

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Religionspädagogisches Kompendium*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Domsgen, Michael

Religionsunterrichtliche Lerndimensionen

in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Religionspädagogisches Kompendium*, pp. 338–355

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael

Religionsunterrichtliche Lerndimensionen

in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, S. 338–355

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

## Religionsunterrichtliche Lerndimensionen

Michael Domsgen

Dass im Religionsunterricht gelernt werden soll, ist eine Binsenweisheit. Was genau darunter zu verstehen ist, ist schon schwieriger zu beantworten. Das hängt nicht nur damit zusammen, dass sich die Ausgangsbedingungen für religiöses Lernen im Raum der Schule verändern und deshalb auch die Anforderungsprofile neu zu bestimmen sind. Vielmehr steht dahinter die Frage nach dem Verständnis von religiösem Lernen überhaupt und somit nach den Dimensionen, die damit verbunden sind.

Mit dem Begriff der Lerndimensionen soll nach Perspektiven gefragt werden, in denen Menschen Religion erfahren, sie erkennen, sich mit ihr auseinandersetzen und sie gestalten. Diese können nicht messerscharf seziiert und voneinander abgesetzt werden, weil sie miteinander verwoben sind. Trotzdem ist es wichtig, sie zu unterscheiden, um keine aus dem Blick zu verlieren und religiöses Lernen nicht vorschnell einzugrenzen.

Dabei geht es im Folgenden in erster Linie nicht um einen normativen Zugang, also um die Festlegung von Zielpunkten religiösen Lernens. Denn Lernen ist ein „wertneutraler Begriff“<sup>1</sup>. Er nimmt zuerst einmal nur Veränderungen in den Blick, ohne damit festzulegen, ob diese gut oder schlecht, erwünscht oder unerwünscht sind. Allerdings werden Festlegungen zu den anzustrebenden Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern oder zu inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in Lehrplänen nicht an diesen Überlegungen vorbeigehen dürfen. Sie stecken quasi einen Rahmen ab, innerhalb dessen in bewusster Abwägung verschiedener relevanter Faktoren Entscheidungen zur Profilierung von Religionsunterricht zu treffen sind.

### 1. Was heißt Lernen?

Für alle Lebewesen gilt, dass sie sich den Erfordernissen ihrer Umwelt anpassen müssen, um überleben zu können. „Diese Fähigkeit eines lebenden Systems zur dauerhaften Zustandsveränderung können wir als den allgemeinsten Begriff des Lernens festhalten.“<sup>2</sup> Dabei gewinnt ein Lebewesen die Fähigkeit zur Zustandsveränderung einerseits durch genetische Dispositionen und andererseits durch die Auseinandersetzung in und mit einer Umwelt. Während die Entfaltung und Entwicklung innerer und äußerer Merkmale aufgrund genetischer Vorgaben gewöhnlich als Reifung bezeichnet wird, spricht man bei der aktiven Interaktion mit und in einer Umwelt, die nicht angeboren, sondern erworben ist, vom Lernen durch Erfahrung. Dabei ist das eigentliche Lernen nicht direkt beobachtbar. Vielmehr wird es aus der

---

<sup>1</sup> Herbert Gudjons, Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch, Bad Heilbrunn <sup>8</sup>2003, 214 (im Original kursiv).

<sup>2</sup> Alfred K. Treml / Nicole Becker, II.6 Lernen, in: Heinz-Hermann Krüger / Werner Helsper (Hg.), Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen, Farmington Hills <sup>9</sup>2010, 103-114, 104.

dauerhaften Veränderung des Verhaltens aufgrund von Erfahrungen gefolgert.

Eine erste Form solchen Lernens stellen „Prägungen“ dar. „Eine Bandbreite von varianten Möglichkeiten wird früh nach der Geburt durch eine bestimmte Erfahrung in und mit einer Umwelt eingeschränkt und auf eine konkrete Möglichkeit, sich verhalten zu können, beschränkt – sprich: gelernt.“<sup>3</sup> Dadurch wird das Spektrum theoretischer Möglichkeiten, die praktisch realisiert werden können, eingengt. Die Prägung führt also zu einer Vorstrukturierung.

### 1.1 Implizites und explizites Lernen

Unbestritten ist, dass in Kindheit und Jugend „gelernte Muster des Denkens und Verhaltens äußerst resistent gegenüber späteren Veränderungsversuchen sein können“<sup>4</sup>. Auch Religiosität ist davon nicht ausgenommen. Die in der Kindheit erlernten religiösen Deutungs- und Partizipationsmuster bleiben ein Leben lang relevant und können nicht völlig ausgeblendet oder negiert werden. Allerdings darf dies nicht deterministisch verstanden werden. Neuorientierungen sind möglich.<sup>5</sup> Das Erlernen „eines bestimmten Repertoires von Denk- und Verhaltensweisen, das zwar prinzipiell reversibel, aber doch relativ resistent gegen Veränderungsversuche ist“, wird „mit einer Vielzahl von Begriffen“ benannt. Es soll hier als implizites Lernen bezeichnet werden. In der Literatur finden sich dazu alternative Begriffe (latentes Lernen, funktionale Erziehung, Sozialisation, inzidentelles Lernen, Lernen aus Gewohnheit). Die Logik eines solchen Lernens „besteht in der Wiederholung von bestimmten Differenzenerfahrungen, durch die auf bestimmte Umgehens- und Reaktionsweisen geprägt wird“<sup>6</sup>. Es braucht viel Zeit: Zeit um es aufzubauen sowie Zeit, um es ggf. wieder umzustrukturieren. „Es ist deshalb evolutionär vorteilhaft, wenn eine Form des Lernens entwickelt wird, die nicht erst dann aktiv wird, wenn die Prägungen oder Gewohnheiten durch weiteres Lernen angereichert oder umgepolt werden müssen, sondern schon im Vorfeld eines möglichen Bedarfs Lernprozesse bewusst und planmäßig erzeugt.“<sup>7</sup> Genau dies leistet das absichtsvolle, planmäßige und bewusste Lernen, das die Lern- und Gedächtnisforschung als explizites Lernen bezeichnet. Mit dieser Art von Lernen hat es religionsunterrichtliches Lernen in erster Linie zu tun. Darum soll es auch im Folgenden gehen. Allerdings ist bereits an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass explizites religiöses Lernen immer auch das implizit Gelernte im Blick haben muss. Dieses Repertoire von Denk- und Verhaltensweisen lässt sich als eine Art Hintergrundfolie verstehen, die nicht ausgeblendet werden darf, weil sie die expliziten Lernprozesse beeinflusst. Aufschlüsse darüber lassen sich im Religionsunterricht vor allem in der Wahrnehmung der familialen Sozialisation der Schülerinnen und Schüler gewinnen, weil die Familie eine grundlegende Sozialisationsinstanz ist,

---

<sup>3</sup> Ebd., 105.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Vgl. Michael Domsgen, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2006.

<sup>6</sup> Vgl. Treml / Becker 2010, 106.

