

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Lernende/Lehrende

Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100080/>

Lernende/Lehrende

Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong

Theologische Fakultät, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Wenn einerseits Religionspädagogik die Wissenschaft ist, die sich mit dem Lehren und Lernen von Religion beschäftigt, und wenn andererseits in der Religionspädagogik das Subjekt eine zentrale Rolle spielt, dann kommt den Größen Lernende und Lehrende eine tragende Bedeutung in dieser Disziplin zu. Mit dieser Thematik verbinden sich zentrale Fragen der Religionspädagogik:

Was bedeutet lernen und lehren im religionspädagogischen Kontext? Welche Personen sind damit in den verschiedenen religionspädagogischen Handlungsfeldern gemeint? Wie wirken sich diese Handlungsfelder auf die Rollen der Lernenden und der Lehrenden aus? Welche Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden sind dem Gegenstand der Religionspädagogik angemessen?

1. Lernen und Lehren im religionspädagogischen Kontext

1.1. Lernen und Lehren – Begriffsklärungen

Lernen ist ein selbstverständlicher Bestandteil des Lebens und findet permanent auf ganz unterschiedlichen Ebenen und in diversen Kontexten statt. Entsprechend ist der Begriff in der Alltagssprache präsent: Menschen sprechen selbstverständlich darüber, dass sie etwas gelernt haben oder etwas lernen wollen bzw. müssen und haben „demnach eine intuitive Theorie darüber, was Lernen bedeutet“, meist im Sinne eines „erkennbaren Zuwachses an Wissen oder Können“ (Becker, 2009, 577).

Lehren ist spezifischer auf institutionelle Zusammenhänge bezogen. Im Zusammenhang mit Lehren ist meist eine spezifische Form von Lernen gemeint, nämlich als Resultat eines intentionalen Vorganges. Dabei sind mindestens zwei Personen in unterschiedlichen Rollen beteiligt: Jemand handelt in einer bestimmten Weise mit dem Ziel des Zuwachses an Wissen oder Können eines

anderen Menschen. Diese besondere Form des intentionalen und formalisierten Lernens hat Anteil an Lernprozessen allgemein, wird aber durch spezifische Bedingungen geprägt: eine bestimmte Rollenverteilung, eine Beschränkung auf bestimmte Inhalte, nicht selten verbunden mit einer Begrenzung von Freiwilligkeit des Lernens sowie möglicherweise einer Bewertung des Gelernten.

Lehren kann dann verstanden werden als „organisiertes und strukturiertes Angebot von Lerngelegenheiten, indem jemand etwas gezeigt und zugleich dieses als Zeigen markiert wird“ (Schütz, 2012, 283). Dabei ist das Verhältnis von Lernen und Lehren asymmetrisch: „Lehren ist [...] immer auf Lernen bezogen, auch wenn Lehren nicht automatisch zum Lernerfolg führen muss und Lernen auch unabhängig von Lehren stattfinden kann“ (ebd.).

1.2. Zwischen Informationsvermittlung und Impulssetzung – lerntheoretische Positionen

In der Frage, wie Lernen geschieht und wie dem zufolge gelehrt werden sollte, lassen sich in den lerntheoretischen Debatten drei idealtypische Positionen unterscheiden (vgl. dazu beispielsweise Domsgen, 2012, 340-342; Schulte, 2012, 225f.). Die eine Linie wird meist mit dem Stichwort behavioristisch benannt. Nach ihr ist ein Lernprozess maßgeblich durch äußere Reize bestimmt und zeigt sich in einer Verhaltensänderung der Lernenden. Lernen erfolgt als eine Verknüpfung von Reiz und Reaktion – so wird ein Verhalten wiederholt, wenn es belohnt wird und künftig vermieden, wenn es bestraft wird.

