

Friedrich Schweitzer

GELEHRTE, GELERNT, GELEBTE RELIGION ZUM VERHÄLTNIS VON RELIGION, LEBEN UND LERNEN

Im Blick auf das Individuum und die von ihm gelebte Religion stellt sich die Frage, wie sich diese Religion besonders in Kindheit und Jugendalter, aber auch darüber hinaus im Erwachsenenalter herausbildet. Nach heutigem Verständnis kann jedenfalls nicht in dem Sinne von einer religiösen Anlage ausgegangen werden, daß Religion bereits bei der Geburt im Kinde vorhanden und später lediglich noch zu entfalten wäre. Human- und sozialwissenschaftlich gesehen, aber auch nach Auffassung der christlichen Theologie gilt vielmehr, daß Religion in einem Prozeß der religiösen Sozialisation erworben oder eben gelernt werden muß.¹

Der Begriff des Lernens ist hier allerdings in einem sehr weiten Sinne zu verstehen. Weder geht es um eine bloß schulmäßige Vermittlung noch um ein bestimmtes psychologisches Lernkonzept. Gemeint ist lediglich, daß hinsichtlich der religiösen Inhalte und Verhaltensweisen mit einem Prozeß der allmählichen Aufnahme, Aneignung, Verarbeitung usw. zu rechnen ist. Ob dieser Prozeß vor allem als Erziehungs-, als Sozialisations- oder als Bildungsprozeß gedeutet werden soll, ist dann bereits eine weiterreichende Frage, die an dieser Stelle noch nicht entschieden werden kann.

Der Begriff der gelebten Religion, wie er im Zentrum des vorliegenden Bandes stehen soll, verweist also auf einen umfassenden Lern- und Sozialisationsprozeß. Zugleich impliziert die Rede von gelebter Religion im vorliegenden Zusammenhang eine Unterscheidung zwischen Leben und Lernen oder Lehre, die zu einer weiteren Klärung des Lernverständnisses herausfordert. Wie nämlich verhält sich die gelebte zur gelehrten Religion? Diese – häufig in kritischer Absicht aufgeworfene – Frage bezieht sich besonders auf die lehrhafte Unterwei-

¹ Gleichwohl kann es sinnvoll sein, von einer »religiösen Anlage« zu sprechen, dann aber nicht in einem psychologischen, sondern in einem anthropologischen Sinne. So ist die Rede von der »religiösen Anlage« bei den Klassikern der Pädagogik (etwa bei J. G. Herder, F. Schleiermacher u.a.) auch zu verstehen.

sung im Unterricht von Kirche oder Schule, weitergehend aber auch auf alle anderen Formen des Lehrens und Lernens etwa in Erwachsenenbildung oder Predigt. Lernen und Didaktik im Schnittpunkt von Leben und Lehre bezeichnen eine Grundfrage der Praktischen Theologie.²

Im folgenden soll in einem ersten Schritt grundsätzlich nach dem Verhältnis zwischen Religion und Lernen gefragt werden (1). Im zweiten Schritt soll die Spannung zwischen gelehrter und gelernter Religion aufgenommen werden (2). Am Ende stehen dann, in Form eines Ausblicks, Überlegungen zur praktischen Gestaltung und zur Weiterentwicklung des Lernverständnisses (3).

1. Religion lernen? Zum Zusammenhang von Lehre, Leben und Lernen

Ein Zusammenhang zwischen Religion und Lernen versteht sich nicht von selbst. Religionsphänomenologisch gesehen ist Religion ohne Lernen durchaus denkbar. Es gibt Formen von Religion, für die Lernen kaum eine Rolle spielt, etwa weil alles vom situativen Erleben und von einer unmittelbaren religiösen Erfahrung abhängig ist. Auch wenn sich solche Erlebnisse und Erfahrungen psychologisch u.U. als Lernen deuten ließen, ist Religion dann zumindest in ihrem eigenen Selbstverständnis denkbar ohne Lernen.

In der jüdisch-christlichen Tradition ist dies freilich anders. Hier besteht ein sehr enger Zusammenhang zwischen Glauben und Lernen, der besonders im Alten Testament vielfach greifbar ist (vgl. nur Dt. 6, 20ff. sowie die Weisheitsliteratur mit ihrer ausgesprochen pädagogischen Absicht). Im Neuen Testament tritt die Frage des Lernens, wohl auf Grund der eschatologischen Erwartung, zunächst zurück.³

Bereits in der Alten Kirche finden sich jedoch wieder gewichtige Belege dafür, daß das Interesse an katechetischer Unterweisung vor und nach der Taufe auch ein fortgesetztes Bemühen um die angemessene Gestaltung des auf den christlichen Glauben bezogenen Lehrens und Lernens gefördert hat. Am be-

² Vgl. Otto, G.: *Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1986, 158: Gemeinsam mit Hermeneutik und Rhetorik gehört Didaktik zu den »Grundlagen praktisch-theologischer Reflexion«.