<sup>7</sup> Ebd.

die auch in religiöser Hinsicht im Sinne des bereits Beschriebenen prägend wirkt.

## 1.2 Unterschiedliche Sichtweisen auf das Lernen

Lernen an sich ist nicht beobachtbar. Sichtbar ist nur das Resultat in Form einer Veränderung in der Beziehung des Lernenden zu seiner Umwelt. Die Psychologie definiert Lernen oft in Anlehnung an die klassische, immer wieder zitierte Definition von Gordon H. Bower und Ernest R. Hilgard<sup>8</sup> „als dauerhafte Veränderung von Verhaltensweisen oder Verhaltenspotential aufgrund von Erfahrung“<sup>9</sup>. Die Allgemeinpädagogen Alfred Tremml und Nicole Becker weisen darauf hin, dass Lernen nicht mit Verhaltensänderungen identisch sein kann, sondern lediglich darin zum Ausdruck komme. Deshalb verstehen sie unter Lernen „alle nicht direkt zu beobachtenden Vorgänge in einem Organismus, vor allem in seinem zentralen Nervensystem (Gehirn), die durch Erfahrung (aber nicht durch Reifung o.ä.) bedingt sind und eine relativ dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung des Verhaltensrepertoires zur Folge haben. Mit anderen Worten: Lernen ist eine erfahrungsbedingte Veränderung der Möglichkeit eines lebenden Systems, in einer Umwelt einen Zustand einnehmen zu können, der anschlussfähig an die Fortsetzung der eigenen Autopoiesis ist.“<sup>10</sup> Wie lange eine Verhaltensänderung anzudauern hat, kann nicht abschließend beantwortet werden. Lernpsychologen sind sich lediglich darüber einig, dass Veränderungen, die nur kurz andauern (einige Sekunden oder wenige Minuten), nicht als Ergebnis von Lernen angesehen werden können.<sup>11</sup>

Die Lernpsychologie hat sich im Laufe ihrer Geschichte dem Phänomen des Lernens in unterschiedlichen Perspektiven gewidmet, wobei sie keine einheitliche Theorie entwickelt hat, sondern eine Vielzahl verschiedener Ansätze.

In den 50er und 60er Jahren standen verhaltenspsychologische Ansätze im Mittelpunkt (Behaviorismus), seit den 60er Jahren kognitionspsychologische Annahmen (Kognitivismus) und seit den 80er Jahren konstruktivistische Konzepte (Konstruktivismus). Damit sind die drei bekanntesten Lerntheorien benannt, die sich prinzipiell in dem ihnen zugrunde liegenden Menschenbild und in ihren Annahmen über die Wechselwirkungen zwischen Lernenden und Umwelt unterscheiden. Folgende Übersicht von Detlev Leutner führt das gut vor Augen:<sup>12</sup>

	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
--	---------------	---------------	------------------

<sup>8</sup> „Lernen bezieht sich auf die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht“. Gordon H. Bower / Ernest R. Hilgard, Theorien des Lernens. Band 1, Stuttgart 1983, 31. NACHPRÜFEN

<sup>9</sup> Annemarie Fritz, Walter Hussy, David Tobinski, Pädagogische Psychologie, München 2010, 244.

<sup>10</sup> Tremml / Becker 2010, 107.

<sup>11</sup> Gerd Mietzel, Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen u.a. 2007, 34.

<sup>12</sup> Detlev Leutner, Bildungspsychologie auf der Mikroebene: Individuelle Bedingungen des Lehrens und Lernens, in: Christiane Spiel / Barbara Schober / Petra Wagner / Ralph Reimann (Hg.), Bildungspsychologie, Göttingen u.a. 2010, 359-376, 360.

Lernen	Veränderungen von Verhaltenswahrscheinlichkeiten	Veränderung kognitiver Strukturen und Prozesse	Kompetenzentwicklung
Modell der lernenden Person	„black box“	„glass box“	Lernende Person als Konstrukteur der „Glass box“-Inhalte
Lehr- / Lernziel	Verhalten; aber auch: Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen	Kognitive Strukturen und Prozesse	Problemlöse- und Selbstlernkompetenz
Lehr- / Lernprinzipien	„rote learning“: auswendig lernen, üben, verstärken	„meaningful learning“: verstehensorientiert lernen	„open learning“: entdecken und entdecken lassen

Während sich der Behaviorismus auf die beobachtbaren Prozesse konzentriert und den Lernenden als „black box“ betrachtet, lassen Kognitivismus und Konstruktivismus Theorien über interne Prozesse und Strukturen zu.<sup>13</sup>

Der Behaviorismus untersucht die Entstehung von Verknüpfungen zwischen Sinneseindrücken und Handlungsimpulsen (klassische und operante Konditionierung), die verstärkend oder hemmend wirken können. Problemlösung wird als „Trail-and-Error“-Verhalten betrachtet. Innere Prozesse des Lernenden sind nicht im Blick. Erst im Kognitivismus und Konstruktivismus wird dies untersucht, indem der Lernende als aktiver Konstrukteur seiner Umwelt verstanden wird. Grundlegend dafür sind Piagets Untersuchungen zur Entstehung von Wissensstrukturen. Um ein Gleichgewicht zwischen Subjekt und Umwelt herzustellen, werden bestehende Schemata erweitert (Assimilation) oder – wenn dies nicht ausreichend ist – überschritten und weiterentwickelt (Akkommodation). Das Lösen von Problemen beruht aus dieser Sicht auf Einsicht und sinnhaftem Lernen, ist also kein Versuch-Irrtum-Verhalten mehr.

Die verschiedenen lerntheoretischen Paradigmen führen auch zu unterschiedlichen Impulsen für die Profilierung von Lehr- und Lernprozessen in schulischen Zusammenhängen. „Der Übergang von der verhaltensorientierten zur kognitiven Perspektive entspricht einer Verlagerung des instruktionspsychologischen Interesses von Produkten auf Prozesse, der Übergang von der kognitiven zur konstruktivistischen Perspektive dokumentiert eine Verlagerung des Interesses von der Lehrenden- auf die Lernendenseite.“<sup>14</sup> Hatten die Behavioristen das Lernen an sich und seine Bedingungen allgemein in den Blick genommen, so konnten kognitiv orientierte Psychologen zeigen, dass Lernende ihr Wissen auf der Grundlage ihrer bereits vorliegenden Erfahrungen konstruieren, „und dies muss keineswegs mit der äußeren Wirklichkeit übereinstimmen!“<sup>15</sup>

Innerhalb der Religionsdidaktik spielen die psychologischen Lerntheorien – vor allem im Vergleich zu entwicklungspsychologischen The-

<sup>13</sup> Vgl. zum Folgenden den Überblick bei A. Fritz / W. Hussy / D. Tobinski 2010, 222-246 und ausführlicher: Andreas Krapp / Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim, Basel 2006, 204-267.

<sup>14</sup> D. Leutner 2010, 360.