Die zweite Richtung ist kognitionspsychologisch bestimmt und versteht lernen als Prozess der Informationsverarbeitung. Auch sie blickt vorrangig vom Ergebnis her auf den Lernprozess und versucht dieses mit lerntheoretischen Erkenntnissen und Strategien zu optimieren. Sie folgt dem Sender-Empfänger-Modell, nach dem eine beschreibbare Menge von Informationen von den Lehrenden an die Lernenden weitergegeben wird. Von Interesse ist hier vor allem die didaktische Aufbereitung der Informationen, durch die die Schülerinnen und Schüler möglichst viel davon erfassen sollen.

Die dritte Linie begreift den Lernvorgang als selbsttätige Verarbeitung und Aneignung von Impulsen, die zwar von außen gesetzt, aber vom Subjekt eigenständig verarbeitet werden (beispielsweise Büttner/Dieterich, 2004, 148-151). Dies kann konstruktivistisch begründet, aber auch philosophisch fundiert werden (beispielsweise mit Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty;

Becker, 2009, 585). Diese Richtung interessiert sich stärker für den Vollzug des Lernens und die Erfahrungen, die Menschen dabei mit sich und der Umwelt machen. Lernen kann dabei eher als ein Umlernen des bisherigen Wissens gesehen werden, über das der Mensch von klein auf verfügt.

Alle drei Tendenzen können bis in die Antike zurückverfolgt werden: Während für Aristoteles die Seele des Menschen als *tabula rasa* gilt, die mit Sinneseindrücken gefüllt werden muss, versteht Platon den Lernvorgang als Wiedererinnerung der Ideen, die die Seele bereits ursprünglich in sich trägt und jetzt durch Sinneseindrücke quasi reaktiviert (Böhm, 2000, 342). Wie empirische Studien wie die von Kunter und Pohlmann gezeigt haben, bilden sich diese Konzepte auch in der pädagogischen Realität ab, insofern die meisten Lehrenden zumeist entweder der zweiten oder der dritten Überzeugung, wie Lernen funktioniert, folgen (Kunter/Pohlmann, 2009, 272f.).

Dies hat Konsequenzen für ihr jeweiliges professionelles Handeln und ihr Verständnis der Lernenden und ihrer selbst als Lehrenden (Kunter/Pohlmann, 2009, 272). Im ersten und zweiten Fall ist es die primäre Aufgabe der Lehrenden, die wesentlichen Informationen zu bestimmen und didaktisch geschickt aufzubereiten, damit die Lernenden möglichst viel davon aufnehmen. Die primäre Aktivität liegt hier stärker auf Seiten der Lehrenden, die Lernenden haben vorrangig eine rezipierende Rolle.

Folgt man dem dritten Modell, nehmen die Lehrenden stärker die Rolle von Mediatorinnen ein und unterstützen die individuellen Problemlöse- und Konstruktionsprozesse der Lernenden. Wissen wird dann im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden aufgebaut, die sich in diesem Prozess beide potenziell verändern (ebd.). Lernen ist hier letztlich ein Prozess von Selbstbildung. Dies bleibt kontingent: „Ob und wie dort etwas rezipiert wird, steht letztlich allein beim psychischen System“ (Büttner/Dieterich, 2004, 148). Der Subjektstatus der Lernenden ist hier wesentlich stärker ausgeprägt.

1.3. Unverfügbarkeit und Subjektorientierung – religionspädagogische Akzente

An diesen intensiven und durchaus auch kontroversen Debatten im allgemein pädagogischen Kontext hat die Religionspädagogik Anteil und setzt gleichzeitig noch einmal spezifische Akzente: In religionspädagogischen Zusammenhängen wird nicht völlig anders gelernt und gelehrt als in sonstigen Kontexten, jedoch werden bestimmte Aspekte hervorgehoben und manche Positionen liegen

näher als andere, wenn eine transzendente Größe mitgedacht wird und sowohl die Gegenstände des Lernens prägt als auch in den Lernprozessen Berücksichtigung finden soll (ähnlich: Schulte, 2012, 226).

