

Ökumenisches Lernen als erfahrungs- und handlungsorientierter Unterricht

Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung erfahrungsorientierter Konzepte im Religionsunterricht

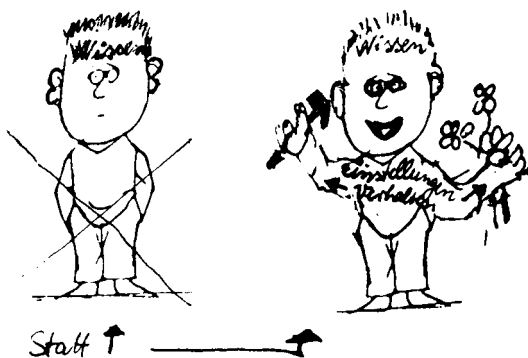
I. Anspruch und Wirklichkeit von Religionsunterricht heute

Mit Wegenast darf man die Funktion von Glaube und Lehre und damit auch des Religionsunterrichts darin sehen, »daß sie Motive und Anweisungen für individuelles und gesellschaftliches Leben erzeugen, auf die auch eine säkularisierte und emanzipierte Gesellschaft nicht verzichten kann«¹. Im Rahmen des allgemeinen Erziehungsauftrags von Schule hat Religionsunterricht daran mitzuwirken, Schüler den christlich-humanistischen Grundwerten unserer Verfassung gemäß für künftige Lebenssituationen zu qualifizieren, die zunehmend von komplexen globalen Entwicklungen und Gefährdungen bestimmt werden. Angesichts einer Welt umfassender wirtschaftlicher, technischer und kultureller Verflechtungen und Spannungen und drohender ökologischer, ökonomischer und sozialer Katastrophen kann im Sinne einer Sicherung des Überlebens von Natur und Menschheit das gegenwärtige Leitziel von Erziehung und Unterricht nur so lauten: Schüler befähigen, die weltweiten Probleme wahrzunehmen und die notwendigen Prozesse von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung mitzutragen, indem sie global denken und lokal handeln lernen. Religionsunterricht ist damit als Teilaspekt bzw. als Integrationsrahmen eines fächerübergreifenden ökumenischen Lernens zu verstehen, das sich in Tiefenschichten wie Verhalten umfassenden ganzheitlichen Prozessen als grenzüberschreitendes, handlungsorientiertes, soziales und interkulturelles Lernen verwirklicht.

Wie verhält sich nun die Wirklichkeit üblichen Religionsunterrichts zu seinem Anspruch, bei Jugendlichen im Bereich der Einstellungen und Verhalten steuernden Schichten ein Lernen anzuregen? Auch wenn hier pauschalisierende Aussagen vermieden werden sollten, deutet vieles darauf hin – vgl. z.B. die aus dem Boden schießende Literatur zum Traditionsabbruch von Jugendlichen –, daß eher Zweifel als Zuversicht angesagt ist, daß traditioneller Religionsunterricht seine

1. Wegenast, Lehre 1984, S. 228.

*Blumen und Hammer stehen für ›lieben und arbeiten‹: Theologisch gesprochen geht es im Religionsunterricht darum, Schüler für die **Realisierung** der ihnen zugedachten / zugemuteten Ebenbildlichkeit zu öffnen und zu befähigen, statt ihnen **nur zu wissen** zu geben, wie **ethisches Handeln** aussehen könnte.*



Adressaten wirklich erreicht², geschweige denn im Sinne ökumenischen Lernens zur grenzüberschreitenden konkreten Praxis des Glaubens wird.

Zur Vergegenwärtigung heutiger Situationen von Religionsunterricht ein paar Szenen aus einem Fachpraktikum in Kl. 4, Hannover Innenstadt, Dezember 1988: Wir hatten an das Symbol ›Tür‹ erfahrungsorientiert herangehen wollen, also – aus unserer Sicht – »echte Türerfahrungen« machen lassen. Nachdem die Schüler eine Weile bei offener Tür Unterricht erhielten und dies ungemütlich fanden, schlossen wir plötzlich den Klassenraum ab und warfen den Schlüssel aus dem Fenster, so daß alle wirklich eingeschlossen waren: War es eine echte Situation? Ach nein, das schien nur so, denn natürlich hatten wir aus Sicherheitsgründen eine Referendarin vor der Tür sitzen, die heimlich den weggeworfenen Schlüssel einsammelte und damit vor der Tür wartete. Offenbar teilte sich diese Unechtheit den Schülern atmosphärisch mit, das Scheinmanöver erbrachte jedenfalls nur mäßige Betroffenheit, und Börries sagte enttäuscht: »Ach, das habt ihr euch ja vorher alles ausgedacht, auch daß da gleich jemand kommt, wenn was passiert!« Zwei Wochen später, als in zähem Unterrichtsgespräch von den Schülern formuliert werden sollte, inwiefern der Inhalt einer Jesusgeschichte zu der Formulierung paßt ›Durch Jesus wird die Tür zum Paradies wieder aufgeschlossen‹, meinte Börries: »Warum sagt ihr uns den Satz nicht gleich, den wir sagen sollen, damit ihr es richtig findet? Ihr wißt den Satz doch schon!«

