

# Praktisches Lernen auch im Religionsunterricht?

Von Friedrich Schweitzer

Der Begriff »praktisches Lernen« steht für Bemühungen, die sich auf eine Erweiterung des schulischen Lernverständnisses richten. Gemeint ist – wie der Beitrag von Peter Fauser und Heinfried Tacke in diesem Heft zeigt – nicht allein Praxis in einem engen Sinne des Herstellens, sondern ebenso des Tuns in sozialem Helfen, ästhetischem Gestalten und erkundendem Forschen. Die Idee, Schule durch praktisches Lernen zum Lebens- und Erfahrungsraum werden zu lassen, ist nicht in der Religionspädagogik entstanden.

Wie für andere Fächer und für die Schule als ganze entsteht aber auch für die Religionspädagogik die Rückfrage, ob praktisches Lernen eine sinnvolle

Perspektive auch für den Religionsunterricht zu bieten vermag. Dieser Frage jedenfalls kann sich der Religionsunterricht schon vor aller fachdidaktischen Reflexion nicht entziehen: Als Fach der Schule wird er von Veränderungen, die sich im schulischen Lernverständnis vollziehen, unvermeidlich mitbetroffen. Doch soll nicht einfach einer Anpassung des Religionsunterrichts das Wort geredet werden. Nur wenn dem Religionsunterricht von sich aus an praktischem Lernen gelegen ist, kann ein solches Lernverständnis auch zu einer religionspädagogischen Perspektive werden.

Die nachfolgenden Überlegungen verstehen sich als ein erster Antwortver-

such auf diese Frage. Insgesamt hat die Diskussion über praktisches Lernen und Religionsunterricht gerade erst begonnen. Erfahrungen aus der Praxis liegen bislang nur in begrenztem Umfang vor. Mein Beitrag will die Diskussion anregen.

---

## **Das Lernverständnis – anthropologische und theologische Überlegungen**

---

Praktisches Lernen richtet sich nicht gegen Theorie, sondern gegen ein Lernen, bei dem nur der Kopf und nicht der Körper, nur der Intellekt und nicht die Sinne, nur Abstraktion und nicht Erfah-

nung, nur die Zukunft nach der Schule und nicht das Leben in der Gegenwart beteiligt und angesprochen sind. Positiv formuliert, wird eine verstärkte Beachtung eigenen Handelns und Erfahrens angestrebt, die den Menschen nicht auf eine intellektuell verengte Rationalität und auf zweckorientiertes, aber sinnarmes Lernen reduziert.

Ein solches Lernverständnis beruft sich auf anthropologische Gründe. Es geht aus von der Überzeugung, daß der Mensch als ganzer der Pflege und Bildung bedarf und daß Kindheit und Jugendalter ein Eigenrecht besitzen, das es verbietet, sie dem Erwachsenenalter als dienende Vorstufe unterzuordnen. Auf der Ebene der Anthropologie kann auch von der Theologie her gefragt werden. Allerdings gehört praktisches Lernen nicht zu den traditionellen Themen

der theologischen Anthropologie. Vielmehr ist diese selbst vielfach in einer auf Seele und Geist verengten Weise betrieben worden. Wie wir heute aus der Diskussion etwa über das Schöpfungsverständnis wieder neu gelernt haben, zielt die biblische Anthropologie keineswegs auf eine Abwertung des Leibes. Schon die geläufige Trennung von Leib und Seele oder von Körper und Geist ist nicht biblischen Ursprungs. Besonders für die alttestamentliche Anthropologie läßt sich sagen, daß der Mensch geradezu »mit seinem Körper« denkt. »Lebendige Seele« (Gen 2,7) ist der Mensch stets als ganzer, nicht nur in einem – vom Körper unterscheidbaren – Teil.

Exemplarisch ist diese Anthropologie, die Körper und Geist sowie Praxis und Theorie nicht auseinanderreißt, am hebräischen Begriff für *Erkennen* abzule-

sen. Dieser Begriff ist von einer solchen Weite, daß er vom Wahrnehmen über das Erkennen durch Nachforschen, Prüfen und Überlegen – jeweils mit dem Herzen als Organ der Erkenntnis – bis zur Unterscheidung des Guten und Bösen reicht. Erkennen heißt stets praktischer Umgang mit den Gegenständen der Erkenntnis.