In der Geschichte der Religionspädagogik sind – dem jeweiligen pädagogischen Zeitgeist entsprechend – alle lerntheoretischen Positionen vertreten. Aus heutiger Perspektive liegt das dritte Modell (das Verständnis des Lernvorgangs als selbsttätige Verarbeitung und Aneignung von Impulsen) jedoch religionspädagogisch deutlich näher als die beiden ersten; entsprechend sind auch die neueren Konzeptionen und Ansätze stärker von der Annahme eigenständiger Verarbeitungsprozesse geprägt (vgl. in der Umsetzung z.B. die Bände Büttner u.a., 2010ff.). Denn zusätzlich zu den spätestens seit Pestalozzi (1746-1827) und Rousseau (1712-1778) bekannten allgemein pädagogischen Einsichten, dass zum einen das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden „gebrochen ist durch das Nicht-Verfügbare, das dem Menschen über den Menschen eigentümlich ist“ (Bönsch, 2006, 151) und zum anderen die Gruppenkonstellation des Lernens das direkte Interaktionsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden ein zweites Mal bricht, kommt bei dem Gegenstand Religion eine dritte und theologisch entscheidende Brechung ins Spiel: Bei einem religiösen Lernprozess ist das Moment der Unverfügbarkeit durch die transzendente Dimension noch einmal in anderer Qualität gegeben.

In der Religionspädagogik berührt dies die klassische religionspädagogische Grundfrage, ob Glauben lehr- und lernbar sei (vgl. beispielsweise Doyé, 2012, 111-116; Englert, 1997, 138-150; Englert, 2007, 196-206; Lachmann, 2002, 31-35; Schröder, 2012, 202-204). Die Extrempositionen der liberalen Religionspädagogik und der Evangelischen Unterweisung sind dabei mittlerweile einem breiten Konsens gewichen, dass Glauben mit Lernvorgängen verbunden ist, aber nicht in diesen aufgeht: Zwar müssen sowohl elementare Kenntnisse vorhanden sein (ich kann nicht an die Auferstehung glauben, wenn ich nie von ihr gehört habe) als auch entsprechende Lernerfahrungen (ich kann nicht an Vergebung glauben, wenn ich sie nie erlebt habe), aber nicht nur die theologische Einsicht, sondern auch die pädagogische Erfahrung zeigt, dass Glauben nicht machbar und religiöse Lernprozesse nicht operationalisierbar sind. Die theologische Grundüberzeugung, dass Gott an und mit jedem Menschen handelt, bevor religionspädagogische Aktivität beginnt, legt in besonderer Weise den Respekt vor den individuellen Wegen der Lernenden nahe und bewahrt davor, diese als unbeschriebene Blätter zu sehen, denen primär Wissen vermittelt werden müsste.

Diese prinzipielle Erkenntnis verbindet sich mit der spezifischen Situation

religiöser Lernprozesse im 21. Jahrhundert, die von Pluralität, Individualisierung und Subjektivierung bestimmt ist. Die Überzeugung, dass religiöse Inhalte plausibilisiert werden müssen und ihre Relevanz für die Subjekte deutlich werden muss, um aufgenommen zu werden, entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und ist mittlerweile weitgehender religionspädagogischer Konsens. Noch stärker als in anderen Fächern müssen die Lehrenden in religionspädagogischen Kontexten daher die subjektive Plausibilität und Relevanz ihrer Inhalte durchgehend thematisieren. Dass der Lerngegenstand Religion das Subjekt inhaltlich unmittelbar betrifft, muss für die Sicht auf den Lernvorgang und die Lernenden Konsequenzen haben.

2. Lernende und Lehrende in religionspädagogischen Handlungsfeldern

Religiöses Lernen findet an sehr unterschiedlichen Orten statt (Grethlein, 1998, 307-542; Schröder, 2012, 425-543). Die Familie (→ Familie) spielt dabei eine zentrale Rolle, aber auch in der Peergroup oder durch mediale Vermittlung wird religiös gelernt. Allerdings hat religiöses Lernen hier keinen verlässlichen Ort und geschieht in der Regel auch informell ohne eine klare Rollenverteilung (→ Rolle der Lehrkräfte) zwischen Lehrenden und Lernenden. Verlässliche und intentional bestimmte Lehr- und Lernprozesse sind daher vorrangig im schulischen Religionsunterricht und in der Kirche angesiedelt (Pohl-Patalong, 2012, 125f.).

