

1. Handlungsorientierter Unterricht – konzeptionelle Kennzeichen

1.1 Schwerpunktmäßig erfolgt bislang die – in der Mitte der 80er Jahre angestoßene – konzeptionelle Entwicklung eines handlungsorientierten Unterrichts im Bereich der beruflichen (Aus-)Bildung. Dafür lassen sich verschiedene Gründe anführen: Zum einen gewinnt durch die handlungsorientierte Didaktik und Methodik das berufliche Schulwesen am ehesten ein eigenes – insbesondere vom „kopplastigen“ gymnasialen Schulwesen abgehobenes – Profil. Zum anderen qualifiziert ein handlungsorientierter Unterricht dadurch, daß er die eigenständige Handlungskompetenz der Schüler/innen herausfordert und fördert, besonders gut für die Erfordernisse der späteren beruflichen Praxis. Darüber hinaus begegnet ein stärkerer – „nach außen“ hin gerichteter – Handlungsbezug im Unterricht einer für die Schule eigentümlichen Versuchung, sich für die Wirklichkeit schlechthin und darum eine Berührung mit der übrigen Realität für überflüssig zu halten.

1.2 Als eigentümliche Merkmale eines handlungsorientierten Lern- und Unterrichtskonzepts werden immer wieder angeführt: Ganzheitlichkeit („Kopf- und Handarbeit“), Subjektorientiertheit, Situations- und Erfahrungsbezug, Handlungsrelevanz, Selbständigkeit, soziales Lernen, Inter- bzw. Multidisziplinarität (Projektmethode) u. ä. m. Zusammenfassend läßt sich nach F.-J. Kaiser und H. Kaminski dieses Konzept wie folgt kennzeichnen (1994, 74f): „(1) Handlungsorientierter Unterricht ist ausgerichtet auf Handlungskompetenz. Der Erwerb von Handlungskompetenz beinhaltet zugleich die Vermittlung von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz sowie die Fähigkeit zum permanenten Umlernen und Weiterlernen.

(2) Handlungsorientierter Unterricht ist ausgerichtet auf die Förderung der vielseitigen Persönlichkeit und Handlungskompetenz durch die Gestaltung von ganzheitlichen Lernprozessen, die Wissen und Handeln so miteinander verbinden, daß wertorientiertes und theoriegeleitetes Denken und Handeln in komplexen Situationen entwickelt (gefördert) werden.

(3) Handlungsorientiertes Lernen ist in dreifacher Weise auf Handlung bezogen: Es ist *erstens* theoretisches Lernen, das auf Handeln vorbereitet, *zweitens* ein Lernen durch Handeln und *drittens* kritische und interaktive Reflexion über das Handeln.

(4) Handlungsorientiertes Lernen zielt auf ein Methodenkonzept, das darauf ausgerichtet ist, die Schüler zu befähigen, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen, neue Situationen zu bewältigen, ihre Lebens- und Umwelt mitzugestalten, lebenslang lernfähig und lernbereit zu bleiben.

(5) Die Realisierung eines handlungsorientierten Lernkonzepts zeichnet sich aus durch Methodenpluralismus und Pluralität der Lernorte, so daß auf allen

Stufen an unterschiedlichen Lernorten und in unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen Lernprozesse initiiert werden.

(6) Handlungsorientierter Unterricht ist stets verbunden mit der Frage nach den rechten Zielen und dem verantwortlichen Handeln für die Gesamtgesellschaft, den einzelnen und die Umwelt. Das beinhaltet zugleich die Fähigkeit, moralische Konfliktsituationen zu bewältigen.

(7) Handlungsorientierter Unterricht initiiert Lehr- und Lernprozesse, die konsequent aus der Perspektive des Lernenden rekonstruiert sind, d.h. das lernende Subjekt in den Mittelpunkt stellen.

(8) Handlungsorientiertes Lernen setzt auf Lernprozesse, die zunehmend von den Lernenden selbst bzw. autonom gesteuert werden, indem systematisch Planungs- und Arbeitstechniken und Lerntechniken vermittelt und offen gestaltbare Medien in Form von Lernmaterialien mit Arbeitsaufträgen und Leitfragen bereitgestellt werden für die Selbstorganisation der Lernprozesse.

