

Religion ereignet sich in der Praxis

Eine religionsdidaktische Sichtung von unterrichtlichen Arbeitsimpulsen

MATTHIAS BAHR

1 Der Mensch als Partner der Gestaltung

In seiner im Jahre 1971 an der Ruhr-Universität Bochum gehaltenen Antrittsvorlesung »Das Christliche im ›nachchristlichen‹ Zeitalter« kommt der spätere Aachener Bischof Klaus Hemmerle zu folgender Einschätzung: Gottes Geschichte ist »*endgültige* Geschichte; ... Sie ist aber gleichwohl *offene* Geschichte, denn in diese Geschichte ist der Mensch in seiner Freiheit, in seiner Geschichtlichkeit und Unabgeschlossenheit hineingerufen als Partner« (Hemmerle 1995, 69). So stark er sich dabei gegen die Auflösung des Christlichen in die »bloße Horizontale gesellschaftlicher Operation« (ebd., 68f) wendet, so sehr richtet er sich auch gegen den Rückzug des Christlichen in die bloße Innerlichkeit: »Zudem impliziert eine bloße Innerlichkeit im Verzicht aufs Außen auch den Verzicht auf die Realität ihrer eigenen ›immanenten‹ Transzendenz« (ebd., 69). Theologisch ist das nur konsequent: Weil »Fleischwerdung« (Inkarnation) integraler Bestandteil des Christlichen ist, muss sich dies auch in einem fundamentalen Interesse an der Welt zeigen, ohne darin gleichwohl aufzugehen. Innerhalb der Praktischen Theologie fand und findet diese Haltung ihren Niederschlag – in der Vergangenheit stärker, gegenwärtig eher moderater.

2 *Die intendierte Dimension des Handelns: Perspektiven gegenwärtiger Religionsdidaktik*

Das Interesse an praktischem Lernen ist innerhalb der Religionsdidaktik seit längerem vorhanden, kleidet sich dabei aber in unterschiedliches Gewand. Von den Impulsen zu Beginn des 20. Jahrhunderts einmal abgesehen, wo etwa mit der Arbeitsschulbewegung jene leidvolle »Paukschule« überwunden werden sollte, ist erst in den Neunzigerjahren wieder eine entschiedene Positionierung für eine handelnde, praktische Arbeit auch im Religionsunterricht zu beobachten. So werden etwa reformpädagogisch verstärkte Impulse ausgewertet (vgl. Berg 1997, 43–45) und Initiativen gestartet, die dieses Anliegen in den Mittelpunkt stellen (vgl. Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung GmbH 1993 sowie das Themenheft »Praktisches Lernen« der Zeitschrift »ru« 1991). Nach dieser Blüte erhält das damit verbundene Interesse inzwischen eine differenziertere (und abstraktere?) Verortung innerhalb gegenwärtiger Religionsdidaktik.

Hans-Georg Ziebertz macht darauf aufmerksam, dass – unter der Erinnerung an das integrative Anliegen des Synodenbeschlusses – »verantwortliches Denken und Verhalten« Synonym für »christlich-religiöse Mündigkeit« darstellt. Es bezieht sich »auf ein kognitiv adäquates Wissen, auf die Kompetenz zur Lebens- und Weltdeutung im Blickwinkel der christlichen Religion, auf die Reife, sein Leben in sozialen Bezügen zu gestalten und auf das Vermögen, der ›richtigen‹ Einsicht ein entsprechendes Handeln folgen zu lassen« (Ziebertz 2003, 137).

Die Zielbestimmung ästhetischen Lernens verweist ebenso und doch anders auf eine Lernkultur im Religionsunterricht, die »den Lernenden in seiner Leiblichkeit und Sinnlichkeit annimmt, seine Wahrnehmungsfähigkeit für die Vieldimensionalität von Welt und Leben und eine kritische Infragestellung und Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten fördern will, seine religiöse Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit fördert« (Hilger 2003, 305). In seiner »poietischen« Dimension geht es um die Gestaltung von Wirklichkeit im Spielen, Musizieren, Malen, Erzählen. Kein Bereich menschlicher Erfahrung wird davon ausgenommen; *Poiesis* bezieht sich auch auf Religion, Politik, Ökonomie und Gesellschaft (vgl. ebd., 307).

