

Hand anlegen – handlungsorientiertes, praktisches Lernen

von Matthias Bahr

Auf der Grundlage eines vieldimensionalen Lernbegriffs und mit Rückgriff auf die Reformpädagogik plädiert der Autor, Akademischer Rat am Lehrstuhl für Praktische Theologie in Regensburg, für einen Religionsunterricht mit vermehrt handlungsorientierter Ausrichtung. Praktisches Lernen geschieht dann, wenn eine aktive und selbstbestimmte Leistung der Lernenden vorliegt, die aus eigenem, freiheitlichem Tätigsein erwächst. Dadurch sollen Schule und RU, verstanden als Erfahrungsräume, durchlässig werden zum alltäglichen Leben und auf dieses in christlicher Intention gestaltend einwirken.

1. Problemanzeige

Impulse zu einem handlungsorientierten (Religions-) Unterricht nehmen die Einsicht auf, dass sich Schule nicht auf die Vermittlung von abstraktem Wissen beschränken darf, so wichtig das bleibt, sondern auch dem praktischen Lernen Raum und Zeit geben muss. Lernen in der Schule wird von vielen gleichgesetzt mit Wissenserwerb, mit der Vermittlung von intellektuellem Rüstzeug, mit Lesen, Schreiben, Rechnen bis hin zur höheren Mathematik, mit dem Umgang mit Literatur, den neuen Erkenntnissen der Gentechnik, ja auch noch mit ethischen und religiösen Fragen usw. Handelnd tätig wird man höchstens im Sport-, Musik- und im Kunstunterricht, vielleicht noch in der Projektwoche nach den letzten Klassenarbeiten im Schuljahr. Je abstrakter und undurchschaubarer jedoch die medial vermittelte Alltagswelt wird, desto weniger können Kinder und Jugendliche entscheidende Erfahrungen und praktische Fähigkeiten, die zur Bildung und zum Lernen gehören, durch Mitleben und Mittun auch außerhalb der Schule erwerben. Deshalb müssen gerade heute Schule und Religionsunterricht grundlegende Erfahrungen ermöglichen, erschließen und sie aus dem eigenen Tätigsein erwachsen lassen.

2. Was will handlungsorientiertes, praktisches Lernen?

2.1 Die Vielfalt praktischen Lernens

In Büchern und Aufsätzen wird handlungsorientiertes, praktisches Lernen meist mit einem Spektrum didaktischer Ansätze in Verbindung gebracht. Dabei dominieren offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit oder Projektlernen, ferner das entdeckend-genetische

Lernen im Sinne von M. Wagenschein (Gudjons 1997, 21–39). Insgesamt haben wir es bei praktischem Lernen nicht mit einer eigenen didaktischen Konzeption zu tun, sondern vielmehr mit einem Prinzip, das in unterschiedlicher Weise in Ansätzen von Lernen wirksam werden kann. So wird es von Gudjons auch auf Vorgänge wie Spielen, Erkunden, Herstellen, Studieren, Kommunizieren, Phantasieren, Eingreifen und Verändern bezogen (Gudjons 1997, 106–127).

2.2 Ein Blick zurück

Mit Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der zurückgehenden Kinderarbeit entsteht ein pädagogischer Schonraum mit dem Anspruch, Kinder und Jugendliche auf die komplexer werdende Welt vorzubereiten. Zu Beginn der Moderne konnte sich Schule noch als Stätte verstehen, an der die Erfahrungen, die Schüler durch Mitleben im Alltag mitbrachten, lediglich reflektiert und systematisiert und evtl. auch ergänzt zu werden brauchten. Bereits Pestalozzi kritisierte das »Maulbrauchen« der Stoff- und Buchschule, die die Lebensbedürfnisse der Kinder und die Eigenarten ihres Lernens verfehle: Vor dem Begreifen komme das Greifen, das Nachsinnen brauche auch das Erfahren und Anwenden. Ähnliche Stimmen werden in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts laut, wenn innerhalb der Reformpädagogik (Montessori, Freinet, Arbeitsschulbewegung) Alternativen zur »Paukschule« entworfen wurden. Die Dringlichkeit handlungsorientierten Lernens stellt sich nochmals in neuerer Zeit ein, wenn – wie z.B. in Deutschland – durch Bildungsreformen in den siebziger Jahren das Streben nach höheren Schulabschlüssen im Sinne der Chancengleichheit gefördert wird. Leitprinzip ist dabei eine Bildungsauffassung, wie sie innerhalb des Gymnasiums vertreten wird, wo Reflexion und Analyse dominieren, das hypothetische und diskursive Denken im Mittelpunkt stehen (Fauser/Tacke 1991, 44).