(9) Handlungsorientiertes Lernen verlangt Lehrer, die sich in ihrer traditionellen Rolle der Wissensvermittler zurücknehmen und vorrangig die Schüler anleiten, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen und Aufgaben zu bewältigen. Sie schaffen die Bedingungen, die Selbstorganisation der Lernenden erst ermöglichen.“

1.3 Handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung erhebt nicht den Anspruch, die einzig wahre Methode schlechthin zu sein. Andere Formen der Wissensvermittlung bzw. -aneignung bleiben neben ihr – oder auch kombiniert mit ihr – möglich und sinnvoll. Unvereinbar ist sie allerdings mit didaktischen Ansätzen und methodischen Konzepten, die pädagogisches Handeln im verhaltenstheoretischen Verständnis auf Konditionierungsmaßnahmen reduzieren. Die handlungsorientierte Unterrichtsmethode stellt demgegenüber die Konkretion einer handlungstheoretisch orientierten Pädagogik dar und basiert auf ihr. Dieser pädagogische Ansatz geht davon aus, daß die Menschen nicht als einfachhin auf von außen vorgegebene Reize reagierende Wesen anzusehen sind, sondern als „sinnvoll“ handelnde Subjekte (vgl. König 1992; Kratochwil 1993). Soll das didaktisch und methodisch ernstgenommen werden, heißt das, daß Lehr-Lernprozesse interaktiv und kokonstruktiv so zu gestalten sind, daß sie allen Beteiligten gerecht werden und sie in ihrer Entwicklung auf je größere Autonomie hin fördern.

2. Handlungsorientierte Religionsdidaktik – ein Desiderat

2.1 Sieht man von den beiden im folgenden angeführten Ausnahmen ab, ist die Diskussion über den handlungsorientierten Unterricht bislang von der Religionspädagogik so gut wie nicht zur Kenntnis genommen worden.

2.2 Eine Ausnahme bildet die kirchliche Jugendarbeit, in der – wie in der Jugendarbeit überhaupt – handlungsorientierte Konzepte (wie z.B. die Projektmethode) seit einiger Zeit als bewährte Methode anerkannt sind. Ansätze gibt es auch in der kirchlichen Erwachsenenbildung. Als modellhaft hervor-

zuheben sind die von den kirchlichen bzw. bischöflichen Werken, vorab Misereor, zu ihren Aktionen erstellten Bildungsmaterialien.

2.3 Speziell für den Religionsunterricht hat in jüngster Zeit E. Groß (1994; 1996) Grundlegungen und Vorschläge für ein projekt- bzw. handlungsorientiertes Unterrichtsverfahren vorgelegt. Programmatisch hat er die Leitidee seiner Überlegungen wie folgt umrissen: „Wenn davon ausgegangen werden kann, daß in einer säkularen Situation verstopfter Transzendenz und den daraus sich speisenden Folgen für ein 'Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung' im christlichen Sinne und für ein zu gestaltendes Menschsein in eben diesem Sinne der religiösen Unterweisung – und in ihr dem Religionsunterricht – die Aufgabe zukommt, Kinder und Jugendliche an das 'Wesen' des Christlichen hinzuführen, dann muß dies folgendes meinen: Begegnung mit dem Christlichen als es selber, und das heißt immer: auch mit der Handlungsdimension, die das Christliche erst eigentlich konstituiert, denn es besteht ja nicht simpel bloß aus dogmatischer und moralischer Lehre. Es ereignet sich vielmehr als ein spezifisches Sein, dem ganz wesentlich ein entsprechendes Tun eignet. Eine religiöse Unterweisung müßte demnach, wenn sie ihren 'Gegenstand' nicht verkürzt anrühren lassen will, auch eine vorsichtige Hinführung zur Handlungsdimension des Christlichen bewußt intendieren. Diesem Erfordernis könnte im Rahmen projektpädagogisch orientierter Unterrichtsverfahren ansatzweise entsprochen werden.“ (1996, 157f) Die mögliche Einsatzreichweite der von Groß vorgelegten Materialien dürfte zu einem guten Teil davon abhängig sein, inwieweit das ihnen zugrundeliegende Verständnis von schulischem Religionsunterricht als christlich-kirchlicher Unterweisung noch mehr oder weniger problemlos in die Praxis umzusetzen ist; bemerkenswerte Anregungen lassen sich ihnen in jedem Fall – d.h. auch wenn man einem anders akzentuierten religionsdidaktischen Konzept folgt – entnehmen.