³ S. etwa Rebell, W.: *Christentum und Pädagogik*, Stuttgart 1993, der sich auch kritisch mit der älteren Literatur auseinandersetzt, etwa mit W. Jentsch: *Urchristliches Erziehungdenken. Die Paideia Kyriou im Rahmen der hellenistisch-jüdischen Umwelt*, Gütersloh 1951.

kanntesten sind wohl die Darstellungen von Augustin über den »Lehrer«⁴ sowie über den »ersten katechetischen Unterricht«⁵.

Besonders die Reformation hat dann zu einer Wiederentdeckung des engen Zusammenhangs zwischen Glauben und Lernen geführt. Dabei ist nicht nur an die Katechismen zu denken oder an die verschiedenen Formen der Unterweisung, die nun in Familie, Kirche und Gemeinde eingerichtet wurden⁶. Wichtiger ist das neue Verständnis der nicht mehr von der Kirche als Zwischeninstanz zu vermittelnden Gottesbeziehung jedes einzelnen Menschen, das als treibendes Motiv hinter dem reformatorischen Interesse an Bildung und Katechetik zu erkennen ist.

Trotz des nachhaltigen Interesses an verständigem Lernen waren die lerntheoretisch-methodischen Möglichkeiten zur Zeit der Reformation allerdings noch sehr begrenzt. Der Weg vom Auswendiglernen über die Erklärung hin zum tieferen Verstehen belegt zwar die Absicht, den Lernprozeß zu intensivieren, aber aus späterer Sicht erscheint er doch allzu einförmig und sprachlastig.⁷ Der Vergleich mit den Reformpädagogen des 17. Jahrhunderts macht dies schlaglichtartig deutlich. Jetzt nämlich, etwa bei Comenius, werden in großer Vielfalt und mit noch größeren Erfolgserwartungen Prinzipien formuliert, wie das Lernen mit Hilfe zahlreicher methodischer Regeln optimiert werden kann.⁸ Seine entscheidende Verstärkung und Neuakzentuierung erfährt der Zusammenhang zwischen Lernen und Religion dann aber erst durch die Aufklärung. Deren Forderung, aus der »selbstverschuldeten Unmündigkeit« (Kant) mutig herauszutreten, konnte auch vor Kirche und Religion nicht Halt machen. Sofern die aufgeklärte Vernunft nicht überhaupt an die Stelle der als prinzipiell

⁴ Augustinus, A: *Der Lehrer*, bes. v. C.J. Perl, Paderborn 1964.

⁵ Augustinus, A.: *Vom ersten katechetischen Unterricht*, bes. v. W. Steinmann / O. Wermelinger, München 1985; zum Zusammenhang s. auch E. Paul: *Geschichte der christlichen Erziehung*, Bd. 1: *Antike und Mittelalter*, Freiburg u.a. 1993.

⁶ Die entsprechenden Quellen sind leicht zugänglich in K. E. Nipkow / F. Schweitzer (Hg.): *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, Bd.1: *Von Luther bis Schleiermacher (= ThB 84)*, München 1991, 45ff.

⁷ Vgl. dazu, auch mit weiteren Nachweisen, F. Schweitzer: *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, 31ff.

⁸ Quellen bei Nipkow/Schweitzer, a.a.O., 127ff.

unvernünftig angesehenen Religion treten sollte, schien fortan nur noch eine auf eigener Einsicht und damit auf Lernen gegründete Form von Religion denkbar und legitim.⁹

Der damit bezeichnete Stand der Erwartungen an den Zusammenhang von Religion und Lernen mit seiner dreifachen Herkunft aus der jüdisch-christlichen Tradition, dem reformatorischen Bildungsdenken und der Aufklärung ist im wesentlichen bis heute maßgeblich geblieben. Auf die historische Entwicklung soll deshalb hier nicht weiter eingegangen werden. Statt dessen soll als Beschluß dieses ersten Abschnitts auf eine eigentümliche Dialektik verwiesen werden, die dann im folgenden weiter zu entfalten ist.

Nach dem bislang Gesagten ist eine enge Zusammengehörigkeit von christlichem Glauben und Lernen zu erwarten, und zwar insbesondere im Wirkungsbereich von Reformation und Aufklärung. Diese Erwartung ist aber insofern korrekturbedürftig, als sie noch nicht mit den Spannungen rechnet, die ebenfalls gerade dort auftreten, wo Reformation und Aufklärung zum Zuge kamen. Einerseits wurde der Zusammenhang zwischen Lernen und Religion in der Geschichte des Christentums bejaht und verstärkt, weil der eigene Glaube und das eigene Verstehen jedes einzelnen Christen als wichtig angesehen werden. Andererseits führte eben dies auch dazu, daß die Religion des einzelnen *gegen* das intendierte Lernen ausgespielt werden konnte, und zwar besonders als gelebte Religion. Der Verweis auf das Eigenrecht der gelebten Religion wendet sich gegen eine »nichtgelebte« und also bloß buchmäßige theoretische und abstrakte oder aber bloß kirchlich-institutionelle statt persönliche und individuelle Religion. So gesehen wird der Zusammenhang von Religion und Lernen zum Problem. Ob ein lebensbedeutsames Lernen im Blick auf Religion und religiöse Lehre überhaupt möglich ist (Frage der Lehrbarkeit von Religion, s.u.), steht nicht von vornherein fest, auch wenn ein solches Lernen in der Tradition bejaht wird. Die Spannung zwischen gelehrter, gelernter und gelebter Religion muß eigens thematisiert werden.