<sup>15</sup> G. Mietzel 2007, 41.

orien – eine geringe Rolle, was vor allem daran liegt, dass „Religion einen komplexen Zusammenhang darstellt, der nicht einfach aus der bloßen Addition einzelner Verhaltensweisen, Kenntnisse, Gefühle usw. entsteht. Erst wenn diese sich zu einem Ganzen zusammenfügen ..., kann von Religion die Rede sein.“<sup>16</sup> Lerntheoretisch stößt man hier auf Grenzen. Deshalb können Lerntheorien zwar Einzelaspekte religiösen Lernens beleuchten. Sie eignen sich aber nicht, um dem Phänomen Religion insgesamt gerecht zu werden. Gleichzeitig gilt jedoch, dass vor allem mit Blick auf den Religionsunterricht die Kenntnis dieser Lerntheorien dazugehört, um Unterrichtsprozesse besser verstehen und optimieren zu können. Unter dieser Prämisse soll im Folgenden auf einige grundlegende Aspekte hingewiesen werden.

### 1.3 Lernen als aktives Geschehen mit verschiedenen Dimensionen

Kognitivismus und Konstruktivismus verstehen den Lernenden als aktiven Konstrukteur seiner Umwelt. Diese auf das Subjekt bezogene Perspektive findet inzwischen breite Zustimmung. Lernende bringen immer schon eigene Vorstellungen mit und steuern ihr Lernen selbst. Menschen interpretieren Gehörtes und Gesehenes unter Inanspruchnahme ihres Vorwissens und ihrer Prägungen. Dieser Prozess wiederum ist stark kulturell bestimmt. Die subjektbezogene Perspektive öffnet also den Blick über den Lernenden hinaus auf die Kontexte, in denen agiert wird. Hier spielt besonders das Lernen am Modell eine wichtige Rolle. Dessen wichtigster Vertreter Albert Bandura spricht von einer sozial-kognitiven Perspektive. Lernen wird hier als Zusammenspiel von einerseits kognitiven Prozessen und andererseits Kontrollen vonseiten der Umwelt verstanden.

Weiterführend sind hierbei Überlegungen aus konstruktivistischer Perspektive. Dort wird betont, dass man bei Lernenden keine Einsichten schaffen kann, „indem man einfach nur Mitteilungen an sie heranträgt“<sup>17</sup>. Eine aktive Auseinandersetzung wird dann gefördert, wenn Lernende eigenen Unzulänglichkeiten des Vorwissens erkennen und damit die Motivation geweckt wird, selbst erkannte und anerkannte Verständnislücken zu schließen. Diese Bereitschaft ist dann am größten, wenn sich die Lernenden „in einer Umgebung befinden, in der sie sich nicht bedroht fühlen ..., sondern erfahren, dass andere ihnen soziale Unterstützung geben“<sup>18</sup>. Lernen als Konstruktion von Wissen ist also immer an einen räumlichen oder sozialen Kontext gebunden.

„Der soziale Kontext ist für das Individuum so wichtig, wie das Wasser für den Fisch ... Lernende verarbeiten nämlich die gegebene Information zusammen mit dem Kontext, aus dem diese Informationen stammen.“<sup>19</sup>

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass Lernen zwar immer mit kognitiven Prozessen verbunden ist, niemals aber darauf beschränkt werden darf. Diese Einsicht ist in der Geschichte verschiedentlich benannt worden. Sehr deutlich tritt sie bei Amos Comenius auf. Dieser

---

<sup>16</sup> Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie Band 1, Gütersloh 2006, 115.

<sup>17</sup> G. Mietzel 2007, 48.

<sup>18</sup> Ebd. 49.

<sup>19</sup> Ebd. 50.

hoffte, durch eine genaue Erkenntnis des Lernens zugleich eine optimale Lehre entwickeln zu können.<sup>20</sup> Dabei treten bei ihm drei Dimensionen besonders hervor. Erstens benennt Comenius den Aspekt der Vermittlung von Wissen und Lerninhalten, also einen „informationsverarbeitenden geistigen Prozeß mit reproduktiven und kreativen Leistungen im kognitiven Bereich“<sup>21</sup>. Zweitens beschreibt er eine emotionale Ebene (Freudigkeit, Lust, persönliche Beziehung, Sympathie bzw. Antipathie). Zum Dritten verweist er auf den Aspekt der Tätigkeit, der Anwendung, der Praxis, „um nicht Wissen von toter Hand zu produzieren.“<sup>22</sup>

Diese wegweisenden Gedanken wurden von namhaften Pädagogen wie Pestalozzi, Herbart, Diesterweg u.a. fortgeführt, verfeinert und in Lernstrategien umgesetzt.<sup>23</sup> So hat beispielsweise Paul Heimann in einem sehr praxisorientierten Modell zur Analyse, Planung und Durchführung von Unterricht den Gedanken der Lerndimensionen konstitutiv aufgenommen.<sup>24</sup> Den Menschen sieht er als primär Handelnden, der sich angetrieben fühlt, etwas in dieser Welt zu bewirken. Sein Handeln wird durch Denk- und Gefühlsvorgänge begleitet. So unterscheidet er eine kognitiv-aktive Ebene (Denken), deren Ziel in der Daseinserhellung liegt, eine pragmatisch-dynamische (Wollen), bei der es um Daseinsbewältigung geht und eine pathisch-affektive (Fühlen), die Heimann mit dem Begriff der Daseinserfüllung beschreibt. Alle drei Dimensionen durchdringen einander und sind wechselseitig miteinander verwoben. „Es gibt keinen Erkenntnisvorgang, der ohne Erlebnisspuren und Handlungsmomente abläuft, es gibt kein Erleben ohne ein Erkennen, kein Handeln ohne Erfahrung und Denken.“<sup>25</sup> Gleichzeitig unterscheidet Heimann verschiedene Stufen, um ein Fortschreiten auf dem Weg zur Lebensgestaltung in jeder dieser Dimensionen zu bezeichnen. Auf der kognitiv-aktiven Ebene sind das Kenntnisse, Erkenntnisse und Überzeugungen; auf der pragmatisch-dynamischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten bzw. Können sowie auf der pathisch-affektiven Anmutungen, Erleben, Gesinnungen bzw. Haltungen.

Der hier entwickelte Gedanke einer Stufenfolge in der Beschreibung von Lernprozessen findet sich auch bei anderen Pädagogen und Psychologen. Eine gewisse Prominenz hat die Entwicklung von Taxonomien, also von Ordnungssystemen zur Findung, Klassifizierung und Hierarchisierung von Lernformen und -zielen durch die Arbeit von Benjamin Bloom und seinen Mitarbeitern gefunden. Bloom geht davon aus, dass Lernziele sich zunächst einmal nach drei großen Bereichen ordnen lassen, einem kognitiven, einem affektiven und einem psychomotorischen Bereich. Die einzelnen Dimensionen enthalten Hauptklassen, die hierarchisch konzipiert sind, weil sie nach ihrer

---

<sup>20</sup> Vgl. Kersten Reich, Lerndimensionen, in: Dieter Lenzen, Klaus Mollenhauer (Hg.), Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1983, 495-498, 495.

