

Lernen in Beziehung

In den letzten Jahren hat sich schon fast eine Tradition herausgebildet, das öffentliche Nachdenken über die Situation des Religionsunterrichts mit griffigen Kennzeichnungen der gegenwärtigen Gesellschaft zu eröffnen. Viele Wissenschaftler sehen die moderne Gesellschaft eher geprägt von industrieller Produktion, die durch Serialität, Meßbarkeit und Gleichförmigkeit bestimmt ist, und leiten daraus ab, daß die Religionspädagogik diesen gesellschaftlichen Prozeß kooperativ mitgestalten soll. Schließlich wird in kultur- und gesellschaftspessimistischer Manier die Frage gestellt, was Religionsunterricht eigentlich soll, dem Fach werde massiv eine ökonomische, technologische und ideologische Entwicklung aufgedrängt, die ihre Zuflucht allein in wirtschaftlicher Expansion, einer grenzenlosen Technogläubigkeit und einem Reflexionsstopp sucht, worin der Begriff der Zukunft aufgehen soll. In der Analyse und Beurteilung der gesellschaftlichen Situation des RU gehen die Meinungen sehr weit auseinander. Einerseits wird in der 'Krise' die 'Normalität'¹ ausgemacht und andererseits wird die außergewöhnlich schwierige Lage des Religionsunterrichts² betont. Nastainczyk³ spricht sogar von einer Krise von epochalem Ausmaß und Ratzinger⁴ von „Traditionsbruch“. Blum⁵ nennt die Auswirkungen dramatisch aufgrund eines von ihm diagnostizierten, aber nicht belegten „Mangel an Liebe zur Kirche“, „Verlust von Glaubenssubstanz“ und einem „Rückgang der persönlichen Glaubenspraxis“. In allen Fällen sind die Argumentationsmuster gleich: Ein Krisensyndrom wird konstatiert und eine Abhilfe wird gesucht, mal eher zynisch, mal eher optimistisch, mal eher fatalistisch-utopisch.

Ich möchte mich hier nicht an dieser Diskussion beteiligen, zeigt sie doch, daß im Lamentieren über die Situation nicht viel gewonnen werden kann. Lassen Sie mich einmal aus einem anderen Blickwinkel die Frage nach dem RU stellen.

1. Religion spricht nicht für sich

In der einschlägigen Forschung herrscht heute ein weitgehender Konsens darüber, daß es sinnvoll ist, die Entstehung der modernen europäischen Gesellschaft als Übergang von ständisch-feudalen zu funktional-differenzierten Organisationsformen zu beschreiben. Dieser Übergang, beginnend im 18. Jahrhundert, ist gekennzeichnet von der Entwicklung eigenständiger sozialer Systeme, die konzentriert sind auf die Erfüllung spezifischer, gesellschaftlich rele-

¹ Englert 1991:773.

² Degenhardt 1989: 8f.

³ Nastainczyk 1993: 17.

⁴ Ratzinger 1983: 13ff.

⁵ Blum 1997: 27.

vanter Aufgaben, wie zum Beispiel Warenproduktion, Bildungsproduktion oder Wahrheitsproduktion. Als ausdifferenzierte Systeme, die in ihrer notwendigen Interaktion das „Netz der Gesellschaft“ bilden, erlangen soziale Systeme durch Selbstorganisation eine gewisse Autonomie, vor allem durch die Herausbildung systemspezifischer Kommunikation durch institutionalisierte Handlungsrollen (wie Lehrer, Direktor, Wissenschaftler, Schüler).

Zu den wichtigen sozialen Systemen moderner Gesellschaft gehört – neben dem Leitsystem Ökonomie – ohne Zweifel die Wissenschaft, die sich seit dem 18. Jahrhundert fortlaufend in Teilsysteme entfaltet hat und dabei hochspezialisierte Kommunikationsformen – Diskurse, Fachsprachen, formale Sprachen – entwickelt hat. Eines dieser Teilsysteme bildet die Theologie, die sich ihrerseits wieder in Subsysteme wie Exegese, Dogmatik oder Religionspädagogik untergliedert.

Zu den – in ihrer Wichtigkeit zwar umstrittenen, aber in ihrem Bestand bis heute unangetasteten – sozialen Systemen moderner Gesellschaft gehört weiterhin die Theologie und in der Schule der RU.

1.1. Religionsunterricht im Kontext sozialer Systeme

Beobachtet man unter diesen Gesichtspunkten Religionsunterricht, lassen sich bereits bekannte Beobachtungen systematisieren und neue gewinnen.

