nur Begriffe, sondern Erfahrungsdimensionen von Religion und Religionen eingebracht werden, weil nur so fremde Religion(en) im Ansatz verstehbar werden können.

Als „Königsweg“<sup>16</sup> interreligiösen Lernens gilt beispielsweise die personale Begegnung; denn die Auseinandersetzung mit Menschen, die eine Religion leben und von ihren Erfahrungen damit erzählen, ist weit ergiebiger als eine kognitive Reduktion des Gegenstands auf die lehrbare Seite einer Fremdreligion. Nicht immer ist eine solche personale Begegnung möglich; im realen Unterricht und in Schulbüchern wird dies me-

<sup>15</sup> Vgl. *Heinrich Ratke*, Systematisches Handlexikon zu Kants Kritik der reinen Vernunft, Hamburg 1991, 62; *Immanuel Kant*, Kritik der reinen Vernunft. Vorrede zur zweiten Auflage 1787, Hamburg 1956, 20.

<sup>16</sup> *Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007, 101.

dial über Erzähltexte oder audiovisuelle Repräsentationen kompensiert. Immerhin: Auch dabei geht es darum, die Seite der erfahrenen und gelebten Religion anschaulich darzustellen. Die Schilderung, wie Jugendliche in Deutschland den Ramadan feiern, ist sicher eindringlicher als das nüchterne Auswendiglernen der fünf Säulen des Islam.

Auf dieser ersten Ebene steht also die Erfahrungsdimension auf der Seite des Unterrichtsgegenstands im Mittelpunkt; die Schüler/innen selbst können diese von außen wahrnehmen; es geht hier nicht um unmittelbare eigene Erlebnisse, wohl aber um einen unterrichtlich expliziten oder subjektiv impliziten Vergleich mit den eigenen Erfahrungskonstrukten.

Die Begegnung mit der Erfahrungsdimension der fremden Religion, nicht die eigene Erfahrung mit fremder Religion wird angestrebt. Das Ziel einer solchen 'Begegnung in Distanz' besteht in der kognitiven Vermessung einer Landkarte des Fremden. Lernpsychologisch und neurophysiologisch informiert, sollte man sich freilich von der Vorstellung befreien, dass solche Prozesse einer Wahrnehmung des Fremden emotionslos und wertfrei ablaufen könnten.

## 6.2 (Distanzierte) Teilhabe an Religion

Im Unterschied zum zuvor erläuterten Ansatz, der trotz der Erfahrungsdimension auf der Ebene des Gegenstands oder der Person gegenüber noch stark religionskundlich distanziert angelegt ist, soll in einem nächsten Schritt ausgelotet werden, ob es nicht Möglichkeiten gibt, sich in Teilsegmenten erlebnisorientiert in den Raum fremder Religion zu begeben. Damit verbindet sich die kritische Anfrage an die Grenzen eines rein deskriptiven religionskundlichen Ansatzes. Jede Form des Begegnungslernens über das Arbeitsblatt hinaus, sei es mit einem zentralen Numen einer Religion wie im angelsächsischen Ansatz „a gift to the child“<sup>17</sup>, der Begegnung mit einer Person, einer interreligiösen Feier oder einem Raum wird unterschiedliche Grade und Formen der Teilhabe nach sich ziehen. Ein besonders neuralgisches Feld ist die Frage nach einer Teilhabe an fremden Riten und Bräuchen. Dies wird zumeist nur eine distanzierte sein – wenn man als Christ beispielsweise als Gast an den Riten einer fremden Religion teilnimmt und trotzdem diese Riten als Außenstehender nicht mitvollzieht. Man muss hier die Erfahrung mit einer Religion, die sich auf die ästhetische Wahrnehmung (riechen, hören, sehen, fühlen ...) in der Rolle des Beobachter bezieht, von der Erfahrung in der Religion, die einem Nichtangehörigen dieser Religion verschlossen bleibt, unterscheiden.

Die Bildungsperspektive eines solchen Umgangs mit fremder Religion kann mit *Dietrich Zilleßen* so formuliert werden: „Didaktik ist Umgang mit dem Fremden, sie stiftet Beziehung zum Fremden“<sup>18</sup> – ohne aber die bleibende Fremdheit aufzuheben.