Auch in reformatorisch-theologischer Sicht fallen Lehre und Leben allerdings nicht einfach zusammen. Zum einen bleibt stets bewußt, daß über den Glauben pädagogisch nicht verfügt werden kann – er bleibt ein Geschenk, das nur durch den Heiligen Geist gegeben werden kann; zum anderen ist jedenfalls bei Luther die bleibende Unterscheidung zwischen Rechtfertigung und Heili-

⁹ Nachweise wiederum bei Nipkow/Schweitzer, a.a.O., 170ff. sowie bei Schweitzer, a.a.O., 116ff.

gung zu beachten, die ja bedeutet, daß die neue, von Gott geschenkte Gerechtigkeit im Leben nicht eingeholt werden kann. Gleichwohl markieren die im folgenden aufzunehmenden Spannungen demgegenüber ein verändertes Bewußtsein, wie es vor der Neuzeit kaum zu belegen ist.

2. *Subjekt – Sozialisation – Eigentätigkeit: Die Spannung zwischen gelehrter, gelernter und gelebter Religion*

Im folgenden soll den Spannungen zwischen gelehrter, gelernter und gelebter Religion in drei Hinsichten weiter nachgegangen werden: Herausforderung des Lernens durch das Subjekt, geplante und ungeplante Lern- und Sozialisationsprozesse, Differenz zwischen Lehren und Lernen. Dabei handelt es sich um nur zu analytischen Zwecken trennbare Aspekte, unter denen sich das Verhältnis zwischen christlicher Religion und Lernen aus unterschiedlicher Blickrichtung erschließen läßt.

2.1. Herausforderung des Lernens durch das Subjekt

Zu den Signaturen des Christentums in der Neuzeit gehört das Auseinander-treten von Lehre und Leben, von Theologie und Religion.¹⁰ Zwischen der für das Leben bedeutsamen Religion und der als vom Leben entfernt wahrgenommenen wissenschaftlichen Theologie wird nun kritisch unterschieden.¹¹ Diese Unterscheidung besitzt bekanntlich eine doppelte Wurzel sowohl in der pietistischen Frömmigkeit als auch in der von der Aufklärung postulierten Erfahrungsreligion als der – in dieser Sicht – einzig natürlichen und vernunftgemäßen Religion. In unterschiedlicher Form, aber doch mit gleichsinnigen Rückfragen findet sich eine an der gelebten Religion ausgerichtete Kritik von Religionsunterricht und religiösem Lernen bei so gegensätzlichen Autoren wie A. H. Francke, C. G. Salzmann, J. H. Pestalozzi und F. Schleiermacher.¹² Bezeichnend ist Schleiermachers frühes Urteil über den Unterricht in Religion: »Alles,

¹⁰ So Ahlers, B.: *Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Praktischen Theologie im 18. Jahrhundert*, Gütersloh 1980, im Anschluß an Rössler, D.: *Die Vernunft der Religion*, München 1976.

¹¹ Vgl. dazu Farley, E.: *Theologia. The Fragmentation and Unity of Theological Education*, Philadelphia 1983.

¹² Einzelnachweise bei Nipkow/Schweitzer, a.a.O., 137ff.

was wie« die Religion, »ein Kontinuum sein soll im menschlichen Gemüt, liegt weit außer dem Gebiet des Lehrens und Anbildens. Darum ist jedem, der die Religion so ansieht, Unterricht in ihr ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort«¹³.

Neben der Unterscheidung zwischen Theologie und Religion in der Absicht, das Eigenrecht der gelebten Religion herauszustellen, kommt vor allem im 19. sowie im 20. Jahrhundert eine zweite Traditionslinie zur Wirkung, die religiöses Lernen als Verknüpfung von subjektiver und objektiver Religion konzipieren will. Als einer der ersten hat dies C. Palmer programmatisch gefordert. Der Unterricht soll dort ansetzen, wo das Kind selbst offen ist für die Religion. Deshalb müsse das »Verhältnis des Christentums als positive Religion zu der natürlichen, im Kinde bereits vorhandenen Anlage zur Religion erforscht werden«. Auf religionsphilosophischer Grundlage sei zu zeigen, wie die »religiöse Anlage« als subjektive Voraussetzung und die »objektive Religion« miteinander verbunden werden können.¹⁴ Andere wie R. Kabisch (*Verknüpfung von »Erfahrungsreligion« mit der »Phantasiereligion«*¹⁵) und F. Niebergall (*»persönliche Aneignung der Kultur«, »Vergeistigung«*¹⁶), aber auch O. Eberhard (*Religionsunterricht »vom Kinde aus« und »von den Kulturgütern aus«*¹⁷) und selbst noch der unter ganz anderen theologischen und pädagogisch-gesellschaftlichen Prämissen arbeitende M. Rang (*»Religionsunterricht und Leben«, »Grenzsituationen«*¹⁸) sind auf ihre Art und Weise dem gefolgt. In der Religionspädagogik der Gegenwart stehen Begriffe wie Schüler- und Erfahrungsorientierung, Korrela-