Der Religionsunterricht (→ Religionsunterricht; → Recht und Religionsunterricht) als ordentliches Lehrfach beschäftigt sich mit dem Gegenstand Religion zentral in der Perspektive des Lernens. Hier sind die Rollen eindeutig definiert: Lernende sind die Schülerinnen und Schüler, Lehrende die Religionslehrerinnen und -lehrer. In manchen Bundesländern erteilen allerdings auch Pfarrerrinnen und Religionspädagogen schulischen Religionsunterricht. Diese werden im schulischen Kontext zwar in der Regel in der Rolle von Lehrkräften wahrgenommen (die u.a. auch Noten verteilen), sie sind allerdings weniger in den schulischen Ablauf eingebunden und besitzen einen wesentlich stärkeren äußeren Referenzkontext, was sich auf ihr Rollenverständnis auswirken kann.

In der Kirche gelten evangelischerseits die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden und katholischerseits die Kommunionvorbereitung und der Firmunterricht als klassische religiöse Lernarrangements. Daneben werden jedoch die konfessionellen Kindertagesstätten zunehmend als wichtige Orte religiösen Lernens wahrgenommen, ebenso ist natürlich die

Erwachsenenbildung und die Bildung mit älteren Menschen in parochialen und nichtparochialen Strukturen ein wichtiges auf religiöses Lernen zielendes Handlungsfeld. Wenn sich die Kirche insgesamt als Lerngemeinschaft und die Gemeinde (→ Gemeinde) als Lernort begreift, wie es vor allem in gemeindepädagogischer Perspektive (→ Gemeindepädagogik) (teilweise anknüpfend an Tendenzen der Kirchen in der DDR) formuliert worden ist (vgl. beispielsweise Steinhäuser, 2000), sind alle Beteiligten jederzeit Lernende. Faktisch ist in den genannten Handlungsfeldern jedoch auch hier eine klare Rollenverteilung üblich: Lernende sind hier die Kinder, Jugendlichen oder Teilnehmenden an den Bildungsveranstaltungen, Lehrende können Pfarrerinnen, Diakone, Gemeindepädagoginnen, Erzieher, aber auch ehrenamtlich Tätige vor allem in der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden beziehungsweise mit Kommunionkindern und Firmlingen sein. Eine Zwischenstellung zwischen Lehrenden und Lernenden nehmen jugendliche Teamerinnen und Teamer ein.

3. Die Rollen der Lernenden und Lehrenden

3.1. Die Lehrenden als Subjekte

Diese unterschiedlichen Handlungsfelder und auch Berufsrollen bringen selbstverständlich unterschiedliche Selbstverständnisse der Lehrenden mit sich. Gemeinsam sind ihnen allerdings die konstitutive Beteiligung ihrer Personen und die Bedeutung ihrer individuellen religiösen Einstellungen und Haltungen (Schweitzer, 2006, 189-192). Dies gilt gleichermaßen für die Schule wie für den kirchlichen Kontext. Denn auch diese beschränkt sich nicht auf eine reflexiv-kognitive Wissensvermittlung religiöser Gehalte. Religiöses Lernen umfasst immer sowohl *learning about religion* als auch *learning from religion* als auch *learning in religion*, also in das kognitiv orientierte Lernen religiöser Gehalte, die existenzielle Auseinandersetzung mit religiösen Gehalten und die Auseinandersetzung mit religiösen Vollzugsformen (vgl. zusammenfassend Domsgen, 2012, 353 mit Bezug auf Bert Roebben). Dabei kann je nach Handlungsfeld, aber auch abhängig von Thematik, Lerngruppe und Lehrperson der Akzent stärker auf der einen oder der anderen Dimension liegen. Eine von diesen jedoch konzeptionell oder faktisch völlig auszublenden, wird weder dem Gegenstand Religion noch den beteiligten Menschen gerecht, weil religiöse Bildung immer mit Inhalten und durchaus auch Kenntnissen verbunden ist, aber auf das Subjekt und die subjektive Relevanz zielt. Daher beinhaltet im Verständnis beider großen Konfessionen der Religionsunterricht notwendig

