



Religion nachhaltig lernen

1. Die Legitimität des Anspruchs auf Nachhaltigkeit

Was bleibt nach beinahe 1000 Stunden Religionsunterricht? Diese Frage erscheint durchaus als legitim. Für jedes schulische Unterrichtsfach, das die Lebenszeit von jungen Menschen beansprucht, muss der Nachweis erbracht werden, dass über die Jahre hinweg in diesem Unterricht ein domänenspezifisches Weltwissen erworben wird. Dabei reichen die Lehrpläne und Kompetenzkataloge für die Beweisführung nicht aus; diesen wird gelegentlich die literarische Qualität einer „Wunschprosa“ unterstellt. Vielmehr interessiert, was die Lernenden faktisch in diesem Unterricht gelernt haben. Die wenigen Untersuchungen, die es zu dieser Fragestellung bezüglich des Religionsunterrichts gibt (z.B. Kliemann / Rupp), stimmen durchaus bedenklich. Bevor im Folgenden Elemente einer nachhaltigkeitsförderlichen Religionsdidaktik aufgezeigt werden, sollen zuvor knapp Gründe angeführt werden, wieso ein nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht behindert wird.

Beliebigkeit

Wie ein roter Faden durchzieht die schulkritische Diskussion „post PISA“ der Vorwurf, die Lehrenden unterrichteten zu beliebig. Demgegenüber sollen mit Modellen einer Kompetenzorientierung die Lehrenden veranlasst werden, im Gespräch miteinander für mehr Verbindlichkeit zu sorgen. Es lässt sich sicher nicht von der Hand weisen, dass vor allem auch der Religionsunterricht von den ganz unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten lebt, die ihrem Unterricht einen Stempel aufdrücken. Der Nachteil dieser starken Individualität: Die Einigung auf übergreifende verbindliche Curricula über die Schuljahre hinweg erweist sich als schwieriges Unterfangen, wie Lehrende immer wieder berichten.

Fehlende Sequenzialität

Im Modell der Spiralcurricula (wiederkehrende Themen im Laufe der Schuljahre) wurde zu wenig ausgewiesen, inwiefern zum einen der themenspezifische Komplexitätsgrad in höheren Jahrgangsstufen zunimmt und wie zum anderen über die Jahre hin

Wissensnetze geknüpft werden. Doch auch bei kompetenzorientierten Lehrplänen lässt sich häufig nicht erkennen, worin ein zunehmender Kompetenzzuwachs besteht, was Rudolf Englert zur kritischen Rückfrage veranlasst: „Vermittelt der Religionsunterricht zu selten Erfahrungen fortschreitenden Könnens?“ (Englert 2013, 28).

Träges Wissen

Noch immer dominiert in der Ausbildung die Fixierung auf die Fähigkeit zur Gestaltung einer optimalen Einzelstunde. Erst allmählich kommen auf verschiedenen schulischen und Ausbildungs-Ebenen didaktische Elemente zum Einsatz, mit denen ein intelligentes, aktivierendes, vernetzendes Lernen über längere Zeiträume hinweg gefördert wird – z. B. bei der Arbeit mit Lernportfolios. Ansonsten entdeckt man auch in der Praxis des Religionsunterrichts immer wieder die bekannten bulimieartigen Lernphänomene: Wissen anhäufen, in der Folgestunde ausspucken, dann sofort wieder vergessen – da es für weitere Lernzusammenhänge und vor allem im eigenen Leben nicht benötigt wird.

Die Eigenart des Gegenstands „Religion“

Zur Entlastung muss ein weiteres fachspezifisches Moment hinzugefügt werden: Was aufbauendes Lernen „in Sachen Religion“ ist, lässt sich weit weniger leicht bestimmen als in Mathematik, im Deutschen oder in einer Fremdsprache. Religiöses Lernen im Kontext menschlicher Entwicklung ist kein linearer Prozess, sondern beinhaltet Brüche, neue Einsichten und den Aufbau neuer Denk- und Glaubensstrukturen. Meines Erachtens macht der Aufbau eines sequenziellen religiösen Lernens, das zu einem reifen erwachsenen Verständnis von Religion führen soll, erst Sinn, nachdem der Abschied des Kinderglaubens vollzogen und die Frühphase der Pubertät überwunden ist – also gegen Ende der Sekundarstufe 1.