2. Vgl. J. Papst: Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott? W. Bergau: Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen; K.E. Nipkow: Erwachsen werden – Gott verlieren; W. Truwin: Auf der Suche nach Suchenden usw., in: *Ev.-luth. LKA (Hg.): Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien* 47, Hannover 1989.

Als sich im Unterricht herausstellte, daß die Schüler die Jesusgeschichte schon kannten, die die Studentin erzählen wollte und diese daraufhin einen Rückzieher machen wollte, meinte Steffen: »Nun erzählen Sie die Geschichte ruhig. Das ist besser, als wenn Ihnen etwas noch Schwachsinnigeres einfällt.« Daraufhin Lars: »Natürlich ist Reli Schwachsinn. Aber das sagt man doch nicht hier im Unterricht.«

Nicht selten lief Unterricht mit diesen Schülern so, daß sich die Unterrichtende vorn förmlich abzappelte, von ein paar Mädchen gnadenhalber unterstützt, während an den Tischen sonst ein völlig anderes Programm lief, das eigentlich von niemand mehr als Lernsituation definiert werden konnte. Und all das, obwohl man viel Mühe in mediale und methodische Abwechslung investierte³. Hier zeigte sich, was von Ziehe unter dem Begriff »Entauratisierung von Schule« beschrieben wird: Der absurde Kontext schlägt ohne Abfederung auf die Subjekte durch. Überwiegend ohne erkennbare religiöse Sozialisation, von den Inhalten, soweit man sieht, unberührt, durchschauen Schüler ihre didaktisierte Scheinwelt offensichtlich und fühlen sich unausgefüllt und genervt: Nur widerwillig wird der ihnen zugemutete und sie durchgängig enteignende und entwertende Part, Objekt von didaktischen Bemühungen zu sein, mitgespielt; ein Großteil hat sich aufs Überwintern verlegt. Soweit das Programm gut ist, nimmt man's locker mit, ansonsten wird abgeschaltet.

Vielfältige Erprobungen der letzten Jahre zeigen, daß die gleichen Schüler, die im »normalen« Unterricht auf »Durchzug« schalten (s.o.), zu engagiertem Mittun und -denken bereit sind, sobald Ernstsituationen des Erfahrens und Handelns im Unterricht Platz haben: In der o.g. Klasse war z.B. eine völlige Kehrtwendung der

3. Vgl. parallel bei Ziehe/Stubenrauch »Plädoyer für ungewöhnliches Lernen« die Beschreibung vom Überdruß im Unterricht: Echte Lernsituationen sind die Ausnahme in einem völlig anderen Programm; der Lehrer schwankt zwischen Dompteurmanövern, ständiger Motivation und totaler Erschöpfung. Ziehe behauptet, Schule habe früher von ihrer Aura gelebt, d.h. von der Gratiskraft des Bildungskanons und der hierin aufgehobenen Verhaltensmuster und Realitätsdeutung, auch von der Gratiskraft des traditionellen Generationsverhältnisses: Der Lehrer war Türhüter zur Erwachsenenwelt, die jeder fraglos anstrebte. Diese Aura sei verlorengegangen. Hier ist einerseits an die Veränderung der ökologischen und ökonomischen Rahmenbedingungen zu denken, die einen über Schule zu sichernden persönlichen Lebensentwurf immer fragwürdiger machen, zum anderen an die Prozesse, die Postman unter dem Titel »Das Verschwinden der Kindheit« beschreibt. Schule war früher nicht besser; es ist jahrhundertlang wesentlich frontaler, unkindgemäßer, schlechter unterrichtet worden als heute, aber die Schüler haben all das durch die Verpackung der Aura hindurch erlebt und daher die Absurdität ihrer Unterrichtssituation nicht wahrgenommen. Jetzt nehmen sie sie zunehmend wahr und reagieren mit Blockaden oder systemkonformem Abschalten.