Mit dieser Besinnung der Praktischen Theologie als Ästhetik wurde ein Neuzugang gewählt, der im Unterschied zur handlungstheoretischen Ausrichtung das Sehen- und Wahrnehmen-Lernen in den Mittelpunkt stellt. Erst kürzlich hat Norbert Mette (vgl. Mette 2000) einen Brückenschlag zwischen beiden Ansätzen vorgenommen und aufgezeigt, dass theologische Handlungstheorie

und Ästhetik jenseits von sich ausschließenden Gegensätzen in einem fruchtbaren Spannungsverhältnis zu halten sind. Gleichwohl verleiht die Zuordnung beider Ansätze ein schärferes Profil; mithin sei die Peukertsche Position weiterhin gültig: »Praxis heißt dann, unter erfahrenen und erlittenen, die eigene Lebenswelt deformierenden systemischen Widersprüchen und damit unter Entfremdung auf eine nicht entfremdete Lebensform verändernd zu handeln« (Peukert 1984, 73).

Vielleicht wäre das zukünftig noch zu vertiefen, ästhetisches Lernen dann stärker als »Aisthetisches« in den Blick zu nehmen, die (sinnliche) Wahrnehmung in ihrer auszulotenden Tiefe und Sperrigkeit zum Zuge kommen zu lassen und die daraus resultierenden Fragwürdigkeiten in eine durchaus ideologiekritische Reflexion hineinzunehmen (vgl. Poth/Bahr 2004, i.E.). Handeln, Verändern und Gestalten wäre dann der nächste zu unterscheidende Schritt – und könnte die Ernsthaftigkeit neu betonen: Ausdruckshandeln (oder im Sinne von Habermas: dramaturgisches Handeln) ist dann nicht die Expression individueller Erlebnisse oder Gefühle, sondern eigentlich die »Respektierung der Wirklichkeit, die unserem Handeln als Bedingung vorgegeben ist« (Siller 1997, 190).

Für religionsdidaktische Kontexte ist dies eine Zielbestimmung, die der Übersetzung in konkrete Lernwelten bedarf – ein entscheidendes Bemühen, weil Globalziele erst in der »Übersetzung« mit dem Subjektsein von Schülerinnen und Schülern ernst machen.

3 Wechselvorgang: Die großen Ziele in kleiner Münze ausgeben

3.1 Die Vielfalt möglicher Arbeitsaufträge

Überlegungen, wie diese Perspektiven in den konkreten Lernkontexten unterrichtlichen Handelns wirksam werden, beziehen sich auf Vielschichtiges: Zentrafigur ist dabei zunächst die Lehrerin oder der Lehrer im weitesten Sinne, wenn man nicht nur die Verbalimpulse heranzieht, die nun einmal zu einem großen Anteil das Unterrichtsgeschehen steuern, sondern ebenso die angebotenen Materialien hinzunimmt, deren Auswahl ja in der Regel auf Lehrerinitiative zurückgeht. Hinzuzunehmen sind weiterhin all jene Impulse, die in Form von Aufgabenstellungen, Anweisungen auf vervielfältigten Aufgaben- und Arbeits-

blättern oder Impulsen zu Materialien (eines Schulbuches) das tägliche Unterrichtsgeschehen bestimmen. Dazu gehören mittlerweile auch als ein fester Bestandteil vielerorts jene »Ideenseiten«, wie sie im Zuge des Unterrichtswerkes »Baupläne« (z.B. Kalmbach/Hartenstein 1993) inzwischen vor allem innerhalb des Schulbuchwerkes »Reli« eine weitere Verbreitung auch im katholischen Religionsunterricht gefunden haben. Auch die »Ideen«, die in diesem Werk Schülerinnen und Schülern angeboten werden, sind ja nicht in erster Linie dem Schülerdenken entnommen, sondern entwerfen eine Perspektive, die in Lehrerköpfen entstanden ist mit der Überzeugung, dass da jeweils Relevantes und Bedeutsames wahrgenommen, erkannt, erfahren oder zur Einschätzung auf den Weg gegeben werden soll und wird.

Bereits diese Aufzählung gibt einen Einblick in die Vielfalt, mit der man es zu tun bekommt, wenn man sich dem Unterrichtsgeschehen über diesen Weg annähert. Der zufällige Blick in Unterrichtswerke und Arbeitsmaterialien zeigt sehr schnell, dass dabei unterschiedliche Zugänge zu einem Thema denkbar sind. Als ein interessantes Gebiet könnte sich das Themenfeld »Arbeit (und Beruf)« an dieser Stelle erweisen, weil ihm schon historisch erhebliche Praxisrelevanz zukommt.

