

Religionsunterricht an beruflichen Schulen — Lernort des Glaubens?

Von Alfred Gleißner

1. Das berufliche Schulwesen

1.1 Das berufliche Schulwesen in Bayern wird durch das »Gesetz über das berufliche Schulwesen« (GbSch) vom 15. 6. 1972 geordnet.

Das Gesetz benennt folgende Schularten¹:

Name	Dauer allg./mind.	Art der Beschulung im allgemeinen	Ziel der Schule
Berufsschule mit Berufsgrundschul- jahr (BGJ)	2–3 Jahre	Teil-/Block BGJ: Vollzeit	Vertiefung der Bildung, Ergänzung der prakti- schen Ausbildung
Berufsaufbauschule	3 Jahre	1 Jahr Vollzeit	Fachschulreife
Berufsfachschule	1 Jahr	Vollzeit	berufsvorbereitend
Fachschule	1/2–1 Jahr	Voll- oder Teilzeit	berufliche Fortbildung
Fachoberschule	2 Jahre	Vollzeit	Fachhochschulreife
Berufsoberschule	2 Jahre	Vollzeit	fachgebundene Hoch- schulreife
Fachakademie	2 Jahre	Vollzeit	gehobene berufliche Tätigkeit
Sonderberufsschule			

Berufsschulen sind gewerbliche, kaufmännische, landwirtschaftliche, hauswirtschaftliche oder bergmännische Schulen.

¹ Die genauere Beschreibung der einzelnen beruflichen Schularten findet sich — außer im GbSch — bei H. Specht/L. Heimerer, *Schulpädagogik und Unterrichtsgestaltung* (Studienreihe zur Einführung in die Schulpraxis, Bd. 2), München 1980, Seite 12–28.

1.2 Im Freistaat Bayern gab es im Schuljahr 1985/86²

209 Berufsschulen	mit 369598 Schülern ³ und	7247 hauptamtl. Lehrern
125 Berufsaufbauschulen	mit 4403 Schülern und	212 hauptamtl. Lehrern
563 Berufsfachschulen	mit 56187 Schülern und	3585 hauptamtl. Lehrern
201 Fachschulen	mit 14565 Schülern und	1161 hauptamtl. Lehrern
59 Fachoberschulen	mit 22696 Schülern und	1452 hauptamtl. Lehrern
22 Berufsoberschulen	mit 2661 Schülern und	238 hauptamtl. Lehrern
78 Fachakademien	mit 10953 Schülern und	833 hauptamtl. Lehrern
63 Sonderberufsschulen	mit 7720 Schülern und	504 hauptamtl. Lehrern
<hr/>		
1320 berufliche Schulen	mit 488783 Schülern und	15232 hauptamtl. Lehrern
<hr/>		
davon in staatlicher Trägerschaft:		
541 Schulen	mit 293851 Schülern und	8319 hauptamtl. Lehrern
in kommunaler Trägerschaft:		
362 Schulen	mit 157200 Schülern und	4667 hauptamtl. Lehrern
in privater Trägerschaft:		
417 Schulen ⁴	mit 37732 Schülern und	2246 hauptamtl. Lehrern

Im gleichen Zeitraum (Schuljahr 1985/86) gab es in Bayern⁵

396 Gymnasien ⁶	mit	288200 Schülern
u. 330 Realschulen	mit	145200 Schülern

insgesamt 726 allgemeinbildende weiterführende Schulen
mit 433400 Schülern

² Quelle: Statistische Berichte des Bayerischen Landesamts für Statistik und Datenverarbeitung. Die Berufsschulen in Bayern im Schuljahr 1986/86, Tabelle 1.

³ Schüler meint hier und im folgenden immer Schülerinnen und Schüler.

⁴ Davon 116 in kath. kirchl. Trägerschaft (im Schuljahr 1986/87). Quelle: Mitteilung des Katholischen Schulwerks in Bayern, München.

⁵ Quelle: Statistische Berichte des bayerischen Landesamts für Statistik und Datenverarbeitung. Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern, Ausgabe Februar 1987.

⁶ Zuzüglich 5 Abendgymnasien und 6 Kollegschulen.

Der Vergleich ergibt, daß mehr Jugendliche die beruflichen Schulen besuchen als Gymnasien und Realschulen zusammen.