1.1.1. RU als soziales System

Als soziales System ist Religionsunterricht Teil der Schule und über diese Komponente der Gesellschaft. Die Bestandslegitimation des Religionsunterrichts bestimmt sich daher auch über die Leistung, die der Religionsunterricht für die Schule erbringt, sowie über die Funktion, die der Religionsunterricht für die Gesamtgesellschaft erfüllt. Leistung und Funktion können historisch variabel sein, aber sie müssen angesichts der Dynamik funktional differenzierter Gesellschaften immer wieder reflektiert und transparent gemacht werden. Darum gehört die Dauerreflexion über Leistung und Funktion zu den Grundbedingungen des Sozialsystems Religionsunterricht.

1.1.2. RU als interaktives System

Religionspädagogik und Religionsunterricht sind eigenständige soziale Systeme, die gleichwohl intensive Interaktion erlauben, ja für ihre Entwicklung benötigen. Religionspädagogen, Lehrer und Lehrerinnen beobachten, beschreiben und erklären dieses System. Während sie das tun, agieren sie zugleich auch im Religionsunterrichtssystem.

Das hat die Konsequenz, daß Versuche, für das Teilsystem RU eine Sonderstellung zu reklamieren, mit Hinweis auf Besonderheiten dieses Faches nur von denen gemacht werden können, die daran glauben, man könne Wissenstypen nach Problembereichen bilden.

Eine weitere Konsequenz soll hier nur kurz erwähnt werden: RU als Teil der Schule muß mit den anderen Teilsystemen der Schule interagieren; d.h. fä-

cherübergreifende Ansätze müssen ein grundlegendes Prinzip des Lernens sein.

1.1.3. RU in dem gesellschaftlichen System

Gegen diese Argumentation wird mancher einwenden, Religionsunterricht gehe in erster Linie mit Glauben und theologischen Sinngebilden um; alles andere sei Terrain für Soziologen und Psychologen. Dieser Einwand übersieht eine Kleinigkeit: Das verstehende Lernen von religiösen Inhalten geschieht immer durch konkrete Subjekte, durch ihr Denken, ihr Welt- und Alltagswissen. Vor allem im Zusammenhang mit der Logik der individuellen und sozialen Entwicklung ergeben sich prinzipiell-normative Konsequenzen für die Zielbestimmung des Religionsunterrichts und für bestimmte Aspekte der Realisierungsstrategien, wie zum Beispiel Auswahl der Texte, Struktur des Unterrichts usw.

Religiöse Erziehung ist ein Handeln, das darauf zielt, einerseits die Ich-Entwicklung zu fördern und gelingen zu lassen, andererseits und zugleich spezielle religiöse Qualifikationen zu vermitteln. Diese speziellen Qualifikationen werden nicht beiläufig in der Lebenspraxis erworben, sondern es sind institutionalisierte Lernprozesse notwendig.

Schüler jedoch lernen aus ihrer Umwelt heraus, mit Hilfe von Unterscheidungen und Benennungen, über die sie individual- und sozialgeschichtlich verfügen. Sie konstruieren Sinn und kommunizieren in sozialen Systemen unter den dort jeweils gängigen Bedingungen, die sie kaum mehr selbst gesetzt haben.

Sowohl mit Blick auf den Einzelnen als auch mit Blick auf die Kommunikation ist es daher unmöglich, über RU zu reden, ohne über konkrete Schüler in sozialen und kulturellen Kontexten (Systemen) zu reden.

Diese Selbstverständlichkeit umzusetzen, bedeutet mühsame Arbeit. Wenn Religionspädagogen dieses Entwicklungspotential ihres Sozialsystems bewußt nutzen wollen, dann können sie nötige Ausdifferenzierungen nicht mit der Verneblungsmetapher vom Methodenpluralismus wegzaubern. Dann tun sie gut daran, Dauerreflexionen als Dynamisierungschance zu begreifen.

Mein Hinweis auf unvermeidliche Interdisziplinarität sollte nicht als Appell zur Einrichtung eines Gemischtwarenladens mißverstanden werden. Fächerübergreifendes Lernen löst nicht etwa die Grenzen der Disziplinen auf. Es bedeutet vielmehr, die eigenen Probleme so zu formulieren, daß Vertreter anderer Disziplinen diese Probleme überhaupt verstehen können. So können auch Problemlösungsverfahren aus anderen Fächern sinnvoll daraufhin geprüft und erprobt werden, ob sie fruchtbar für den RU sind bzw. fruchtbar gemacht werden können.