einen Erfahrungs- und Subjektbezug (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005, 20f.; Kirchenamt der EKD, 1994, 27). Der kirchliche Unterricht hingegen muss nicht nur der religiösen Pluralität der Gegenwart Rechnung tragen, sondern ist auch theologisch der Freiheit des Subjekts verpflichtet, die eine kritische Reflexion der Glaubensinhalte erfordert.

Das bedeutet, dass die Prozesse in allen religionspädagogischen Bereichen immer von der Subjektivität sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden her gedacht werden müssen (zur Subjektwerdung vgl. ausführlich Schröder, 2012, 232-249). Die Lehrenden sind immer auch als Personen involviert. Ihre persönliche weltanschauliche Haltung, ihre Religiosität, ihr Umgang mit anders glaubenden Menschen, auch ihre eigenen Fragen und Zweifel spielen in die Lehr-Lern-Prozesse mit hinein und beeinflussen diese. Sie sind auch Bezugspersonen und Vorbilder im Umgang mit religiösen und existenziellen Fragen und Themen.

Gleichzeitig sind sie selbst auch immer Lernende, insofern sie mit den existenziell-religiösen Themen nie „fertig“ sein können und die von ihnen angeleiteten Lernprozesse potenziell auch immer sie selbst als Subjekte betreffen.

3.2. Die Lernenden als Subjekte

Ebenso sind die Lernenden unabhängig von dem Handlungsfeld als Subjekte zu verstehen. Der Gegenstand Religion betrifft jeden Menschen als Person, auch wenn Menschen nicht religiös sozialisiert sind und sich nicht als religiös verstehen. Religiöses Lernen findet immer auf unterschiedlichen Ebenen statt und kann nicht auf den Wissenserwerb beschränkt werden. Insofern sind nicht nur, aber besonders bei religiösen Lernprozessen immer die Lernenden als Subjekte ernst zu nehmen und ihre eigenen, auch kritischen Auseinandersetzungen mit den Lerninhalten zu fördern. Religionspädagogisch ist zentral, dass in der Perspektive der Rechtfertigung des Menschen durch Gott jeder Mensch als geliebtes Geschöpf Gottes gesehen wird, das seinen Wert unabhängig von jedem Lernprozess besitzt. Lernende werden insofern nicht primär als Leistende gesehen, sondern als Menschen auf ihren persönlichen Lernwegen – die menschlicherseits immer nur ansatzweise erkennbar sind.

3.3. Die Umkehrbarkeit der Rollen

In religionspädagogischer Perspektive sind daher die Rollen von Lehrenden und

Lernenden nicht eindeutig verteilt. Selbstverständlich bringen die Rollen unterschiedliche Voraussetzungen, Kenntnisstände und Erfahrungen mit sich. Diese gelten jedoch nur für den spezifischen Kontext, nachmittags können die Rollen ganz anders verteilt sein, wenn der Lehrer eine neue Sportart lernt und die Schülerin versierte Trainerin ist. Denn theologisch gibt es – in der Perspektive seines göttlichen Ursprungs – keinen substanziellen Vorsprung im Glauben, den die einen haben und die anderen erst einholen müssten. Religion (→ Religion) ist ein nie abschließbarer Entdeckungszusammenhang, in dem immer wieder überraschende Erkenntnisse für alle Beteiligten möglich sind und Lehrende nicht selten ebenso bereichert werden wie Lernende. Dabei ist didaktisch nach Zugängen zu suchen, die von unterschiedlichen Voraussetzungen aus gleichermaßen produktiv sind für religiöse Lernprozesse und individuelle Entdeckungen.