Spätestens mit der Rezeption der kritischen Theorie innerhalb der Pädagogik tritt auch der emanzipatorische Anspruch von Bildung ins Bewusstsein und etabliert sich als fester Bestandteil (auch in der religionsdidaktischen Landschaft) etwa im Sinne einer kritisch-konstruktiven Bildungstheorie. Eine Annäherung an das Themenfeld »Arbeit« lässt vermuten, dass vor allem hier – selbst wenn es vielerorts aus Lehrplänen zum Religionsunterricht verdrängt wird – Leitperspektiven, wie sie im ersten und zweiten Teil genannt wurden, verstärkt auf Realisierung und Konkretisierung drängen.

3.2 »Arbeit« im Schulbuchformat

Die Erkenntnis, dass Lehrpläne oftmals mit Inhalten überfrachtet waren, hat verschiedentlich zum Abbau von Inhaltsbereichen geführt, die dann nahezu ersatzlos gestrichen wurden oder mit wenigen Stichworten anderen Themenfeldern einer Jahrgangsstufe zugeschlagen wurden. So wurde auch in bayerischen Lehrplänen mit den Revisionen etwa der Hauptschule der Themenbereich »Arbeit – Beruf oder Job« des curricularen Lehrplanes aufgelöst, der in der 8. Jahrgangsstufe über fast zwei Jahrzehnte fester Bestandteil gewesen ist – in einer Schulart also, in der Schülerinnen und Schüler sich sehr bald der Frage nach einer für sie angemessenen Berufstätigkeit stellen müssen. Zugänge im Rahmen des Religionsunterrichts sollen nun erst im 10. Schuljahr geschaffen werden, hier

nun unter der spannenden Themenstellung »Der Mensch und seine Macht – zwischen Versuchung und Verantwortung« (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997). Andere Bundesländer gehen weiter – nicht zuletzt auf der Basis des Grundlagenplanes zur Sekundarstufe I, wenn im Themengebiet 10/6 dem »Arbeiten müssen – Arbeiten dürfen« ausführlich Raum gegeben ist (vgl. Zentralstelle Bildung der Deutschen Bishopskonferenz 1984, 92f). Konkretisiert werden die unterschiedlich breit entfalteten Vorgaben einzelner Lehrpläne in Unterrichtshilfen und vor allem Schulbüchern.

Im Folgenden soll nun gezeigt werden, wie sich innerhalb von Arbeitsaufträgen, wie sie im Kontext des Schulbuchwerkes »Reli« zu finden sind, jene (religions-)pädagogischen Leitlinien niederschlagen, die oben sichtend und überblicksartig zusammengestellt worden sind. Gearbeitet werden soll anhand zweier Arbeitsaufträge, die dem Schulbuchwerk Reli 9/10 entnommen sind (Hilger/Reil 2005; s. Abb. 1 und 2).