1.2. Religionsunterricht im Kontext kultureller Praxisformen

Dazu kommt, daß unsere Gesellschaft sythemtheoretisch als eine multikulturelle und eine multimediale zu bezeichnen ist. Neue Medien verdrängen die alten nicht einfach. Sie fordern zu einer Rückbesinnung heraus, erhöhen kom-

munikative Komplexität und modifizieren das Verhältnis zwischen personaler und massenmedialer Kommunikation. Das religiöse Sinnangebot ist in dieser funktional ausdifferenzierten Gesellschaft zwangsläufig ein Angebot unter anderen, das sich in Konkurrenz mit anderen behaupten muß. Die Entwicklung der Rezeption und der Wirkung von religiösen Inhalten sind heute nur noch erkennbar im Blick auf die realen Schüler und deren Wahrnehmungsbedingungen, die durch ihre Alltagserfahrungen geprägt sind.

Es hat sich eine Kultur entwickelt, die man „als Markt von spezialisierten Sinnwelten“ bezeichnen kann. Auch die ererbte Hochkultur mit ihrer Höchstwertung von Religion wird zu einer von vielen Angeboten im Wettstreit von Spezialkulturen.

Die Konzeption von Religionsunterricht tut gut daran zur Kenntnis zu nehmen, daß inzwischen „Sinnmärkte“ an die Stelle hoheitlicher Festlegung von „Sinn“ getreten sind. Sie sollte es bewußt und aktiv tun, um den gesellschaftlichen Konkurrenzbedingungen, Rechnung tragen zu können.

Aufgabe des RU einer multireligiösen und multikulturellen Situation ist es dabei, den Dialog auszuweiten und neue Formen des Gespräches mit anderen Kulturen und Religionen zu suchen.

1.3. Religionspädagogik als Vorhaben

Worauf nun kann sich solches religiöses Wissen richten? Diese Frage wird unmittelbar an die Eingangsfrage nach Leistung und Funktion des Religionsunterrichts gestellt – eine Frage, die seit Jahren zwar rege Meeting-Aktivitäten entfacht und deren Beantwortungsversuche Kongreß-Reader, Sammelbände und Auftragsstudien von Kirchen und Ministerien füllen; aber überzeugende Antworten sind bis heute noch nicht in Sicht.

Mein Antwortversuch startet zunächst wieder mit einer Beobachtung. Die Erwartungen der Gesellschaft an den Religionsunterricht richten sich meines Erachtens völlig legitim auf kommunikativ anschließbares Wissen und nicht auf Berichte über persönliche Ergriffenheit oder schön geistige Phantasien. „Kommunikativ anschließbares Wissen“ meint Wissen, das für den Schüler und die Lehrer plausibel ist, weil deren Leben und Denken darin vorkommt.

Vielleicht würde sich ja mancher auch mehr und lustbetonter mit Religion beschäftigen, säße ihm nicht die „Diskurspolizei“ der Meisterinterpreten im Nacken. Angesichts einer funktional differenzierten Gesellschaft, in der die Kategorien wahr und falsch, real und fiktiv zu „chiffren“ beginnen, wird es unwahrscheinlich, der Religion eine eindeutig formulierbare gesellschaftliche Funktion zuzuschreiben.

2. Religionsunterricht als Kommunikationshandlung

2.1. Lernen wollen und sollen: Sprechakttheorie

Aus dem zuvor Gesagten stellt sich jedoch die Frage, was die Bedingungen dafür sind, daß Unterricht gelingen kann.

Zuerst und ganz allgemein kann man die verschiedenen Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Unterrichtsstunde verstanden wird, in lehrerseitige und schülerseitige aufgliedern.

1. Der Lehrer muß die Hoffnung haben, daß sein Unterricht wenigstens verstanden wird und die intendierte Beziehung auch tatsächlich zustande kommt. Er muß die vorliegende Situation berücksichtigen und die Voraussetzung wie Wissen, Fähigkeit, Handlungsmöglichkeit und Erwartungen des Schülers kennen. Dabei geht der Lehrer (der Sprecher) mit jeder Äußerung auch gewisse Verpflichtungen sowohl im Blick auf den Schüler als auch im Blick auf den Unterrichtsinhalt ein.
2. Entsprechendes kann für die Schülerseite benannt werden. Primär muß er die Intention des Lehrers rekonstruieren wollen und können. Er muß die Inhalte akzeptieren, wenigstens probeweise akzeptieren. Akzeptiert er die Handlung des Lehrers nicht, hat sie für ihn keine Gültigkeit.

Die sprachliche Kommunikation – und das ist Lehr-/Lerngeschehen – hat aber einige auffallende Eigenschaften, durch die sie sich von den meisten Arten menschlichen Verhaltens unterscheidet. Wittgenstein⁶ hat in seinen Überlegungen über die zu erklärende Bedeutung schon darauf hingewiesen, daß der Erklärende wollen muß, daß der Hörer die Beispiele in einem bestimmten Sinn auffaßt. Und ebenso muß der Hörer wollen, den ihm angetragenen Akt mit- oder nachzuvollziehen. Lernen von Texten heißt also: den Sinn realisieren zu wollen, den der Sprecher bzw. Text meint.

