

THEOLOGISCHE REVUE

116. Jahrgang

– Mai 2020 –

Riegger, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation. – Stuttgart: Kohlhammer 2019. 213 S. (Religionspädagogik innovativ, 27), brosch. € 36,00 ISBN: 978-3-17-034958-2

Riegger, Manfred: Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 2: Unterrichtsmethoden. – Stuttgart: Kohlhammer 2019. 337 S. (Religionspädagogik innovativ, 28), brosch. € 37,00 ISBN: 978-3-17-036416-5

Handlungsorientierte Didaktik in der Religionspädagogik will eine ganzheitliche Didaktik sein, in der man mit „Kopf, Herz und Hand“ lernt und die folglich affektive, kognitive, motivationale und pragmatische Aspekte verschränkt. Einerseits geht es ihr darum, dass bestimmte Inhalte des Religionsunterrichts (RU) nur im praktischen Tun erkennbar und lernbar sind. Theologisch ist dies deshalb wichtig, weil Jesu Reich-Gottes-Botschaft eine praktische, auf die Nachfolge zielende Botschaft ist. Andererseits zielt handlungsorientiertes Lernen auf die Genese bestimmter Kompetenzen, um so an der „Überwindung der Diskrepanz zwischen Urteilen und Handeln“ (Matthias Bahr) zu arbeiten. Ist bereits ein solches Lernen anschlussfähig an andere religionspädagogische Konzepte wie performatives oder abduktives Lernen, wie sie derzeit angesichts der kontextuell bedingten Umbrüche zu einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik mit Verve traktiert werden, so wird deren Relevanz noch weiter erhöht, wenn diese Didaktik in einen Professionalisierungshorizont der Lehrerbildung eingetragen wird, der um den Habitusbegriff als Integral solcher Professionalisierungsprozesse kreist. Dann weitet diese Handlungsorientierung ihren Referenzpunkt über das Didaktische und Methodische bis auf die Ebene eines religionspädagogischen Ansatzes hinaus.

Genau dieses ist das Motiv eines zweibändigen Grundlagenwerks zur handlungsorientierten Didaktik, das hier zur Besprechung vorliegt. Manfred Riegger führt dort Handlungsorientierung und Habitusforschung zusammen. Beide Bände bauen aufeinander auf, sind wohl überhaupt nur aus pragmatischen Gründen (Umfang) nicht als ein Buch zusammengebunden. Darum kann R. beide Bände auch mit einem fast wortgleichen Eröffnungssatz einleiten: „Wie muss man im Religionsunterricht handeln, damit er für die Schülerinnen und Schüler interessant ist?“ So fragen viele Studierende, Referendare und Referendarinnen, aber auch erfahrene Lehrpersonen und vielleicht auch Sie, die Sie diesen Band 1 der Religionsdidaktik in der Hand halten. Diese Frage wird in der vorliegenden handlungsorientierten Religionsdidaktik beantwortet.“ (I, 8) Folglich ist das zweibändige Werk v. a. an gegenwärtige und künftige Religionslehrkräfte adressiert. Theorie und Praxis sind damit intrinsisch verbunden, ohne freilich, wie R. betont, „Differenzen einzuebnen und das Handeln

rezeptartig anleiten zu wollen. Lernen wird hier generell mit Handeln und Erfahren verbunden.“ (I, 36) Damit, so formuliert der Vf. sein Anliegen, hätte dieses Werk „seinen tieferen Sinn erfüllt, wenn es zu einer Vernetzung von Praxis und Theorie führte“ (I, 35).

Bei deren betonter Interdependenz nimmt es nicht Wunder, dass dieses Werk selber handlungsorientiert agiert und damit seinen Anspruch gewissermaßen performativ einlöst. Es ist freilich trotz des erheblichen theoretischen Selbstanspruchs weniger ein theoretisches Grundlagenwerk, eher und v. a. ein Arbeitsbuch, ein Kompendium von didaktischen, methodischen und medialen Perspektiven. Im Unterschied zu klassischen Methodenbüchern werden allerdings Methoden nicht einfach aufgezeigt. Vielmehr strukturiert R. alle Kap. so, dass diese mit direkt an die Leser/innen adressierten „Denkanstößen“ und „Arbeitsanregungen“ arbeiten und zugleich diese Lernwege an konkreten Beispielen teilweise sehr ausführlich exemplifizieren. Damit aber bekommen diese selber aufgrund ihrer Detailliertheit den Charakter konkreter Unterrichtsanregungen.

