

Religiöses Lernen als kreative Rekonstruktion Übergangene Anstöße aus der amerikanischen Reformpädagogik*

In der neueren religionspädagogischen Diskussion hat besonders Klaus Goßmann den Aneignungsbegriff als kritisches Korrektiv gegenüber solchen Auffassungen von Religionspädagogik ins Spiel gebracht, die lediglich an einer Vermittlung festliegender Traditionen interessiert sind. Mit dem Hinweis auf *Aneignungsvorgänge* soll diejenige Form von Glaube oder Religion hervorgehoben werden, die als "Selbstthematisierung" unabhängig jedenfalls von aktuellen Vermittlungsinteressen und diesen also vorgegeben sind (Goßmann 1992, S. 9). Die Selbstthematisierung wird weiter bestimmt durch den Bezug auf "Alltagsglaube" und "Alltagsreligion", die ihrerseits von "lebenspraktischen Fragen" und "Lebenssituationen" als Bedingung plausibler Deutungen ausgehen sollen (Goßmann/Mette 1993, S. 164). Warum wird ein solcher Perspektivenwechsel gefordert? Für Goßmann (1993b, S. 523f.) stellt er die "Bedingung der Möglichkeit einer religiösen Bildung in unserer Zeit" dar. Den Jugendlichen gehe es "nicht primär um die Klärung von religiösen oder christlichen Sachverhalten, sondern um einen Modus, die Welt um sich herum und sich selbst im Verhältnis zu dieser Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren".

Die Forderung nach einer "Hermeneutik der Aneignung", die gleichwohl insofern der Vermittlung dienen soll, als sie religiöse Erziehung heute erst ermögliche, steht in einer weit zurückreichenden (religions-)pädagogischen Tradition. Sie führt frühere Versuche einer Subjektorientierung besonders seit der Aufklärung (Schweitzer 1992) fort und spitzt sie mit dem geforderten Lebensbezug in soziologischer Hinsicht weiter zu. Darin gleicht sie der Reformpädagogik im frühen 20. Jahrhundert, vor allem deren Aufnahme einer "religiösen Volkskunde" sowie allgemein deren Verständnis von Lernen, das sein Maß nicht am *Lehren*, sondern am *Leben* besitze (vgl. Nip-

* Dieser Text verdankt sich einem Forschungsvorhaben zum Vergleich zwischen amerikanischer und deutscher Religionspädagogik, bei dem eine enge Zusammenarbeit mit Richard R. Osmer, Princeton Theological Seminary, besteht. Für zahlreiche Hinweise, die auch in den vorliegenden Beitrag eingegangen sind, bin ich ihm sehr zu Dank verpflichtet. Für vielfache Unterstützung danke ich auch Sylke Mich, die als studentische Mitarbeiterin an diesem Vorhaben beteiligt ist.

kov/Schweitzer 1994b, Koerrenz/Collmar 1994). Allerdings können auch die in der reformpädagogischen Religionspädagogik vertretenen Lernverständnisse daraufhin befragt werden, ob sie am Ende nicht doch auf eine vermittlungsbestimmte Didaktik hinauslaufen. Dieser Verdacht liegt jedenfalls nahe, wenn etwa Niebergall (1913, S. 5f.) einen grundlegenden Perspektivenwechsel zwar fordert, diesen aber dann selbst so beschreibt: Die "frühere Weise" sei vom Stoff ausgegangen und habe "das Eingangstor in das Verständnis des Kindes so weit" zu öffnen versucht, "daß jener Stoff hineingeht" - die neue Weise dagegen betrachte zunächst das Eingangstor und frage, "was geht da hinein und wie muß man es anfangen, daß möglichst viel hineingeht?"

Im vorliegenden Beitrag soll nun geprüft werden, wie eine andere - in Deutschland bislang weithin übergangene - Variante von Reform- und Religionspädagogik die Spannung zwischen Aneignung und Vermittlung zu lösen versucht hat. Der Rückgriff auf John Dewey und George Albert Coe liegt dabei aus mehreren Gründen nahe: Erstens gehört Dewey zu den Pädagogen, die den Lebensbezug allen Lernens mit größter Konsequenz vertreten haben. Zweitens steht er theoriegeschichtlich im Schnittpunkt derjenigen sozialpsychologischen, sozialphilosophischen und soziologischen Traditionen, die auf unterschiedlichen Wegen vor allem über Mead und Kohlberg - oder in der deutschen Diskussion: über Habermas und Oevermann - die religionspädagogische Diskussion der Gegenwart im Blick auf die Aneignungsproblematik beeinflusst haben. Während Deweys Anstöße die deutsche Religionspädagogik fast nur auf diesen entfernten Umwegen erreicht haben, kann - drittens - auf eine bereits früh einsetzende Rezeption von Deweys Sichtweisen durch amerikanische Religionspädagogen wie vor allem Coe verwiesen werden, die in Deutschland freilich weithin unbekannt geblieben sind.