Versucht man diese Überlegungen für unser heutiges Lernverständnis fruchtbar zu machen, so scheint mir der Begriff »*leibhaftiges Lernen*« angemessen – in seiner Doppelbedeutung eines Lernens, das den Leib nicht ausschließt, sowie eines wirklichkeitsbezogenen, lebensbedeutsamen und in diesem Sinne praktischen Lernens.

Die theologische Anthropologie des Kindes, die wir als einen zweiten Zugang zur Frage nach dem Lernverständnis hier nur andeuten, geht aus von Jesu Umgang mit Kindern. Wenn im sog. »*Kinderevangelium*« (Mk 10,13-16) den Kindern das Reich Gottes zugesprochen wird, so darf dies nicht einfach in eine pädagogische Maxime übersetzt werden. Umgekehrt kann eine solche Sicht des Kindes aber kaum ohne Folgen für die Pädagogik bleiben. Am Begriff des »*Gegenwartlernens*« läßt sich dies verdeutlichen. Mit diesem Begriff soll der Unterschied zu einem allein zukunftsbezogenen Vorratslernen (»*lerne in der Zeit, so hast du in der Not*«) bezeichnet werden, das seinen Sinn erst vom Erwachsenenalter her empfängt. Ein solches Lernen auf Vorrat ist nicht nur von der Motivation der Schüler her fragwürdig. Es basiert zugleich auf einer Sicht des menschlichen Lebens, für die der leistungsfähige Erwachsene als Norm dem Lernen sein Ziel setzt. Demgegenüber erhält die Kindheit im Neuen Testament ihren Sinn in provozierender Weise nicht erst von späteren Leistungen her. Lernzeit muß als sinnvolle Lebenszeit erfahrbar sein. Ein bloßes Vorratslernen, das dem Kind in seiner Sinnhaftigkeit verschlossen bleibt, ist damit nicht zu vereinbaren.

---

### Religionsunterricht und Wandel der religiösen Sozialisation

---

Aus anthropologischen Prinzipien allein läßt sich die Gestaltung des Religionsunterrichts nicht ableiten. Deshalb soll jetzt nach den Bedingungen gefragt werden, von denen der Unterricht im Blick



auf die religiöse Sozialisation der Schüler auszugehen hat.

Weithin wird heute ein Nachlassen kirchlich-christlicher Sozialisation beobachtet. Im Elternhaus begegnen Kinder nur selten mehr christlichem Brauchtum. Erfahrungen mit Kirche und christlicher Gemeinschaft können im allgemeinen ebensowenig vorausgesetzt werden wie eine Vertrautheit mit den Inhalten oder Lehren des Christentums. In dieser Situation kann der Religionsunterricht sinnvoll nicht mehr als Reflexion von anderswo bereits gemachten Erfahrungen angelegt sein. Er würde sonst leicht zu einem abstrakten Gedankenexperiment.

Dazu kommt, daß die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen stark von den Medien und durch Erfahrungen aus zweiter Hand geprägt ist. Fähigkeiten wie konzentriertes Hören oder Stillwerden und -sein, die in religiöser Hinsicht besonders wichtig sind, werden wenig unterstützt.

Durch den Wandel in der (religiösen) Sozialisation wird der Religionsunterricht zu einer verstärkten Erfahrungsorientierung herausgefordert. Dabei sind freilich auch die Grenzen des Unterrichts zu beachten: Religiöse Erfahrungen zu vermitteln kann nicht Aufgabe des Religionsunterrichts sein – sie sind nicht verfügbar. Wohl aber wird es wichtiger, elementare Fähigkeiten des Hörens, der Meditation und der Stille zu pflegen sowie – zumindest in Ansätzen – Erfahrungen von Gemeinschaft in Feier, Spiel und gemeinsamem Tun zu ermöglichen. Weiterhin wird die Beziehung zwischen Schule und Gemeinde – die Öffnung der Schule auch zur Kirchengemeinde, zur Jugendarbeit oder zur Diakonie hin – bedeutsam.