Schüler zu beobachten, als sie Selbsterfahrungen zum Blindsein machten und sich auf der Basis dieser Erfahrungen mit blinden Grundschulern trafen. Dies zeigt, daß die in der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion zentrale Kategorie der Erfahrung in der Tat auch bei zentralen Praxisproblemen ansetzt⁴. Es erhebt sich allerdings die Frage, inwieweit solche fruchtbaren Theoriekonzepte im gegenwärtigen Kontext von Schule überhaupt realisiert werden können. Diesem Problem soll hier nachgegangen werden.

II. Erfahrungsorientierte Ansätze als Auswege – Beobachtungen zu den vielfältigen Problemen ihrer praktischen Umsetzung

Welche Schwierigkeiten stellen sich bei der praktischen Umsetzung erfahrungsorientierter Ansätze? Dazu einige Beobachtungen aus Fachpraktika sowie aus einem Handlungsforschungsprojekt zu erfahrungsorientiertem Religionsunterricht, das mit 25 Lehrkräften aller Schularten und -stufen exemplarisch am Thema »Mit Behinderten leben« durchgeführt wurde.

Zehn Lehrkräfte aus GS/OS/RS/GYM nahmen an mehrtägigen Vorbereitungs- und Auswertungstagungen teil. In der Vorbereitungstagung wurde neben umfassenden konzeptionellen und theologischen Diskussionen, Medien- und Material-sichtungen gerade zu den erfahrungsorientierten Inhalten und Methoden intensiv ausgetauscht. Anregungspotentiale bildeten z.B. Fachpraktika: Im Dargestellten war z.B. gleich in der zweiten Stunde mit Selbsterfahrung eingestiegen worden, und durch eine Partnerschaft mit einer Lerngruppe von Geistigbehinderten durch-zogen Erfahrungselemente den Gesamtverlauf (zur Kennzeichnung von Erfah-rungselementen doppelte Einrahmung):

Vorwissen Einstellung Motivation	Selbst- erfahrung	Sach- informa-tion	Behinder. u. Gesellschaft Expertenbefr.	Direkt- kontakte	Religiöse Dimension Mt. 25; Lk. 19; 1. Kor. 12; Rabbi	Fortsetzung von Direkt- kontakte	Gestaltung von Beiträgen für Tag der Offenen Tür	Fortsetzung von Direkt- kontakten
--	----------------------	-----------------------	---	---------------------	---	--	---	---

Ausgehend von diesen Unterrichtsversuchen, wurde den Lehrkräften folgender Ablauf vorgeschlagen, aber nicht verbindlich gemacht:

Vorwissen Einstellung Motivation	Selbst- erfahrung	Inform. + Ident. Experten Direktkontakt	Sach- informa-tion (med./therap.)	Behinderung und Gesellschaft	Religiöse Dimension	Erproben eigenen Engagements
--	----------------------	--	---	------------------------------------	------------------------	------------------------------------

Bei der Auswertungstagung ein halbes Jahr später kam eine Fülle von Problemen

4. Vgl. u.a. P. Biehl und G. Baudler: Erfahrung-Symbol-Glaube, Frankfurt/M. 1980; P. Biehl: Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie, in: Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983.

gerade mit den erfahrungsorientierten Elementen des Unterrichts zur Sprache: Da gab es