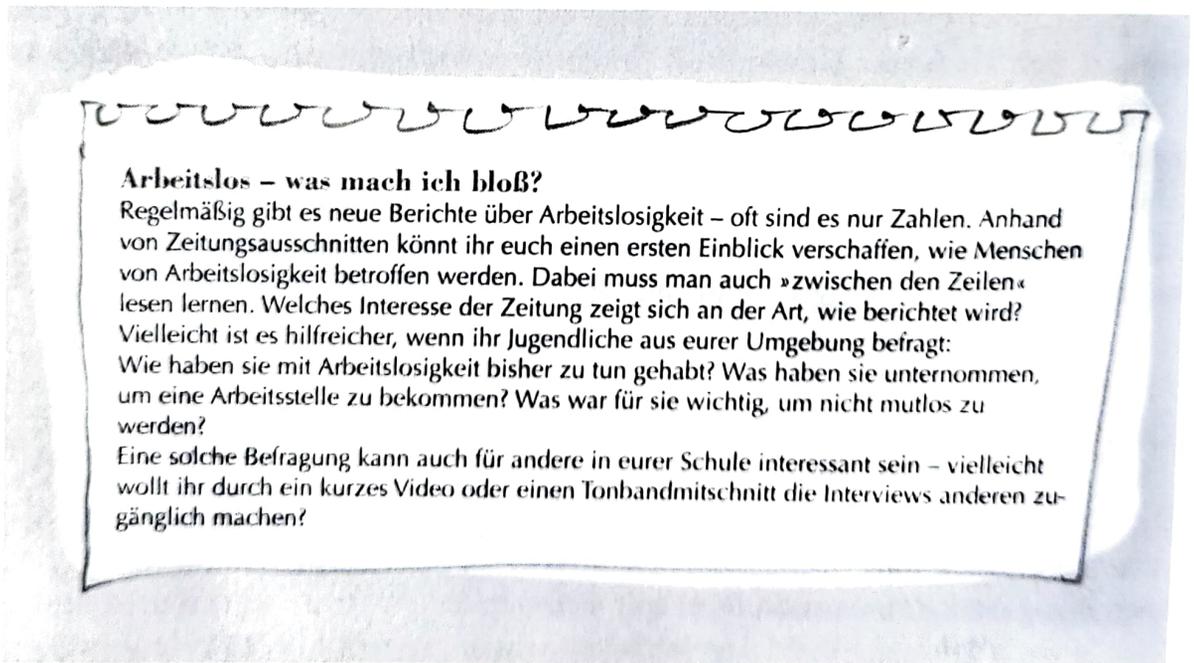
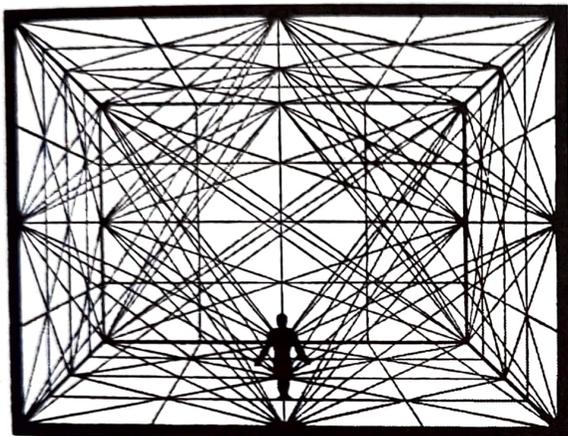


Abb. 1: Arbeitsauftrag aus dem Schulbuch Reli 9/10, S. 144,
Projekt: Arbeitslos – was mach ich bloß?

Redewendungen zum Thema »Arbeit«
Immer wieder haben die Menschen ihre Arbeit aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet: Sie kann das Leben erfüllen, sie kann aber auch als Last und Entfremdung empfunden werden. Die Erfahrungen der Menschen aus vergangenen Zeiten haben sich in Redewendungen niederschlagen, manche sind auch in der Bibel zu finden.

Sucht euch aus der Liste Sätze heraus, die euch zutreffend erscheinen. Was sie sagen wollen, könnt ihr in eurer Sprache ausdrücken. Verwendet dabei stets Worte, die in der Redewendung selbst nicht vorkommen.



Sucht euch eine Redewendung heraus: für euren eigenen »Arbeitsplatz« in der Klasse, aber auch für den Klassenraum. Was könnte schließlich als Motto in der Eingangshalle eurer Schule stehen? Wie entscheiden sich andere Klassen in eurer Schule?

Wenn du Arbeitnehmer wärst – welchen Spruch würdest du an deinen Arbeitsplatz hängen? Und wie wäre es, wenn du Arbeitgeber wärst?

Arbeit ist unser – Gedeihen steht bei Gott.
Nach getaner Arbeit ist gut ruhn.

Er arbeitet sich zu Tode.

Ich lasse mich nicht hetzen. Ich bin hier bei der Arbeit
– nicht auf der Flucht.

Der siebte Tag ist ein Ruhetag, dem Herrn, deinem
Gott, geweiht. An ihm darfst du keine Arbeit tun.

Ex 20,10

Wenn einer für dich gearbeitet hat, dann enthalte ihm
seinen Lohn nicht vor bis zum nächsten Tag, sondern
zahl ihn sofort aus!

Tob 4,14

Erst die Arbeit – dann das Vergnügen.

Der hat die Arbeit nicht erfunden!

Jemand hat ganze Arbeit getan.

Nur halbe Arbeit machen.

Besser unbeachtet bleiben und seine Arbeit verrichten,
als groß tun und kein Brot haben.