2.3 Zum Anliegen des praktischen Lernens

Im Nachwirken und im Erleben der Folgen dieser Ausdifferenzierung und Abwendung von den Alltagsthemen entstehen Alternativmodelle, die unter den Stichworten »Handlungsorientierung« oder »Praktisches Lernen« versuchen, im Lebensraum Schule ein Lernen mit vielen Sinnen zu ermöglichen und in das gesellschaftliche Umfeld handelnd einzugreifen. »Konnte sich die Schule früher darauf begrenzen, den Aufwachsenden das ihnen Ferne und Unvertraute nahezubringen, sie durch Bildung über ihre begrenzte Erfahrungswelt hinauszuführen, der Erfahrung also das Wissen beizugeben, so trifft die Schule heute auf Schüler, die schon alles aus den Medien zu kennen scheinen. Zugleich ist die moderne Umwelt als ganze so durchrationalisiert, dass grundlegende Erfahrungen kaum mehr möglich sind. Horst Rumpf hat von einer Entsinnlichung des Lernens in der Moderne gesprochen und diese Entwicklung als Weg »vom Fisch zum Fischstäbchen« charakterisiert« (Fauser/Tacke 1991, 45; vgl. Rumpf 1983, 585).

»Handlungsorientierung« bzw. »Praktisches Lernen« wenden sich gegen die Ausgrenzung des konkreten Lebens und der Praxis aus dem Selbstverständnis schulischen Lernens. Sie wollen deutlich machen, dass es Aufgabe der Schule ist, die Kinder und Jugendlichen nicht nur in Wissen und Erkenntnisse einzuführen, sondern ihnen auch ver-

ständig und erfahrbar zu machen, wie dieses Wissen mit der konkreten Wirklichkeit, in der die Schülerinnen und Schüler leben, zusammenhängt. Praktisches Lernen will Konsequenzen aus der Einsicht ziehen, dass Denken, Handeln und Wissen aufeinander bezogen sind. Die Hand zusammen mit dem Kopf und mit dem Herzen, die leiblichen Kräfte und Fähigkeiten sollen zusammen mit den geistigen, den moralischen und sozialen gebildet werden.

Handlungsorientierung will Brücken bauen zwischen schulischem und außerschulischem Leben, indem es Erfahrungen auch aus »erster« Hand ermöglicht. Sie bilden Antworten auf die Herausforderung, dass innerhalb und außerhalb der Schule die Erfahrungen aus zweiter und aus dritter Hand resultieren und zu Lasten eines unverstellten Umgangs mit der Wirklichkeit und auf Kosten eigenen praktischen Tuns dominieren.

Ein Kernanliegen ist es also, die Schülerinnen und Schüler in unmittelbare Berührung und Auseinandersetzungen mit den Dingen und Menschen zu bringen, statt ihnen Vorratswissen für eine fiktive Zukunftssituation »einzutrichtern«. Die Schule ist nicht als Stätte der Belehrung, sondern als Erfahrungsraum, als Teil des Lebens ernst zu nehmen bzw. auszugestalten. Damit erhält praktisches Lernen eine »politische« bzw. »gesellschaftspolitische« Dimension, insofern Ziel der Handlung das Leben in der Alltagswirklichkeit ist, wo die Sonderwelt Schule durchbrochen oder zumindest als Teil der Alltagswirklichkeit angesehen wird. Geradezu zwingend werden durch praktisches Lernen die jeweiligen Lebensgrundlagen und -probleme Teil des Unterrichts; die gesellschaftlichen Umstände werden Hintergrund und Ziel einer kritischen Auseinandersetzung (Flitner 1993, 117).