¹³ Schleiermacher, F.: *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, hg. v. R. Otto, Göttingen 1967, 103.

¹⁴ Palmer, C.: *Evangelische Katechetik*, Stuttgart 1844, 42f. Bei Palmer changiert die Rede von der »religiösen Anlage« offenbar zwischen der anthropologischen und der psychologischen Bedeutung, auf die oben hingewiesen wurde (s. Anm. 1).

¹⁵ Kabisch, R.: *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, Göttingen 1910, 67, 99.

¹⁶ S. beispielsweise Niebergall, F.: *Der Erziehungswert der Religionsentwicklung von Moses bis Schleiermacher*, in: *Pädagogisches Archiv* 1911, 321-338.

¹⁷ Eberhard, O.: *Wie lassen sich die modernen pädagogischen Bestrebungen für die evangelische Erziehungsschule fruchtbar machen?*, Langensalza 1923.

¹⁸ Rang, M.: *Biblischer Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für den Religionsunterricht in Schule, Kirche und Familie*, Berlin 1936, 9ff., 26.

tions- und Symboldidaktik, entwicklungsorientierte Didaktik und Elementarisierung programmatisch für die Fortsetzung einer Religionspädagogik, die sich, wie es manchmal heißt, an der »Aneignung« von Religion durch »Kinder und Jugendliche als Subjekte« orientieren will.¹⁹

Zumindest hinzuweisen ist an dieser Stelle auf den sog. *Lehrbarkeitsstreit*, wie er zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Religionspädagogik geführt wurde. In Frage stand damals, ob Religion insbesondere in der Schule durch Unterricht gelehrt werden könne. Neben der reformpädagogischen Schulkritik jener Zeit wurden auch prinzipielle Fragen nach Recht und Möglichkeit eines Religionsunterrichts aufgeworfen und zum Teil geklärt – nämlich im Sinne einer Verbindung von gelehrter und gelebter Religion, vor allem auf dem Wege der Anknüpfung an die Religion des Kindes.²⁰

Die Herausforderung des Lernens und der Tradition durch das Subjekt gehört damit zu den zentralen Tendenzen in der neuzeitlichen Religionspädagogik. Das Verhältnis zwischen Religion und Lernen kann nur unter der Voraussetzung dieser Tendenz bestimmt und gestaltet werden. Selbst dort, wo ein Subjektbezug abgelehnt wird, muß diese Voraussetzung zumindest noch kritisch erörtert werden. Gerade die Forderung, Kinder und Jugendliche als Subjekte anzuerkennen, läßt allerdings auch die Ambivalenz dieser so selbstbewußten Subjektivität erkennen. Denn es trifft ja keineswegs zu, daß Kinder und Jugendliche (oder auch Erwachsene) in unserer Gesellschaft tatsächlich in dem Sinne Subjekte wären, daß sie sich selbst bestimmen. Soweit dies an einer (religions-)pädagogischen Bevormundung liegt, mag bereits die Anerkennung des Subjektstatus durch die Religionspädagogik Abhilfe schaffen. Die weiterreichenden institutionellen und gesellschaftlichen, aber auch individuellen Einschränkungen bestehen jedoch weiter. Die Forderung nach Anerkennung des Subjektseins muß deshalb durch die der Subjektwerdung ergänzt und erweitert werden.²¹ Das Verhältnis zwischen Religion und Lernen ist in einer kritischen

¹⁹ S. zu dieser Diskussion Becker, U. / Scheilke, C. T. (Hg.): *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*. Für Klaus Goffmann zum 65. Geburtstag, Gütersloh 1995.

²⁰ Zu Einzelheiten s. F. Schweitzer: *Die Religion des Kindes*, a.a.O., 252ff. sowie ders.: *Zwischen Theologie und Praxis – Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion*, in: *JRP* 7 (1991), 3-42, bes. 12ff.

²¹ Vgl. Luther, H.: *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*,

Theorie – und Praxis – von Religionspädagogik als Hilfe zur Subjektwerdung auszulegen – eine Forderung, die eher als Bildungsanspruch denn als Erziehungsaufgabe bezeichnet werden kann.