Auch dieser Aspekt bildet wiederum eine spezifisch religionspädagogische Akzentsetzung einer auch in der allgemeinen Pädagogik diskutierten Thematik. Denn auch sie stellt die Frage, „inwieweit das Lehrer/-in-Schüler/-in-Verhältnis tendenziell ein symmetrisches Verhältnis sein könnte, in das jeder als Person eintritt und die sogenannten Vorsprünge (Alter, Wissen, Kompetenzen, institutionell vorgegebene Rolle) als Hilfe zur Bereicherung eines persönlichen Interaktionsverhältnisses verstanden werden können“ (Bönsch, 2006, 151) und „jedem gleiche Chancen gibt, sich einzubringen und persönliche Förderung, Unterstützung, Befriedigung, Befreiung, Herausforderung zu erfahren“ (a.a.O., 152).

3.4. Aktuelle Tendenzen

Gleichzeitig beeinflusst der unterschiedliche Charakter der Lernorte Schule und Kirche das jeweilige religiöse Lernen und damit auch die Rollen von Lehrenden und Lernenden nicht unerheblich. Die Schule (→ Schule) ist als formaler Bildungsort mit einem „dezidiert geplanten und überprüfbaren Bildungsangebot“ wesentlich stärker in staatliche und gesellschaftliche Strukturen eingebunden, während die Kirche als non-formaler Bildungsort, an dem „Bildungsprozesse sich eher in einer etwas offeneren, weniger standardisierten und reglementierten Lernumgebung vollziehen“, mehr Offenheit und Freiräume zulässt (Rauschenberg, 2009, 253). Der Lernort Schule ist neben seinem verpflichtenden Charakter stark von Leistungsmessung geprägt, während die kirchliche Arbeit bewusst außerhalb von Leistungszwängen steht. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Rollen der Lehrenden und der Lernenden. Diese waren in den letzten Jahrzehnten des 20.

Jahrhunderts geringer, als sich für die Schule Tendenzen zu einem selbstbestimmten Lernen, offenen Unterrichtsformen und einer Beziehungsdidaktik entwickelten (Bönsch, 2006, 161-164). Vor allem für das Handlungsfeld Schule haben sich in den letzten Jahren jedoch professionstheoretische Entwicklungen ergeben, die die Differenz zwischen den Lernorten Kirche und Schule wieder stärken. Die Lehrkräfte sind als „kompetente Fachleute für den Unterricht“ (Rothland, 2009, 496) in den Blick gerückt; ihre professionellen Fähigkeiten werden als entscheidende Größe vor allem für die schulischen Lernvorgänge betont. Verstärkt wurde diese Tendenz durch die hierzulande stark rezipierten Studien des Neuseeländers John Hattie, die die Bedeutung der Lehrkräfte für die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler empirisch belegen (Hattie, 2013). Dieses muss nicht, kann aber durchaus gesehen werden als „Rückkehr zu der alten Asymmetrie im Lehrer-Schüler-Verhältnis, die die Dominanzen wiederherstellt, nur eben elaborierter, den Grundansatz einer kommunikativen Didaktik aber doch zurückdrängt“ (Bönsch, 2006, 168). Gleichzeitig wird dabei der Fokus wieder stärker auf die kognitive Dimension des Wissenserwerbs gelegt, so dass Lernen damit noch stärker auf bestimmte Dimensionen reduziert wird.

Ebenfalls im Kontext von PISA ist eine bildungspolitische und dann auch pädagogische Umorientierung von der Vermittlung von Lerninhalten auf den Erwerb von Kompetenzen erfolgt (Schweitzer, 2006, 192-195). Auch darin liegt eine Tendenz zu einer kognitiven Engführung des Lernens und damit die Gefahr einer Reduktion der Wahrnehmung der Lernenden, die allerdings nicht zwingend ist.

4. Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden – Konsequenzen für die Gestaltung religiöser Lehr- und Lernprozesse

4.1. Lebensrelevanz statt Katechese

Aus den genannten Gründen erscheint es angebracht, religiöse Lernprozesse nicht katechetisch als Vermittlung von Inhalten anzulegen, sondern von Anfang an auf die Lebensrelevanz religiöser Gehalte zu zielen (zum gesamten Abschnitt vgl. ausführlicher Pohl-Patalong, 2014). Das Lehren von Religion muss deutlich machen, dass und inwiefern es einen Unterschied für das Leben und/oder das Lebensgefühl von Menschen macht, einer religiösen beziehungsweise christlichen Weltanschauung zu folgen und sein Leben von dieser prägen zu

lassen. Dies nötigt zu einem konstruktiven Umgang mit der vor allem im religionspädagogischen Kontext nicht selten provokativ formulierten Frage: „Und was bringt mir das?“ Darin liegt die Chance, herausgefordert durch den Charakter gegenwärtiger Religiosität theologisch nach der Lebensrelevanz und durchaus auch Lebensdienlichkeit der christlichen Tradition und des christlichen Glaubens zu fragen.

4.2. Erleben statt Einsehen

Die Lebensrelevanz des christlichen Glaubens (→ Glaube) kann in der Spätmoderne allerdings nicht nur postuliert oder behauptet werden, sondern muss für das Subjekt nachvollziehbar und erlebbar sein. Dies bildet eine besondere Herausforderung für den Protestantismus, dessen Verkündigung spätestens seit der Aufklärung vorrangig auf rationale Einsicht auf der Basis schlüssiger Argumentation zielte. Diese Ausrichtung ist auch heute nicht zu verabschieden, aber eine Konzentration darauf wäre fatal: Menschen werden in der Spätmoderne von der Relevanz religiöser Gehalte nicht vorrangig argumentativ überzeugt, sondern emotional im Modus des Erlebens. Hermeneutisch reflektiert wird diese Ausrichtung vor allem in der Performativen Religionsdidaktik (→ Performativer Religionsunterricht), die Religion als Erfahrungsgegenstand inszeniert (vgl. beispielsweise Klie/Leonhard, 2008; Mendl, 2013) oder im Bibliolog, der mit einer Identifikation biblischer Gestalten auf einer Entdeckung biblischer Texte von innen zielt (Pohl-Patalong, 2013).

4.3. Inszenieren statt erklären

Während die traditionellen Wege der religiöser Lehre überwiegend auf eine Übersetzung der Texte für die Gegenwart zielt, die durch Predigt und Katechese geleistet wird (mit Formulierungen wie „und was bedeutet das für uns heute?“), setzt diese Richtung auf eine zwar gestaltete, aber unmittelbarere Begegnung zwischen Texten und Menschen des 21. Jahrhunderts. Mit einer *Hermeneutik des Zutrauens* nähern sie sich biblischen Texten in einer Haltung von Wertschätzung, die es ihnen zutraut, sich bei aller historischen Distanz über Zeit und kulturellen Raum hinweg als heilsam und lebensdienlich für Menschen zu erweisen. Dabei ist es unabsehbar und unverfügbar, ob sich eine solche produktive Begegnung ereignet und was diese bewirkt.

4.4. Deuten statt rezipieren

In einer Situation religiöser Pluralität und zunehmender Unkenntnis christlicher Gehalte kann es nahe liegend erscheinen, mit klaren und eindeutigen Aussagen ein christliches oder konfessionelles Profil zu schärfen. Dieser Weg ist nun allerdings einem aus der Freiheit des Evangeliums lebenden Christentums aus theologischen Gründen versperrt. Die Taktik, wider theologische Einsicht Eindeutigkeiten zu behaupten zugunsten besserer Chancen, Gehör zu finden, verbietet sich selbstverständlich ebenso wie das öfter kritisierte Gegenteil, nämlich Einsichten zu verwässern und zu verschleiern. Zum Christsein gehört ein Ringen um Wahrheit, eine eigenständige Urteilsbildung und auch das Aushalten von theologischer Pluralität. Dies sollte in religiösen Bildungszusammenhängen klar kommuniziert und exemplarisch vorgestellt werden. Erneut ist hier Zutrauen und Mut gefordert, sowohl zu den Texten als auch zu den Subjekten. Lehrformen, die autoritativ Deutungen vorgeben, dürften einerseits den Texten weniger gerecht werden und andererseits weniger Interesse wecken als Formen, die Menschen als denkende, fühlende und urteilende Subjekte ernst nehmen.