Anthropologisch begründet sich das Reformanliegen des praktischen Lernens damit, dass Menschen vielseitige praktische Fähigkeiten haben. Daraus lässt sich das Recht und die Pflicht auf eine vielseitige Förderung der menschlichen Fähigkeiten ableiten. Wer ferner den Menschen als fähig ansieht, sein Leben aktiv zu gestalten und gestalterisch auf das soziale Leben und die Natur einzuwirken, für den ist ein überwiegend rezeptives, anschauungsfernes und handlungsarmes Lernen eine Verkürzung dieser menschlichen Fähigkeiten. Aus den Entwicklungs- und Lerntheorien wissen wir, dass selbst die für das Überleben in unserer komplexen Welt so wichtigen hoch abstrakten Erkenntnisse und intellektuellen Leistungen nur dann voll entwickelt werden können, wenn das Erlernen leibhaftige und aktive Erfahrungen mit einbezieht und auf konkrete Situationen bezogen ist.

Versuche zu (weiteren) theoretischen Fundierungen werden in ganz unterschiedlichen Bereichen ausgemacht und sind noch unabgeschlossen. Dies beginnt bei den russischen Psychologen, die in der Praxis (in der Materie) den Grund und das Ziel des Handelns sehen; es geht über die Kognitionspsychologie im Sinne Hans Aebli als *wahrnehmen*, *begreifen* und *einsehen*, wo Begriffe gleichsam geronnene Handlungen sind (Aebli 1994, 183) bis hin zur Lern- und Motivationspsychologie, die u.a. den Stellenwert sinnhaften Lernens und die Gedächtniswirksamkeit des Handelns klären sollen (Gudjons 1997, 53).

3. Handlungsorientiertes, praktisches Lernen und Religionsunterricht

3.1 Das religionsdidaktische Interesse

Hat der Religionsunterricht von sich aus ein Interesse an praktischem Lernen? Eine wichtige Brücke könnte der für die Religionsdidaktik so zentrale Erfahrungs- und Lebensbezug sein. Mit den Überlegungen zum Prinzip der Korrelation ist deutlich geworden, dass sich die Religionsdidaktik seit Jahrzehnten um erfahrungsnahes und erfahrungsbezogenes Lernen bemüht. In jedem guten Religionsunterricht wurde und wird versucht, an die Lebenssituationen und an die Probleme der Schülerinnen und Schüler bzw. des gesellschaftlichen Kontextes anzuknüpfen, um diese dann im Religionsunterricht zu deuten und eventuell neu zu qualifizieren. Erfahrungen wurden im Religionsunterricht thematisiert und dann mit den Inhalten der Glaubenstradition verknüpft. Wenn dies gelingt, ist das eine religionsdidaktische Höchstleistung, über die jeder Religionslehrer glücklich sein kann. Genügt es aber, Erfahrungen lediglich heranzuziehen, zu verbalisieren und zu reflektieren? Friedrich Schweitzer weist darauf hin, dass bei aller religionsdidaktischer Richtigkeit, an Lebens- und Alltagserfahrung anzuknüpfen, neu über das Verständnis von Erfahrungsorientierung im Religionsunterricht nachgedacht werden muss:

»Im Religionsunterricht war bislang eine Grundvorstellung wirksam, derzufolge dieser Unterricht der ›kritischen‹ Reflexion von Erfahrungen außerhalb der Schule dienen sollte. Ein solches Reflexionsmodell beruht auf Voraussetzungen, die gleich mehrfach in Frage stehen:

1. hat sich die Religiosität der Kinder und Jugendlichen soweit individualisiert, dass sie als Erfahrung unterrichtlich kaum mehr einzuholen ist. Für den Religionsunterricht ist dies eine schwierige Situation: Derselbe Prozess der Individualisierung, der das Eingehen auf die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Schüler immer notwendiger werden lässt, macht es zugleich immer schwerer, diese Erfahrungen überhaupt noch anzusprechen. ...
2. steht das Reflexionsmodell des Religionsunterrichts angesichts des Schwindens der Vertrautheit mit gemeinschaftlichen und gottesdienstlichen Religionsformen in Frage: Setzt die Reflexion über Religion und Kirche nicht eine entsprechende Praxis voraus? Muss der Religionsunterricht, trotz der in dieser Hinsicht gewiss engen Grenzen der Schule und trotz der Unverantwortlichkeit jeglicher Indoktrination, eine solche zumindest propädeutische religiöse Praxis selbst gewährleisten?
3. Dafür spricht auch ein dritter Gesichtspunkt: Mit einem ausschließlich auf Reflexion gerichteten Modell tritt der Religionsunterricht in eine Spannung zu einer Schule, soweit sich diese als Lebensraum zu verstehen beginnt. Als Konsequenz wäre die religionspädagogische Erfahrungsorientierung in Richtung eines Praktischen Lernens auszubauen. Wenn sich der Religionsunterricht, besonders der liturgischen, festlichen, meditativen, religiös-ästhetischen und -symbolischen sowie diakonischen Praxisformen annähme, so wäre dies zugleich ein spezifisch religionspädagogischer Beitrag und eine Bereicherung für die Schule« (Schweitzer 1994, 247f).

Ferner müssen Religionsdidaktiker wahrnehmen, dass ganz elementare Fähigkeiten, die für religiöses Lernen wichtig sind, nicht mehr vorausgesetzt werden können: z.B. konzentriertes Wahrnehmen, sich versenken, still werden, Erfahrungen von Gemeinschaft und Feier, von gemeinsam solidarischem Handeln, sich öffnen für die Schöpfung. Religionsunterricht muss Gelegenheiten schaffen, solche Erfahrungen im praktischen Tun zu machen. Erfahrungsbezogener Religionsunterricht muss also auch Erfahrungen ermöglichen und dabei praktisch werden.

3.2 Ansätze zu bibeltheologischen Begründungen

Über diese Einsichten hinaus und selbst bei einer Zustimmung zu den schulpädagogischen und bildungspolitischen Überlegungen wird man zum Aufweis der religionsunterrichtlichen Relevanz auch nach theologischen Begründungen suchen müssen.

Hier bietet sich zunächst der Bezug auf die *biblische Anthropologie* an, nach der sich für die in vielen Theologen- und Lehrerköpfen lange Zeit stattgefundene Trennung von Leib und Seele bzw. von Geist und Leib keine Verankerung finden lässt. »Erkennen« ist vor allem in der hebräischen Bibel, dem Alten Testament, immer ein Akt des ganzheitlichen Wahrnehmens, Prüfens, Unterscheidens, des praktischen Umgangs und hat mehr zu tun mit leibhaftigem Erkennen und Lernen als mit abstraktem Denken und Spekulieren. Biblische Anthropologie reißt Körper und Geist und auch Praxis und Theorie nicht auseinander. »Erkennen« ist nicht nur bezogen auf Gehirntätigkeiten, auf die Abstraktionsleistung des menschlichen Geistes; Erkennen im biblischen Sinne bezieht den ganzen Leib und das Herz mit ein (Schottroff 1971, 690). Erkennen vollzieht sich dadurch, dass man praktischen Umgang mit Personen und Gegenständen der Erkenntnis hat. Erkennen in diesem Sinne ist leibhaftiges Erkennen. Wenn im praktischen Lernen ein Lernbegriff favorisiert wird, der alle Sinne mit einbezieht, der wirklichkeitsbezogen und lebensbedeutsam sein will, dann lässt sich ein solches Lernverständnis in Einklang bringen mit dem biblischen »Erkennen«.