2.2. Geplante und ungeplante Lern- und Sozialisationsprozesse

Das Verhältnis zwischen Religion und Lernen, wie es sich aus den grundsätzlichen Überlegungen ergibt (s.o., Abschn. 1), ist zunächst als ein absichtlich konzipiertes Verhältnis zu verstehen: Es soll gelernt werden, weil dies dem christlichen Selbstverständnis ebenso entspricht wie den besonders seit der Aufklärung auch im Blick auf Religion erhobenen Ansprüchen. Wie aber steht es um die tatsächliche Gestalt dieses Verhältnisses? Wie wird Religion – vielleicht gegen alle religiöse Absicht – in der Realität gelernt?

Solche Fragen erscheinen heute fast selbstverständlich. Es ist inzwischen kaum mehr nachvollziehbar, mit welcher Wucht die Perspektive der (religiösen) Sozialisation nach der »empirischen Wendung« von Pädagogik (H. Roth) und Religionspädagogik (K. Wegenast) Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre die Lern- und Bildungsvorstellungen treffen und mit welchem Pathos sozialwissenschaftliche Sozialisationstheorie gegen hermeneutische Religionspädagogik ins Feld geführt werden konnte. Neu erschienen damals etwa folgende Forderungen: »Es kommt darauf an herauszufinden: Wer religiös sozialisiert, wie dies geschieht, welche Gesichtspunkte und Interessen dabei leiten, welche Ziele anvisiert werden, welche Unterschiede zwischen welchen Populationen (Stadt/Land, Konfessionen, Schicht) bestehen, was eigentlich sozialisiert wird und wie dies theologisch, pädagogisch, politisch, psychologisch usw. zu beurteilen ist.«²²

Die Aufmerksamkeit auf die empirischen Zusammenhänge folgte dabei nicht nur der »Tatbestands-Gesinnung« (S. Bernfeld), die dem manchmal blumigen Idealismus von Lehrplänen wirkungsvoll entgegengehalten werden konnte. Weiter reichte die Einsicht in die gesellschaftliche Eingebundenheit und Interessenbesetztheit von Religion. Beispielsweise bei dem bereits zitierten D. Stoodt führt dies zur Aufnahme der von H.-E. Bahr vorgeschlagenen Unterscheidung

Stuttgart 1992, 9ff., bes. 12; s. auch F. Schweitzer: *Auf der Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1996.

²² Stoodt, D.: *Von der religiösen Erziehung zur religiösen Sozialisation*, in: Arndt, M. (Hg.): *Religiöse Sozialisation*, Stuttgart u.a. 1975, 11-25, 18.

zwischen »Religion 1« und »Religion 2«: »Religion als jeweils systemfunktional organisierte, kalte, stabilisierende Macht (= Religion 1) und Religion als kritisch-transformierende, konfliktorientierte, heiße und befreiende Kraft (= Religion 2)«²³. Bei G. Otto wird daraus das Programm von Religionspädagogik als »kritische Theorie jener religiös vermittelten und religiös fundierten Verhaltensweisen, die im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht die Lebenspraxis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in verschiedensten Bereichen der Gesellschaft – außerhalb wie innerhalb von Kirchen und Konfessionen – in Geschichte und Gegenwart bestimmen«²⁴.

Das Verhältnis zwischen Religion und Lernen ist seither ohne Berücksichtigung der (*ideologie*)kritischen Perspektive angemessen nicht mehr zu begreifen. Darin liegt, neben dem geschärften Realitätsbewußtsein überhaupt, ein bleibender Gewinn für die Religionspädagogik. Allerdings hat sich die Situation der religiösen Sozialisation in den letzten 30 Jahren noch einmal erheblich verändert. War damals bei der stabilisierenden Form von Religion an eine weit verbreitete Gestalt religiöser Sozialisation in Familie und Gesellschaft zu denken, so hat sich diese Form im Zuge der gesellschaftlichen Pluralisierung und Differenzierung größtenteils aufgelöst. Zu erwarten ist nicht mehr eine auf Konformität zielende religiöse Erziehung, sondern weit häufiger das Fehlen ausdrücklich religiöser Bezüge.²⁵ Wenn eine sich kritisch verstehende Religionspädagogik mit dem Wandel von Kindheit und Jugendalter Schritt halten will, muß sie deshalb ihre Stoßrichtung verändern. Ziel der Kritik ist dann weniger die gesellschaftliche Funktionalität religiöser Überzeugungen als vielmehr die Ausblendung von Religion als Privatangelegenheit.

Auch unter solchen veränderten Voraussetzungen bleibt der Zusammenhang zwischen Lernverständnis und religiöser Sozialisation im Sinne der Sozialwissenschaften als solcher unverändert bedeutsam. Das gilt nicht gleichermaßen für das Lernverständnis, das die Religionspädagogik in den 60er und 70er Jahren aus der sozialwissenschaftlichen Diskussion (*»Curriculumtheorie«*) überneh-

²³ Zit. n. Stoodt, a.a.O., 21.