- *Ängste wegen möglicher Gefährdungen von Schülern, Aufsichts- und Haftungsfragen:* Bei den Blindversuchen ging z.B. eine Brille kaputt, und ein Zahn wurde ausgeschlagen: Was passiert disziplinar- und versicherungsrechtlich? Steht man als Lehrkraft bei erfahrungsorientierten Ansätzen wirklich mit einem Fuß im Ruin bzw. im Zuchthaus, oder artikulieren sich in solchen Behauptungen eher Rationalisierungen? Welche Gestaltungsräume gibt die Rechtslage faktisch?
- *Organisationsprobleme bezüglich des Zeitrahmens, der Materialien, Kosten und Transporte:* Der strukturelle Kontext steht ja quer zu solchen Lernformen: Wie bekommt man die erforderlichen Blockstunden für Exkursionen zusammen trotz Bandunterricht und paralleler Lernzielkontrollen? Wie erreicht man andere Lernorte – mit Privatwagen darf man Schüler ja nicht transportieren –, und wer bezahlt das? Bei Ausweichen auf andere Lernzeiten verschärfen sich Haftungs-, Kosten und Transportprobleme noch durch Wegfall des ›normalen‹ Schülertransportes. Insgesamt führten die hier notwendigen Vorarbeiten für die Lehrkräfte u.U. zu enormen Zusatzbelastungen.
- *Da war das Problem der Aufblähung von Unterrichtseinheiten:* Erfahrungsorientierte Verfahren benötigen mehr Zeit und kollidieren daher notwendig mit den von der Inhaltsökonomie her gedachten Richtlinien und Stoffverteilungsplänen. Führt dies auch automatisch zu Kollisionen mit Schulleitung und -aufsicht? Hier zeigte sich z.B., daß der reale wie gesetzliche Spielraum durchweg größer ist, als die meisten Lehrkräfte annehmen.
- *Da war die Frage der Resonanz erfahrungsorientierter Ansätze bei Eltern, Schülern und Kollegen:* Insgesamt scheint der Religionsunterricht allgemein im Fächerkanon eine Art Narrenposition einzunehmen mit größerem Freiraum der Gestaltung; auch ›exotische‹ Lernformen werden akzeptiert. Wenn dafür allerdings Hauptfächer ausfallen, werden Eltern u.U. nervös. Hinsichtlich der Schüler wich die uneingeschränkte Freude an solchen Lernformen mit steigendem Alter einer Ambivalenz, in der sich der Niederschlag der als Hauptzweck von Schule verinnerlichten Selektionsfunktion ausdrückte. Ganz offensichtlich machte es Spaß, so ganz anders zu lernen, aber daneben stand gleich die Frage im Raum: ›Ist es denn meß- und bewertbar, was ich hier einbringe, und lohnt sich von daher eine Investition?‹ Auch die Reaktion der Kollegen war ambivalent, insgesamt eher abwehrend als zustimmend, stellten solche Lernformen doch die eigene Praxis in Frage.

Ein Blick auf die Unterrichtsverläufe läßt vermuten, daß die beteiligten Lehrkräfte offenbar nicht nur mit äußeren, sondern auch mit inneren Schwierigkeiten bei erfahrungsorientiertem Vorgehen zu kämpfen hatten:

Kl. 3/4	Vorwissen Motivation	Inform. + Identifik. Blind	Selbst- erfahrung	Direkt- kontakt	Sach- information	Religiöse Dimension Zachäus Rabbi	GS	
5x Kl. 5/6	Vorwissen Motivation	Inform. + Identifik. Taubheit	Inform. + Identifik. Blindheit	Inform. + Identifik. Geist.Behind.	Selbst- erfahrung Rollstuhl	Inform. + Identifik. Körperbeh.	Religiöse Dimension Mk.	Behinderte u. Gesellschaft freiw. Dia- vorführung OS
2x Kl. 7 B	Fachspez. Kurs Diakonie	Vorwissen Motivation	Äußere Lebens- wirklichkeit – Information Blind	Direkt- kontakt	Selbst- erfahrung	Sach- information	Religiöse Dimension Wunder 1. Kor. 12	Experten- befragung zu Geistig Behinderten Gym
Kl. 8/9	Vorwissen Motivation	Planung v. Selbsterfahr. Expertenbefr. Direktkontakt	Behinderte in der Gesellschaft	Medizin Sach- information	Selbsterfahr. Expertenbefr. Direktkont.	Religiöse Dimension "Kirche Diakonie"	Fachspezif. Kurs "Wunder"	RS