Mit Wittgenstein, der bewußt die Worte *wollen* und *sollen* benutzt, ist auf den intentionalen Anspruch, der sich im Akt des Unterrichtens vollzieht,⁷ hinzuweisen.

Signalisiert der Schüler aber, daß er nicht versteht, gibt es für den (Sprecher) Unterrichtenden nur zwei Möglichkeiten: Er kann durch weitere Begründungen die Schüler dennoch zum Verstehen veranlassen, oder einen Rückzieher machen, das heißt, daß auch für ihn die versuchte unterrichtliche (Sprech-) Handlung ungültig gemacht ist.

Psychologie, Philosophie und die Untersuchungen zur künstlichen Intelligenz machen in ihren Forschungen auf den intentionalen Aspekt des Unterrichtens aufmerksam. Insbesondere Searle hat in seinen Überlegungen zum „Sprechakt“ darauf hingewiesen, daß intendierte Wirkungen zu beachten sind. Er unterscheidet dabei

- a) Äußerungsakte,
- b) propositionale Akte als Gebrauch von Inhalt und Referenz,
- c) illokutionäre Akte als konventionelle Diskurshandlungen und
- d) perlokutionäre Akte als Erzielen von Wirkungen bei Empfängern von Inhalten.⁸

⁶ Wittgenstein 1960: § 510.

⁷ Vgl. Searle 1994: 68-78.

⁸ Dies soll am Beispiel des alltäglichen Sprachgebrauchs nun kurz illustriert werden.

In dieser Sicht ist Lernen und Unterrichten also unmittelbar im Kontext des Sozialen im Sinne des „pragmatischen Verwendungssinns“ (Habermas) verankert. In der elementaren Verknüpfung von Sprechakt und satzpropositionalem Gehalt zeigt sich die Doppelstruktur umgangssprachlicher Kommunikation. Eine Verständigung kommt nicht zustande, wenn nicht mindestens zwei Subjekte gleichzeitig beide Ebenen betreten:

- die Ebene der Intersubjektivität, auf der die Sprecher-Hörer miteinander sprechen, und
- die Ebene der Gegenstände, über die sie sich verständigen.⁹

Diese *Entkoppelung* von illokutivem und propositionalem Bestandteil des Sprechaktes (eine fundamentale Leistung menschlicher Sprache) weist auf die Trennung zweier Ebenen, nämlich der Ebene der Bedeutungen und der Diskurshandlungen in der Kommunikation hin, die für die unterrichtliche Aufarbeitung entscheidend ist.¹⁰

„Dabei handelt es sich nicht um getrennte Dinge, die die Sprecher gleichzeitig tun, sowie man gleichzeitig rauchen, lesen und sich den Kopf kratzen kann; vielmehr ist es für den Vollzug eines illokutionären Aktes charakteristisch, daß man gleichzeitig ebenfalls propositionale Äußerungsakte vollzieht.“¹¹

Im Anschluß an Searles Theorie des „illokutionären Aktes“¹² muß man das Lehren und Lernen als einen Akt bestimmen, der Bedeutungs- und Beziehungsaspekte beinhaltet. Dies geschieht dadurch, daß der Indikator des illokutionären Aktes anzeigt, wie die Proposition aufzufassen ist.

Lehren und Lernen ist dann als handlungskoordinierender Mechanismus zu begreifen, in dem die Interaktionsteilnehmer die beanspruchte Gültigkeit wechselseitig anerkennen.

Der entscheidende Punkt für das Lernen im RU ist die Unterscheidung dieser Arten von Akten, die jeweils unterschiedliche „Identitätskriterien“¹³ haben. Je stärker die Ebene des Geltungsanspruchs (illokutionärer Akt: Ebene der Beziehung) angefragt ist, um so wichtiger wird die Aufarbeitung und Auswahl der Inhalte (Ebene des propositionalen Aktes: Ebene der Gegenstände) im RU.¹⁴

⁹ Vgl. Habermas 1971: 105.

¹⁰ Habermas 1976: 224f.

¹¹ Searle 1969: 40.

¹² Searle 1969: 84ff.

¹³ Searle 1969: 41.