## 6.3 Punktuelle Teilhabe an Erfahrungen der eigenen fremden Religion

Eine unmittelbare Teilhabe an den Erfahrungen einer anderen Religion ist also nur begrenzt möglich. Die Frage nach der Bedeutung einer unmittelbaren Erfahrungsbildung

<sup>17</sup> Vgl. *Clauß Peter Sajak*, „Das Fremde als Gabe entdecken“. Anregungen aus England für eine Didaktik der Religionen im katholischen Religionsunterricht, in: rhs 49 (4/2006) 223-231; *Mendl* 2008 [Anm. 12], 272-276.

<sup>18</sup> *Dietrich Zilleßen*, Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004, 11.

spitzt sich nun aber auf dem Gebiet des konfessionellen Unterrichts zu, wenn es um die Begegnung mit der eigenen Religion geht. Dies betrifft die Mehrzahl der Schüler/innen, die den konfessionellen Religionsunterricht besuchen. In diesem befinden sich im Rahmen der Schulgesetzgebung zunächst einmal katholische, evangelische etc. Schüler/innen, die nicht von ihrem Abmelderecht Gebrauch gemacht haben, sowie solche, die von sich aus und freiwillig Interesse angemeldet und einen Gaststatus erhalten haben. Von daher stellt sich die Frage nach der Legitimität eines erlebnisorientierten Hineinholens in den Erfahrungsbereich der eigenen Religion nochmals anders als bei der Begegnung mit einer fremden Religion. Mit diesem markanten Unterschied zu den prinzipiellen Konstellationen einer erfahrungsbezogenen Begegnung mit fremder Religion kann und will natürlich nicht die Tatsache verwischt werden, dass es sich auch innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts um ein breites Spektrum von Schüler/innen handelt, die je eigene Vorerfahrungen und Einstellungen in den Religionsunterricht mitbringen. Dennoch stellt sich die Frage: Wie können Schüler/innen, die mehrheitlich in der Glaubenstradition der eigenen Kirche nur wenig verwurzelt sind, die Erfahrungen dieses für sie häufig so fremden Glaubens verstehen? Wie können also heutige Kinder und Jugendliche in einem konfessionellen Religionsunterricht einen Glauben verstehen, der als gelehrter Glaube nur dann verstanden werden kann, wenn er als gelebter und erfahrungsdichter Glaube präsent wird? *Dietrich Benner* folgert:

„Damit Welterfahrung und Menschenumgang unterrichtlich und schulisch erweitert werden können, bedarf es zunächst einmal grundlegender Welt- und Umgangserfahrungen. Wo diese Voraussetzung nicht durch vorschulische Erziehung und Sozialisation gesichert ist, muss sie zum Zwecke einer nachfolgenden unterrichtlichen Unterweisung zunächst einmal künstlich mit Hilfe schulischer Erkundungen, Hospitationen, Exkursionen und Übungen gestiftet und gesichert werden.“<sup>19</sup>

Insofern muss heute die Fähigkeit zur Deutung von Religion ergänzt werden mit einer Partizipationskompetenz, weil nur auf diese Weise das Wissen durch Erfahrung erweitert und im Gegenzug ein tieferes Verständnis des eigenen und fremden Handelns möglich werde, meint *Benner*.

Der Präsentationsmodus der Erfahrungen dieses gelebten eigenen Glaubens auf der Sachseite unterscheidet sich aber zunächst nicht von der skizzierten erfahrungsbezogenen Präsentation der Inhaltsseite anderer Religionen. Das ‘Zeigen’ der eigenen fremden Religion oder auch eine distanzierte ‘Begegnung’ mit ihr und eine auf ein Item begrenzte ‘Teilhabe’ nach obigem Modell verbleiben innerhalb des bislang skizzierten Rahmens.

Als problematischer und didaktisch umstrittener erscheint der unmittelbare didaktische Weg in diese Fremderfahrung hinein. Wie viel eigene Beteiligung darf oder gar muss sein, damit Schüler/innen heute ihre eigene Religion verstehen? Und wo enden die Möglichkeiten im Handlungsraum Schule?