Theologisch argumentieren kann man auch von der *theologischen Anthropologie des Kindes* her, wie sie im Umgang Jesu mit den Kindern und mit der Wertschätzung Jesu ihrer Würde als Kind (vgl. Mk 10,13–16 parr) erkennbar ist. Hier lässt sich ein wichtiges Motiv mit religionspädagogischer Relevanz ablesen: Wenn Jesus den Kindern das Reich Gottes zuspricht, dann bekommt Kindheit eine eigene Würde und einen eigenen Wert, und zwar mit allen Konsequenzen bis in grundlegende Lebens- und Lernvorgänge hinein. Dies kann auch als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass Kindheit nicht den Anforderungen eines künftigen Erwachsenenalters geopfert werden darf. Auf (religions-) pädagogisches Handeln bezogen kann das bedeuten, dass es in der Schule nicht (ausschließlich) darum geht, vom Maßstab des Erwachsenenalters und den Anforderungen an Erwachsene den Kindern Qualifikationen beizubringen. Vielmehr lernen Kinder nicht nur für ihre Zukunft als Erwachsene, sondern haben einen Anspruch, ihr Lernen jetzt als sinnvoll erfahren zu dürfen. Die Gegenwartserfahrungen der Kinder haben eine eigene Würde, Heranwachsende haben »ein Recht auf den heutigen Tag« (Korczak 1967, 40). Lernen hat auch mit Gegenwart zu tun. Gegen ein einseitiges »Vorratslernen« ist als kritisches Korrektiv die Bedeutung eines »Gegenwartslernen« zu reklamieren. Kindheit erhält im Neuen Tes-

tament ihren Sinn nicht erst von späteren Erwachsenenleistungen her. Kindheit hat einen Sinn in sich. Dieses Lernen von Kindern ist stets auch ein Tätigwerden, Aneignen und Untersuchen der Welt als be-greifen.

Als ähnlich bedeutsam dürfte sich die Interpretation der jesuanischen Gleichnisse unter *handlungstheoretischer Perspektive* erweisen. Auf dem Hintergrund der kommunikativen Praxis Jesu mit seiner klaren Option für Gott als »die rettende Wirklichkeit..., die den Exkommunizierten beisteht, sie nicht im Stich lässt« (Arens 1981, 63), steht sie im Widerspruch zu jenen Adressaten der jüdischen Herrschaftsschicht, die Gott als Garant und Stabilisator einer gesellschaftlichen Ordnung sehen, welche ihre Identität (auch) durch den Ausschluss von Stigmatisierten gewinnen. Die kommunikative Praxis Jesu erweist sich als eine völlig andere Wirklichkeit: »So existiert Jesus radikal für Gott, indem er diesen Gott für die anderen praktisch behauptet und in seinem Handeln als die heilende, vergebende, rettende Wirklichkeit erfahrbar macht« (Peukert 1978, 326). Entscheidend ist dabei, dass Jesus diese Vollendung des Reiches Gottes als Heil für die anderen vorgreifend behauptet und zwar so, dass er diese Behauptung nicht theoretisch aufstellt, sondern »in seinem Verkündigen und Handeln, im Vollzug seiner Existenz als kommunikativer Praxis« (Peukert 1978, 326). In der Auseinandersetzung mit den Gegnern spielen dann zur Konfliktlösung die Gleichniserzählungen eine bedeutende Rolle, indem sie in der Geschichte eine alternative Welt mit anderen Selbstverständlichkeiten entwerfen, bestimmte Verhaltensweisen verfremdend zur Sprache bringen (z.B. die Entlohnungsthematik im Gleichnis vom Weinbergbesitzer, Mt 20,1–15) und zugleich andere Handlungsmöglichkeiten erschließen. Die verfremdende Darstellung des Gleichnisses verweist auf eine Wirklichkeit, die Jesus zwar nicht selbst ist, die aber als Wirklichkeit in seinem Verhalten erfahrbar wird, seine kommunikative Praxis ganz bestimmt und eine neue, andere Art des Handelns herausfordert und ermöglicht. »Die Rede von Gott und seiner Herrschaft wird also streng aus dem Handeln in einer bestimmten Situation eingeführt und begründet« (Peukert 1978, 329). – Unter diesen Ansätzen wird handlungsorientiertes, praktisches Lernen im Religionsunterricht zur »Tat-Sache«, bei der das Christliche sich in Aktion und Projekt zeigt, nicht als aggressive, aber als eine »ingressive«, los- und hingehende Manifestation mit Veränderungspotential (vgl. Groß 1994, 150). Zum Erkenntnis- und Begründungsprinzip des Christlichen gehört konstitutiv auch das »Durchführungsprinzip« (Groß 1999, 153).