Angesichts dieses weit ausholenden wie tiefschürfenden Ansatzes versteht sich der Aufbau des Werkes. Grob ist das Werk so gegliedert, dass Band 1 im Anschluss an Bourdieu einen Handlungsbegriff begründet und entfaltet, der dann in Band 2 methodisch operationalisiert wird.

Band 1 ist in drei große Kap. gegliedert. Nach einer kurzen das Problem erläuternden Einleitung nimmt Kap. I (I, 11–96) eine theoretische Grundlegung vor. Zentral ist die Begriffsklärung, in der relevante Kategorien wie „Handlung“, „Wirkung“ und „Habitus“ erläutert werden. Danach wird, gleichsam von Grund auf, das Gerüst einer Religionsdidaktik konturiert. Hier werden klassische Begriffe wie „Erziehung“, „Bildung“, „Sozialisation“ ebenso in Erinnerung gerufen wie Skizzen einer professionalisierten Religionsdidaktik gezeichnet. Methoden und Ordnungen werden erläutert wie auch Theorien und Modelle der Didaktik oder die Kompetenzorientierung, die Korrelationsdidaktik sowie die Elementarisierungsdidaktik. Die Grundlegung endet in einer „Checkliste“ (I, 95), anhand derer die Lehrkräfte die wirkungsvollste Qualität des Handelns nach „normativen“ und „empirischen“ Dimensionen ermitteln können.

Freilich verlangen diese eher allgemeinen Kategorien wie z. B. „Lehrer- bzw. Schülerangemessenheit“, „Gesellschafts- und Institutionenangemessenheit“ oder „Inhalts- bzw. Sachangemessenheit“ (I, 95–96) nach Konkretisierung. Dem sind die folgenden Kap. gewidmet. Kap. 2 (I, 97–157) konzentriert sich auf das unterrichtsdramaturgische Handeln und nimmt nach Klärung von übergreifenden Aspekten wie Schulklima, Unterrichtsklima, schulbezogener Theologie oder der Denkfähigkeit der Lernenden die Phasierung religionsunterrichtlichen Lernens in den Fokus. Mit konkreten Beispielen werden unterschiedliche Phasierungsmodelle vorgestellt und in diversen Artikulationsschemata von Unterricht bis in einzelne Schritte der Unterrichtsdramaturgie hinein detailliert gefasst. Dies reicht von der Eröffnung von Lernsituationen bis in die Konturierung von Lernaufgaben. Teil 3 (I, 158–199) führt wiederum nach einer vorauslaufenden Begriffsklärung im Hinblick auf das anvisierte kooperative Handeln verschiedene Sozialformen aus. Jeweils werden Ansatz, Kritik und Ertrag etwa von Einzelarbeit, Gruppenarbeit bis hin zum Frontalunterricht dargestellt. Ein sehr kurzer Schluss (I, 200), ein Literaturverzeichnis sowie ein Verzeichnis von Methoden und Themen, durch die das Buch in der enormen Fülle seiner Anregungen und Hinweise zu erschließen ist, beenden den Band.

Daran kann nun Band 2 anschließen. Dieser nimmt den formulierten Handlungsbegriff auf und entfaltet eine Methodik handlungsorientierter Religionsdidaktik, die bewusst keine reine Methodenlehre sein möchte. Vielmehr „werden Unterrichtsmethoden nicht nur mit präzisen

didaktischen Hinweisen versehen, sondern auch ziel- und kompetenzorientiert ausgewiesen, so dass leicht Anschläge an umfassende didaktische Reflexionen möglich werden und ein v.a. auf Methodik reduziertes Handeln vermieden werden kann“ (II, 12). Im Hintergrund steht eine ausdifferenzierte Logik, die bewusst und dezidiert „Lernende mit immer heterogeneren Voraussetzungen“ anvisiert (II, 321). R. geht von einer sinnlichen Ordnung aus, weitet diese dann auf die Ebenen des Spiels und der Musik, um dann über diese formale Ebene hinaus über spirituelle Bezüge schließlich digitales, wirkungsorientiertes sowie – auffällig für eine Methodenreflexion des RU – disziplinunterstützendes Handeln zu thematisieren. Nach dieser Ordnung gruppiert R. 10 Kap.: 1. zum sprachlichen Handeln (15–89); 2. zum textorientierten Handeln (90–132); 3. zum visuellen und audio-visuellen Handeln (133–149); 4. zum spielorientierten Lernen (150–175); 5. zum musikalisch-tanzenden Handeln (176–184); 6. zum spiritualitätsbezogenen Handeln (185–210); 7. zum freien und selbstständigen Handeln (211–249); 8. zum digital gestützten Handeln (250–271); 9. zum wirkungssensiblen Handeln (272–292) und schließlich 10. zum disziplinunterstützenden Handeln (293–320).