2.4 Solange Texten ein dermaßen hoher Stellenwert als Medien im Religionsunterricht zuerkannt wird, wie es etwa in den für NW gültigen „Lehrplänen Religionslehre für den Unterricht an Abendgymnasien und Kollegs“ der Fall ist, wird sich die Didaktik dieses Faches mit einer handlungsorientierten Akzentuierung schwer tun. Umgekehrt weist die neuere religionsdidaktische Diskussion mit ihrer Betonung etwa der Subjektorientiertheit, des Erfahrungsbezugs, der Offenheit und der Dialogbereitschaft als Grundprinzipien religiöser Vermittlung eine unverkennbare Nähe zu einer Reihe von zentralen, für den handlungsorientierten Unterricht herausgestellten Kennzeichen auf.

2.5 Auf der Grundlage einer handlungstheoretisch orientierten Religionspädagogik lassen sich diese Ansätze zu einer stärker handlungsorientierten Religionsdidaktik konsequent weiterentwickeln.

3. Zum Ansatz einer handlungstheoretisch orientierten Religionspädagogik (vgl. Mette 1994)

3.1 Wenn nach J.B. Metz der Glaube der Christen als „eine Praxis in Geschichte und Gesellschaft“ zu bestimmen ist, „die sich versteht als solidarische Hoffnung auf den Gott Jesu als den Gott der Lebenden und der Toten, der alle ins Subjektsein vor seinem Angesicht ruft“ (1977, 70), dann zielt dieser Glaube wesentlich auf eine Transformation bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse und individuellen Bewußtseins, sofern sie der Ermöglichung eines Subjektwerden- und -seinkönnens – als der von Gott gewollten Bestimmung des Menschen – im Wege stehen. Diesem Glauben wohnt also grundlegend – neben einer mystischen und politischen, noetischen und ethischen Dimension – eine pädagogisch-bildnerische Dimension inne. Ziel und Aufgabe einer daraus erwachsenden (religiösen) Erziehung bestehen wesentlich in der Befähigung zu einer Identität in universaler Solidarität.

3.2 Um die befreiende und identitätsstiftende Kraft des christlichen Glaubens erweisen zu können, ist religionspädagogisches Handeln darauf angewiesen, eine entsprechende Praxis beschreiben und auf sie verweisen zu können, in der konkret erfahrbar wird, was Solidarität und Einsatz für ein gemeinsames Leben auf Zukunft hin angesichts der vielfältigen einem solchen Engagement entgegenstehenden gesellschaftlichen Bedingungen heißen. In dem Bemühen um die Gestaltung einer für alle Beteiligten förderlichen pädagogisch-sozialisatorischen Interaktion, in der die Erfahrung der unbedingten Bejahung und Anerkennung zuteil wird, hat das seinen ersten Niederschlag zu finden. Solche Erfahrung der bedingungslos vom anderen geschenkten Zuwendung als Bedingung des eigenen Subjektseins findet ihr – lebensgeschichtlich späteres – Pendant im leidenschaftlichen Interesse am Subjektwerden der anderen, insbesondere „derer, die in Unterdrückung und kollektiver Verfinsternung leben“ (Metz 1977, 68)

3.3 Christliche Praxis erschöpft sich nicht ausschließlich in Aktion. Als befreiend erweist sich der christliche Glaube ja nicht zuletzt darin, daß er sich in Handlungsformen vollzieht, in denen – in Gebet und Liturgie vor allem – der Dank für und die Freude über die geschenkte Freiheit Gott gegenüber symbolisch zum Ausdruck gebracht werden und die gerade in ihrer Zwecklosigkeit menschlichem Dasein nochmals zugute kommen. Religionspädagogisches Handeln wersetzt sich darum jeglichem – gesellschaftlichen, aber auch kirchlichen – Ansinnen, die Heranwachsenden auf die eigenen Interessen hin zu funktionalisieren. Die Betonung der heilsamen Notwendigkeit der Gratuität bedeutet keinerlei Abwertung des Engagements für Gerechtigkeit. Im Gegenteil, „Beten und Tun des Gerechten“, wie D. Bonhoeffer es formuliert hat, gehören unabdingbar zusammen.