Spr 12,9

In die eigene Tasche arbeiten.

Arbeiten wie ein Pferd.

Arbeit schändet nicht.

Die Frucht deiner Arbeit kommt in das Haus eines
andern.

Spr 5,10

Jede Arbeit und jedes erfolgreiche Tun bedeutet Kon-
kurrenzkampf zwischen den Menschen.

Koh 4,4

Süß ist der Schlaf des Arbeiters, ob er wenig oder viel
zu essen hat.

Koh 5,11

Alles Arbeiten des Menschen ist für den Rachen des
Totenreichs.

Koh 6,7

Aber der Lohn der Arbeiter, die eure Felder abgemäht
haben, der Lohn, den ihr ihnen vorenthalten habt,
schreit zum Himmel.

Jak 5,4

Lernt von den Lilien, die auf dem Feld wachsen: Sie
arbeiten und spinnen nicht.

Mt 6,28

Abb. 2: Arbeitsauftrag aus dem Schulbuch Reli 9/10, S. 142,
Projekt: Redewendungen zum Thema »Arbeit«

Bei genauerem Hinsehen erschließt sich folgende Tektonik dieser Arbeitsaufträge:

Innere Bilder evozieren

Es beginnt zunächst mit dem Versuch, bei Schülerinnen und Schülern Vorstellungen zu wecken, die eine Affinität zu Lebenskontexten aufweisen. »Arbeitslos – was mach ich bloß« signalisiert die Offenheit für Gedankensplitter, die sich immer wieder einmal einstellen mögen. Jugendliche hören sie, oftmals auch von älteren Erwachsenen formuliert, manchmal auch als Mahnung ausgesprochen, die zu vermehrtem (schulischen) Einsatz führen soll und meist nur erreicht, dass Heranwachsende sich vor diesen Gedanken verschließen. Und doch: Kaum jemand wird sich diesem Problembereich entziehen (können) – mögen die Befürchtungen auch eher »im stillen Kämmerlein« das Denken der Einzelnen bestimmen. »Regelmäßig gibt es neue Berichte über Arbeitslosigkeit«: Dies beschreibt ein Faktum, das Menschen in unserer Gesellschaft manchmal beiläufig wahrnehmen über Fernsehen und Zeitung, ein Satz, der (auch) die Kälte derjenigen signalisiert, die selbst nicht von dem Problem betroffen sind. Umgehend erfolgt aber der Versuch, Verständnisbereitschaft im Kontext des Faches Religionsunterricht und mindestens im Hintergrund auch des Menschen- und Gesellschaftsbildes zu zeigen: »oft sind es nur Zahlen.« Angezeigt werden soll: Wir wissen, dass niemand nur eine anonyme Größe ist, die man in einer Statistik und in Bruchstellen von Prozentwerten verrechnen kann.

Ähnlich im zweiten Beispiel: Weniger dominiert da die Überschrift der Aufgabe »Redewendungen zum Thema ›Arbeit‹« als der narrativ formulierte Eingangstext: »Immer wieder haben die Menschen ihre Arbeit aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet: Sie kann das Leben erfüllen, sie kann aber auch als Last und Entfremdung empfunden werden. Die Erfahrungen der Menschen aus vergangenen Zeiten haben sich in Redewendungen niedergeschlagen, manche sind auch in der Bibel zu finden.« Anregungscharakter hat dabei stärker die Zusammenstellung von Redewendungen, die schon beim flüchtigen Überblick Stimmen und manchmal auch mahnende Personen vor dem inneren Auge erscheinen lassen. Die Ambivalenz von Arbeit wird benannt und in der Offenheit gehalten – im Sinne eines Realismus bleibt die Aufgabenstellung an der Wirklichkeit und suggeriert keine »Überhöhung«.