---

### **Aus der Geschichte der Religionspädagogik lernen?**

---

Praktisches Lernen ist keine neue Forderung. Es steht in einer Tradition, die – ausgehend von Rousseau und Pestalozzi – besonders in der Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts Gestalt gewonnen hat. Auch in der Geschichte der Religionspädagogik wurden Anstöße zu einem erfahrungsbezogenen Religionsunterricht, der praktisch-handelnde Elemente ebenso einschließt wie Meditation und Stille und der sich öffnet hin zu außerschulischen

Erfahrungsfeldern in Kirche und Gesellschaft, bereits in der Reformpädagogik diskutiert. Allen voran hat damals Otto Eberhard einen Religionsunterricht gefordert, der sich reformpädagogische Perspektiven zu eigen macht und der dadurch »lebendiger Religionsunterricht« zu werden vermag.

Es ist heute noch eindrucksvoll, die in den 20er Jahren gesammelten Unterrichtsbeispiele zu lesen. Sie reichen vom Erzählen über das ästhetische Gestalten bis hin zur gemeinsamen Feier, zu Andacht und Gebet, von der dramatischen Darstellung über die Gestaltung von Schul- und Klassengemeinschaft bis hin zu heimatgeschichtlichen Nachforschungen.

Lange Zeit galt die reformpädagogische Religionspädagogik freilich als Tabu – als Ausdruck Liberaler Theologie und damit desjenigen unkritisch der zeitgenössischen Kultur verfallenen Denkens, mit dem seit der Dialektischen Theologie endgültig zu brechen war. Dabei wurde allerdings übersehen, daß sich selbst Protagonisten der Evangelischen Unterweisung noch in der Zeit nach 1945 für eine Wiederaufnahme der Reformpädagogik eingesetzt haben. H. Kittel etwa sah damals die Gefahr, daß die Schule hinter den reformpädagogischen Erkenntnisstand zurückfallen und ihre Aufgabe pädagogischer Gestaltung verfehlen könnte.

Wenn heute mit dem praktischen Lernen erneut für eine Wiederaufnahme reformpädagogischer Traditionen plädiert wird, so geht es nicht um eine Reminiscenz oder eine Mode. Von Interesse und Bedeutung ist die Reformpädagogik vielmehr in dem Maße, als sie – in kritischer Rezeption – als pädagogische und religionspädagogische Antwort auf die gesellschaftliche Modernisierung sowie auf die veränderte Situation von Schule, Kirche und Christentum verstanden werden kann.

---

### **Religionsdidaktische Perspektiven**

---

Nach dem Gesagten sprechen theologisch-anthropologische wie sozialisationstheoretische Gründe für eine Aufnahme praktischen Lernens im Religionsunterricht. Praktisches Lernen erscheint so gesehen als eine zu Unrecht vergessene Möglichkeit, deren Wurzeln in der Geschichte der Religionspädagogik



Zeichnung: Marie Marcks, a.a.O.

gik selbst neu zu entdecken sind. Die Probe auf solche Überlegungen wird jedoch in der Praxis selbst liegen müssen. Die von der Tübinger Projektgruppe Praktisches Lernen gesammelten Erfahrungsberichte beziehen sich in der Regel nicht auf den Religionsunterricht. Sie enthalten jedoch Hinweise auf fächerübergreifende Projekte, an denen der Religionsunterricht entweder tatsächlich beteiligt war oder – von den Themen her – hätte beteiligt sein können. Dies gilt für lokalgeschichtliche Projekte wie etwa die Erforschung und Pflege eines jüdischen Friedhofs, für ökologisch ausgerichtete Vorhaben (angefangen beim Schulgarten bis hin zur politisch brisanten Untersuchung von Schadstoffen aus der heimischen Industrie) sowie für Aktionen, die sich die Unterstützung von Einrichtungen in der Dritten Welt zum Ziel gesetzt haben. Besonders deutlich tritt dabei hervor, daß ethisches Lernen durch eigenes Handeln weit stärkere Impulse erfährt als im herkömmlichen Unterricht.