John Dewey als Religionspädagoge?

Dewey gilt gemeinhin nicht als Religionspädagoge. Diese Einschätzung ist im ganzen berechtigt (zum Zusammenhang Kwiran 1987). Besonders in drei Schriften behandelt Dewey jedoch in zentraler Weise religionspädagogische Fragen: Bei der Gründungsversammlung der *Religious Education Association* im Jahre 1903 hält er eine der Ansprachen (Dewey 1974); 1908 diskutiert er die Stellung von Religion in der Schule (Dewey 1908); 1934 veröffentlicht er die Monographie "A Common Faith" (Dewey 1960). Zusammen mit den Anstößen, die Dewey der Religionspädagogik durch seine

pädagogischen und sozialphilosophischen Schriften vermittelt hat, berechtigt dies dazu, auch seine religionspädagogische Bedeutung eigens zu würdigen (wobei ich aus Gründen des Raumes auf eine *kritische* Diskussion verzichten muß).

Zwei Grundgedanken sind für Deweys religionspädagogisches Denken kennzeichnend. Der erste bezieht sich auf eine kindgerechte religiöse Erziehung. Diese bemißt er an der Berücksichtigung psychologischer Einsichten in die *Eigenart kindlicher Weltzugänge* ("that the mind of the child is not identical with the mind of the adult", Dewey 1974, S. 6), aber auch durch den konstitutiven Bezug auf *Erfahrung und Leben des Kindes* ("bringing the child to appreciate the truly religious aspects of his own growing life, not one of inoculating him externally with beliefs", S. 7). - Der zweite Grundgedanke richtet sich kritisch gegen eine auf kirchliche Lehre verengte Form der religiösen Erziehung, für die an den Schulen kein Raum sei. Dewey plädiert statt dessen für einen Unterricht, der *Religion als den "spirituellen Sinn von Erfahrung"* versteht (Dewey 1908, S. 798). Konkret denkt er dabei an die religiösen Implikationen des gesellschaftlichen Einigungsprozesses, soweit dieser der Herausbildung echter Demokratie dient. Solle Religion nicht eitel und nichtig werden, müsse sie als Ausdruck der grundlegenden Formen von Lebenseinheit wahrgenommen werden. Umgekehrt gelte, daß die Schule dann ihren wertvollsten Beitrag zur Religion leiste, wenn sie dem "Anliegen gesellschaftlicher Einigung" dient (S. 807).

Den zweiten Gedanken hat Dewey in seiner Monographie von 1934 weiter ausgebaut. Dort entwickelt er ein Verständnis des "Religiösen", das er - im Unterschied zu "Religion" - der modernen Gesellschaft für angemessen hält. Während "Religion" vielfach durch einen supranaturalistischen Glauben sowie durch Dogmen, Riten und Institutionen bestimmt sei (Dewey 1960, S. 9), bedeute das "Religiöse" - als *common faith* - die durch die "Ausrichtung an idealen Zwecken gewonnene Einheit des Selbst" (S. 33). Eine solche "allgemeine" und für alle akzeptable Neubestimmung von Religion hält Dewey nun deshalb für unerläßlich, weil die gesellschaftliche Entwicklung - wir würden sagen: die funktionale Differenzierung - dazu geführt habe, daß Religion sich als vom Alltag abgegrenzte Sonderinstitution darstellt (S. 61). Allgemeine Bedeutung könnten "religiöse Werte" erst wieder gewinnen, wenn Religion als "allgemeiner Glaube" von seiner Bindung an diese spezialisierten Institutionen abgelöst wird (S. 66). Die Kirchen könnten dabei bestehen bleiben - als Orte besonderer Wahrnehmung und Feier von Werten, die gleichwohl von allen geteilt werden (S. 82).