Auswählen – sich entscheiden – die eigene Freiheit behalten

»Anhand von Zeitungsausschnitten könnt ihr euch einen ersten Einblick verschaffen, wie Menschen von Arbeitslosigkeit betroffen werden.« oder »Sucht euch aus der Liste Sätze heraus, die euch zutreffend erscheinen.« Beide Varianten

ten deuten an, dass sich Schülerinnen und Schüler auf das Thema in *Auswahl* beziehen sollen – und je nach eigener Präferenz gewählt werden kann. Nicht alle müssen alles bearbeiten, vielmehr kann, darf und soll der individuelle Zugang eine Rolle spielen. Die Aufforderung zur Auswahl fördert (anfangs mehr oder weniger bewusst) das Nachdenken über den eigenen Maßstab – und regt in der Diskussion der Lerngruppe die Erweiterung eines bestehenden Argumentationsmusters an. Gleichwohl verwirklicht sich darin die eigene Freiheit auch in Lernzusammenhängen: Wo Schülerinnen und Schüler selber wählen, und sei es »nur« auf der Basis einer Zusammenstellung angebotener (biblischer) Aussagen, da ist – gerade auch innerhalb eines notwendigen, vorgegebenen und das Lernen strukturierenden Rahmens das Signal zur Reflexion auf einen subjektiven Standort und zur gewollten Verwirklichung persönlicher Freiheit gegeben.

Die Rollenübernahmefähigkeit fördern: wahrnehmen und zu verstehen suchen

Unter dem Blickwinkel eines Religionsunterrichts als Wahrnehmungsschule (vgl. Hilger 1997) besteht ein Interesse an der Wahrnehmung der Befindlichkeit anderer: »Dabei muss man auch ›zwischen den Zeilen‹ lesen lernen.« – »Was sie sagen wollen, könnt ihr in eurer Sprache ausdrücken. Verwendet dabei stets Worte, die in der Redewendung selbst nicht vorkommen.« Ein »Lesen zwischen den Zeilen« erhöht die Empfindsamkeit für das Nicht-Ausgesagte, das nur Erahnbare, das Schwebende – Sorgen und Nöte, die verschwiegen werden (aus Scham?), konkrete Lebensumstände in ihrer Härte und manchmal auch unbarmherzigen, ungesicherten Herausforderung von Menschen in der Arbeitslosigkeit – als Väter, Mütter, Eheleute, als Familie, deren Hoffnungen und Lebensträume zerschlagen werden. Verdichtete Redewendungen, »Lebensweisheiten« biblischer oder profaner Natur verlieren ihre Allgemeinheit und Gleichgültigkeit, wenn Übersetzungsprozesse eingefordert werden. Indem neue und vermutlich (und hoffentlich!) eigene Worte und Sätze gefunden werden, um die Redewendungen in den eigenen Sprach- und damit Verstehenshorizont einzubauen, wird Einfühlung, Empathie und »Compassion« (vgl. Metz 2000) angeregt. Die Chance könnte bestehen, die Unverbindlichkeit der Abstraktion mehr und mehr zu verlieren.

Hinausgehen – der Welt begegnen

Seit der Hochphase der Entdeckung des praktischen (projektorientierten) Lernens sind verschiedene Strategien bekannt und auf den Begriff gebracht worden (vgl. Groß 1994, 157–213), ohne dass sie sich anhaltend und auf breiter Ebene zum selbstverständlichen Bewusstsein im Rahmen des Religionsunterrichts entwickeln konnten (sonst müsste man ihnen häufiger begegnen). Trotz vielerorts

bestehender Skepsis (wg. Zeit- und Organisationsbedarf) kann, soll und darf darauf aber nicht verzichtet werden. Die Begründungen dafür sind an anderer Stelle ausreichend erfolgt (z.B. Bahr 2003, 474–477). »Vielleicht ist es hilfreicher, wenn ihr Jugendliche aus eurer Umgebung befragt: Wie haben sie mit Arbeitslosigkeit bisher zu tun gehabt? Was haben sie unternommen, um eine Arbeitsstelle zu bekommen? Was war für sie wichtig, um nicht mutlos zu werden?« bzw. »Sucht euch eine Redewendung heraus: für euren eigenen ›Arbeitsplatz‹ in der Klasse, aber auch für den Klassenraum. Was könnte schließlich als Motto in der Eingangshalle eurer Schule stehen? Wie entscheiden sich andere Klassen in eurer Schule?« Mit diesen Aufträgen wird die Sonderwelt Schule und Unterricht nun wirklich verlassen: Religionsunterricht wird zur »Tat-Sache« (vgl. Groß 1994). Wenn Schülerinnen und Schüler ermuntert werden, schulisches Lernen öffentlich zu machen und Öffentlichkeit in die Schule zu holen, gewinnt Lernen Lebensrelevanz. Interviews mit anderen Menschen fördern Erfahrungen und Einstellungen zutage, die eine realistischere Einschätzung ermöglichen, wie »erst« das Thema tatsächlich ist. Diskussionen in der Lerngruppe, welche Redewendung als von Vielen mitgetragen angesehen werden kann, macht neugierig für Entscheidungen benachbarter Lerngruppen und Klassen. Im wechselseitigen Austausch von dort jeweils erfolgten Begründungsmustern geschieht eine Horizontenerweiterung, wird es notwendig, die eigenen gefundenen Positionen neu zu überdenken, möglicherweise zu revidieren oder in einer gleich lautenden Einschätzung Bestätigung zu finden.