Weitere Erfahrungen hat ein 1988/89 in Württemberg ausgeschriebener Förderpreis zum praktischen Lernen im Bereich des Religionsunterrichts an der Hauptschule ans Licht gebracht. Die Einsendungen zeigen ein Spektrum, das sich von der Diakonie («Mit Behinderten leben») über ästhetisches Gestalten (Tonfiguren, Wandbilder zum Thema Schöpfung, Bau von Weihnachtskrippen) bis wiederum hin zur Erkundung lokaler Geschichte (z.B. der eigenen Heimschule) spannt. Dabei zeigt sich, daß beispielsweise symboldidaktische Ansätze durch eigenes gestalterisches Tun eine wichtige Konkretion erfahren. Ähnlich gewinnen kirchengeschichtliche Inhalte eine lebendige Bedeutung.

mehr gegeneinander ausgespielt wer- Gespräche bei einer Tagung mit Teilnehmern aus dem Bereich der Religionsdidaktik und der Projektgruppe Praktisches Lernen haben Hinweise auf weitere Beispiele ergeben – etwa auf das Hamburger Kirchenprojekt (ru 3/87) und auf Friedhofserkundungen, aber auch auf kreative Ansätze im Bibelunterricht (vgl. auch ru 1/88).

Solche Beispiele bedürfen der weiteren Prüfung und Reflexion – besonders im Blick auf das Lernen, das in ihnen geschieht. In diesem Sinne möchte ich schließen mit drei Fragen, die mir für die Weiterarbeit wichtig scheinen:

– Wann ist praktisches Lernen religionspädagogisch als gelungen zu bezeichnen?

Nicht alles, was Schüler gerne tun oder was sie »motiviert«, nicht alles, was »praktisch« heißt, kann schon als gelungenes Beispiel eines solchen Lernens gelten. Welche Kriterien – z.B. der Ernsthaftigkeit, aber auch der Kreativität – werden hier wichtig?

– Wie weit reicht praktisches Lernen im Religionsunterricht?

Nicht alles Lernen in der Schule kann oder soll praktisches Lernen werden. Welchen Aufgaben ist praktisches Lernen angemessen und welchen nicht? Und bei welchen Themen ist es geradezu erforderlich, weil anders die angestrebten Ziele gar nicht zu erreichen sind?

– Wie verhalten sich Glaube und praktisches Lernen zueinander?

Gegen die reformpädagogische Religionspädagogik wurde eingewandt, sie wolle erarbeiten lassen, was nur empfangen und gehört werden kann. Auch wenn pädagogische und theologische Aspekte heute in so grober Weise nicht

den (sollten), bleibt zu fragen, was die Form des Lernens für die Inhalte bedeutet.

POL = Projekt-  
Orientiertes Lernen

= Planvolles Handeln  
von ganzem Herzen,  
das in einer  
sozialen Umgebung  
stattfindet. (Kilpatrick)

#### Literatur:

- O. Eberhard: Arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht. Gesammelte Stundenbilder aus pädagogischer Werkstatt. Stuttgart 1924.
- G. Jerger: Praktisches Lernen – Gedanken zu einer Ausstellung am Lehrtag der Diözese Rottenburg-Stuttgart. In: Gebt der Schule ein Gesicht! Hg. von B. Krautter. Stuttgart 1989 (zum Förderpreis Praktisches Lernen und Religionsunterricht an Hauptschulen).
- J. Moltmann: Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre. München 1985.
- Projektgruppe Praktisches Lernen: Praktisches Lernen und Ökologie. In: Der Ev. Erzieher 3/1991.
- F. Schweitzer: Lernverständnis und biblisches Menschenbild – Theologisch-anthropologische Überlegungen zum praktischen Lernen. In: Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Bayern (Hrsg.): Impulse für die Schule von heute: »Lernen ... mit Kopf, Herz und Hand«. Sonderdruck der GEE Nr. 6, 1987.
- F. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München 1987.
- H.-R. Weber: Jesus und die Kinder. Hamburg 1980.
- Weitere Hinweise bei Fauser/Tacke in diesem Heft.