<sup>21</sup> Ebd., 496.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Vgl. Kersten Reich, Dimensionen der Persönlichkeit und Probleme der Lernzielbestimmung, in: Verwaltung und Fortbildung 11 (1983), Nr. 2, 76-90.

<sup>24</sup> Vgl. Paul Heimann, Didaktische Grundbegriffe, in: Ders., Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Stuttgart 1976, 103-141.

<sup>25</sup> K. Reich 1983b, 86.

Komplexität vom einfachsten zum komplexesten Lernziel angeordnet worden sind. Der Lernprozess wird als kumulativ verstanden. Man nimmt an, dass komplexere Verhaltensweisen in der Regel auf einfachere aufbauen. Ausgehend von dieser Prämisse wird innerhalb der kognitiven Dimension zwischen Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese sowie Bewertung<sup>26</sup> differenziert und innerhalb der affektiven Dimension zwischen Aufnehmen, Reagieren, Werten, Wertordnung sowie Bestimmtsein durch Werte.<sup>27</sup> Zudem wird auf komplexe Beziehungen zwischen beiden Dimensionen hingewiesen. „Jedes affektive Verhalten hat ein bestimmtes kognitives Verhalten als Gegenstück und umgekehrt. Ein Lernziel in einem Bereich hat ein Gegenstück in dem anderen Bereich ... Auch bestehen gewisse Zusammenhänge zwischen den Taxonomieebenen eines affektiven Lernziels und seines kognitiven Gegenstücks. Im Prinzip wird jeder Bereich als Hilfsmittel für den anderen gebraucht“<sup>28</sup>.

Blooms Taxonomie ist inzwischen weiter entwickelt worden<sup>29</sup>, bleibend festzuhalten ist jedoch, dass Lernen sich „in verschiedenerlei Formen unterschiedlicher Komplexität“<sup>30</sup> ereignet und Kognition und Affekt in Wechselwirkung zueinander stehen.

---

<sup>26</sup> Vgl. Benjamin S. Bloom (Hg.), Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim, Basel 1972, 31.

<sup>27</sup> Vgl. David R. Krathwohl / Benjamin S. Bloom / Bertram B. Masia, Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim, Basel 1975, 34.

<sup>28</sup> Ebd. 59.

<sup>29</sup> Vgl. dazu G. Mietzel 2007, 433ff.

<sup>30</sup> Burkard Porzelt, Grundlegung religiöses Lernen, 2009,25.

## 2. Was heißt im Religionsunterricht Lernen?

Lernen im Religionsunterricht vollzieht sich im Rahmen des bereits Skizzierten und weist zugleich spezielle Schwerpunktsetzungen auf. Denn Religionsunterricht ist eingebettet in das übergreifende System Schule. Helmut Fend charakterisiert es treffend als „Ort der Methodisierung von Lehren und Lernen“<sup>31</sup>. Schule repräsentiert im Ganzen pädagogischer Einflüsse vor allem die intendierten, gezielt arrangierten und sequenziell-begrifflichen Lernprozesse. Lernen ist hier primär in Form von Unterricht im Blick, also als absichtsvolles und geplantes Geschehen. Dabei kommt der Wissensvermittlung, der gezielten Weitergabe von bedeutenden Wissensgebieten von einer Generation an die nächste, eine besondere Bedeutung zu.<sup>32</sup> Sie kann geradezu als „kleinster gemeinsamer Nenner von Unterricht“<sup>33</sup> bezeichnet werden. Schule als Ort gezielt arrangierten Unterrichtens erhält dadurch als Ganze ein spezielles Profil. Denn „noch immer ist die Schule der Ort, an dem Kinder und Jugendliche sich in relativ kurzer Zeit einen beachtlichen Teil unseres kulturellen Wissens aneignen.“<sup>34</sup> Dies ist nicht gering zu schätzen. „Wenn Kinder keinen Unterricht von Erwachsenen in Form von Sprache, Bildern und anderen symbolischen Medien erhalten würden, würden sie genauso viel über Dinosaurier wissen wie Platon und Aristoteles, nämlich überhaupt nichts.“<sup>35</sup> In gewisser Weise gilt dies auch für das religiöse Lernen. Religionssoziologische Untersuchungen – vor allem in Ostdeutschland – zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld aufwachsen und vor allem in ihren Familien keine Impulse zur Explizierung von Religion erhalten, kaum noch über traditionelle religiöse Deutungsmuster verfügen. Es heißt nicht, dass religiöse Fragen im weitesten Sinne in diesen Biographien nicht auftauchen würden. Allerdings ist eine explizit-religiöse Thematisierung dieser Fragen nur sehr selten anzutreffen.<sup>36</sup> Insofern gilt auch für religiöses Lernen, dass das „bereichsspezifische Wissen und der Sachverstand der Kinder nahezu vollständig von dem akkumulierten Wissen ihrer Kulturen und dessen ‚Weitergabe‘ an sie durch sprachliche und andere Symbole“<sup>37</sup> abhängt. Gleichzeitig jedoch wird deutlich, dass religiöses Lernen mehr als die Einführung in religiöse Wissensbestände umfasst. Schließlich geht es nicht nur um ein Wissen, sondern auch um die Dimension der Aneignung desselben im Sinne eines sich darauf Einlassens. Religionsunterrichtliches Lernen kann sich nicht mit einem

---

<sup>31</sup> Helmut Fend, *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden 2008, 31.

<sup>32</sup> Auf dem Hintergrund des vorher Ausgeführten muss von vornherein klar sein, dass es bei der „Weitergabe“ nicht um ein passives Empfangen durch die Lernenden, sondern um ein aktives sich Aneignen geht.

<sup>33</sup> A. Fritz / W. Hussy / D. Tobinski 2010, 238.

<sup>34</sup> Ebd., 239.

<sup>35</sup> Michael Tomasello, *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*, Frankfurt a.M. 2002, 209.

<sup>36</sup> Dass sie – bei entsprechender Begleitung und Förderung – dennoch möglich ist, zeigen die Ergebnisse der Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Vgl. Anna-Katharina Szagun, *Dem Sprachlosen Sprache verleihen*, Jena 2006.

<sup>37</sup> M. Tomasello 2002, 210.

Gang durch das „Mausoleum der Religion“<sup>38</sup> begnügen. Doch in welcher Weise soll im Religionsunterricht gelernt werden? Um dies zu beschreiben, soll nun zuerst über das Verhältnis von religionsunterrichtlichem Lernen und religiösem Lernen nachgedacht werden.

## 2.1 Zum Verhältnis von religionsunterrichtlichem und religiösem Lernen

Nicht zuletzt durch ein geändertes Erziehungsverhalten von Eltern hinsichtlich der religiösen Prägung ihrer Kinder kommt dem religionsunterrichtlichen Lernen als „absichtsvollen und reflektierten Erschließungsversuch von Religion“<sup>39</sup> eine wichtige Rolle zu. Viele Eltern sehen den Religionsunterricht „bewusst als Ersatz ausbleibender eigener direkter religiöser Erziehung an den Kindern“<sup>40</sup> an.