¹⁴ Habermas 1976: 225f.: „Illokutiv verstehen wir den (annehmbaren) Versuch, eine interpersonale Beziehung herzustellen; wir verstehen einen spezifischen Weltbezug, in den wir eintreten, sofern wir uns dazu verstehen können, das als seriös vorausgesetzte Angebot eines Sprechers anzunehmen. Prädikativ verstehen wir hingegen den propositionalen Gehalt einer Äußerung; wir verstehen, wie es sich mit einem Gegenstand im Rahmen der für Sprecher und Hörer gemeinsam konstatierten Welt verhält. Man kann in beiden Fällen sagen, daß der Hörer zu einem Verständnis von etwas gelangt, aber das prädikative Verstehen führt zu einer Verständigung über etwas (in der Welt), während das illokutive Verstehen eine Verständigung anderer Art herbeiführt – eine Verständigung zu etwas, nämlich zur Aufnahme einer interpersonellen Beziehung, die ein Weltbezug ist.“

In diesem Sinn ist ein auf Verstehen ausgerichtetes Unterrichten einerseits ein flexibles, erwartungsorientiertes und sinnhaft intentionales kognitives Handeln. Etwas lernen, heißt nach dieser Auffassung also, eine Mitteilung dadurch erfolgreich verarbeiten zu können, daß man die in ihr enthaltene Information in einer Weise auf einen Horizont des Allgemein-Sinnvollen bezieht, die dem Meinen entspricht.¹⁵ Erst wenn der Schüler den Unterrichtsgegenstand so auf seine Welt beziehen kann, daß er in ihr sinnvoll ist, liegt ein (dynamisches) Lernen vor. Die subjektive Welt des Schülers entscheidet also über die Akzeptabilität. Er verarbeitet in seinem Gedächtnis die Information, die er im Unterricht wahrnimmt.

2.2. *Lernen als Informationsverarbeitung: kognitive Bedingungen des Lernens*

Dieser Informationsverarbeitungsprozeß ist ein aktives kognitives Geschehen. Kognitive Informationsverarbeitung wird im folgenden als ein konkretes System aufgefaßt, das heißt, als ein empirisch untersuchbares System.¹⁶ Die Grundstruktur des Informationsverarbeitungsprozesses, wie ich ihn verstehe, geht von einem dualen Verhältnis der beiden Systemteile, Lebewesen und Umwelt aus. Durch die Interaktion zwischen Lebewesen und Umwelt speziell Schüler und Unterrichtsinhalt werden sowohl im Unterrichtsinhalt als auch im Menschen verhaltensrelevante Ereignisse eingegrenzt. Das Produkt dieses Zusammenspiels ist nicht nur eine mentale Repräsentation, sondern auch eine veränderte Beziehung zwischen Schüler und Thema bzw. Inhalt. Mentale Ereignisse sind daher nicht bloß innere Ereignisse, sondern vor allem deren Manifestation, die als Wahrnehmung, Wissen und Meinung erfahren und beschrieben werden können.

Um Lernen als aktives, konstruktives und produktives Handeln zu ermöglichen, brauchen wir also:

1. Ein Gedächtnis als „Basis“ für die verfügbaren Handlungseinheiten und Kategorisierungssysteme.
2. Es muß ein Steuerungssystem vorhanden sein, das die Vorgänge im Gedächtnis nach Maßgabe bestimmter Zielkriterien steuert. Es dürfen nicht Vorstellungen und Gedanken einfach durcheinanderfließen, sondern sie müssen sinnvoll miteinander verknüpft werden.
3. Um Selbstreflexivität zu ermöglichen, braucht man eine Instanz, welche das Steuerungssystem protokolliert und analysiert.

2.3. *Das Subjekt des Lernens*

Der Schüler verarbeitet den Unterrichtsinhalt auf der Basis seines Wissens so, daß er kommunikativ angemessen darauf reagieren kann.

Zwar setzt eine solche kognitiv orientierte Lernpsychologie die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt voraus, doch akzentuiert sie

¹⁵ Hörmann 1978: 206.

¹⁶ Groeben 1986a.

die „Sicht von Innen“; d.h. menschliches Handeln wird nicht als direkte Reaktion auf den Input verstanden. Menschliches Verhalten und Handeln ist bestimmt durch den aktiven Prozeß der Kognition bzw. der Informationsverarbeitung. Die grundsätzliche Handlungs-Fähigkeit des menschlichen Subjekts ist durch Intention/Absicht, durch Wünsche des handelnden Individuums und die der Handlungsplanung zugrundeliegende Kognition bestimmt. Menschen reagieren nicht auf die Wirklichkeit, wie sie als objektiv beschreibbare materielle Welt vorliegt, sondern wie sie sich ihnen als subjektive Realität darstellt. Das Individuum konstruiert eine eigene Interpretation der Welt, die nicht mit der objektiven Beschreibung übereinstimmen muß.¹⁷ Von daher können Gedanken sowohl als Ursache als auch als Ergebnis einer Handlung beschrieben werden.