3.3 Lernwege für den Religionsunterricht

Innerhalb des praktischen Lernens werden wichtige Lernschritte vor allem aus jenen Erfahrungen abgeleitet, die mit der »Widerständigkeit des Materials« verbunden sind: Erst der handelnde Umgang fördert nachdrücklich die Einsicht zutage, dass sich Objekte einem verändernden Zugriff nicht einfach so – quasi angepasst und widerspruchsfrei – aussetzen, sondern zunächst die ihnen eigenen (und oftmals übersehenen) Gesetzmäßigkeiten in ihrer Wirkung erlebbar werden lassen (vgl. Lersch 1988, 790).

Wichtig dürfte es sein, auch das »Material« des Religionsunterrichts in den Blick zu nehmen; hier kann man sich neben den Begründungen aus bibeltheologischer Sicht auch z.B. an den »Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschu-

le« (1998) halten. Im sechsten Teil dieses von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebenen Dokuments werden Hinweise gegeben, in welcher Breite handlungsorientiertes, praktisches Lernen im Religionsunterricht stattfinden kann.

Inhaltlich geht es bei all dem um die Menschen und ihr Leben in der Beziehung zu Gott; um Inspirationen durch Bibel und Christentumsgeschichte, um die Suche nach Sinn und Verstehen, um Verheißungen und ihre Erfüllung, um Recht und Unrecht, Sünde (Schuld), Umkehr und Befreiung, um »Widerstand und Ergebung« (D. Bonhoeffer). »Materialien« sind dann Menschen mit ihren (Glaubens-)Erfahrungen gestern und heute mit dem Blick auf das Morgen; Gestaltungsmöglichkeiten der gemeinsamen Beziehungen, humane Auseinandersetzungen um Wahrheit. Eine besondere Rolle spielen hier jene »ingressiven«, also los- und hingehenden Formen, wie sie von E. Groß (1994, 157–213) aufgezeigt werden:

- »als Begegnung mit einem Gast«, mit dem die Wirklichkeit in den Religionsunterricht hineinkommt;
- »als ein Gang, der in Realitäten führt«, wo Spuren, Beispiele und Dokumente gelebten Glaubens aufgesucht werden;
- »als eine Praxis, in der das Christliche geht«, wo kleine Schritte zur Veränderung der Alltagsgewohnheiten unternommen werden, die beispielsweise einen Beitrag zur Bewahrung der Schöpfung leisten, indem Schulmaterialien aus umweltfreundlichen Produkten verwendet werden;
- »als Gestaltung, die nach außen wirkt«, bei der informierend, werbend, einladend, initiierend Menschen aus außerschulischen Zusammenhängen mit Themen des Religionsunterrichts in eine Verbindung gebracht werden;
- »als Spiel, das den anderen gilt«, wo Spielen als Glauben erlebbar wird – als jene Form von Daseinsverwirklichung, die dem Christlichen entspricht, weil es nicht verzwecklicht werden kann, sondern seinen Sinn in sich selbst besitzt (Albrecht 1978, 658 f).