Zugleich ist der Religionsunterricht nicht der einzige Ort, an dem religiös gelernt wird, auch wenn ihm aufgrund der Schulpflicht und der damit gegebenen Möglichkeit einer breiten Resonanz eine besondere Stellung zukommt. Religionsunterrichtliches Lernen ist eingebettet in einen größeren Kontext, denn religiös gelernt wird nicht nur in der Schule, sondern auch an anderen Lernorten. Insofern ist religionsunterrichtliches Lernen nur ein Teil religiösen Lernens, also all dessen, „was aus der Begegnung mit Religion an einstellungs- und verhaltensprägenden Wirkungen hervorgeht“<sup>41</sup>. Ein wichtiges Kriterium zur unterscheidenden Profilierung der Lernorte liegt im Grad der Partizipation.<sup>42</sup>

### 2.1.1 Religion als spezifische Sicht der Welt- und Lebensdeutung

Religiöses Lernen bezieht sich auf Religion als inhaltlichen Leitbegriff und steht damit vor der Herausforderung, dies genauer zu beschreiben. Wer von Religion spricht, bezieht sich nicht auf eine eindeutige Größe, sondern ist dazu genötigt, „Wirklichkeit zu sichten, Verhältnisse zu bestimmen und Geltungsansprüche zu erörtern“<sup>43</sup>. Anfänglich wurde der Religionsbegriff im bewussten Gegensatz zu dem in der lutherischen, reformierten und katholischen Kirche geltenden Wort Glauben benutzt. Hier diente Religion als Emanzipation vom Kirchenglauben. Im Zuge der Aufklärung postulierte man eine universal zustimmungsfähige Religion, die hinter all den Glaubensgemeinschaften in ihrer Begrenztheit und Gegensätzlichkeit steht.

---

<sup>38</sup> Friedrich Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Stuttgart 2007, 81.

<sup>39</sup> Rudolf Engler, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008, 275.

<sup>40</sup> Ulrich Schwab, Religion, in: Jutta Ecarius (Hg.), Handbuch Familie, Wiesbaden 2007, 500-517, 513.

<sup>41</sup> Ebd., 274.

<sup>42</sup> Sehr bedenkenswert ist hier ein Vorschlag Bernhard Dresslers. Er sieht den Schwerpunkt im schulischen Rahmen auf der teilnehmenden Beobachtung im Unterschied zum Lernort Gemeinde, bei dem stärker um eine beobachtende Teilnahme gehe. Vgl. ders., Schule und Gemeinde: Religionsdidaktische Optionen. Eine topographische Lageskizze zum Unterschied zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht, in: Ders., Thomas Klie, Carsten Mork (Hg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover 2001, 133-151, 148.

<sup>43</sup> Hans Zirker, Religion, Religionskritik, in: LexRP 2001, 1672-1678.

Allerdings stellte sich diese „natürliche Religion“ als Fiktion heraus. Trotzdem bleibt die Herausforderung, jenseits einer „natürlichen Religion“ nach der Erfassung von Religion in den Religionen zu suchen, und zwar in Spannung zwischen einer anthropologischen und einer theologischen Sichtweise der Religionen. Die Stärke des Religionsbegriffs liegt dabei darin, dass er einerseits „an Deutungsprozesse allgemeiner Art“ anknüpfen und andererseits „in die religiöse Bestimmtheit“<sup>44</sup> hinein führen kann. Er kann Religion als zur „anthropologischen Grundausstattung“<sup>45</sup> gehörig begreifen und gleichzeitig auf einen ihr vorausliegenden Grund bezogen sehen.<sup>46</sup> Aus christlicher Perspektive erscheint das „Religionhaben des Menschen als Implikat seiner Geschöpflichkeit, als Hinweis auf die mit dem Dasein des Menschen gegebene Gottesbeziehung, die der Mensch aber verfehlt, wenn ihm nicht von Gott her Einsicht in das wahre Verhältnis des Schöpfers zum Menschen gegeben wird.“<sup>47</sup>

Religion ist also ein Oberbegriff, aber keiner, der einfach den kleinsten gemeinsamen Nenner der vielen Religionen beschreibt. Er steht für eine kulturelle Vielfalt und ist gleichzeitig eindeutig positioniert.<sup>48</sup> In kulturtheoretischer Perspektive steht Religion für eine „Grundform menschlicher Deutungskultur“<sup>49</sup>. Mit diesem Begriff wird also eine bestimmte Perspektive der Deutung menschlichen Lebens eingefangen, die nicht nur innerlich ausgerichtet, sondern auch „leibseelisch“<sup>50</sup> bestimmt ist, also den Menschen in allen seinen Aspekten umfasst und durchdringt.

Die große Herausforderung für den Menschen besteht darin, die „unüberwindlichen Differenzen des Lebens“<sup>51</sup> im Gefälle von Geburt und Tod deutend zu gestalten. Wir können sie aber nur dann deuten, „wenn wir uns auf eine Kraft des Zusammenhangs des Verschiedenen beziehen, über die wir nicht selbst verfügen“<sup>52</sup>.

### 2.1.2 Grundtypen religiösen Lernens

Wer von Religion spricht, redet also von einer bestimmten Weise der Lebensdeutung und Lebensgestaltung angesichts der Endlichkeit menschlichen Seins. Prägnant ist hier Schleiermachers Definition vom

---

<sup>44</sup> Dietrich Korsch, Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts, in: EvTh 63 (2003), 271-279, 274.

<sup>45</sup> R. Englert 2008, 279.

<sup>46</sup> In der kulturellen Anknüpfung liegt zweifellos eine Stärke des Religionsbegriffs. Vor allem mit Blick auf die christliche Religion ist allerdings zu fragen, ob er auch in der Lage ist, neben der inkulturellen auch die kontrakulturelle Tendenz der christlichen Botschaft angemessen aufzunehmen.

<sup>47</sup> Vgl. Christoph Schwöbel, Religion und die Aufgabe der Theologie, in: RGG<sup>4</sup> Bd. 7, 2004, 279-286, 283f.

<sup>48</sup> Weil der Religionsbegriff in der christlich-jüdisch geprägten abendländischen Kultur verwurzelt ist, ist es nicht unproblematisch, ihn auf andere Traditionen wie den Buddhismus oder den Hinduismus auszudehnen, und die Vielfalt der Religionen auf diese Weise als einheitliche Größe erscheinen zu lassen. Der Begriff Religion steht also für einen Bereich des Menschseins, der sich unterschiedlich konkretisieren kann.

<sup>49</sup> Ulrich Barth, Was ist Religion?, in: ZThK 93 (1996), 538-560, 558.

<sup>50</sup> D. Korsch 2003, 274.

<sup>51</sup> Ebd., 275.

<sup>52</sup> Ebd.

„Sinn und Geschmack fürs Unendliche“<sup>53</sup>. Religion will also Endliches und Unendliches miteinander vermitteln und damit dem Menschen zu einer Ganzheit seines Daseins verhelfen.