Aus Deweys *Pädagogik* möchte ich nur zwei Aspekte nennen, die im vorliegenden Zusammenhang von besonderem Interesse sind. Der erste kann an der Schrift "The Child and the Curriculum" von 1902 (Dewey 1976) ver-

deutlicht werden. Dewey entwickelt dort seine Position in kritischer Auseinandersetzung mit zwei konträren Auffassungen: dem Ansatz beim Unterrichtsstoff und dem Ansatz einer Pädagogik (allein) vom Kinde aus. Beide hält er für unzulänglich, weil weder ein stoffzentriertes Lehren, das von aller Erfahrung abgehoben ist, noch ein allein kindzentriertes Unterrichten, das die Inhalte vernachlässigt, zu wünschenswerten Ergebnissen führe (Dewey 1976, S. 275f.). Deweys Alternative heißt *Rekonstruktion* - so nämlich, daß der Standpunkt des Kindes und die Unterrichtsinhalte gemeinsam den Unterricht bestimmen, in einer Bewegung "im Ausgang von der gegenwärtigen Erfahrung des Kindes zu dem, wofür die systematisierten Formen der Wahrheit, die wir als Unterrichtsgegenstände bezeichnen, stehen" (S. 278). Eine solche Rekonstruktion werde möglich, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse ihrem akademischen Zusammenhang entnommen und vom Lebens- und Erfahrungszusammenhang des Kindes her neu erschlossen werden, und zwar unter Wahrung von dessen Integrität (S. 286). Auf diese Weise finden Inhalte ihren Platz in dem "sich erweiternden Bewußtsein des Kindes" und werden zur Grundlage seines weiteren Handelns (S. 288)¹.

Der zweite Aspekt betrifft unmittelbar das Verhältnis von *Vermittlung* und *Aneignung*. In seiner wirkungsgeschichtlich zentralen Schrift "Democracy and Education" von 1916 (Dewey 1966) versteht Dewey Vermittlung (transmission) als eine Grundaufgabe, deren Notwendigkeit sich aus dem Fortbestand von Gesellschaft ergebe. Eben deshalb müsse diese Aufgabe aber auch zuerst im Rahmen der gesellschaftlichen Kommunikation insgesamt reflektiert werden, erst dann auch als Aufgabe von Schule und formeller Erziehung (S. 3). Auf diese Weise kann Dewey die nachteilige Wirkung einer vom gesellschaftlichen Lebens- und Kommunikationsprozeß isolierten schulischen Vermittlung herausarbeiten (S. 8f.), wobei er J. F. Herbart als Vertreter eines solchen Vermittlungsdenkens nennt (S. 69ff.). Die von Dewey selbst angestrebte Form von Bildung und Erziehung wird auch hier als *Rekonstruktion* verstanden. Erziehung wird definiert als "diejenige Rekonstruktion oder Reorganisation von Erfahrung, die die Bedeutung von Erfahrung erweitert und die Fähigkeit steigert, den Gang nachfolgender Erfahrungen zu bestimmen" (S. 76). Damit zielt die Rekonstruktion nicht allein auf die *personale*, sondern zugleich auf die *gesellschaftliche* Ebene. Rekonstruktion diene aber nicht einfach der Selbsterhaltung von Gesellschaft, sondern ermögliche deren Erneuerung und Reform (S. 79). Der Wert der schulischen Inhalte liege darin, daß sie "die Bedeutung der Dinge, mit denen wir in der Gegenwart aktiv umgehen, erweitern". Das sei der Kern

1 Dewey (1976, S. 285) selbst nennt dies in einer heute so nicht mehr nachvollziehbaren Terminologie eine "Psychologisierung" des Curriculums.

von Erziehung als einer "beständigen Rekonstruktion von Erfahrung" (S. 80). Weiterhin ist diese Rekonstruktion als ein *aktiver* Vorgang anzusehen. Epistemologisch wie auch psychologisch setzt Dewey ein Verständnis voraus, dem zufolge alle Erkenntnis in einem interaktiven Prozeß besteht und deshalb an die "*aktiven* Beziehungen" zwischen Mensch und Umwelt gebunden bleibt (S. 274; vgl. auch den für die ganze neuere Diskussion grundlegenden Aufsatz über das "Reflex Arc Concept" von 1896, zit. als Dewey 1972).