Religiöses Lernen konkretisiert sich auf ein religionspädagogisches Doppelziel hin: Es geht um den Aufbau eines konfigurierten religiösen Weltwissens und um die Ermöglichung eines individuierten religiösen Wissens (Englert 2006; Mendl 2012, 69f).

Beide Perspektiven müssen miteinander verschränkt werden. Wie dies geschehen kann, soll im Folgenden skizziert werden.

bezieht, erweitert wird. Somit scheint eine vierte Perspektive auf: die Sachseite von Religion.

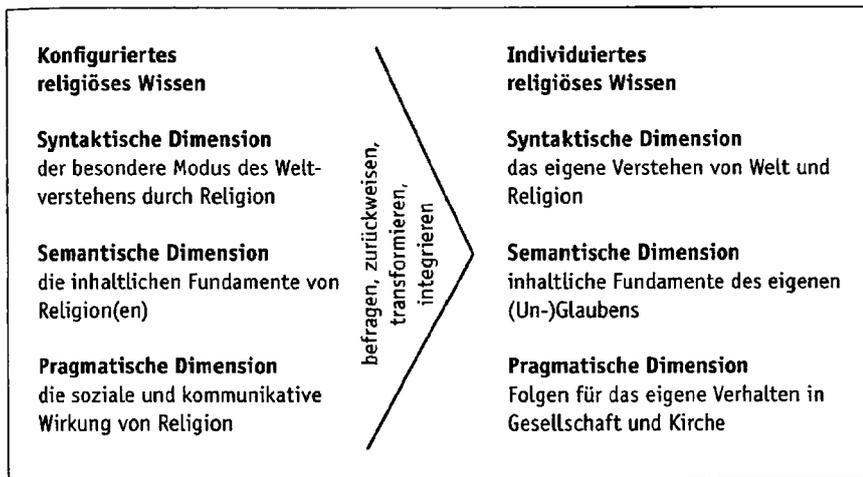


Abb.: Rudolf Englert: Konfiguriertes und individuiertes religiöses Wissen, Darstellung aus: Mendl 2012, 70.

2. Dimensionen nachhaltigen Lernens im Religionsunterricht

Gelingendes religiöses Lernen wird nach Mirjam Schambeck von drei Komponenten bestimmt (Schambeck 2012, 441):

1. Es wird bedingt „durch das, was aufseiten der Lernenden geschieht (= religiöser Aneignungsprozess)“.
2. Es wird bedingt „durch das, was gelehrt wird, also was in Bezug auf Religion geschieht (= Darbietungsprozesse von Religion)“.
3. Es wird „durch spezifische Kommunikationssituationen bedingt ... (= didaktische Kommunikationsprozesse)“.

Diese drei Ebenen sollen im Folgenden in einer anderen Reihenfolge unter dem Blickwinkel der Nachhaltigkeit betrachtet werden, wobei die zweite, die sich auf die Darbietungsprozesse durch die Lehrenden

2.1 Die Lehrerseite: die Präsentation eines kohärenten religiösen Weltwissens

Wenn ich die schultheoretische Großwetterlage richtig einschätze, dann wird derzeit der Person des Lehrers wieder eine größere Bedeutung für den Erfolg von Lernprozessen zugewiesen, als dies noch vor einigen Jahren der Fall war. Als aufsehenerregend, auch weil medial zu Beginn diesen Jahres