3.4 Die Bejahung der Welt als Gottes Schöpfung befähigt zugleich, das Bedrohliche in der Wirklichkeit unserer Welt zu erkennen, offen zu benennen

und sich ihm zu widersetzen. Insofern haben es religiöse Erziehung und Bildung auch mit dem Mut zum Querdenken zu tun, mit der schöpferischen Infragestellung der vorherrschenden Plausibilitäten, mit der Kritik bestehender Erblindungs- und Verblendungszusammenhänge, mit der Weigerung, vergangene Leiden und Opfer zu vergessen sowie gegenwärtige Unterdrückungen und Ungerechtigkeiten zu verdrängen, mit der gefährlichen Erinnerung kreativer Antitraditionen, mit den Suchbewegungen nach einer daraus inspirierten gemeinschaftlichen Praxis. Es handelt sich also bei religiöser Erziehung und Bildung um alles andere als um eine Weitergabe des Glaubens in Form von abgeschlossenen und dogmatisch fest umrissenen Überlieferungsbeständen von einer Generation an die nächste, sondern um einen die Generationen miteinander verbindenden Lernprozeß, in dem die überlieferten religiösen Erzählungen und Wissensbestände immer neu gemeinsam so angeeignet werden, daß sie in schöpferischer Weise umgesetzt und fortgeschrieben werden.

3.5 Legt man M. Luthers einschlägige Unterscheidung aus dem „Großen Katechismus“ zugrunde – „Woran du ... dein Herz hängst und [worauf du dich] verlässest, das ist dein Gott.“ –, gibt es keine gott-lose Gesellschaft. Die Frage ist vielmehr, welcher Gott es ist bzw. welche (Ab-)Götter es sind, der bzw. die angebetet werden. Viel nachhaltiger als alle religionspädagogischen Bemühungen nimmt wie auf die Erwachsenen so auch auf die Heranwachsenden jene „Katechese“ (in Form von Werbung, Konsum etc.) prägenden Einfluß, die die herrschende (Wirtschafts-)Ideologie mitsamt ihren Mythen und Verheißungen (Fortschritt, Leistung, Profit, Freizeit etc.) in die Köpfe und Herzen der Menschen einhämmert. Angesichts dessen zur not-wendigen Religionskritik zu befähigen und zur „Freiheit des Christenmenschen“ zu ermutigen, ist gerade heute ein unverzichtbarer Beitrag einer Religionspädagogik, die das Vertrauen in die Möglichkeit von Bildung im Sinne von Aufklärung noch nicht aufgegeben hat. Es ist jedenfalls eine bemerkenswerte Entwicklung zu konstatieren: Mit dem seit einiger Zeit zu verzeichnenden breiten Wegfall von religiöser Erziehung und Sozialisation zumindest in dem traditionell kirchenorientiertem Sinne hat sich offensichtlich keineswegs ebenso breitenwirksam jene autonome Mündigkeit durchgesetzt, wie sie vielfach als Folge des Endes von Religion proklamiert worden ist. Vielmehr ist mit J.B. Metz besorgt die Frage zu stellen, ob nicht mit dem „Tod der Religion“ der „Tod des Menschen“, jedenfalls so wie er uns bislang bekannt und vertraut war, einhergeht. Offensichtlich wurde unter religiösem Vorzeichen nicht nur die Entfremdung der Menschen betrieben – das geschah zwar auch und viel zu oft. Religion stärkte aber auch die Widerstandsfähigkeit von Menschen gegenüber den – nicht selten systematisch betriebenen – Versuchen zu ihrer Entmündigung und Unterdrückung; und es stellt sich die Frage, woher, wenn die religiösen (Anti-)Traditionen verblassen oder zivilreligiös entschärft wer-

den, die Ressourcen für die gegebenenfalls notwendige Widerstandskraft genommen werden können.