Unter diesen Prämissen kann religiöses Lernen als Geschehen verstanden werden, „in dem das religiöse Potential eines Menschen in Richtung eines Ideals religiöser Reife durch den methodisch mehr oder weniger stark reflektiertes Prozedere zu aktualisieren und zu entfalten versucht wird“<sup>54</sup>. Im Laufe der Religions- und Christentumsgeschichte haben sich dabei einige wenige Grundtypen herauskristallisiert, die Rudolf Englert im Anschluss an Franz-Xaver Kaufmann mit den Stichworten der Konversion, Inkulturation, Formation und Expedition umschreibt.<sup>55</sup>

Vor allem die Anfänge des Christentums waren durch den Typus der Konversion, der lebensgeschichtlichen Neuorientierung bestimmt. „Religiöses Lernen hieß hier, begreifen, dass einem das Angebot gemacht ist, ‚das Alte‘ hinter sich zu lassen und ein neuer Mensch zu werden (vgl. 2 Kor 5,17ff.).“<sup>56</sup> Dies änderte sich allmählich im Zuge der Verchristlichung Europas, insofern Perspektiven, die mit einem kontinuierlichen Verlauf religiösen Lernens rechneten, an Bedeutung gewannen. Vor allem im Mittelalter lernten die Menschen die christliche Religion, indem sie fraglich in eine christlich geprägte Alltagskultur hineinwuchsen. Englert spricht hier von der „Inkulturation in eine christentümliche Gesellschaft“<sup>57</sup>. Mit der Reformation und der damit verbundenen Konfessionalisierung gewannen Formen einer ausdrücklichen religiösen Unterweisung an Gewicht. „Es bildete sich eine ‚pädagogische Tradierungsform‘ des Glaubens heraus, bei der ‚bewußt religiöse Erziehung ... die Funktion der fraglosen kulturellen Tradition‘ übernahm. Religiöses Lernen steht hier im Dienste der Formierung einer spezifischen religiösen Identität“<sup>58</sup>. Mit der Betonung von Individualität und einem selbstbestimmten Dasein erhält religiöses Lernen in der Gegenwart „den Charakter einer Expedition in ‚offenes Land‘ ... (wobei; M.D.) ein als offener Suchprozess angelegtes religiöses Lernen in gewisser Weise zum Normalfall geworden ist“<sup>59</sup>. Religiöse Traditionen werden selektiv aufgenommen. Grundlegend dafür ist die Anknüpfung an lebensgeschichtliche Herausforderungen. Die Eigenständigkeit der Subjekte wie auch die Pluralität religiöser Angebote werden konstitutiv vorausgesetzt. Das ist durchaus von Vorteil, sie die vorherigen lerntheoretischen Überlegungen zeigen und ebenso theologisch gut anschlussfähig. Ob diese „als offener Suchprozess angelegte Form religiösen Lernens wirkungsstark genug ist, um mindestens im einem oder andere Fall wirklich signifikante Einstellungsveränderungen erzielen zu können“<sup>60</sup>, muss aber auch gefragt werden. Der Einzelne steht bei aller Würdigung durchaus in der Gefahr, überfordert zu sein.

---

<sup>53</sup> F. Schleiermacher 2007, 36.

<sup>54</sup> R. Englert 2008, 281.

<sup>55</sup> Vgl. ebd.

<sup>56</sup> Ebd., 282.

<sup>57</sup> Ebd.

<sup>58</sup> Ebd.

<sup>59</sup> Ebd., 283.

<sup>60</sup> Ebd., 284.

Auch wenn die von Englert vorgenommene Typologisierung idealtypisch ist und sich durch alle Epochen hindurch immer auch andere Profile religiösen Lernens aufzeigen lassen, beschreibt er doch grundlegende Linien, die nicht zu leugnen sind. „Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein hatte religiöses Lernen hierzulande, soweit es beiläufig: ‚funktional‘ geschah, einen wesentlichen inkulturierenden und soweit es absichtsvoll: ‚intentional‘ veranstaltet wurde, einen wesentlich formativen Charakter.“<sup>61</sup> Dies hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Im Zuge der Individualisierung und Entinstitutionalisierung steht nun der Einzelne mit seiner individuellen Entwicklung, im Vordergrund. Auch wenn dies nicht individualistisch verengt werden darf, insofern die Beziehungen im Nahbereich, allen voran die familialen Beziehungen, weiterhin grundlegend für die religiöse Entwicklung sind,<sup>62</sup> ist an der Mittelpunktstellung des Subjekts nicht zu zweifeln. Hatte sich früher der Einzelne in eine Religion einzufügen, geht es nun um die sinnvolle Integration von Religion in die individuelle Lebensgeschichte.

### 2.1.3 Religiöses Lernen und Erfahrungen mit Religion

Nicht nur die Stellung des lernenden Subjekts hat sich verändert, sondern ebenso das Verhältnis von implizitem und explizitem religiösem Lernen. Waren explizite religiöse Lernprozesse bis weit in das 20. Jahrhundert hinein mehr oder weniger selbstverständlich von eigenen Erfahrungen der Lernenden selbst oder ihrer Bezugspersonen unter setzt, hat sich dies inzwischen grundlegend geändert. Bernhard Dresslers Analyse eines wachsenden Selbstverständlichkeitsverlustes, der dazu führe, dass das Christentum für eine zunehmende Zahl von Kindern und Jugendlichen eine „Fremdreligion“<sup>63</sup> geworden sei, markiert eine grundlegende Herausforderung. Denn die spezifische Weltsicht der Religion gibt es nicht auf der Metaebene, sondern nur als Weltsicht einer bestimmten, exemplarischen Religion. Nur in der Binnenperspektive lässt sich begreifen, „wie sich die Welt in einer religiösen Perspektive darstellt“<sup>64</sup>. Deshalb reicht es nicht aus, über eine Religion lediglich etwas zu wissen. Wer religiös kompetent sein will und zwar unabhängig davon, ob er sich diese Weltsicht zu eigen macht oder nicht, braucht auch Erfahrungen mit dem Gegenstand. „Das Indianersprichwort: ‚Willst du jemand anderen verstehen, dann gehe 20 Meilen in seinen Mokassins‘ bringt diese grundlegende Dimension der Erfahrung auf den Punkt. ... Der Erwerb religiöser Kompetenz ohne religiöse Erfahrung ist ebenso schlecht möglich, wie der Erwerb von

---

<sup>61</sup> Ebd., 283.

<sup>62</sup> Vgl. Michael Domsgen, Zur Bedeutung familialer Beziehungen für Theorie und Praxis der Gemeindepädagogik. Grundlegende Perspektiven, in: ZThK (106) 2009, H. 4, 477-500.

<sup>63</sup> Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002) H.1, 11-19, 13.

<sup>64</sup> Bernhard Dressler, Statement für Religion und Philosophie, in: P. Bodensteiner, N. Weidinger (Hg.), Religionsunterricht in offener Gesellschaft, München 2009, 30-34, 33.