Die Lösung besteht meines Erachtens darin, genauer zu klären, wie das lernende Subjekt mit den entsprechenden eigenen Erlebnissen auf diesem Gebiet umzugehen lernt und wie es diese für sich deutet, wie sich also Aktion und Reflexion zueinander verhalten und wie die verschiedenen Wissensdomänen (siehe oben) miteinander verknüpft werden. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wie können für jemanden, der un-<sup>19</sup> *Dietrich Benner*, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB 53/2004, 5-19, 14.

geübt in der Glaubenspraxis seiner Religion ist, Sinn und Bedeutung eines Gebets erschlossen werden? Die unmittelbare Hineinnahme in die Grunddynamik eines 'sein Leben verbal einem Transzendenten gegenüber zur Sprache zu bringen' steht unter Umständen im Widerspruch zum aktuellen Weltkonstrukt. Im Rahmen des Religionsunterrichts wäre es ein problematisches Ziel, wenn man anstreben würde, der Schüler müsse aufgrund eines episodischen Eindrucks und vielleicht weiterer ähnlicher Momente einer Teilnahme an Gebetsvollzügen ein gläubiger Mensch werden und daraufhin ein reges Gebetsleben pflegen. Dies würde letztlich wieder zur Produktion des bekannten 'Religionsstunden-Ichs' führen – zum sozialkonformen Verhalten im Kontext eines unterrichtlichen Faches. Ziel muss vielmehr sein, dass dieser Schüler auf der reflexiven Ebene befähigt wird, diese Eindrücke – also beispielsweise die Beteiligung an einem Schulgebet, die Formulierung eigener Psalmworte, das gemeinsame Singen eines religiösen Lieds – zu ordnen und zur eigenen Entscheidung zu kommen – beides gehört zur Erfahrungsbildung, das (mehrfache) Erleben und die verarbeitende Reflexion, die zu einer Integration oder Ausscheidung von Fremderfahrungen, zur Zustimmung oder Ablehnung führen kann. Die Grenzziehung erfolgt also nicht schon vorausseilend ('experimenteller Zugang'), sondern im Konstrukt des Unterrichtsganzen und in der konkreten Erfahrungsbildung bei der Reflexion nach entsprechenden Erlebnissen. Das bedeutet letztlich auch die Formel, es gehe darum, die Menschen in einen Raum *potenzieller* religiöser Erfahrung hineinzuholen. Ob im Erleben bei den einzelnen lernenden Subjekten tatsächlich auch religiöse Erfahrungen entstehen, entzieht sich der Planung und dem Zugriff von außen.

Nur durch ein wiederholtes Sich-Einlassen in Erfahrungswelten von Religion werden diese punktuellen Erlebnisse auch zur eigenen, reflexiv befürworteten Erfahrung. In dieser Grunddynamik einer Lernintensivität unterscheidet sich der Religionsunterricht auch nicht von anderen Fächern: In der Schule sollen Kinder und Jugendliche vielfältige Wege der Wirklichkeitserschließung kennenlernen; wie weit sie diese auch zu einer längerfristig verfügbaren Kompetenz umformen, entzieht sich schulischer Intentionalität.

Von dieser deutlichen Grenzziehung aus können dann freilich weitere Handlungsspielräume ausgelotet werden, die im Rahmen des Religionsunterrichts und der Schulpastoral und im Sinne einer „Schulreligion für alle“<sup>20</sup> ausgestaltet werden und zu einer sehr begrenzten Internalisierung von Elementen des eigenen Glaubens führen können. So werden auch innerhalb des Religionsunterrichts gerade in der Grundschule nicht nur allgemeine Verhaltenskodices vereinbart und entsprechende Rituale eingeübt werden, sondern auch religiöse Rituale wie z.B. das Kreuzzeichen oder die Körperhaltung beim Gebet. Wie weit diese äußere Haltung auch zu einer inneren wird und sich über den schulischen Unterricht hinaus als relevant erweist, entzieht sich der Verfügungsgewalt des schulischen Religionsunterrichts. Gerade an den Schnittfeldern zwischen Religionsunterricht und Schulpastoral lassen sich zahlreiche Beispiele finden, wo sich gerade das schulische Spezifikum eines Zueinanders von Praxis und Reflexion als Stärke erweisen