Innerhalb der beruflichen Schulen ist ersichtlich, daß die Berufsschulen (mit BGJ) 75 % der Schüler und 47,5 % der Lehrer des gesamten beruflichen Schulwesens umfassen. Nimmt man die beiden größten beruflichen Schultypen (Berufsschule und Berufsfachschule) zusammen, erhöht sich der Prozentsatz auf 86 % der Schüler und ca. 71 % der Lehrer.

1.3 Die Übersicht über die Vorbildung der Schüler beruflicher Schulen zeigt den wachsenden Trend zu höher qualifizierten Abschlüssen.

Es kamen⁷

1983 von der Hauptschule (mit oder ohne qualif. Abschluß)	52,5% der Schüler
1985 von der Hauptschule (mit oder ohne qualif. Abschluß)	45,6% der Schüler
1983 mit abgeschlossener Realschulbildung	40,7% der Schüler
1985 mit abgeschlossener Realschulbildung	44,3% der Schüler
1983 mit Fachhochschulreife	1,2% der Schüler
1985 mit Fachhochschulreife	1,9% der Schüler
1983 mit Hochschulreife	5,6% der Schüler
1985 mit Hochschulreife	8,2% der Schüler

Die Prozentzahl der Schüler mit Hauptschulabschluß ist besonders hoch im Berufsgrundbildungsjahr (81,1 %) und in den Berufsaufbauschulen (96,2 %); die Zahl der Real­schulabsolventen steigt signifikant in den Fachschulen (57,7 %) und den Fachoberschulen (98,8 %). Aber auch an den »gewöhnlichen« Berufsschulen besitzen 41,3 % der Schüler den Realschulabschluß und 10,3 % die Hoch- oder Fachhochschulreife.⁸

1.4 Religionsunterricht ist an allen beruflichen Schulen gem. Art. 7 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und Art. 136 Verfassung des Freistaates Bayern⁹ ordentliches Lehrfach.¹⁰

⁷ Quelle: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.), Grund- und Strukturdaten 1986/87, Seite 55. Zahlen bezogen auf das Bundesgebiet.

⁸ Quelle: ebd.

⁹ Entsprechend in den anderen Bundesländern, vgl. Art. 141 GG.

¹⁰ Die mit der Einführung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen verbundenen Auseinandersetzungen habe ich dargelegt in: Die Berufsschule (Religionspädagogische Beiträge 11 [1983]), Seite 84—87.

1.5 Die Diskussion um die Berechtigung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen ist allerdings nie ganz zur Ruhe gekommen.

Im dualen Bildungssystem liegt es nahe, daß sich die Industrie gegen Inhalte sträubt, die nicht unmittelbar berufsbezogen sind. Dies gilt für alle allgemeinbildenden Fächer an beruflichen Schulen, nicht zuletzt für den Religionsunterricht; das Plädoyer für die Abschaffung oder Reduzierung des Religionsunterrichtes findet immer wieder Verfechter.¹¹

2. Die Lehrer.

2.1 Der herkömmliche, zumeist geistliche Religionslehrer verschwindet mehr und mehr. Ersatzweise werden Diplomtheologen in begrenzter Zahl angestellt; sie erhalten, da sie nur ein Fach lehren, keinen Beamtenstatus.

Der in den neueren Schul- und Ausbildungsordnungen vorgesehene Religionslehrer¹² hat die Qualifikation für zwei Unterrichtsfächer:

ein (berufliches) Erstfach
und ein (allgemeinbildendes) Zweitfach.

Die Verbindung zwischen beruflichem Erstfach und Religionsunterricht (als Zweitfach) ist grundsätzlich zu begrüßen. Sie verleiht dem Lehrer sowohl im Kollegium als auch bei den Schülern ein höheres Maß von Kompetenz.

Der Religionslehrer selbst steht der Lebens- und Arbeitswelt seiner Schüler aus eigener Kenntnis und Erfahrung näher als der einfächerige Volltheologe. Er hat darum auch weniger Hürden zu überwinden, um mit seinen Schülern nach Sprache und Verständniskontext kommunizieren zu können.¹³

Leider entsprechen diesen Vorteilen auch gewichtige Nachteile. Der erste — quantitative — besteht darin, daß Zweifachlehrer pro Fach nur die Hälfte der Stunden des Einfach-Lehrers halten, — vorausgesetzt, sie sind in ihrem Unterrichtsangebot genau gehälftet.