Damit sind jene kleinen Schritte eingeschlossen, die als Lernen mit allen Sinnen im Religionsunterricht eine Erfahrungsorientierung einüben und die symbol-erschließende Wirkung haben können. Gleichzeitig ergibt sich daraus die kritische Anfrage, inwiefern die Vielzahl schulischer bzw. unterrichtlicher Aktivitäten von bloßem Aktionismus entfernt ist. Strenger formuliert: Eine Bastelarbeit in Kleingruppen, eine Legearbeit in der Mitte des Klassenzimmers oder der Entwurf einer Plakatwand müssen sich daraufhin befragen lassen, inwiefern in ihnen die genannten religionsdidaktischen Perspektiven eingebracht sind – eine Ausschneide- und Klebearbeit, die Zeit und Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, ist damit nicht automatisch handlungsorientiertes, praktisches Lernen. Prüfstein wären hier die zugrunde liegenden Intentionen sowie das erfahrungsermöglichende, mehrere Sinne ansprechende Tätigwerden.

3.4 Religionsdidaktische Chancen des praktischen Lernens

Ein Unterrichtsalltag, in den Begegnungen, Aktionen und Projekte eingebracht sind und der selbst sich elementar als handlungsorientiert versteht, birgt viele Chancen in sich:

– *Dem Glauben als dem »Glauben in der Konkretion« begegnen:* Da praktisches Lernen anhand von konkreten, religiös bedeutsamen Objekten (z.B. Kirchengebäuden) oder Subjekten (z.B. Menschen in der Pfarrgemeinde) geschieht (bzw.: auf sie hin), geht es letztlich stets um eine Einheit von theologischen Perspektiven (z.B. pastoraltheologischen/architektonischen) und der Verwirklichung vor Ort, von Glaubensinhalten (z.B. der Bergpredigt) und dem individuellen Leben, von Theorie und Praxis. Heranwachsende können erkennen, dass Religiosität nicht (ausgesprochene, überfordernde) Ideale ausmacht, sondern in der jeweiligen Vereinzelung konkret werden will.

– *Die Gestaltungskraft des Glaubens für das Handeln erleben:* Praktisches Lernen kann den Blick dafür schärfen, wie biblische Botschaft und christliche Glaubenstradition Leben und Handeln eines Menschen prägen (z.B. anlässlich eines Interviews mit engagierten Christinnen oder Christen einer Pfarrei). So kann erfahrbar werden, welchen Beitrag gelebter Glaube in der Bewältigung von Alltagsfragen leisten kann, wie er Werteinschätzungen bestimmt und Hierarchien in Frage stellt. Daran kann die befreiende, Angst abbauende Kraft wahrgenommen werden.

– *Die solidarische und emanzipatorische Grundperspektive des Glaubens wahrnehmen:* In Projekten und Erkundungen, in Befragungen und Spielen können Modelle des Lebens erschlossen werden, die sich als Alternative zu den innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft anerkannten Lebensvorstellungen anbieten.

– *An der Überwindung der Diskrepanz zwischen Urteilen und Handeln arbeiten:* Praktisches Lernen wirkt der vielfach wahrgenommenen Trennung zwischen der häufig engagierten Aussage und den oftmals ausbleibenden Handlungskonsequenzen entgegen.

– *Kirche als »Kirche in der Welt« verstehen lernen:* Sowohl die Begegnung mit Menschen, die christliches Engagement zeigen als auch die Einwirkungsversuche auf die Umgebung auf dem Hintergrund der christlichen Botschaft lassen deutlich werden, dass Kirche ihren Ort im Geschehen der Welt hat (vgl. Gaudium et spes, Art. 1).

– *Im schöpferischen Handeln sein Menschsein vollziehen:* Wer handelnd tätig wird, der wird auch immer an Begrenzungen stoßen und andere Lösungen eines Problems suchen müssen. Gerade dann, im Finden neuer Wege, im Antworten auf Herausforderungen können Heranwachsende ihr kreatives Schaffen erleben und damit ihr Menschsein in Gottebenbildlichkeit vollziehen.