Der Isolierung entkommen – sich zusammen kümmern

»Wenn du Arbeitnehmer wärst – welchen Spruch würdest du an deinen Arbeitsplatz hängen? Und wie wäre es, wenn du Arbeitgeber wärst?« bzw. »Eine solche Befragung kann auch für andere in eurer Schule interessant sein – vielleicht könnt ihr durch ein kurzes Video oder einen Tonbandmitschnitt die Interviews anderen zugänglich machen?« Solidarisierungs- und Mitbestimmungsfähigkeit können sich wohl nur dort entwickeln, wo produktive Erfahrungen gemeinsamen Positionierens im Hinblick auf ein relevantes Lebensfeld gemacht und Anstöße gegeben werden, die zu einer Zusammenbindung Gleichbetroffener und Gleichgesinnter führen können.

Nachfragen – sich zumuten

Welche weitere Vorgehensweisen werden sich aus der gemeinsamen Sichtung ergeben? Inwieweit kann auf der Grundlage dieses Solidarisierungsprozesses eine Kontaktaufnahme mit Verantwortlichen vor Ort angestoßen werden (Firmeninhaber, Kommune)? Erwächst daraus möglicherweise ein Gespräch, bei dem Schülerinnen und Schüler auf dem erlebten Hintergrund ihre Bedürfnisse

selber präsentieren und in der erforderlichen Ernsthaftigkeit artikulieren können? Wie reagieren diese Besucher eines solchen Kontaktgespräches, wenn sie mit jenen, von Schülerinnen und Schülern einer Klasse (oder der Schule?) gewählten Leitmotiven auf der Basis jener Redewendungen konfrontiert werden? Welche Chancen ergeben sich, wenn diese Gäste selbst zur Auswahl aus diesen Redewendungen aufgefordert werden – und dies dann begründen sollen? Und welche Antwort erhalten Schülerinnen und Schüler, wenn sie die Entscheidungsträger an ihre Verantwortung auch der jüngeren Generation gegenüber erinnern?

4 Produktiv verlangsamt, positioniert und gelassen

So also können Arbeitsaufträge gestaltet sein, damit sie christliches Handeln in der Welt von heute und morgen anregen, also das verwirklichen, was als hohes Ziel des Mündig-Werdens, der Selbstbestimmungs-, der Solidaritäts- und der Mitbestimmungsfähigkeit immer wieder formuliert wird. Realitäten verändern (und hoffentlich verbessern) gelingt vielleicht dann, wenn im Vertrauen auf die Wirksamkeit der kleinen Schritte und mit dem Optimismus, dass Veränderung und Verbesserung möglich ist, die in den Mikrostrukturen liegenden Chancen wahrgenommen werden. Bezogen auf Arbeitsimpulse heißt das:

In *formaler* Hinsicht müssen Arbeitsaufträge Struktur geben *und* Räume eröffnen, die von Schülerinnen und Schülern als gestaltbar angesehen werden. Die Kunst liegt darin, zwischen dem Zuviel und dem Zuwenig an Struktur (bzw. Vorgabe) die angemessene Mitte zu finden. Dabei könnte es sich als äußerst hilfreich erweisen, wenn Anregungen gegeben werden, dass sich innere Bilder aufbauen können (v.a. in den Einleitungssätzen): Das braucht Zeit.

Inhaltlich muss ein Standpunkt bezogen werden: Hier entscheidet sich, ob Christen weiterhin auf ein solidarisches Tätig-Werden setzen – und dies auch explizieren. Hier zeigt sich, wie Christen Christsein verstehen: ob nicht das Handeln in die Welt hinein stets ein Handeln für eine »neue Welt« ist und nur sein kann, mithin also mündiges Christsein (immer) auch ideologiekritisches Christsein ist. Was wurde da vergeben – und wie befremdlich wirkt dazu die Aussage eines Theologiestudierenden »Kapitalismus finde ich gut, denn da geht es uns gut« angesichts globaler Entsolidarisierungsprozesse und anscheinend zementierter Abhängigkeits- und Ausbeutungsstrukturen?