in der ZEIT (vom 3.1.2013, „Ich bin superwichtig“) groß aufgemacht, erweist sich die in Pädagogenkreisen schon länger diskutierte Meta- und wegen des erfassten Umgangs durchaus auch Mega-Studie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie (Hattie 2009), der quer zu einigen didaktischen Trends der letzten Jahrzehnte ganz anders gelagerte Merkmale erfolgreichen Unterrichts herausarbeitete. Für unseren Zusammenhang erscheint es von Bedeutung, dass die direkte Instruktion, verbunden mit aktivierenden Lehr- und Lernstrategien, als besonders lernförderlich gekennzeichnet wird. Hattie legt damit den Finger in die Wunde von misslingenden offener Unterrichtsformen und eines als einseitig interpretierten konstruktivistischen Lernverständnisses, das auch mit den entsprechenden religionspädagogischen Aufrufen der letzten Zeit korrespondiert: Natürlich geht es auch im Religionsunterricht um die Präsentation eines kohärenten religiösen Weltwissens, und selbstverständlich hat auch der Lehrer die Aufgabe, dieses Wissen angemessen und klar zu präsentieren (freilich verbunden auch mit weiterführenden Strategien der Wissenserarbeitung und des -transfers!) (vgl. Mendl 2010: „Warum Instruktion nicht unanständig ist“). Rudolf Englert weist auf auffällige Untersuchungsergebnisse aus

seinen empirischen Forschungen hin, die wir mit Beobachtungen aus einem eigenen Projekt nur unterstützen können (Mendl / Stinglhammer 2012, 218): Selbst dort, wo es von der Sache her geboten wäre, scheuen sich Lehrer heute vor einem Lehrervortrag (Englert 2013, 31f), und er fragt kritisch nach: „Kommt die fachliche Expertise der Religionslehrer/-innen zu kurz?“ An anderer Stelle (Englert 2012, 86) erweitert er diese Anfrage noch: Heute Religion Lehrende scheuen sich nicht nur davor, in einer Lehrerpräsentation aufzuzeigen, „was Christen glauben,“ (da weicht man dann auf Internet-Recherchen oder Freiarbeit aus!), auch das personale Zeugnis des Lehrers kommt in dem von ihm beobachteten Unterricht kaum vor. Wenn es aber das Ziel ist, den vielschichtigen Prozess eines Ineinanders von konfiguriertem und individuiertem religiösen Wissenserwerb zu fördern, müsste doch die Lehrkraft modellartig aufzeigen können, wie sie selber diese Lernprozesse bewältigt hat bzw. bewältigt!

2.2 Die Schülerseite: veränderte religiöse Sozialisation

Kinder und Jugendliche heute sind kaum mehr vertraut mit der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Dimension einer konfigurierten Religion. Konkret: Auch für die Mehrzahl der getauften Schülerinnen und Schüler, die einen konfessionellen Religionsunterricht besuchen, stellt die „eigene“ Kirche eine fremde Heimat dar: Sie kennen kaum Menschen in ihrem Umfeld, die sie als Christen wahrnehmen, nur wenige haben einen Bezug zur kirchlichen Gemeinde, religiöse Begriffe, Texte (Bibel!), Feste, Bräuche, Liturgie und Gebetsformen sind ihnen fremd. Was bedeutet das Auseinanderdriften von objektiver Religion und subjektiver Suche nach Sinn und Orientierung für einen Religionsunterricht – nunmehr nach dem Traditionsabbruch? Die veränderten Sozialisationsvoraussetzungen führen dazu, dass alle Präsentationsformen von Religion, die darauf setzen, dass die Schülerinnen und Schüler religiöse Basics „von zu Hause“ mitbringen, zum Scheitern verurteilt

sein müssen (vgl. Mendl 2008, 14-18). Die Folge: Viele Themenstellungen des Religionsunterrichts hängen im wahrsten Sinn des Wortes in der Luft, ihnen fehlt die Erdung auf eine persönliche Erlebensdimension hin. Von da aus drängt sich die Forderung nach performativen Lernformen im Religionsunterricht auf, und zwar überall dort, wo das Erleben von Religion grundlegend für deren Verstehen ist. Dabei schützt eine konstruktivistisch orientierte Didaktik der Ermöglichung (im Unterschied zur Didaktik der „Vermittlung“ oder einer Didaktik der „Aneignung“, die falsch verstanden als vollständige Internalisierung des Gelernten gedeutet werden könnte!) das lernende Subjekt vor einer Vereinnahmung: Erlebnismomente sind für Lernende Angebote, die subjektiv gedeutet werden müssen und auch in