4. Das Schicksal einer jüdischen Gemeinde – Ein Beispiel

Schülerinnen und Schüler des örtlichen Gymnasiums setzen sich mit der Geschichte der jüdischen Gemeinde eines Nachbardorfes seit ihren Anfängen im Zeitalter der Reformation auseinander (vgl. Akademie für Bildungsreform/Robert-Bosch-Stiftung 1993, 14f). Sie versichern sich der Unterstützung durch die Israelitische Religionsgemeinschaft in Württemberg. Was im Rahmen einer Projektwoche mit der Dokumentation und der

behutsamen Restaurierung des noch erhaltenen jüdischen Friedhofs beginnt, führt schließlich zu eigener Forschung. Im Rahmen einer schulischen Arbeitsgemeinschaft werden in verschiedenen Archiven Quellen ausgewertet und die einschlägige Literatur wird durchgearbeitet. Um auch die letzten Jahrzehnte der Gemeindegeschichte rekonstruieren zu können, korrespondieren die Schülerinnen und Schüler mit heute in den USA und in Israel lebenden Nachkommen der letzten Mitglieder dieser 1942 von Nazis ausgelöschten Gemeinde. Ein Buch entsteht. Die Ergebnisse der Arbeit: Korrekturen und Ergänzungen im bislang einzigen Standardwerk zur Geschichte der Juden in Württemberg in wichtigen Punkten.

Literatur

- Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer* (Hgg.) (1993): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen.
- Aebli, Hans* (⁸1994), Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart.
- Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung GmbH* (Hg.) (1993): Praktisches Lernen, Weinheim/Basel.
- Albrecht, Wilhelm* (1978): Glaube, der im Spielen steckt. In: *KatBl* 103, 657–664.
- Arens, Edmund* (1981): Gleichnisse als Kommunikative Handlungen Jesu. In: *ThPh* 56, 47–69.
- Baudler, Georg* (1986), Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse, Stuttgart/München.
- Fausser, Peter /Tacke, Heinfried* (1991): Schule und Praktisches Lernen. Ansatz und Erfahrung einer Reforminitiative. In: *ru* 21, 43–47.
- Flitner, Andreas* (1993): Schulreform und Praktisches Lernen. In: *Michele Borelli* (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Hohengehren, 108–119.
- Groß, Engelbert* (1994): Konsequenter Religionsunterricht, Aktion und Projekt, Donauwörth.
- Groß, Engelbert* (1999): Handlungsorientierung – das Projekt »Wirklichkeit des Glaubens« als Dimension des gymnasialen Religionsunterrichts. In: *rhs* 42, 151–160.
- Gudjons, Herbert* (1997): Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 5. Aufl.
- Korczak, Janusz* (1967): Wie man ein Kind lieben soll, hgg. von Elisabeth Heimpel/Hans Roos, Göttingen.
- Lersch, Rainer* (1988): Praktisches Lernen und Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 781–797.
- Peukert, Helmut* (1978): Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie, Frankfurt.
- Rumpf, Horst* (1983): Die Schule, der Körper und das handgreifliche Tun. Über eine notwendige Wiederbelebung. In: *Neue Sammlung* 23, 585–599.
- Schweitzer, Friedrich* (1994): Erfahrung – Dialog – Verantwortung: Religionsunterricht in der Schule für morgen. In: *KatBl* 119, 245–250.
- Schottroff, Willy* (1971): Art., »erkennen«. In: *THAT* 1, 682–701.
- Wächter, Jörg-Dieter* (1998): Handlungsorientierung. Ansätze, Perspektiven, Grenzen. In: *rabs* 30, 42–47.
- Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.) (1998): Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, Krefeld.
- Themenheft* (1991): »Praktisches Lernen – Lernen mit Kopf, Herz und Hand«. In: *ru* 21, 41–78.