3.6 Erziehungsprozesse und Lernvorgänge, die an der freien Selbstbestimmung und Entfaltung der Betroffenen orientiert sind und zu deren Ermöglichung beitragen möchten, sind nach P. Freire an eine bestimmte Lebensform gebunden, die im Anschluß an ihn „Konvivenz“ genannt werden kann. Damit ist ursprünglich eine vor allem in den Kulturen des einfachen Volkes beheimatete Weise des Zusammenlebens bezeichnet, die insgesamt als „solidarisches Teilen“ umschrieben werden kann. Im einzelnen drückt sich das in einer vielfältigen Praxis des Einander-Helfens, Voneinander-Lernens und Miteinander-Feierns aus. Im Rahmen der Pädagogik Freires bezeichnet Konvivenz „die Lerngemeinschaft derer, die voneinander und miteinander für ein menschliches Leben lernen wollen. In einer Gemeinschaft der Konvivenz hat das Lernwissen keinen Vorrang vor dem Erfahrungswissen. Im Prozeß gemeinsamen Lernens wird das latente Wissen freigelegt und neues Wissen erzeugt. Kreative Möglichkeiten und soziale Sensibilität werden entdeckt und in gemeinsame Vorhaben eingebracht. Lehrende und Lernende haben gemeinsam an dieser Konvivenz teil.“ (W. Huber) Mittlerweile wird nachhaltig bewußt, daß solche lebensweltlichen Soziotope nicht einfach als überfällige Relikte traditionaler Gesellschaften zu betrachten sind (wobei man sich möglicherweise ein Stück nostalgische Sehnsucht nach diesen vergangenen Zeiten erlaubt), sondern daß ihr Wegfall mit einer verhängnisvollen Erosion der für ein gemeinsames Leben auf Zukunft hin erforderlichen Ressourcen einhergeht.

4. Einige Folgerungen für einen handlungsorientierten Religionsunterricht

4.1 Ordnet man die angestellten Überlegungen zu einer handlungstheoretisch orientierten Religionspädagogik in den Rahmen einer allgemeinen (pädagogischen) Handlungstheorie ein und versucht man, sie aus dieser Perspektive nochmals bildungstheoretisch zu reformulieren, läßt sich zeigen, daß es im religiösen Handeln und Denken um ganz elementare Erfahrungen menschlichen (Zusammen-)Lebens geht – Erfahrungen, die sich insbesondere im Zusammenhang des Bemühens um ein Gestalten und Gelingen von Existenz in Freiheit und Liebe einstellen, einem, wie sich immer wieder zeigt, höchst prekären und aufgrund verschiedener Faktoren vom Scheitern bedrohten, ja oft genug zugrundegegangenen Unternehmen also –, daß es darum geht, auf solche radikalen (in der Tat an die Wurzeln der eigenen und gemeinsamen Existenz gehenden) Fragen Antworten zu finden, wie man mit solchen Erfahrungen umgehen kann, welche Lebensform und Handlungsweisen sich ihnen gegenüber als angemessen erweisen u.ä.m.. Solche Fragen haben sich aufgrund eines vermeintlichen Fortschritts der Menschheit heute keineswegs

erledigt. Es spricht vielmehr einiges dafür, daß sie sich aufgrund der Bevorzugung und Absolutsetzung einer bestimmten Vorstellung von Fortschritt – im Sinne eines sich auf immer mehr Bereiche ausweitenden machtförmigen Kalkulierens und Machens – nochmals krisenhaft zugespitzt haben, insofern immer deutlicher wird, daß, wenn einfach so weitergemacht wird wie bisher, letztlich die Katastrophe der ganzen Menschheit und ihrer Mitwelt betrieben wird.

H. Peukert schreibt dazu: „Die Erfahrung, daß das Ende der menschlichen Gattung in strategische Kalküle eingeht und die bisher existierenden Formen von Leben von Vernichtung bedroht sind, verändert das Verhältnis zur eigenen Existenz. Sie scheint menschliches Leben zu entwerten; dafür sprechen tiefreichende Veränderungen individueller und kollektiver Stimmungslagen, von denen Therapeuten berichten und die sich bis in die Barbarisierung politischer Herrschaftsformen verfolgen lassen. Zugleich entsteht das Bewußtsein einer menschlichen Solidarität, das sich auch in neuen Weisen unmittelbar gegenseitiger Zuwendung äußert.

Ist Entsetzen eine zureichende Basis neuen Bewußtseins; Es scheint, daß – historisch bedingt durch unsere Situation – in einer neuen Form von Solidarität, die konkret werden will, sich aber nicht einschränken läßt, ein unbedingtes Moment auftaucht, zumindest in offengehaltenen Fragen. Warum verzichtet man mit Rücksicht auf ungeborene zukünftige Generationen auf eigene Vorteile und Lebenschancen? Warum behält man die, die wegen ihres Versuches, unbedingte Solidarität zu leben, vernichtet worden sind, in Erinnerung und gibt doch den eigenen, bedrohten Versuch nicht auf? Ist in der eigenen solidarischen Praxis ein Protest gegen die endgültige Zerstörung des anderen enthalten und darüberhinaus die Behauptung, der andere sei unbedingt bejaht, auch im Tod? Und zugleich die Behauptung, dieses Bejahtsein gelte auch für einen selbst, ihm verdanke sich die eigene Praxis? Diese Fragen zu stellen, konstituiert Theologie. Sie liegen an den Anfängen der jüdischen und christlichen wie der buddhistischen Tradition. 'Was von Entmythologisierung nicht getroffen würde... wäre... die Erfahrung, daß der Gedanke, der sich nicht enthauptet, in Transzendenz mündet, bis zur Idee einer Verfassung der Welt, in der nicht bestehendes Leid abgeschafft, sondern noch das unwiderruflich vergangene widerrufen wäre.' (sc. Zitat von Th.W. Adorno)