<sup>20</sup> Vgl. *Hans Mendl*, Schulreligion für alle. Die Chancen von Schulpastoral an öffentlichen Schulen, in: *Lebendige Seelsorge* 58 (5/2007) 274-278. Vgl. a. die weiteren Beiträge in diesem Heft mit dem Titel „Schulpastoral und religiöse Pluralität“, z.B. *Udo F. Schmätzle*, „Was hat das mit Religion zu tun?“ Zum Profil der Schulpastoral in der pluralisierten Gesellschaft, in: ebd., 279-284.

könnte: So kann der Mitvollzug eines Schulgottesdienstes zu den entsprechenden schulischen Zeiten (Schuljahresbeginn, Weihnachten, Fastenzeit, Schuljahresende) kognitiv fundiert werden, wenn die entsprechenden Lehrplanthemen darauf ausgerichtet werden und dabei nicht nur die formale Struktur, sondern auch die Haltungen und Gebete besprochen werden. Kirchenraumpädagogische Einheiten sollen vor allem für den Umgang mit heiligen Räumen sensibilisieren – die Nachhaltigkeit auf der Verhaltensebene lässt sich dann beim nächsten Schulgottesdienst überprüfen. Ebenso, wie die Deutsch- und Musiklehrer/innen darauf hoffen, dass ein/e Abiturient/in nach einigen Besuchen im Theater und Konzertsaal während der Schulzeit sich dort zu benehmen weiß, sollten auch die Religionslehrer/innen ein entsprechendes angemessenes Verhalten von Schüler/innen im Kirchenraum und bei Gottesdiensten erwarten können, wenn diese über die Schulzeit hinweg regelmäßig nicht nur an gottesdienstlichen Veranstaltungen teilgenommen, sondern sich auch intellektuell mit dem dort vorhandenen Modus der religiösen Weltwahrnehmung auseinandergesetzt haben. Über die innere Beteiligung und Bedeutung sagt das noch wenig aus; hier plädiere ich auch für Zurückhaltung und meine deshalb, dass diese Ebene einer begrenzten punktuellen Teilhabe an Elementen der eigenen Religion die realistische innerhalb des Konzepts Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen sein wird. Die Beheimatung in der eigenen Religion hingegen fällt in das Aufgabenfeld der gemeindlichen Katechese.

#### 6.4 *Prozedurales Verständnis der eigenen Religion*

Die dauerhafte Internalisierung von Erfahrungswelten der eigenen Religion kann und darf nicht das Ziel eines Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule sein. Nicht nur theologisch und pädagogisch, sondern auch kognitionspsychologisch müssen hier deutliche Grenzen zwischen Religionsunterricht und Katechese markiert werden. Die Transformation von Elementen eines Faktenwissens zu einem stabilen und situativ jederzeit verfügbaren Handlungswissen über entsprechende regelmäßige Ebenen der Erfahrung übersteigt die Zielsetzung und Leistungskraft des Religionsunterrichts.

Diese Erkenntnisse können lernpsychologisch begründet werden (siehe oben): Wer in einer Religion aufwächst, erwirbt über den regelmäßigen tätigen Mitvollzug von religiösen Elementen im Gottesdienst und in der Familie Handlungssicherheit, intuitives Handlungswissen (*Pöppel*) oder prozedurales Anwendungswissen (*Renkl*).<sup>21</sup> Er kann die Handlungsvollzüge im Gottesdienst mitvollziehen und die entsprechenden (Wechsel)Gebete mitsprechen. Der Preis eines prozeduralen Wissens besteht in einer geringen Reflexivität. Das ist zunächst keine Kritik, sondern eine an Alltagsphänomenen (ein Musikinstrument spielen, Alltagshandlungen wie Schuhebinden oder Fahrradfahren) verifizierbare Beobachtung. Das nicht-sprachliche Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass wir etwas können, ohne dass es uns möglich ist, dafür exakte sprachliche Entsprechungen zu finden („ich weiß nicht, dass ich weiß“). Übertragen auf Wissensdomänen im Bereich des Religiösen heißt das: Die Enkultrierung ins Christentum geschah während des gesamten christlichen Mittelalters als Prozess des Mithineinnehmens in ein selbstverständliches Christ-Sein ohne große Reflexion; man wurde Christ „weil’s halt so üblich ist“. Für die Katechese in der Gemeinde heute ergibt sich die anspruchsvolle

<sup>21</sup> Vgl. *Mendl* 2003 [Anm. 4].