²⁴ Otto, G.: »Religion« contra »Ethik«? *Religionspädagogische Perspektiven*, Neukirchen-Vluyn 1986, 52.

²⁵ Als zusammenfassende Darstellung s. F. Schweitzer: *Verändertes Kindsein – Veränderte Religion: Zur Analyse einer Wechselbeziehung*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 35/1995, 19-32 sowie die übrigen Beiträge in diesem Themenheft.

men sollte. Von heute aus gesehen ist dieses Lernverständnis als Verengung abzulehnen.

Der Diffusität herkömmlicher Lehr- und Unterrichtsplanung wurde damals in Pädagogik und Religionspädagogik die Forderung entgegengestellt, daß überprüfbar sein müsse, ob die Ziele des Lehrens und Lernens auch tatsächlich erreicht werden. Zu diesem Zwecke wurde die Angabe beobachtbarer Kriterien verlangt (sog. Operationalisierung), an denen der Erfolg des Unterrichts abgelesen werden sollte.²⁶

Von dieser – inzwischen fast schon wieder vergessenen Diskussion – ist die Einsicht geblieben, daß klare und erreichbare Ziele notwendig sind. Weiterhin hat die Diskussion über Operationalisierung, Curricula, Lernziele usw. gerade durch ihre extreme Konsequenz das Bewußtsein dafür geschärft, daß Religion jedenfalls im Sinne vollständig planbarer Prozesse nicht gelernt werden kann – eine Erkenntnis, die bereits in dem erwähnten »Lehrbarkeitsstreit« nach der Jahrhundertwende gewonnen worden war.

In der Perspektive einer sozialisationstheoretisch-ideologiekritisch ausgerichteten Religionspädagogik, so ist zusammenfassend festzuhalten, steht weniger das Eigenrecht gelebter Religion gegenüber Lehre oder Lernen im Vordergrund als vielmehr das Problem einer sich gegen alle religionspädagogische Absichten zum Teil unbewußt und unbemerkt durchsetzenden gesellschaftlich bestimmten Form von Religion. Darin berührt sich diese Perspektive besonders mit dem o.g. Interesse an der Subjekt*werdung*, die sich ebenfalls aus der kritischen Wahrnehmung fehlender Selbstbestimmung speist. Die besondere Herausforderung liegt in beiden Fällen darin, daß das Eigenrecht der kindlichen und jugendlichen Subjektivität bzw. allgemein der gelebten Religion gleichwohl geachtet werden muß. Das wird durch die dritte hier aufzunehmende Spannung – der zwischen Lehren und Lernen – noch weiter unterstrichen.

2.3. Die Differenz zwischen Lehren und Lernen

Die dritte hier aufzunehmende Spannung zwischen Lernen im Sinne gelebter Religion und christlicher Lehre im Sinne von Theologie oder Unterweisung ist zugleich diejenige, die in der Religionspädagogik am spätesten bewußt geworden ist. Natürlich gibt es schon lange ein Bewußtsein dafür, daß das Lernen nicht immer die beabsichtigten Ziele erreicht, sei es auf Grund eines bloß

²⁶ Zur damaligen Diskussion vgl. beispielsweise diverse Beiträge in Zilleßen, D. (Hg.): *Religionspädagogisches Werkbuch*, Frankfurt/M. u.a. 1979, bes. 72ff.

äußerlich-mechanischen (Auswendig-)Lernens, wie es bereits in der Reformationszeit als »Papageientum« kritisiert wird, oder sei es auf Grund von Mißverständnissen, bei denen Inhalte falsch verstanden werden. Auch die Gefahr solcher Mißverständnisse wird in wechselnder Begrifflichkeit (Kinder als einfältige Menschen, Notwendigkeit der »Herablassung« als Kondeszendenz, ungereimte Begriffe usw.) seit der Reformation verhandelt. Kaum beachtet wurde hingegen die Möglichkeit, daß die Differenz zwischen Lehren und Lernen auf eine produktive Eigentätigkeit der Kinder und Jugendlichen verweisen könnte und daß sie deshalb eher zu unterstützen als zu unterbinden wäre.

In der neueren Diskussion sind entsprechende Impulse zu einer Sicht des Kindes als *aktivem Konstrukteur von Wirklichkeit* zunächst vor allem aus der Psychologie J. Piagets bzw. der neuen Entwicklungspsychologie gekommen.²⁷ Daß »selbständige Bemühungen« von Kindern, »Gott zu begreifen«²⁸, als solche wahrgenommen und im Sinne einer religiösen Eigenentwicklung religionspädagogisch gewürdigt werden, blieb zunächst das Anliegen weniger. Inzwischen konvergieren in diesem Punkt eine Reihe stark beachteter Ansätze – angefangen bei dem von der EKD-Synode 1994 geforderten »Perspektivenwechsel« über Rezeptionsästhetik, sog. Kinderphilosophie und neue Kinderforschung bis hin zur entwicklungsbezogenen Elementarisierung und zum Ansatz bei Lebenspraxis und Aneignung.²⁹

Gemeinsames Kennzeichen dieser Ansätze ist der Versuch, erstens die Differenz zwischen Lehren und Lernen als prinzipielle Differenz zu verstehen sowie zweitens diese Differenz nicht als Zielverfehlung zu beklagen, sondern als an-

²⁷ Als zusammenfassende Darstellung s. Oerter, R. / Montada, L. (Hg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, München u.a. 1982.