Sich solche Fragen nicht ausreden zu lassen, sie – mit dem Risiko, ohne Trost zu bleiben – zumindest offen zu halten, wäre ein konstitutives Moment von Bildung.“ (1984, 136f)

4.2 Vor diesem Hintergrund hat gerade der Religionsunterricht es sich angelegen sein zu lassen, am Ort der Schule als Ort eines Lernens für ein gemeinsames Leben auf Zukunft hin dafür einzustehen, daß solche Fragen nicht ausgeklammert, sondern bewußt thematisiert werden. Damit ist nicht ein Monopol des Religionsunterrichts für diese Dimension von Bildung beansprucht; im Gegenteil, sie ist im Grunde genommen eine Dimension, die in

allen Schulfächern vorkommt, jedenfalls spätestens dann, wenn sie Grundfragen der Konstitution von Wirklichkeit tangieren. Angesichts der Tatsache, daß das Bewußtsein für diese Dimension der Wirklichkeit in der heutigen Gesellschaft wohl alles andere als der Regelfall ist, gilt es allererst, daß es bei den Lernenden geweckt wird, daß sie für die elementaren Erfahrungen und damit zusammenhängende Fragen menschlicher Existenz und des Zusammenlebens sensibilisiert werden und daß ihnen aufgeht, wie dieses ihnen von ihrer eigenen Lebensgeschichte her keineswegs so unbekannt ist, wie es möglicherweise zunächst und bei oberflächlicher Betrachtungsweise den Anschein hat. Erst wenn in solcher Weise die Lebens- und Handlungsrelevanz von Religion und Glaube wenigstens ansatzweise aufgegangen ist, dürften die Lernenden auch empfänglich werden für die von der Tradition her überkommenen und zum Teil heute auch noch gelebten oder für die verschiedenen neu erprobten Antwortversuche auf die Herausforderungen, die sich individuell und kollektiv stellen. Dabei ist realistisch die heute unübersehbare Pluralität solcher Antwortversuche in Rechnung zu stellen. Es ist darum prinzipiell unmöglich, die Lernenden auf einen dieser Antwortversuche verpflichtet zu wollen. Viel ist bereits erreicht, wenn sie bereit sind und merken, daß es sich auch lohnt, sich vergleichend und kritisch mit den verschiedenen Antwortversuchen auseinanderzusetzen, um daraus möglicherweise den für das eigene Leben angemessenen Weg zu finden und diesen zu gehen – soweit möglich, gemeinsam mit anderen und in Offenheit für neue Entdeckungen.

4.3 Zielsetzung des schulischen Religionsunterrichts ist es also, die Handlungskompetenz der Heranwachsenden Erfahrungen und Fragen gegenüber, in denen – wie skizziert – ein unbedingtes Moment auftaucht, kritisch-konstruktiv zu fördern. Dabei ist die für die Ausbildung dieser Kompetenz erforderliche Entwicklung – von einer Naivität ersten Grades zu einer Naivität zweiten Grades – gebührend zu beachten. Insgesamt erweisen sich in diesem Zusammenhang für die Vermittlung und Aneignung die Begegnung und Auseinandersetzung mit praktisch gelebten Antwortversuchen – im Sinne von lebensweltlich verorteter Religiosität oder anderweitig orientierten Weltanschauungen – als zumindest ebenso wichtig wie die Beschäftigung mit deren theologisch oder philosophisch reflektierten Hochformen; eine große Bedeutung kommt darüber hinaus dem gesamten ästhetischen Bereich zu. Zu solchen „Entdeckungen“ kann eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung beitragen, indem sie es den Lernenden zur Aufgabe macht, solche in Vergangenheit und Gegenwart praktisch gelebte Antwortversuche zu erkunden und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Für solche praktisch gelebten Antwortversuche lassen sich nach R. Englert mit Blick auf Religion und Glaube drei „Zustandsformen“ unterscheiden: „1. als kulturelle Objektivation, 2. als gemeinsame Vision und 3. als persönlicher Lebensstil“ (1996, 20).