Schon der grobe Überblick läßt erkennen, daß die Erfahrung ihre Position verändert hat. Von der Anfangsstellung, die in Fachpraktikum wie Ablaufvorschlag gegeben war, rückt die Erfahrung immer weiter nach hinten, und zwar tendenziell um so stärker, je älter die Schüler sind. Statt von der Selbsterfahrung her die Lebenswirklichkeit von Behinderten zu erkunden, schaltete man zunehmend mehr an medialen Informationen und Sacherarbeitungen dazwischen, bis in Kl. 9 die Erfahrung (Selbsterfahrung und Direktkontakte) letztlich zur Illustration dessen denaturiert, was man vorher theoretisch erarbeitet hat. Die Auswertung hält noch mehr Erstaunliches an Widersprüchlichkeiten fest: Einerseits berichteten die Lehrkräfte geradezu euphorisch von ihrer eigenen Erstbegegnung mit der blinden Sozialberaterin (als Vorsitzende des Blindenvereins für ca. 700 Blinde im Regierungsbezirk Hildesheim zuständig), die bereit war, in den Unterricht zu kommen. Andererseits hatten sie – und zwar gerade Gymnasiallehrer – Bedenken, Schülern einen unvermittelten Kontakt mit dieser Blinden (die nur fünf Minuten entfernt vom Gymnasium arbeitete) zuzumuten, d.h., sie bereiteten ihre Schüler durch ausführliche Berichte von ihren eigenen Erfahrungen schonend auf die Begegnung vor, und mit dem Argument, Schüler könnten psychisch überfordert sein, lehnten sie es spontan ab, im Wiederholungsfall Schüler selbst die Kontakthanbahnung vornehmen zu lassen.

Einerseits wurde durchweg der Besuch dieser blinden Frau im Unterricht als Höhepunkt/Sternstunde der ganzen Einheit gewertet, andererseits wurde die Blinde nach diesem Projekt nie wieder eingeladen, obwohl bekannt war, daß sie sich gerne Zeit dafür genommen hätte.

Einerseits bissen sich Lehrkräfte im Austausch über Blindenhilfsmittel an Details fest (z.B. zum Umgang mit der Schreibmaschine, Stadtplänen, Spielkarten) und bewiesen damit die Motivationskraft dieser Materialien für entdeckendes Lernen exemplarisch im eigenen Verhalten, andererseits konnten sie im gleichen Moment warnen, man dürfe doch auch nicht zuviel Spielerisches in den Unter-

richt einbringen, weil es doch um ein ernstes Thema gehe und um Betroffenheit.

Einerseits wurde die Fruchtbarkeit von Selbstversuchen in steilen Worten gerühmt, andererseits hatte man praktisch überall kräftig über mediale Vorstrukturierungen dafür gesorgt, daß kaum eigenständige Erfahrungen zustande kommen konnten: Texte zum Langstocktraining, Filme zur Orientierung von und zum Umgang mit Blinden sowie differenzierte Beobachtungsaufgaben kanalisiert die Wahrnehmung und Erwartungshaltung von Schülern bis ins kleinste, (d.h., überall gingen in guter humanistischer Tradition die ›verba‹ den ›res‹ voraus), und von den Lehrkräften selbst hatte sich niemand auch nur mal für zehn Minuten einem Selbstversuch ausgesetzt, was im übrigen nur einer Referendarin als Manko auffiel.

Die Liste der Widersprüchlichkeiten ließe sich noch weit verlängern. Es zeigte sich, daß diese Lehrkräfte, die doch alle mit besonderer Aufgeschlossenheit, Engagement und hohen Ansprüchen an den erfahrungsorientierten Unterricht herangingen, sich in der praktischen Umsetzung immer wieder sozusagen selbst das Bein stellten, und zwar offenbar unbewußt-planvoll dem verinnerlichten Kontext von Schule gemäß, der von Grundannahmen geprägt ist, die offensichtlich konträr stehen zu den Erfordernissen erfahrungs-offenen Lernens.

III. Versuch der Deutung des Dilemmas

Der Kontext von Schule erschwert nicht nur über seine äußeren Gegebenheiten die Umsetzung erfahrungsorientierter Ansätze, sondern vor allem durch das von ihm geprägte Bewußtsein, das letztlich von einem mechanistischen Menschenbild ausgeht.

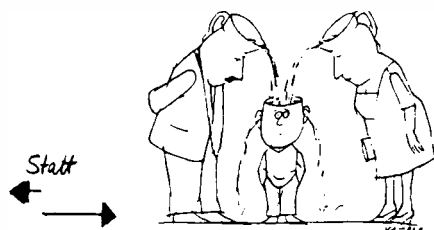
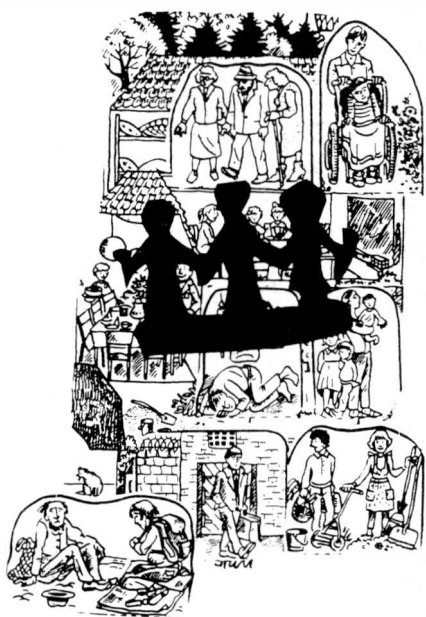
Alltagsbewußtsein und -handeln von Lehrkräften basiert auf folgenden zumeist nicht hinterfragten Grundannahmen:

- a) Erwachsene dürfen, müssen und können Kinder zu richtigen Menschen formen.
- b) Es ist möglich, hier und jetzt zu lernen für Situationen und Anforderungen der Zukunft.
- c) Es ist möglich, etwas über Situationen zu lernen, ohne in Situationen verwickelt zu sein⁵.

Zu a) Im ›dürfen‹ und ›müssen‹ sind einerseits die Überlegenheitsrolle (kognitiv wie sittlich-moralisch), der Erziehungs- und Herrschaftsanspruch angesprochen, andererseits auch die Aspekte Verantwortung und Pflicht: Gerade in christlichen

5. Vgl. A. Garlichs und N. Groddeck (Hg.): *Erfahrungs-offener Unterricht*, Freiburg 1978, S. 11-15.

Häusern fühlt man sich zu Erziehung gedrängt. Allgemein lastet man es Eltern als Versagen an, wenn Kinder mißbraten. All dies basiert letztlich auf der Vorstellung, daß wir durch Lehre/Erziehung die Dimensionen des Wissens und Denkens, der Einstellungen und des Verhaltens wirklich bestimmen und formen können, wenn wir es nur geschickt genug machen. Seit der Aufklärung – und vorläufig kulminierend in den Schulreformen von 1970 – prägen mechanistische Vorstellungen Theorie und Praxis von Pädagogik⁶. Wie Zahnräder greifen die Elemente der Curricula ineinander, Schlüsselbegriffe wie Programm, Funktion, Effektivität, Operalisierung, Transfer usw. verraten ihre Herkunft aus dem Sprachfeld Technik.



Zu b) und c)

Unsere Karikatur spiegelt zugleich das traditionelle Lernverständnis, das die Erfahrung als Anschauungs- und Übungsfeld des gewünschten Verhaltens in der Regel ausspart: Es wird lediglich zu wissen gegeben, wie man handeln sollte, wenn man in der Situation wäre. Aber der, der diese Norm vermittelt, macht es selbst nicht vor und übt es mit den Schülern auch nicht ein.

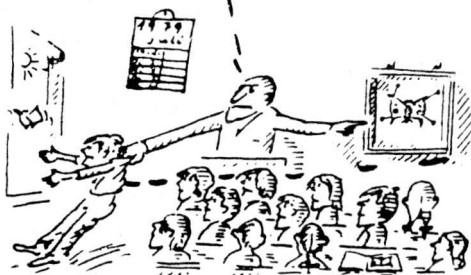
Dieses Lernverständnis prägt seit Jahrhunderten Didaktik, Struktur und Praxis von Schule und Hochschule und damit auch das Bewußtsein und pädagogisches

6. Vgl. H.-H. Schepp: Pädagogik und Technik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1/85, S. 64-83: Schepp weist darauf hin, daß die Technisierung der Pädagogik in ihren verschiedenen historischen Phasen jeweils mit optimistischen Selbst- und Geschichtsdeutungen korrespondiert habe. »So verbindet Comenius, der die Schule nach dem Vorbild einer (kunstreich gefertigten und kostbar verzierten Uhr) oder einer gleichmäßig laufenden Druckmaschine konstruiert sehen möchte, diese Vorstellung, (allen) könne nun (alles kurz, angenehm und gründlich) beigebracht werden« (ebd., S. 77).

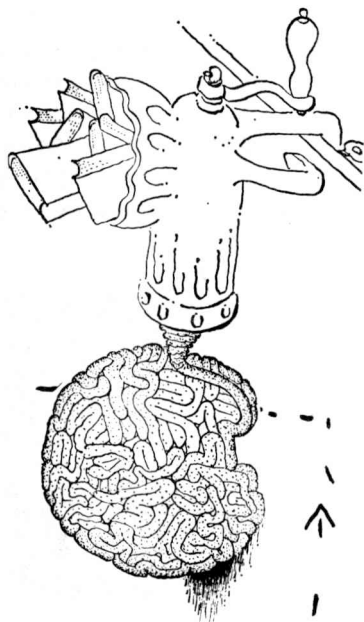
Alltagshandeln der darin Ausgebildeten so sehr, daß es als Selbstverständlichkeit normalerweise nicht hinterfragt wird.