Im Zusammenhang mit dem kognitiven Konstruktivismus wird nun stärker nach dem autonomen menschlichen Handeln¹⁸ gefragt, das nicht primär in Abhängigkeit von der Umwelt gedeutet wird.

Lernen ist in dieser Sicht in unseren Gehirnen eine Art von Informationsverarbeitung. „Die Aufnahme sensorischer Informationen in das System durch die Rezeptoren und ihre Weiterleitung nach ‘oben’ zur Filterung und Analyse relevanter Informationen nennt man ‘Bottom-up’-Prozeß. Wirken sich die Erfahrung, das Wissen, die Erwartungen und der kulturelle Hintergrund einer Person nach unten aus, d.h. darauf, wie sich das Objekt ihrer Wahrnehmung interpretiert und klassifiziert, so wird das als ‘Top-down’-Prozeß bezeichnet.“¹⁹ Im Blick auf das vorliegende Thema heißt das, daß der Akt des Lernens durch beide Bewegungen (Top-down- und Bottom-up-Prozesse) gekennzeichnet ist und daß das Gedächtnis als aktiv wahrnehmendes kognitives System Informationen aufnimmt, enkodiert, modifiziert und wieder abrufen. Lernen läßt sich also als Interaktion zwischen diesen Bewegungen beschreiben. Dabei treten konstruktive Prozesse auf, welche die Informationen selbst verändern. Wenn das Material zum ersten Mal verarbeitet wird oder wenn es abgerufen wird, ist solches konstruktives Handeln besonders deutlich.

Andererseits ist Lernen eine sozial anschließbare Kommunikation über die subjektive und intersubjektive Geltung dieses Handelns. Lehren und Lernen kann man unter dieser Prämisse als eine besondere Art des Handelns charakterisieren, das in einen größeren Handlungszusammenhang eingebunden ist. Das eigene Lernen wird nicht nur von den eigenen Zielen, dem eigenen Wissen bestimmt, sondern ist immer auch von den Erwartungen, von den sozialen Regeln (Konventionen) und der Situation der Mitwelt beeinflusst.²⁰

¹⁷ Vgl. *Zimbardo* 1988: 9.

¹⁸ Zu der handlungstheoretischen Perspektive und deren Menschenbild vgl. *Groeben* 1986a.

¹⁹ *Zimbardo* 1992: 40.

²⁰ Vgl. *Herrman & Grabowski* 1994: 265; vgl. *Hörmann* 1977: 89ff; 166f.

3. Konsequenzen für die Problematik des Religionsunterrichts

Die vorhergehenden Überlegungen sollen nun in diesem letzten Punkt fragmentarisch für die Binnenproblematik fruchtbar gemacht werden. RU im Teilsystem Schule sollte garantieren, daß religiöse Kommunikation qualitativ und intensiv so stattfindet, daß sowohl die Ich-Entwicklung überhaupt, als auch der Erwerb der interaktiven und religiösen Kompetenz wünschenswert weit gefördert wird bzw. gelingen kann. Entsprechendes gilt für den Erwerb einer speziellen religiös-christlichen (Erschließungs- und Produktions-)Kompetenz. Das Ziel eines solchen Unterrichts ist nicht Sinn-Enthüllung, sondern Sinn-Findung durch die transformierende Kraft des Interaktionsprozesses.

Dies soll im folgenden im Blick auf die Problematik der Rolle des Lehrers im Religionsunterricht verdeutlicht und fokussiert werden:

Unter dem Titel „Lehrerrolle“ werden seit einigen Jahren in kaum noch zu überblickender Fülle von Veröffentlichungen Probleme abgehandelt, die sich auf die institutionellen beruflichen Pflichten des Lehrers beziehen, auf seine eigene Einschätzung der beruflichen Pflichten, Aufgaben, Funktionen und die anderer, vorab die der Vorgesetzten, der Schüler, der Eltern, auf diskrepante Erwartungen, die an ihn gestellt werden, und auf seine Versuche, mit all dem fertig zu werden und die Rolle auszuüben.

In der Literatur wird im Blick auf die Rolle des Lehrers darauf hingewiesen, daß die Tendenz, die Lehrerrolle als „expressive“ zu interpretieren, in den historisch-sprachlich-literarisch-musisch-religiösen Fächern größer ist als in den naturwissenschaftlichen, wo eine „instrumentelle“ Rollenauffassung überwiegt. (Der Terminus „instrumentell“ bezieht sich auf die Vermittlung von Informationen, von kognitiven und technischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, der Terminus „expressiv“ auf Werte, Normen, Verhaltensmuster.)