Lernen als kreativer Prozeß: John Deweys religionspädagogische Rezeption durch George Albert Coe

Coe war derjenige Religionspädagoge, der Deweys Anstöße in entscheidender Weise für die Religionspädagogik fruchtbar zu machen versucht hat. In seinen beiden religionspädagogischen Hauptschriften "A Social Theory of Religious Education" von 1917 (Coe 1969) und "What is Christian Education?" von 1929 (Coe 1929) schließt er sich in vieler Hinsicht an Dewey an, ohne daß er einfach als unkritischer Adept angesehen werden dürfte. Auf die in Zustimmung und Kritik zu führende Auseinandersetzung mit Coes Gesamtwerk sowie die Würdigung anderer, beispielsweise aus dem amerikanischen Personalismus stammender Einflüsse kann hier wiederum nur verwiesen werden (vgl. Osmer 1985). Im folgenden soll nur die für die Frage nach Vermittlung und Aneignung besonders bedeutsame Unterscheidung zwischen "übertragungsorientierter" (transmissive) und "kreativer" oder "schöpferischer" (creative) Erziehung aufgenommen werden. Mit dieser Unterscheidung, die den Kern von Coes christlicher Erziehungstheorie ausmacht, will er die von Dewey eingeführte Perspektive der Rekonstruktion theologisch und religionspädagogisch fruchtbar machen.

"*Transmissive education*" bezeichnet für Coe ein solches Verständnis, das auf die pädagogische Gewährleistung der "Fortdauer einer bereits bestehenden Kultur" zielt (Coe 1929, S. 46). An diesem Verständnis sei christliche Erziehung weithin ausgerichtet (S. 35). "*Creative education*" hingegen, in der allein Coe ein zukunftsweisendes Modell christlicher Erziehung sehen kann, besitze ihr Zentrum in dem Versuch, "eine Kultur zu verbessern oder zu rekonstruieren" (S. 46).

Warum soll dieser Form der Erziehung den Vorzug erhalten? Zunächst verweist Coe darauf, daß Religion sich im Akt des Lehrens und Lernens verändern müsse. Wenn Lehren und Lernen von Religion nach christlichem Verständnis nur als ein freier Akt denkbar sind, eben weil sie das betreffen,

"was in den Personen am stärksten persönlich und frei ist" (S. 25), dann unterliege Religion in diesem Akt der doppelten Veränderung sowohl durch die "Individualität" des Unterrichtenden als auch durch die der Schülerinnen und Schüler (S. 25). Genaugenommen gelte dies schon aus psychologischen Gründen, so daß um so mehr zu fragen sei, ob entsprechende Veränderungen von Religion entweder tunlichst unterdrückt oder bewußt als Ausdruck der Freiheit wahrgenommen werden sollten. Eine Klärung des Verhältnisses von "Übertragung" und "schöpferischer" Aktivität sei jedenfalls religionspädagogisch unausweichlich (S. 28). Für die christliche Erziehung lasse sich die Frage so zuspitzen: "Gibt es in der uns überlieferten Religion ein Prinzip, das einen Prozeß der Selbsttranszendenz und Selbsterneuerung innerhalb des geschichtlichen Glaubens selbst vorsieht?"

Im Anschluß an die so zugespitzte Frage sind bei den verschiedenen, u.a. pädagogischen und kulturtheoretischen Klärungsversuchen, die Coe unternimmt, vor allem die theologischen Argumente bemerkenswert. Coe beruft sich zunächst auf den Gedanken eines auch in Gegenwart und Zukunft anhaltenden göttlichen Schöpfungsprozesses. Da dieser theologische Gedanke aber nur selten aufgenommen worden sei, beschränkt er sich auf die näherliegende Auffassung, daß Christsein sich nicht in der Nachahmung erschöpfen könne. Nicht einmal hinsichtlich des "Meisters" reiche es zu, ihn bloß nachzuahmen, da jede Zeit vor neuen Problemen stehe. Sich in "seinem Geist" auf die Situation zu beziehen und eigene Entwürfe für Leben und Handeln auszubilden, das sei der angemessene Weg des Christseins. Deshalb kann er sagen, daß wir "unser Christentum in gewisser Hinsicht neu bzw. wieder (re-creating) hervorbringen" müssen. Wie Coe weiter hervorhebt, sind beide Pole in dieser Formulierung (re-creating) gleichermaßen zu beachten: Es geht um etwas Neues, das vorher noch nicht bekannt war, aber es geht auch um den Rückbezug auf etwas, das "universell gültig" ist (S. 32). Im Sinne einer solchen zweipoligen *Re-creation* nimmt Coe dann den Begriff der *Reconstruction* auf. Auch Rekonstruktion setze voraus, daß das zu Rekonstruierende bekannt ist. Aber der "Brennpunkt wahrhaftiger Erziehung" sei "nicht das Vertrautmachen von Vergangenheit, sondern das Hervorbringen einer Zukunft, die sich von Gegenwart und Vergangenheit unterscheidet" (S. 33).