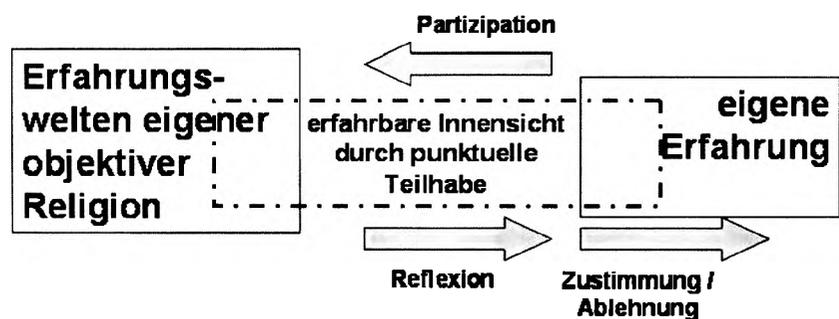


Abbildung: Mendl 2008, 77.

ihrer weiteren Lebens- oder Glaubens-Bedeutung abgelehnt werden können (vgl. zu diesen Grenzziehungen: Mendl 2008, 67-86).

2.3 Die Sachseite: Religion verstehen, aber wie?

Der Gegenstand von Religion ist mehr als nur das kondensierte Glaubenswissen. Bereits in einer historischen Betrachtung wird deutlich, dass die christliche Praxis einen Vorrang vor der nachgängigen theologischen Reflexion hat: Das Christentum entstand zunächst als Lebens- und Erzählgemeinschaft derer, die vom Christusergebnis betroffen waren (Mendl 2008, 37-40). Christliche Religion konkretisiert sich nicht nur im Dogma, sondern auch in der Geschichte, in der Gemeinde, im sozialen Handeln, in Gebet, Liturgie und Sakrament. Wer Religion begreifen will,

muss auch die Vollzugsformen von Religion kennen! Deshalb weisen die gängigen Kompetenzkataloge auch Dimensionen aus, die sich auf die Handlungsvollzüge von Religion beziehen (z. B. Ausdrucks- und Teilhabekompetenz).

Dies verdichtet sich in der performativen Erkenntnis, dass sich der Gegenstand Religion nicht ausreichend über den ausschließlichen Präsentationsmodus des Diskurses verstehen lässt. Positiv gewendet: Angesichts der veränderten Sozialisationsbedingungen und eines geschärften Blicks darauf, was Religion ist und welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche benötigen, um Religion zu verstehen, muss im Religionsunterricht selbst Religion auch erlebbar werden. Dies geschieht dann auf verantwortbare Weise, wenn Ebenen des Diskurses, des Erlebens und der Reflexion miteinander verschränkt werden (Mendl 2011, 10).

Performatives Arrangement

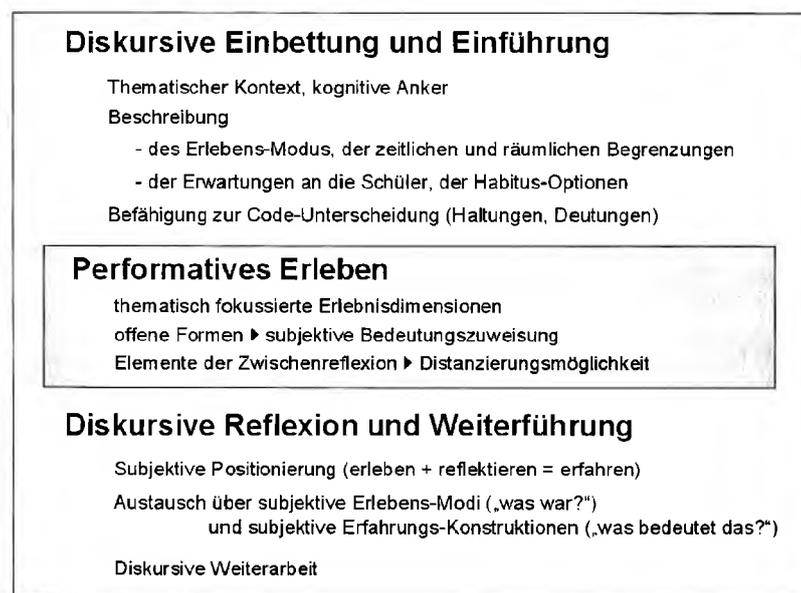


Abbildung: vgl. die Basisdarstellung des hier nun erweiterten Modells, in: Mendl 2011, 10.