Gerade die Einbeziehung des Schülers in die Planung und Durchführung des Unterrichts führt zur Forderung, daß der Lehrer, der Religion unterrichtet, eine Interpretationskompetenz erwerben muß. Es reicht nicht aus, eine theologisch-wissenschaftliche Ausbildung zu haben. Die Gefahr besteht, daß sich der Lehrer instrumentell als Vermittler von religiösem Wissen auf Schulniveau versteht. Die Realisierung einer pragmatisch-elementaren Didaktik verlangt eine Rollendefinition und eine Ausbildung, die durch Merkmale bestimmt wäre, die freilich in dem Schema von expressiv versus instrumentell kaum unterzubringen sind. Der Religionslehrer muß meines Erachtens das „Verstehen von Religion“ voll in die Rollendefinition einbeziehen. Einem solchen Lernen geht es um die Bewältigung von Problemen, darum, etwas Unklarem, Verworrenem durch genaueres Hinsehen nahezukommen; durch Vermuten und Überprüfen, durch Kennenlernen von Varianten etwas herauszufinden.

Oft wird als richtig und wirklich eine Lernbemühung erst dann anerkannt, wenn sie Schritt für Schritt (also linear) Probleme zugänglich macht und sie löst. Unter dieser Voraussetzung könnte man fast sagen: Jeder kann, wenn er sich genügend lange mit der Sache beschäftigt, die Frage nach seinem Leben

und nach Gott theoretisch klären und sie mit einer endgültigen Erkenntnis belegen. Dies bedeutet für die Inhalte des Religionsunterrichts, daß sie, wenn studiert, als gelöst betrachtet werden dürfen.²¹

Ein kommunikativ in Beziehung stehendes Lehren und Lernen verlangt Lehrer, die kaum noch (nur) lehren. An die Stelle des „fremdorganisierenden Lehrers“, soll Selbstorganisation des Schülers treten. Es kommt nicht nur auf die Technik und methodische Kompetenz des Lehrers an, sondern darauf, daß der Schüler zu einem verstehenden Lernen in einer Lerngemeinschaft kommt. Das heißt nicht, abwartende Distanz und Verzicht auf Eingriffe, sondern kreatives Interagieren, damit ein lebendiges Lernen entsteht. Die didaktische Kompetenz des Lehrers wird nicht beschnitten, sondern auf das „Subjekt“ Schüler zentriert. Er ist weiterhin für Lernprozesse „zuständig“, doch plant und gestaltet er sie, indem er mentale Bewegungen berücksichtigt und die vorhandene aktive Verarbeitung durch die Schüler bedenkt. Er schafft somit Bedingungen für das selbstorganisierte und dialogische Lernen, um die Schüler in die Lage zu versetzen sich neues Wissen selbst zu erschließen um damit handeln zu können.

Ich möchte hier auf zwei naheliegende Mißverständnisse hinweisen und sie ausräumen:

- Mit dieser Konzeption wird nicht etwa Abschied genommen von biblischen bzw. theologischen Inhalten – im Gegenteil. Ich möchte hier darauf aufmerksam machen, daß der konkret Lernende, seine mentalen Prozesse und seine Sozialerfahrung stärker in den Blick kommen.
- Indem Auswirkungen der jeweils relevanten Unterrichtsthematik auf die Produktion und Rezeption biblischer und religiöser Inhalte hinreichend berücksichtigt werden, ist Religionsunterricht eher in der Lage, die Spezifik seines Gegenstandes klarer zu erfassen.

Die inhaltliche Neubestimmung bezieht sich einmal auf eine andere Gewichtung im Verhältnis zwischen Metatheorie, Theorie und religiösen Kenntnissen. Ich halte es für notwendig, daß der Theorieanteil zugunsten einer intensiveren Praxis eingeschränkt wird. Das muß natürlich Auswirkungen auf die Auswahl der Theorien und Methoden haben.

Die Rolle des Religionslehrers wäre durch folgende kommunikative Momente zu bestimmen:

1. Das Moment der Hilfe (beim Aufwachsen und Lernen), also das allgemeine pädagogische Moment (mit seinen didaktischen, strategischen und diagnostischen Anteilen);
2. das religiös-produktive (handwerklich-produktive oder religiös-praktische) Moment;

²¹ Weinrich nennt eine solche Didaktik „Beschleunigungsdidaktik“. Lernen wird so zu einer Schnellernstraße, wenn nicht sogar zu einer Einbahnstraße.

3. das wissenschaftlich-wissenschaftstheoretische Moment (mit seinen theoretischen und methodischen Aspekten);
4. das handlungsorientierte Moment.