»Wie hübsch ... ein Buch«



Dem um Erfahrungslernen betrogenen Schüler wird durch vorwiegend kognitiv-begriffliche »Bildung« ein Bewußtsein verpaßt, das ihn später als Lehrenden wiederum bei seinen Schülern Erfahrungslernen vermeiden bzw. überfremden läßt.



Eine bewußte Wahrnehmung der eigenen Lerngeschichte zeigt uns ohne Mühe, daß unser identitätsrelevantes Lernen von den o.g. Grundannahmen her nicht zureichend beschrieben und gedeutet werden kann. Es wird vielmehr deutlich, daß Lernen keinen systematisch-synthetischen, sondern einen situationsspezifischen Charakter hat. In bestimmten existentiellen Situationen wurden plötzlich Fragen oder Aspekte wichtig und lösten Suchbewegungen aus, erst diffus, dann gezielt, irgendwann fiel dann der berühmte Groschen: Ein »individuell-spezifischer Prozeß der Eigenwelterweiterung«⁷ hatte stattgefunden. D.h., nicht das didaktische Konzept definiert die Lernsituation, sondern das Subjekt, und zwar auf dem Hintergrund seiner Biographie wie des aktuellen Kontextes. Oelkers beschreibt dieses »natürliche Lernen«⁸ als beständige Selektion aus einem komplexen Angebot an Reizen und Eindrücken, aus denen allmählich Struktur entsteht, aber eben keine durch die Methode, sondern eine, die der Lernende selbst von seinen Interessen her erzeugt: Wer erstmalig schwanger ist, nimmt überall Babies wahr, der Mensch mit neuer Fotoausrüstung Fotomotive. Je nach subjektiven Bedürfnissen haben Inhalte einen unterschiedlichen Anwendungswert, der – wie Ziehe ausführt – jeweils »Ausdruck einer Balance zwischen der Erweiterung und Erneuerung eigener Realitätsdeutung und dem Schutz und der Sicherung des bisherigen (bewährten) Welt- und Selbstbildes« ist⁹, und dieses Zusammenschießen von subjektiver Vorgeschichte, aktuellem Kontext und Inhalt zu einer neuen identitätsrelevanten Deutung ist nicht planbar¹⁰. Nur in einer biographischen Situation der Veränderungsfähigkeit können neue Impulse aufgenommen und plötzlich zu existentiellen Einsichten werden. Wir wissen dies als Lehrende aus unseren eigenen Lerngeschichten auch genau, erliegen andererseits aber in Bewußtsein und Handeln immer wieder dem Sog des allgegenwärtigen Technikmodells von Pädagogik.

Genau dieses Dilemma spiegelte sich in den Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung des erfahrungsorientierten Ansatzes. Folgendes läßt sich feststellen:

Zum einen: Kontext, Alltagsbewußtsein und -handeln von Pädagogen sind so umfassend von den o.g. Grundannahmen eines mechanistischen Menschenbildes bestimmt, daß quasi automatisch erfahrungsorientierte Verfahren unbewußt-planvoll im Sinne dieser Axiome überfremdet, d.h. Erfahrungen instrumentalisiert und damit zu didaktischen Ködern oder Illustrationen gemacht werden, weil dies dem schulischen Kontext und dem professionellen Selbstverständnis von Lehrenden entspricht.

7. E. Begemann: Differenzierung, 1987, S. 53-130.

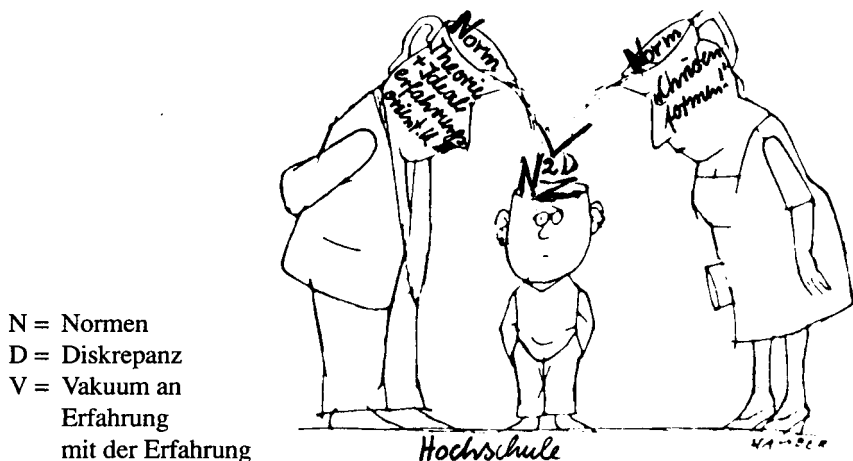
8. J. Oelkers: Unterrichtsvorbereitung, 1988, S. 519.