Neben dem Versuch, die Möglichkeit einer "kreativen Erziehung" theologisch zu begründen, steht daher die scharfe Kritik aller Ansätze, die christliche Erziehung allein als "Übertragung" festliegender "heilsnotwendiger Wahrheiten" verstehen wollen (S. 35ff.). Solche Ansätze seien ebenso aus rein logischen wie aus erziehungspraktischen Gründen zum Scheitern verurteilt. Auch als zutreffende Beschreibung von Praxis dürfen sie nicht gelten. Und wäre eine "Übertragung" durch Erziehung wirklich möglich, so würden

nur "unsere Fehler" weitergegeben, versehen mit dem "Prestige" des angeblich Vorbildhaften (S. 48).

Vermittlung und Aneignung, Übertragung und Rekonstruktion: Erste Folgerungen

Die Aufnahme von Perspektiven aus der amerikanischen Reformpädagogik konnte hier nicht in der weiterreichenden Form einer kritischen Auseinandersetzung mit den entsprechenden Entwürfen erfolgen. Sie war darauf begrenzt, weiterführende Impulse in diesem - für Deutschland gesprochen: übergangenen - Diskussionszusammenhang zu identifizieren. Worin sind diese Impulse nun zu sehen?

Insgesamt liegt der Gewinn wohl in einem komplexeren Verständnis von Vermittlung und Aneignung. Dieses Verständnis weist zumindest in mancher Hinsicht über die gegenwärtige (religions-)pädagogische Diskussion hinaus und setzt Maßstäbe, hinter die nur um den Preis der Geschichtsvergessenheit zurückgegangen werden kann. Dies gilt zum einen im Blick auf den Begriff der *Vermittlung*: Aus Deweys und Coes Analysen ergibt sich, daß stets zu unterscheiden ist zwischen einer Aufgabe der Vermittlung, die für alle Zivilisations- und Kulturleistungen grundlegend ist, und den schulischen und unterrichtlichen Vermittlungsformen, deren Legitimität nicht schon aus dieser Grundaufgabe erwächst, sondern an deren Erfüllung erst zu bemessen ist. So gesehen kann auch religionspädagogisch die Aufgabe der Vermittlung nicht unterschiedslos abgelehnt, sondern muß als Grundaufgabe ebenso anerkannt wie in ihren religionspädagogischen Fehlformen kritisiert werden.

Zum anderen schließt das Konzept einer aktiven Rekonstruktion Horizonte ein, die für das *Aneignungsverständnis* wesentlich scheinen. Bei Dewey und Coe wird dieses Konzept in den Horizonten von Psychologie und Sozialphilosophie bzw. Soziologie reflektiert, aber auch im Zusammenhang von Theologie, Pädagogik und Politik. Damit reicht es sowohl über den didaktischen und pädagogischen Zusammenhang hinaus als auch über einen disziplingebundenen Zugang etwa nur von der Psychologie oder Soziologie her. Angesichts der Notwendigkeit, (Religions-)Pädagogik mehrperspektivisch im Gespräch mit einer Reihe verschiedener Disziplinen zu betreiben, bleibt ein solcher disziplinübergreifender Ansatz höchst bedenkenswert.

Zumindest in Form einer Schlußbemerkung erwähnt werden soll die Tatsache, daß sich vor allem Coe schon früh darum bemüht hat, was heute etwa als "Ethos der Weltgesellschaft" neu diskutiert wird. Noch während des Er-

sten Weltkriegs (1917) denkt er nach über ein solches Ethos und schreibt (Coe 1969, S. IX): "Forward, out of nationalism, with its limitations upon brotherhood, into world society!"