Wissensweitergabe, die von der stillschweigenden Annahme lebt, Wörter, die Wissen transportieren, hätten automatisch, sozusagen sakramental-heilsame Wirkung, verhindert die Subjektregung. Kennzeichen dafür ist die Trennung von Gefühl und Verstand. Dort ist der Gestus der Be-Herrschaft des theologischen und religiösen Gegenstandes gefragt (der dann im Prüfungsgeist seine vollkommene Blüte findet)²². Lernen ist aber keine Einbahnstraße, die über das Hören, was er sagt, über das Verstehen, was er meint, zum Lernen, was er will, führt. Deshalb: Nicht lineares, sondern umkreisendes, soziales, dialogisches und kommunikatives Lernen in den Vordergrund stellen.

Literaturverzeichnis

- Arzt, Silvia: „Ich finde, daß sehr großer Mut dazu gehört, in dieser Zeit einem Mann nicht zu gehorchen. Noch dazu dem König.“ Die geschlechtsspezifische Rezeption biblischer Erzählungen exemplifiziert an einer exegetischen, wirkungsgeschichtlichen, rezeptionsästhetischen und empirischen Untersuchung zur Erzählung vom Widerstand der Waschti in Ester 1. Dissertation, Salzburg 1996.
- Barclay, J. Richard/Bransford, John/Franks, Jeffery/McCarell, Nancy/Nitsch, Kathy: Comprehension and semantic flexibility. *Journal of verbal learning and verbal behavior* 13 (1974) 471-481.
- Blum, Hans-Joachim: *Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik*, Stuttgart 1997.
- Degenhardt, J.J.: *Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre*. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Religionsunterricht (Arbeitshilfe 73)*, Bonn 1989, 7-21.
- Englert, Rudolf: *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung*, Stuttgart 1992.
- Englert, Rudolf: *Zukunftsperspektiven des Religionsunterrichts*. In: *KatBl* 116 (1991) 773-780.
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*, Tübingen³ 1972.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte: *Produktion und Rezeption von Ironie. Pragmalinguistische Beschreibung*, Tübingen 1986.
- Habermas, Jürgen: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt/M. 1971.
- Habermas, Jürgen: *Was heißt Universalpragmatik?* In: Apel, K.O. (Hrsg.): *Sprachpragmatik und Philosophie*, Frankfurt/M. 1976.
- Hammers, Alwin J.: *Leben in Fülle. Psychologische und epistemologische Aspekte einer Erfahrungsdimension*. In: Heinz, Andreas/Lentzen-Deis, Wolfgang/Schneck, Ernst (Hgg.): *Wege der Evangelisierung. Heinz Feilzer zum 65. Geburtstag*. Trier 1993, 299-317.
- Hermann, Theo/Grabowski, Joachim: *Sprechen*, Heidelberg 1994.

²² Vgl. dazu Rumpf: 1987: 12ff.

- Hermanns, Chris*: Wie werdet Ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik, Weinheim 1990.
- Herwig, Henriette*: Identität und Fremdverstehen, 1980.
- Höhn, Hans-Joachim*: Kirche und kommunikatives Handeln. Studien zur Theologie und Praxis der Kirche in der Auseinandersetzung mit den Sozialtheorien Niklas Luhmanns und Jürgen Habermas', Frankfurt/M. 1985.
- Hörmann, Hans*: Psychologie der Sprache, Berlin/Heidelberg/New York 2. überarbeitete Auflage 1977.
- Hörmann, Hans*: Einführung in die Psycholinguistik, Darmstadt ³1991.
- Hörmann, Hans*: Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik, Frankfurt 1978.
- Nastainczyk, Wolfgang*: Der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß (Arbeitshilfe 111) 1993, 13-28.
- Ratzinger, Josef*: Die Krise der Katechese und ihre Überwindung (Kriterien 64), Einsiedeln 1983.
- Ricoeur, Paul*: Philosophische und Theologische Hermeneutik, Theologisches Jahrbuch, Leipzig 1979, 95-114.
- Rogers, Paul*: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973.
- Rumpf, Horst*: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim und München 1987.
- Searle, John R.*: Speech Acts, Cambridge UP 1969 (deutsche Ausgabe: *Ders.*: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt, 1971; vgl. *Ders.*: Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie, Frankfurt, 1982).
- Searle, John R.*: Sprechakte. Ein sprachpsychologischer Essay, Frankfurt/M. ⁶1994.
- Stachel, Günther*: Die neue Hermeneutik, München 1968.
- Strohner, Hans*: Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung, Opladen 1990.
- Themenheft*: Was ist ein religiöser Lernprozeß? In: ev erz 49 (1997).
- Weinrich H.*: Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 55-74.
- Wittgenstein, Ludwig*: Philosophische Untersuchungen. In: Schriften Frankfurt/M. 1960.
- Zimbardo, Philip G.*: Psychologie, Bearbeitet u. herausgegeben von Siegfried Hoppe u. Barbara Keller, Berlin/Heidelberg/New York ⁵1988.