9. T. Ziehe: Plädoyer, 1983, S. 171.

10. Vgl. Ziehe, a.a.O., S. 173.

Zum anderen: Ohne Aufbrechen des zugrundeliegenden Deutungsrahmens und ohne Begleitung, die immer wieder von bereits veränderter Perspektive her Praxisprozesse beleuchtet, können Lehrkräfte ihre Tendenz zur Vermeidung bzw. zur Überfremdung von Erfahrung kaum wahrnehmen, geschweige denn abändern: Sich auf offene Prozesse einzulassen, deren Ausgang ich weder weiß noch entscheidend bestimmen kann, macht Angst und bezüglich der Inhaltsökonomie möglicherweise ein schlechtes Gewissen. Gar zu leicht schottet man sich dann total ab, indem man – vgl. dazu u.a. Thiemann¹¹ – einen Rechtfertigungsrahmen konstruiert, der das alltägliche Betriebshandeln vor Verunsicherungen schützt.

Zum dritten: Selbst wenn es gelingen sollte, den Deutungsrahmen des bisherigen Lernverständnisses aufzubrechen und ein neues Lernverständnis anzubahnen, bedeutet dies noch nicht, daß nun erfahrungsorientierte Ansätze praktisch umgesetzt werden könnten. Wer von uns hat denn – innerhalb des von Inhalts- und Kommunikationsökonomie geprägten Kontextes von Schule und Hochschule – mehr als nur das Ideal eines solchen erfahrungsoffenen Ansatzes im Kopf? Und woher nehmen wir Zutrauen zu erfahrungsoffenen Verfahren und das Handlungsrepertoire dazu, wenn wir selbst keine Erfahrung mit erfahrungsoffenem Lernen machen konnten?



Studierende bringen bezüglich praktischen Unterrichts von den Hochschulen zumeist diskrepante Normen und ein Vakuum an realer Handlungskompetenz mit, weil überwiegend hochschuldidaktisch nicht konkret praktiziert wird, was man für schulischen Unterricht fordert.

11. F. Thiemann: Unterrichtsbeurteilung, 1979, S. 12.

IV. Lösungsansätze

In der Analyse der Schwierigkeiten deuten sich zugleich Lösungsansätze an: Notwendend bei der praktischen Umsetzung erfahrungsorientierter Ansätze scheinen zum einen Veränderungen des Kontextes von Schule:

- durch Vorwegrealisation von Alternativen, die Ermutigungsmodelle für andere sind und gleichzeitig Möglichkeiten der wissenschaftlich begleiteten Erkundung und Erprobung bereitstellen;
- auf der Erlaßebene durch wissenschaftlich begründete politische Aktivitäten;
- durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die einerseits den Deutungsrahmen verändern, andererseits ein Handlungsrepertoire erfahrungsorientierten Lernens praktisch ausbilden.

Wichtig erscheinen dazu Veränderungen des Kontextes von Hochschule im Sinne der o.g. Notwendigkeiten:

- Mindestens punktuell und partiell Erfahrungslernen in die Hochschule selbst hineinnehmen: Nischen dafür schaffen;
- Lernchancen für erfahrungsorientiertes Lernen in Schule, Gemeindearbeit, Fort- und Weiterbildung für Studierende schaffen und nutzen;
- Handlungsforschungsprojekte unter Beteiligung von Studierenden und Lehrkräften zu erfahrungsorientiertem Lernen (z.B. zu Themen der Diakonie, des konziliaren Prozesses) durchführen, die zugleich Veränderungen des Bewußtseins wie realer Lebenszusammenhänge vom christlichen Glauben her (>Glaubenspraxis<) intendieren und Schülern, Lehrkräften und Studierenden umfassende Praxiskompetenzen im Erfahrungslernen vermitteln.