Aufgabe, Sachwissen und prozedurales Wissen miteinander zu verschränken. Erstkommunionkinder und Firmjüngendliche sollen wissen, was das jeweilige Sakrament bedeutet, welchen Sinn und welche Elemente eine gottesdienstliche Feier an sich und für sie hat. Sie sollen gleichzeitig und am besten in Verschränkung von explizitem und implizitem Wissen eine gewisse Handlungssicherheit im Mitvollzug der Feier haben. Dass in der Praxis bezüglich der tatsächlichen Nachhaltigkeit gerade von nur zeitweiligen Kontaktaufnahmen mit der kirchlichen Gemeinde Zweifel angebracht sind, muss hier nicht weiter vertieft werden. Bei denjenigen, die eine engere Kirchenbindung haben und regelmäßig an den entsprechenden religiösen Veranstaltungen teilnehmen, wird man tatsächlich eine Internalisierung von Erfahrungswelten feststellen können. Im besten Fall ist der Mitvollzug auf makrostruktureller (z.B. Kirchenjahr) oder mikrostruktureller (z.B. verschiedene Gottesdienstformen) Ebene gekoppelt mit einer expliziten Reflexivität: Man weiß auch um die Bedeutung dessen, was man tut. Der Verfasser des Kolosserbriefs prägte für diesen Prozess einer Enkultrierung und Beheimatung ('Wohnung'!) im Glauben einen prägnanten Satz: „Das Wort Christi wohne mit seinem ganzen Reichtum bei euch“ (Kol 3,16).

Für den schulischen Religionsunterricht kann ein solches 'Einwohnen' in der eigenen Religion nicht das primäre Ziel sein, weil die Grundlage für die emotionale Vertrautheit und die psychomotorische Beherrschung der entsprechenden Riten die freie Entscheidung für diesen Glauben ist, welche im Religionsunterricht nicht vorausgesetzt werden kann. Der Religionsunterricht kann und soll zwar eine zentrale Basis für die Entscheidung für oder gegen den Glauben der (eigentlich eigenen) Kirche sein, er darf diesen aber nicht als selbstverständlich gegeben voraussetzen.

## 7. Elemente einer nachhaltigen Sicherung

Religiöse Lernprozesse werden nur dann nachhaltig sein, wenn die subjektive Bedeutung des Erlernten deutlich wird. Deshalb muss religiöses Lernen erlebnisintensiv und gleichzeitig reflexiv, wissensgesättigt und dieses Wissen kritisch deutend angelegt sein. Stärker als bislang sollte man darüber nachdenken, welche Elemente eines religiösen Weltwissens, welche zentralen Modi einer religiösen Weltdeutung und -gestaltung in Prozessen aufbauenden Lernens so sequenziert werden können, dass durch diese aufbauenden Prozesse nachweislich nachhaltiges Lernen erfolgt. Dass hierbei Prozesse des Wiederholens, Einordnens, Situierens und Transferierens eine große Bedeutung einnehmen, braucht hier nicht nochmals wiederholt werden. Wenn neben der Fundierung von konfiguriertem religiösem Wissen auch die Förderung individuellen Orientierungswissens das Ziel ist, ist religiöses Lernen auch auf die Förderung biografischen Lernens angewiesen.

Das Grundmuster solcher verschränkter religiöser Lernprozesse muss im Ineinander von Erleben und Reflektieren, Sich-Positionieren und Sich-Austauschen über die je eigenen Erfahrungen bestehen. Auf diese Weise trägt der Prozess der Erfahrungsbildung zentral zum Erwerb intelligenten Wissens beim religiösen Lernen bei.