²⁸ So Hetzer, H.: *Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen*, in: *Ev. Erz.* 23 (1971), 137-148.

²⁹ Synode der EKD (Hg.): *Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995; Bucher, A. A.: *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg/Schweiz 1990; Freese, H.-L.: *Kinder sind Philosophen*, Weinheim/Berlin 1989; Oberthür, R.: *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995; Hengst, H. u.a.: *Kindheit als Fiktion*, Frankfurt/M. 1981, ders. (Hg.): *Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer*, Frankfurt/M. 1985; Schweitzer, F. / Nipkow, K. E. / Faust-Siehl, G. / Krupka, B.: *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 1995; Becker/Scheilke, a.a.O.

gemessene Form produktiven lebensbezogenen Lernens zu begrüßen und zu unterstützen. Deutlich wird nämlich, daß Lernen nur in dem Maße fruchtbar sein kann, in dem es die Lebens- und Verstehensweisen von Kindern und Jugendlichen erreicht und in dem es sich auf deren gelebte Religion bezieht.

In unseren eigenen Untersuchungen zur Berücksichtigung der religiösen Entwicklung im Religionsunterricht³⁰ ist an vielen Punkten deutlich geworden, daß ein Unterricht, der den von Kindern und Jugendlichen eingesetzten Deutungsmustern angemessen Rechnung trägt, noch ein Desiderat ist. Bei allen Themenfeldern, die dabei genauer betrachtet werden konnten: Gleichnisverständnis, Gerechtigkeit, Gottesfrage, war festzustellen, daß die den Kindern und Jugendlichen eigenen Sichtweisen wenig oder gar nicht aufgenommen wurden. Zum Teil kamen sie für die Unterrichtenden zu überraschend, zum Teil erschienen sie ihnen in ihrer Kindlichkeit fremd oder nicht tragfähig (so beispielsweise bei anthropomorphen Gottesbildern).

Auch die Deutungsweisen der Kinder und Jugendlichen dürfen allerdings nicht idealisiert werden. Bezeichnend ist ein Unterrichtsgespräch in Klasse 5, bei dem das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk. 15) von den Kindern zum Familiendrama umgedeutet wird: Vater und Sohn seien beide »bockig« gewesen, hätten sich also schlecht benommen und Zeit gebraucht, bis sie wieder versöhnungsfähig waren.³¹ Produktiv ist dabei gewiß die Verknüpfung zwischen Gleichnis und kindlicher Lebenswelt (Familie). Problematisch bleibt aber, daß dem biblischen Gleichnis damit die kritische Spitze gebrochen wird. Denn wenn daraus eine alltägliche Geschichte über Streit und Versöhnung wird, verliert das Gleichnis seine erneuernde, die Wirklichkeit überschreitende Kraft.

Gleichwohl bleibt zusammenfassend festzuhalten, daß die Differenz zwischen Lehren und Lernen auch bei der Auslegung des Zusammenhangs von Religion und Lernen zu beachten ist. Die Eigenaktivität von Kindern und Jugendlichen, die ihre eigenen Deutungsmuster zum Tragen bringen und ihre Welt »konstruieren«, muß auch bei religiösen Lernprozessen Raum finden. Die Perspektive von Subjektwerdung und (ideologie-)kritischer Religionspädagogik werden dadurch nicht hinfällig, müssen aber ihrerseits so interpretiert werden, daß sie produktiven Differenz zwischen Lehren und Lernen Rechnung tragen.

³⁰ Schweitzer u.a., a.a.O.

³¹ Ebd., 15ff.

3. Lebensbezug – Korrelation – Elementarisierung:
Zur Didaktik religiöser Lernprozesse

Was ergibt sich aus diesen Überlegungen zum Verhältnis von Religion und Lernen für die praktische Gestaltung von Lernprozessen? Welche Didaktik ist religiösem Lernen angemessen? Zumindest in Form eines Ausblicks sollen die Grundlinien einer solchen Didaktik hier noch beschrieben werden.