Die Diskussion um ein Lernen von Gerechtigkeit hat unter der Formel von der »Just-Community«, der »gerechten Schul-Gemeinschaft«, prototypisch (lei-

der nur an einzelnen Orten) gezeigt, wie ein Alternativmodell zur Ausleseschule aussehen könnte: Wenn man ernst macht und sich als Lern- und Lebensgemeinschaft versteht, die in gemeinsam geteilter Verantwortung Anliegen berät und Probleme löst, könnte Schule Modell für ein anderes Lernen sein – wo nicht die Marketing-Orientierung das Denken und Handeln bestimmt, sondern das Interesse an Aufgabenlösungen und Bündnissen, mit denen sich ein alternatives Leben aufbauen lässt (vgl. Duchrow 1997, 175).

Die Diskussion um den in die Jahre gekommenen konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung hat dazu schon von Anfang an gelehrt, dieses Anliegen in seinem Weg- und Prozesscharakter zu sehen, dessen Vollendung der Einzelne möglicherweise nicht erleben wird. Durchzuhalten ist das wohl nur »aus der Gelassenheit glaubender Sorglosigkeit« (Hemmerle 1995, 260) – eine Haltung, die für Christen und (Religions-)Pädagogen wesentlich sein dürfte.

Literatur

- Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung GmbH (Hg.):* Praktisches Lernen, Weinheim/Basel 1993.
- Bahr, Matthias:* Handlungsorientiertes praktisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik, a.a.O., 471–478.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.):* Lehrplan für die Hauptschule, München 1997.
- Berg, Horst Klaus:* Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte – Modelle – Praxis, Stuttgart/München 1997.
- Duchrow, Ulrich:* Das Christentum im Kontext globalisierter kapitalistischer Märkte, in: *Concilium* 33 (1997) 167–175.
- Groß, Engelbert:* Konsequenter Religionsunterricht: Aktion und Projekt, Donauwörth 1994.
- Hemmerle, Klaus:* Die Alternative des Evangeliums. Beiträge zu gesellschaftlichen Fragen (Ausgewählte Schriften Bd. 3, hg. v. Reinhard Feiter), Freiburg i. Br./Basel/Wien 1995.
- Hilger, Georg:* Ästhetisches Lernen, in: ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik, a.a.O., 305–318.
- Ders.:* Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule, in: Schmuttermayr, Georg/Petri, Heinrich/Hausberger, Karl u.a. (Hg.): Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation, Regensburg 1997, 399–420.
- Ders./Reil, Elisabeth (Hg.):* Reli 9/10 (Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I), München 2005.
- Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg:* Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2003.
- Kalmbach, Wolfgang/Hartenstein, Markus (Hg.):* Baupläne Religion 7, Stuttgart 1993.
- Mette, Norbert:* Praktische Theologie – Ästhetische Theorie oder Handlungstheorie, in: Abeldt, Sönke/Bauer, Walter/Heinrichs, Gesa u.a. (Hg.): »... was es bedeutet, ein verletzbarer Mensch zu sein«. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie, Mainz 2000, 37–46.
- Metz, Johann Baptist:* Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: ders./Kuld, Lothar/Weisbrod, Adolf (Hg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg 2000, 9–18.
- Peukert, Helmut:* Was ist eine praktische Wissenschaft?, in: Fuchs, Ottmar (Hg.): Theologie und Handeln, Düsseldorf 1984, 64–79.
- Poth, Peter/Bahr, Matthias:* Rehabilitation der Sinnlichkeit, in: MThZ (2004), i.E.
- Siller, Hermann Pius:* Das Unbewältigbare ausdrücklich machen. Zu einer Pragmatik des Geheimnisses, in: Arens, Edmund (Hg.): Kommunikatives Handeln und christlicher Glaube, Paderborn 1997, 179–196.
- Themenheft »Praktisches Lernen – Lernen mit Kopf, Herz und Hand«:* ru 21 (1991) 41–78.
- Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.):* Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr, Köln 1984.
- Ziebertz, Hans-Georg:* Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? – Aufgaben und Ziele, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik, a.a.O., 136–152.