Fremdsprachenkompetenz ohne das Sprechen der Fremdsprache.“<sup>65</sup> Dass sich daraus grundlegende Implikationen für die Didaktik des Religionsunterrichts ergeben, ist unmittelbar einsichtig.<sup>66</sup> Darüber wird im Folgenden gesondert zu sprechen sein. Gleichzeitig weist eine solche Perspektive über die unterrichtliche Ebene hinaus und weitet den Blick auf das Schulleben insgesamt. Eine Schule, der an religiöser Bildung als unverzichtbaren Teil von Allgemeinbildung gelegen ist, wird aus genuin pädagogischen Gründen Räume bereitstellen, in denen Schülerinnen und Schüler religiöse Erfahrungen machen können.<sup>67</sup>

#### 2.1.4 Religiöses Lernen im Religionsunterricht

Karl Ernst Nipkow betont zu Recht, dass das Proprium von Religion „an einem charakteristischen empirisch-hermeneutischen Umstand“ hänge, nämlich „der umfassenden Gesamtanschauung und -deutung der Wirklichkeit auf Grund einer umgreifenden religiösen Erfahrung“<sup>68</sup>. Religion erfordert eine Sensibilität für die Dimension des Unverfügbaren. Sie erschöpft sich nicht im Diskurs oder im Handeln. Schleiermacher beschreibt sie als „schlechthiniges Abhängigkeitsgefühl“<sup>69</sup> vom Universum. Der kommunikative Vollzugssinn, nicht eine kognitive Orientierung stehen im Mittelpunkt.

Eine solche Perspektive stellt an die unterrichtliche Behandlung von Religion im Religionsunterricht (aber auch im Ethikunterricht!) spezielle Herausforderungen. Dass eine neutral informierende Religionskunde nicht geeignet ist, eine „Auseinandersetzung auch mit der Tiefendimension“<sup>70</sup> von Religion zu initiieren, wird auf dem Hintergrund des eben Beschriebenen schnell einleuchten. Allerdings reicht die Problembeschreibung nicht aus. Wenn Gisela Raupach-Strey betont, dass die „positive Unterstellung von Wahrheit ... der Motor für gedankliche Auseinandersetzungsprozesse“ sei („auch wenn wir mit der anderen Behauptung, dass wir sie endgültig gefunden hätten, sicher

---

<sup>65</sup> Henning Schluß, „Wie viel Religion braucht die Bildung?“, in: Martin Schreiner (Hg.), *Religious literacy und evangelische Schulen. Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen*, Münster u.a. 2008, 83-101, 98.

<sup>66</sup> Deutlich wird das vor allem an der Diskussion um einen performativen Religionsunterricht. Vgl. Thomas Klie, Silke Leonhard (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008.

<sup>67</sup> Vgl. Michael Domsgen, *Schule und Kirche – Chancen und Grenzen ihrer Kooperation. Religionspädagogische Perspektiven*, in: Ders. / Matthias Hahn (H.), *Kooperation von Kirche und Schule. Perspektiven aus Mitteldeutschland*, Münster u.a., 23-38.

<sup>68</sup> Karl Ernst Nipkow, *Religionsunterricht und Ethikunterricht – „Dialogpartnerschaft“ in einer zerstrittenen Welt*, in: Michael Domsgen, Matthias Hahn, Gisela Raupach-Strey (Hg.), *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft*, Bad Heilbrunn 2003, 85-105, 91 (im Original teilweise kursiv).

<sup>69</sup> Rolf Schäfer (Hg.), *Friedrich Schleiermacher, Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*, Bd. 1, Berlin 2003, 39.

<sup>70</sup> Hans-Bernhard Petermann, *Religion erkunden. Das Element des Religiösen im Ethikunterricht in religionsphilosophischer Perspektive*, in: Michael Domsgen, Matthias Hahn, Gisela Raupach-Strey (Hg.), *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft*, Bad Heilbrunn 2003, 257-277, 258.

sehr vorsichtig sein sollten.“<sup>71</sup>), so findet sich hier die Grundlage für eine sowohl dem Unterrichtsgegenstand wie den Schülerinnen und Schülern angemessene Behandlung von Religion. Notwendig ist neben der Außenperspektive auch die Innenperspektive von Religion. Christliche Religion ist nicht als Lehre zu lernen, sondern im Wesentlichen nur als Vorgang und vermittelt von Vorgängen. Der schulische Unterricht darf dadurch nicht zum Glaubensunterricht im Sinne einer Einweisung werden. Vielmehr sollen die Grundlagen zur Reflexion über Religion in begründet angebahnten Erfahrungen gelegt werden, weil die unmittelbar lebensweltlichen Erfahrungen fehlen. Die Diskussion darüber, wie dies geschehen kann, ohne den Religionsunterricht selbst in religiöse Praxis umzuwandeln, wird innerhalb der Religionsdidaktik unter dem Stichwort des performativen Religionsunterrichts verstärkt geführt.<sup>72</sup>

Der Religionsunterricht als Teil des schulischen Fächerkanons ist an die Binnenlogik des Systems Schule angeschlossen. Religion jedoch lässt sich an diese Binnenlogik nicht vollständig anschließen, sondern weist darüber hinaus. Grenzen eines performativen Ansatzes sind nicht nur dort gegeben, wo religiöse Performance mit der Binnenlogik von Schule nur schwer vereinbar ist, sondern auch dort, wo für die Lernenden selbst der Echtheitscharakter zentral ist. Insofern ist die performative Dimension des Religionsunterrichts nicht ohne Lernortwechsel realisierbar. Interessant ist, dass Thomas Rauschenbach auf der Grundlage empirischer Bildungsforschung dafür plädiert, die unterschiedlichen Lernorte in der Gesamtheit wahrzunehmen und zu vernetzen. Er schreibt: „In der Wiederverschränkung von Lern- und Lebenswelten, in der Zusammenführung von Lernen und verantwortlichem Handeln, dem Lernen mit Ernst- und Echtcharakter – wie etwa im freiwilligen Engagement im Jugendverband oder im selbst organisierten Miteinander von Gleichaltrigen – liegen Potenziale für Bildungsprozesse, die auch für formalisierte Bildungsinstitutionen von Interesse sind, von diesen aber kaum simuliert werden können.“<sup>73</sup>

Lerntheoretisch formuliert ist hier daran zu erinnern, dass Lernende die gegebenen Informationen immer zusammen mit dem Kontext verarbeiten, aus dem diese Informationen stammen. „Kontextualisierte Informationen (sind; M.D.) sinnvoller als abstrakte“<sup>74</sup>.

Dieser Aspekt ist religionsdidaktisch sehr bedeutsam, verweist er doch auf die Notwendigkeit des Lernortwechsels. Es ist anzunehmen, dass solch eine gestaltete Umgebung anregender wirkt als ein Probehandeln im unterrichtlichen Rahmen. Die durch die Binnenlogik des Systems Schule gegebenen Grenzen sollten religionsdidaktisch zu erwei-

---

<sup>71</sup> Gisela Raupach-Strey, Philosophieren lernen als Ziel des Ethik-Unterrichts, in: Michael Domsen, Matthias Hahn, Gisela Raupach-Strey (Hg.), Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn 2003, 279-300, 289.