Die Vielfältigkeit und Fülle der ausgebreiteten und teilweise mit geradezu spannenden Beispielen erläuterten Methoden ist hier nicht einmal im Ansatz wiederzugeben. Das Werk bietet einen Schatz an Orientierungen und Hilfen für einen anregenden wie vieldimensionalen RU. Dies erschwert freilich zugleich eine Rezension, insbes. des zweiten Bandes. Allgemein lässt sich zumindest feststellen: Allein durch dieses methodische Arrangement wird schon der Grad deutlich, in dem R. seinen erwähnten Anspruch einlöst, Theorie und Praxis grundlegend so zu vermitteln, dass daraus ein orientierender wie sinnstiftender und unter Professionalisierungsgesichtspunkten ertragreicher Ansatz wird. Beide Bücher sind eine Fundgrube an Überlegungen, Reflexionen und v. a. methodischen und didaktischen Hinweisen, die ihre Kraft nicht zuletzt durch ihre Verankerung im derzeitigen pädagogischen, lernpsychologischen wie religionspädagogischen Forschungsdiskurs erhalten. Hiervon kann der anvisierte Adressatenkreis in einem ganz erheblichen Maße profitieren. Insofern ist die Lektüre höchst anregend und fruchtbar. Wer aber darüber hinaus eine tatsächlich grundlagentheoretisch verankerte Begründung für einen solchen Ansatz einer Handlungsorientierung erwartet, der wird doch eher enttäuscht. Hier findet sich weniger eine ausgefaltete Argumentation aus einem Guss, weniger ein kohärenter Gedankengang. Vielmehr tragen die Ausführungen mitunter den Charakter eines Zettelkastens, wie – exemplarisch – die sehr kurzen und damit oberflächlich bleibenden Überlegungen zu Bildung, Erziehung, Didaktik oder auch Sozialisation verraten (I, 24–33). Damit wird nicht nur das eigene Anliegen eines auch theoretisch ausgewiesenen Ansatzes unterlaufen. Die anvisierte Theorie-Praxis-Verschränkung droht unterkomplex zu werden, weil es der Theorie nicht mehr gelingt, die Praxis selber hinreichend zu orientieren, sich von ihr orientieren zu lassen und zugleich diese über ihre blinden Flecken aufzuklären, die in der Logik bestimmter unterrichtlicher Praxen liegen. Der programmatische Satz „Menschen, nicht Methoden, machen den Unterschied“ (I, 81) erscheint angesichts der Implikationen bestimmter Methoden nicht nur naiv. Eine in der Erziehungswissenschaft inzwischen etablierte Praxeologie macht darauf aufmerksam, dass bestimmte Methoden selber Bildungsungerechtigkeit, Exklusion oder auch Essentialisierungen vornehmen, die dem Ziel des Unterrichts selber diametral zuwiderlaufen und deshalb im Interesse der Ideologiekritik einer selbstkritischen Metareflexion zugeführt werden müssen. Dies gilt für Individualisierungsprozesse des Lernens, für den Konstruktivismus wie für Sprache und Leistungsbewertung. Gerade aus R.s eigener Zielsetzung heraus müsste er sich doch mit den bildungssoziologischen Thesen über den restringierten Code Benachteiligter oder die

Mittelschichtorientierung auseinandersetzen, die dezidiert in der Leistungsbewertung und in der Methodik durchschlägt. Sein Anspruch, die Heterogenität der Lernenden grundlegend zu berücksichtigen und im Rückgang auf Bourdieu die „soziale und kulturelle Milieuabhängigkeit der am religiösen Bildungsprozess Beteiligten“ (II, 12) zum prinzipiellen Ausgangspunkt zu machen, wird in der Durchführung seines Werkes nicht eingelöst. Weder R.s Thematisierung des Habitusbegriffs (I, 23–24), der in der Praxeologie dementsprechend komplex diskutiert wird, noch das weite Spektrum an Methodiken verraten eine angemessene Problemsensibilität. Dieses Defizit ist nicht allein dem Vf. zum Vorwurf zu machen, findet sich doch diesbezüglich ein grundlegendes Desiderat in der gegenwärtigen Religionspädagogik überhaupt. Aber hieran wäre doch um der eigenen Plausibilität willen weiterzuarbeiten.

Über den Autor:

Bernhard Grümme, Dr., Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum (Bernhard.Gruemme@rub.de)