2.4 Die didaktische Kommunikation: Verschränkung von Lerndomänen

Eine solche Verschränkung verschiedener hermeneutischer Ebenen beim Prozess des Lernens drängt sich

auch aus lernpsychologischen Gründen auf. Sichtet man verschiedene Erkenntnisse der Lern- und Kognitionspsychologie (vgl. Mendl 2003; Mendl 2009), so wird dreierlei deutlich: 1. Es lassen sich verschiedene Wissensdomänen unterscheiden, die auch ein je eigenes methodisches Instrumentarium erfordern.

2. Diese Wissensdomänen müssen miteinander verschränkt werden, um intelligentes Lernen zu ermöglichen. 3. Kognitive Methoden allein reichen nicht aus.

Auch wenn Franz Weinert (1998) zunächst in seiner Darstellung von vier verschiedenen Wissensdomänen auf die domänenspezifischen Unterrichtsmethoden hinweist, so wird schon bei der ersten Domäne, dem Erwerb intelligenten Wissens, deutlich, dass bereits hierfür ein breites Spektrum von aktivierenden und erkenntnisfördernden Lernstrategien nötig ist. Ein Wissenstransfer (Domäne: Erwerb situierter Strategie

der Wissensnutzung) erfordert dann lebensnahe Lernarrangements eines situierten Lernens. Die Lerndomäne „Erwerb metakognitiver Kompetenzen“ korreliert mit der Bedeutung von Reflexivität innerhalb eines performativen Lernens (vgl. Mendl 2008, 53f.); nicht erst seit John Hatties Ergebnissen bezüglich eines erfolgreichen Lernens (Hattie 2009) haben didaktische Elemente einer Reflexions- und Feedback-Kultur (z.B. Portfolio-Arbeit) Konjunktur. Und schließlich verdeutlicht Weinert, dass für die vierte Domäne (Erwerb von Handlungs- und Wertorientierungen), die sicher gerade im Religionsunterricht von besonderer Bedeutung ist, keine unmittelbaren unterrichtlich-

diskursiven Methoden mehr wirkungsvoll sind, sondern vielmehr persönliche Erfahrungen, Vorbilder, Gemeinschaftserlebnisse und eine entsprechende Schulkultur.

Auch Alexander Renkl (Renkl 1996) weist darauf hin, dass die Problematik des trägen Wissens am besten durch Formen situierten Lernens vermieden werden

kann. Denn Wissen dürfe nicht als Substanz im Kopf (wie es das Modell des Nürnberger Trichters oder auch die Computer-Metaphern nahelegen!), sondern als Beziehung zwischen Person und Situation gedacht werden. „Wissen konstituiert sich damit immer in der Koordination zwischen einer Person, in deren neuronalen 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“ (Renkl 1996, 85). Konkret: Das Raumgefühl einer gotischen Kathedrale erfasst man eben am besten, wenn man sich in einem solchen Kirchenraum befindet! Gerade die Verbindung eines deklarativen mit einfachen Formen des prozeduralen Wissens trügen nach Renkl zur Wissenskompilierung bei.

Auch Ernst Pöppel (2000) unterscheidet zunächst einmal drei Welten des Wissens, das explizite (Bedeutung und Information), das implizite (Handlungswissen) und das bildliche Wissen (Anschauungs-, Erinnerungs- und Vorstellungswissen). Bei aller Leistungskraft dieser einzelnen Wissenswelten sei aber jede für sich allein genommen defizitär, und deshalb müssten sie miteinander verschränkt werden. Gleich

religionspädagogisch gewendet: Explizites religiöses Wissen ist letztlich unbedeutend, wenn es nicht mit individuellen Anschauungen verbunden wird; ritualisierte Handlungsabläufe bleiben unverständlich, 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.