Literaturverzeichnis

- Becker, Nicole, Lernen, in: Andresen, Sabine (Hg. u.a.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 2009, 577-591.
- Böhm, Winfried, Art. Lernen, in: Wörterbuch der Pädagogik (2000), 342f.
- Bönsch, Manfred, Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht, Stuttgart 2006.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004.
- Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Unterrichtsplanung, Religion lernen – Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5, Babenhausen 2014.
- Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Ethik, Religion lernen – Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 4, Hannover 2013.
- Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Lernumgebungen, Religion lernen – Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 3, Hannover 2012.
- Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Kirchengeschichte, Religion lernen – Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 2, Hannover 2011.
- Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Lernen mit der Bibel, Religion lernen – Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 1, Hannover 2010.
- Domsen, Michael, Religionsunterrichtliche Lerndimensionen, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. völlig neu bearbeitete Aufl. 2012, 338-355.
- Doyé, Götz, Von der Katechetik zur Gemeindepädagogik, in: Bubmann, Peter (Hg. u.a.), Gemeindepädagogik, Berlin/Boston 2012, 111-136.
- Englert, Rudolf, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Praktische Theologie heute 82, Stuttgart 2007.
- Englert, Rudolf, „Schwer zu sagen...“. Was ist ein religiöser Lernprozess, in: Der evangelische Erzieher 49 (1997), 135-150.
- Grethlein, Christian, Religionspädagogik, Berlin/New York 1998.
- Hattie, John, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von „Visible Learning“ von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Hohengehren 2013.

- Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta, Lehrer, in: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.), Pädagogische Psychologie, Heidelberg 2009, 262-282.
- Lachmann, Rainer, Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens, in: Bitter, Gottfried (Hg. u.a.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 31-35.
- Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2. Aufl. 2013.
- Pohl-Patalong, Uta, Evangelische Verkündigung in der religionspluralen Gesellschaft, in: Rose, Miriam/Wermke, Michael (Hg.), Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität, Leipzig 2014, 321-332.
- Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, Stuttgart 3. Aufl. 2013.
- Pohl-Patalong, Uta, Lernen in Schule und Gemeinde. Ein Vergleich am Beispiel der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. völlig neu bearbeitete Aufl. 2012, 124-143.
- Rauschenberg, Thomas, Konfirmandenarbeit der Zukunft. Perspektiven zur Bildung im Jugendalter – Plenum und Diskussion, in: Konfirmandenzeit auf dem Prüfstand. Neue Befunde zur Bildung im Jugendalter, epd-Dokumentation 28-29, Berlin 2009, 250-255.
- Rothland, Martin, Lehrerberuf und Lehrerrolle, in: Blömeke, Sigrid (Hg. u.a.), Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, 494-502.
- Schröder, Bernd, Religionspädagogik. Neue Theologische Grundrisse, Tübingen 2012.
- Schulte, Andrea, Schüler/-in – psychologisch, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. völlig neu bearbeitete Aufl. 2012, 222-236.
- Schütz, Anna, Art. Lehren, in: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft II (2012), 283.

- Schweitzer, Friedrich, Religionspädagogik, Lehrbuch Praktische Theologie 1, Gütersloh 2006.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.
- Steinhäuser, Martin, „Kirche als Lerngemeinschaft“ – eine praktisch-ekklesiologische Leitformel der Gemeindepädagogik in kritischer Rekonstruktion, epd-Dokumentation 1, Berlin 2000, 3-10.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de