Ein Lern- und Unterrichtsverständnis, das das Lernen mit der Leitvorstellung »von der Exegese zur Katechese« bestimmen will, gilt in der Religionsdidaktik schon lange als überholt. Die Religionsdidaktik rechnet mit dem *Eigenrecht* der lernenden Subjekte, wie es beispielsweise die »Didaktische Analyse« von W. Klafki schon in ihrer frühesten Form impliziert.³² Neben dem *Eigenrecht* kann im Blick auf die religiöse Sozialisation von der *Eigendynamik* gelebter Religion gesprochen werden: Auch die Einsicht in die gesellschaftlichen Lebens- und Funktionszusammenhänge von Religion und Lernen hat, wie wiederum am Beispiel Klafkis und seiner ideologiekritischen Fortentwicklung von Didaktik³³ exemplarisch deutlich wird, mit der »kritisch-konstruktiven Didaktik« in die Religionspädagogik Eingang gefunden.³⁴ Am wenigsten sind Religionsdidaktik und Allgemeine Didaktik bislang auf die *Eigenaktivität* der Lernenden eingestellt. Weder die Formen der didaktischen Analyse noch die Beachtung »anthropogener Voraussetzungen« wird dieser Eigenaktivität schon gerecht.

Am Beispiel von Lebensbezug und Korrelationsdidaktik läßt sich dies verdeutlichen. *Eigenrecht*, *Eigendynamik* und *Eigenaktivität* verweisen in paralleler Weise auf die Notwendigkeit, den Lebensbezug des Lernens zu stärken. Es geht darum, die Spannungen zwischen gelebter und gelehrter Religion aufzunehmen und sie didaktisch produktiv werden zu lassen. In den Ansätzen einer lebens- oder problemorientierten Religionsdidaktik sowie der Korrelationsdi-

³² Klafki, W.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel 1963; zur Rezeption vgl. Wegenast, K.: *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh 1965.

³³ Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985.

³⁴ Programmatisch etwa bei Lämmermann, G.: *Grundriß der Religionsdidaktik*, Stuttgart u.a. 1991.

daktik wird dies so durchaus angestrebt. Wenn beide heute auch kritisch gesehen werden und sogar von einem Scheitern der Korrelationsdidaktik gesprochen wird,³⁵ so geht dies m.E. auf die Unbeweglichkeit lehrplanförmig vorgegebener Problemkataloge und Korrelationsschemata zurück. Die Verbindung zwischen Lehre und Leben wird von – »schülerorientierten« – Vorgaben erhofft, nicht aber von den Lernenden selbst. Berücksichtigung der Eigenaktivität lernender Subjekte würde demgegenüber bedeuten, alle Lernprozesse von Anfang an so zu gestalten, daß sie für Deutungsweisen der Lernenden offen sind, ja, von diesen zumindest mitkonstituiert werden.

Am weitesten reicht hier bislang der Versuch einer Elementarisierung im Anschluß an die Forschungen zur religiösen Entwicklung und Sozialisation³⁶. In deutlicher Abkehr von einer allein theologisch zu bestimmenden, dem Prozeß des Lernens vorausliegenden Elementartheologie wird hier ein pädagogisch-didaktisches Prozeßdenken in Gang gesetzt, das sich an der Begegnung zwischen Lernenden und Inhalten orientiert. Diese Begegnung wird als aktiver und konstruktiver Vorgang verstanden. Neues soll erlaubt und Überraschungen sollen möglich sein, sowohl für Lernende wie für Lehrende. Dadurch wird das Verständnis von Lehre und Lernen entschieden verändert: Leben, Lernen und Lehren bezeichnen in diesem Verständnis keine lineare Verbindung, sondern werden gleichsam zu Brennpunkten in einem offenen und dynamischen Prozeß, in dem sich lebensbedeutsames religiöses Lernen ereignen kann.

Nach dem Gesagten ist allerdings deutlich, daß der Lebensbezug des Lernens auch in diesem Falle nicht naiv verstanden werden kann. Die Ambivalenz gelebter Religion bleibt auch dann bestehen, wenn die Eigenaktivität der Lernenden zum Zuge kommt. So haben wir es am Ende mit einem Zirkel zu tun: Die kritische Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen des Lebens und der gelebten Religion braucht Kriterien, die nicht wiederum oder jedenfalls nur zum Teil dem vorfindlichen Leben selbst entnommen werden können. Der Kritik des Lebens an der Lehre steht deshalb die Kritik der Lehre am Leben notwendig zur Seite, wobei das Feld des kritischen Gespräches keineswegs auf das Zusammenspiel zwischen gelebter Religion und Theologie beschränkt sein

³⁵ Vgl. Englert, R.: *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: Hilger, G. / Reilly, G. (Hg.): *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 97-110.

³⁶ Zu unseren eigenen Versuchen sowie als Überblick zur Literatur vgl. Schweitzer u.a., a.a.O.

B. Religion im individuellen Kontext

darf, sondern auch andere wissenschaftliche Zugänge einschließen muß. Gelehrte, gelernte und gelebte Religion fallen nicht zusammen. Sie bezeichnen ein Feld bleibender Spannungen, deren Berücksichtigung eine produktive Gestaltung des Verhältnisses von Lernen und Religion erst möglich macht.