4.4 Die Möglichkeit einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung sei exemplarisch für die zweite Zustandsform ein Stück weit, so wie Englert es tut, konkretisiert: „Es geht ... darum, probenhalber die Sehvorschlage nachzuvollziehen, die eine religiöse Tradition macht; beispielsweise einmal zu versuchen, die Welt als Schöpfung zu sehen: Welche Folgen hätte das? Die Menschen als Kinder Gottes, als geschwisterliche Gemeinschaft zu sehen: Welche Folgen hätte das? (Sc. Und wo und wie erlebe ich Christen und Christinnen, die sich aus diesem Glauben heraus etwa für die Erhaltung der Schöpfung oder für die Einhaltung von Menschenrechten engagieren? Wie geben sie Rechenschaft von ihrem Engagement? Welche Bedeutung kommt diesem Engagement in den Kirchen und in den Gemeinden zu? etc.) Religionsunterricht ist in diesem Sinne auch ein Versuch, die Welt zu entziffern, ein Experimentieren mit den Seh(sc. – und Handlungs-)vorschlägen religiöser Traditionen. Auch hier sehe ich einen Anknüpfungspunkt zu Formen jugendlicher Religiosität, wo auch gemeinsame Visionen und kollektive Identifikationen eine große Rolle spielen. Was leisten die in den verschiedenen Formen jugendlicher Religiosität steckenden Visionen? Was sind deren praktische Konsequenzen? Was ist die praktische Konsequenz, wenn ein Fußballfan sich beispielsweise auf seine Fahnen schreibt: 'Fortuna, die rotweie Religion'?“ (ebd., 21)

4.5 Daß es bei einer solchen handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung um mehr geht als um eine unverbindliche Spielerei oder um den letzten krampfhaften Versuch, doch noch einmal gegen das allgemein in der Schülerschaft vorherrschende religiöse Desinteresse anzukämpfen, sei abschließend mit einem Zitat von H. Peukert deutlich zu machen versucht: „Wer über die Zukunft von Bildung nachzudenken versucht, kommt an Grenzen... Das Denken kann auf die Widersprüche in unserer Situation aufmerksam machen, auf ihnen insistieren und sie im Entwurf überschreiten; es kann sie aber nicht von sich aus in der Realität auflösen. Dies zu versuchen, ist Sache einer vorgreifenden Praxis, wie sie sich vielfältig in der ausgesperrten nachwachsenden Generation anbahnt. Denn Bildung ist nicht ein Zustand, sondern ein Prozeß, eine Tätigkeit, eine Praxis, und erst als solche 'stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsproze des Menschen' (sc. Zitat von H.-J. Heydorn).“ (aaO, 137)

In einer solchen Praxis, wird sie ernstgenommen, gibt es nur Beteiligte und Lernende. Damit drängt sich unweigerlich als Frage auf, ob zum einen vor allem die „Lehrenden“ dazu bereit sind, sich mit der heranwachsenden Generation auf eine solche solidarische Suchbewegung einzulassen, und ob zum anderen die Schulen und Kirchengemeinden in ihrer derzeitigen institutionellen Verfassung dafür geeignete Lernorte darstellen.

Im Text genannte Literatur:

- R. Englert, Individualisierung und Religionsunterricht, in: *KatBl* 121 (1996), 17-21
- E. Groß, Konsequenter Religionsunterricht: Aktion und Projekt, Donauwörth 1994
- ders., Projekt-Didaktik Religion, Bad Heilbrunn 1996
- F.-J. Kaiser/H. Kaminski, Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, Bad Heilbrunn 1994
- E. König, Handlungstheoretisch orientierte Pädagogik, in: J. Petersen/G.-B. Reinert (Hg.), Pädagogische Konzeptionen, Donauwörth 1992, 130-145
- L. Kratochwill, Erziehen und Unterrichten auf handlungstheoretischer Grundlage, Donauwörth 1993
- N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994
- J.B. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1977
- H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte. FH-extra 6 (1984), 129-137