<sup>72</sup> Vgl. Silke Leonhard / Thomas Klie (Hg.), Schulplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003 sowie: Thomas Klie /Silke Leonhard (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.

<sup>73</sup> Thomas Rauschenbach, Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz, Weinheim 2009, 198.

<sup>74</sup> G. Mietzel 2007, 50.

tern versucht werden, indem Verbindungen zur „Alltagsbildung“<sup>75</sup> zu suchen und herzustellen sind.

## 2.2 Dimensionen religionsunterrichtlichen Lernens

Dass religiöses Lernen im Religionsunterricht die Verbindung zur vollzogenen Religion braucht, lässt sich lerntheoretisch (Lernende verarbeiten die gegebenen Informationen zusammen mit dem Kontext, aus dem diese Informationen stammen) und religionsdidaktisch (Religion ist nicht anders als im Vollzugssinn darstellbar und umfassend verstehbar) gut begründen. Religiöses Lernen im Religionsunterricht wird sowohl die Außenperspektive als auch die Innenperspektive zur Geltung bringen müssen.

Die Frage ist, wie dies unterrichtlich eingelöst werden kann, ohne die Schule als spezifisch geprägten Lernort zu überfordern sowie die Unterschiede zwischen Schule und Kirche unzulässig einzuebnen.

Eine Hilfe dafür kann eine Differenzierung sein, die aus dem englischsprachigen Raum stammt. Dort wird im Rahmen von Religious Education auf dem Hintergrund multireligiöser Herausforderungen zwischen learning in religion, learning about religion und learning from religion unterschieden. Learning in religion wird dabei als einweisende religiöse Erziehung verstanden.<sup>76</sup> Learning about religion steht für ein multireligiöses Modell, das von der Möglichkeit einer gleichzeitigen und schrittweisen Einführung in unterschiedliche religiöse Traditionen und Weltanschauungen ausgeht.<sup>77</sup> Learning from religion thematisiert die großen Fragen des Lebens und sucht nach Übereinstimmungen bzw. Differenzen eigener Ansichten mit religiösen Traditionen und Weltanschauungen.<sup>78</sup> In Aufnahme der Begrifflichkeiten und gleichzeitiger inhaltlicher Neujustierung ließe sich für den schulischen Religionsunterricht eine dreifache inhaltliche Dimensionierung vornehmen, wobei jede Dimension einen eigenen Modus der Bezugnahme auf Religion beschreibt.

Lernen über Religion (learning about religion) bezeichnet die Ebene der Kenntnis von religiösen Glaubensinhalten, Ritualen und ethischen Implikationen bei der Lebensführung. Hier steht besonders die kognitive Dimension des Wissens, Verstehens und Analysierens im Mittelpunkt mit dem Ziel, religiöse Sachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern zu entwickeln bzw. zu verbessern.

Lernen von Religion (learning from religion) bezeichnet die Ebene der existenziellen Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten und deren Bedeutungen. Hier steht die affektive Dimension des Aufnehmens, Wertens sowie des dadurch Bestimmtseins im Mittelpunkt, mit dem

---

<sup>75</sup> T. Rauschenbach 2009, 87.

<sup>76</sup> „... to immerse young people in the dynamics of a particular tradition and render them full-fledged participants of that tradition“. Bert Roebben, *Seeking Sense in the City, European Perspectives on Religious Education*, Berlin 2009, 136.

<sup>77</sup> „... young people can be introduced simultaneously or successively to various religious traditions and world views, since they have no specific affinity with one or other tradition and can thus decide for themselves purely on the basis of information given“. Ebd., 137.

<sup>78</sup> „... explores the deep questions of life, to which religious traditions and worldviews answer in parallel and/or differently“. Ebd.

Ziel, Selbst- und Sozialkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln bzw. zu verbessern.

Lernen in Religion (learning in religion) bezeichnet die Ebene der Auseinandersetzung mit religiösen Vollzugsformen. Hier stehen die affektive und pragmatische Dimension Wahrnehmens und Ausprobierens von religiösen Gestaltungsformen im Mittelpunkt mit dem Ziel, religiöse Gestaltungs- und Selbstkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln bzw. zu verbessern.

In Aufnahme der Überlegungen Roebbens<sup>79</sup> und deren gleichzeitiger Modifikation ergibt sich daraus folgende Übersicht, wobei der Zielpunkt religiösen Lernens im Hinweisen auf Religion liegt.<sup>80</sup>

Auf Religion hinweisen		
Außenperspektive	← →	Innenperspektive
Lernen <i>über</i> Religion	Lernen <i>von</i> Religion	Lernen <i>in</i> Religion
Wissen, Verstehen, Analysieren	Aufnehmen, Werten, Bestimmtsein	Wahrnehmen, Ausprobieren
Glaubensinhalte, Rituale, ethische Implikationen	Glaubensinhalte und ihre Bedeutungen	Gestaltungsformen, Rituale
kognitiv	affektiv	affektiv, pragmatisch
Religiöse Sachkompetenz	Selbst- und Sozialkompetenz	Gestaltungs- und Selbstkompetenz
Lernen zu wissen	Lernen zusammen zu leben	Lernen das Leben zu gestalten

### 3. Wie sind die unterschiedlichen Dimensionen religionsunterrichtlichen Lernens zu gewichten?

„Religionsunterricht ist ein kommunikatives Geschehen.“<sup>81</sup> Auch deshalb spielen die Voraussetzungen vor Ort eine entscheidende Rolle bei der Profilierung des Religionsunterrichts und der Gewichtung der unterschiedlichen religionsunterrichtlichen Lerndimensionen. Vor allem die Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, ihre Prägungen (also das von ihnen implizit Gelernte) wie auch der Kontext, in dem sie leben, werden in concreto die Unterrichtsplanung des explizit zu Lernenden wesentlich bestimmen. Insofern werden die religionsunterrichtlichen Lerndimensionen unterschiedlich gewichtet werden, weil Zielbestimmung und Profilierung des Religionsunterrichts „gleichermaßen anschlussfähig“ sein müssen:

- „an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler,
- die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele der Schule“<sup>82</sup>.

<sup>79</sup> Vgl. ebd., 148.

<sup>80</sup> Zur Differenzierung zwischen einweisender und hinweisender religiöser vgl. Günther Rudolf Schmidt, Religionspädagogik. Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung, Göttingen 1993, 131f.

<sup>81</sup> Christian Grethlein, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 189.

<sup>82</sup> Ebd., 271.

Zugleich müssen sie dem „besonderen Gegenstand „Religion“ entsprechen:

- wie er theologisch bestimmt
- und rechtlich in einen verfassungsgemäßen Rahmen eingefügt ist.“<sup>83</sup>

Insofern stecken die hier angestellten Überlegungen einen Rahmen ab, innerhalb dessen dann eine begründete Gewichtung vorzunehmen ist. Zu beachten ist dabei, dass die einzelnen Dimensionen zwar um ihrer begrifflichen Klarheit willen unterschieden, aber nicht voneinander getrennt werden dürfen.

---

<sup>83</sup> Ebd.