Diese lern- und kognitionspsychologischen Erkenntnisse wurden bei der konzeptionellen Entfaltung meines Modells des Performativen aufgegriffen. Das in diesem Beitrag abgedruckte performative Lernarrangement verbindet Kognition mit Erleben und Reflexion. Konfiguriertes Wissen, das sich in der pragmatischen Dimension auch in konkreten religiösen Vollzügen manifestiert, soll erlebbar, subjektiv gedeutet und kognitiv weiterverarbeitet werden. Wer performative Lernumgebungen gestaltet, wird permanent zwischen diesen hermeneutischen Ebenen hin- und herwechseln.

Abschließend kann mit dem unten angeführten experimentell erstellten Flussdiagramm, mit dem die Intensität einer Auseinandersetzung mit einem Lern-

gegenstand veranschaulicht werden soll, der lern- und kognitionspsychologische Ort eines angemessenen Umgangs mit Religion deutlich werden: Er ist zwischen Ebene 2 und 3 angesiedelt und muss von Ebene 1 (das wäre zu wenig) und Ebene 4 (das wäre zu viel) abgegrenzt werden. Denn eine rein oberflächliche Wahrnehmung religiöser Wissens-elemente führt zwangsläufig zum schnellen Vergessen. Der andere Straßengraben wäre die Versuchung, den Religionsunterricht mit Erwartungen

Intensität der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand

	①	②	③	④
<i>Lernmodus</i>	einkanalig wahrnehmen	mehr- dimensional kennenlernen	denken, erleben, reflektieren	einüben aneignen
<i>Lerneffekt</i>	vergessen	behalten	verstehen	praktizieren
<i>Gedächtnis</i>	Kurzzeit	Langzeit	Synapsen - Affekte	Integration von Wissens- domänen
<i>Wissens- form</i>	träge	deklarativ	explizit bildlich implizit	prozedural

auf eine Kompensation der religiösen Defizite zu überfrachten; katechetische Dimensionen des Einübens, Aneignens oder „Einwohnens“ (siehe kritisch dazu: Mendl 2009, 38), die auf den Erwerb eines prozeduralen Handlungswissens abzielen, haben im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen keinen Platz. Vielmehr gehe es um die Förderung der Behaltens- und Verstehensleistung durch einen Unterricht (Ebenen 2 und 3), der mehrdimensional angelegt ist und verschiedene Wissensformen miteinander verschränkt. So könnte nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht gelingen!

Literatur:

- Englert, Rudolf, 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.
- Englert, Rudolf, Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: RpB 68/2012, 76-88.
- Englert, Rudolf, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013.
- Kliemann, Peter / Rupp, Hartmut (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.
- Hattie, John, Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London & New York 2009.
- Mendl, Hans, Religiöses Wissen – was, wie und für wen?, in: KatBI 128 (2003), 318-325.
- Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008.
- Mendl, Hans, Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 63/2009, 29-38.
- Mendl, Hans, Warum Instruktion nicht unanständig ist, in: KatBI 135 (2010), 316-321.
- Mendl, Hans, Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion“, in: Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart 49/2011, 8-11.
- Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, 2. Auflage, München 2012.
- Mendl, Hans / Stinglhammer, Manuel, „Eigentlich hatte ich mir Gott immer ganz lieb vorgestellt“, in: KatBI 137 (2012), 213-219.
- Pöppel, Ernst, Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt, in: Christa Maar, Hans Ulrich Obrist u. Ernst Pöppel, Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild, Köln 2000, 21-39.
- Renkl, Alexander, Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: Psychologische Rundschau 47 (1996), 78-92.
- Schambeck, Mirjam, Wann gelingen religiöse Lernprozesse?, in: KatBI 137 (2012), 440-447.
- Weinert, Franz E., 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.