Für einen ausscheidenden Volltheologen müßten also zwei Zweifachlehrer eingestellt werden, — was in der Regel nicht der Fall ist.

Der noch gewichtigere — qualitative — Nachteil liegt in der Ausbildung der Zwei-Fach-Lehrer; sie studieren in den meisten Bundesländern nur das berufliche Erstfach als vertieftes Fach (Sekundarstufe II), das Zweitfach jedoch als nicht-vertieftes Fach (Sekundarstufe I). Bei Schülern, die zwischen 16 und/bzw. über 20 Jahre alt sind und die nicht selten die Realschule oder das Gymnasium bereits abgeschlossen haben,¹⁴ verunsichert den

¹¹ »Zur Legitimationsproblematik der katholischen Religionslehre an berufsbildenden Schulen« äußert sich Thomas Feldmann in: Die berufsbildenden Schulen II (1987) 677–683.

¹² Mit der Möglichkeit der Verbeamtung im höheren Dienst (A 13 — A 16).

¹³ Auf die Vor- und Nachteile des Geistlichen bzw. Laien als Religionslehrer wird hier nicht eingegangen. Zur Persönlichkeit des Berufsschullehrers vgl. H. Specht, Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit im Schulunterricht (Studienreihe zur Einführung in die Schulpraxis, Bd. 14), München 1986.

¹⁴ Nach den neuesten Unterlagen hatten 1985 mehr als die Hälfte der Schüler beruflicher Schulen Realschulabschluß oder Hochschulreife.

Lehrer gelegentlich der nicht ausreichende Wissensvorsprung. Um befürchteten Kompromittierungen zu entgehen, sind darum Zwei-Fach-Lehrer oft nicht unglücklich, wenn so viele Erstfachstunden anstehen, daß das zweite Fach wegen Erfüllung des Stundenmaßes reduziert werden kann.

Die angeführten Gründe verursachen in bedrückendem Umfang den Ausfall von Religionsunterricht, der etwa die Hälfte der erforderlichen Religionsstunden betrifft; nicht selten werden ganze Klassen nicht »beschult«.¹⁵

2.2 Die Beteuerung, wie schwer die Tätigkeit eines Religionslehrers an berufsbildenden Schulen sei, gehört zum Kanon jedweder Darlegung über diese Schularart.¹⁶ Zweifellos wird es andere berufliche Tätigkeiten im kirchlichen oder staatlich/kirchlichen Arbeitsbereich geben, bei denen die Erfolgserlebnisse häufiger sind und die nervliche Anspannung weniger aufreibend ist. Trotzdem scheint uns die dem Berufsschulreligionsunterricht eigene spezifische Schwierigkeit mit allgemeinen Hinweisen nicht genügend umschrieben. Treffend ist jedoch der Verweis auf den gravierenden Umstand, daß Schüler (vor allem von Teilzeit- und Blockschulen) gleichzeitig Schüler *und* Berufstätige sind und mithin zwei Welten, die weit auseinander liegen, miteinander verbinden müssen.

»Denn in den beruflich-betrieblichen Situationen spielen Gesichtspunkte der Verwertbarkeit und Berechenbarkeit für den Produktionsprozeß eine große Rolle. Mit ihnen verbindet sich oft eine unreflektierte und selbstverständliche Orientierung an Pragmatismus und Nützlichkeit — in den gegenwärtigen Jahren verstärkt durch den Leistungsdruck beim Kampf um den Arbeitsplatz schon während der Ausbildung. Eine solche Einstellung kann leicht zum Maßstab auch für alle anderen Situationen des menschlichen Lebens werden.«¹⁷

¹⁵ »In fast allen Bundesländern fällt zwischen 40 und 60 % des Religionsunterrichts an Berufsschulen aus. Ein Grund für den hohen Ausfall ist sicherlich auch darin zu sehen, daß viele Lehrer das Fach Religion nicht mehr unterrichten wollen und vorzugsweise in ihrem ersten Unterrichtsfach tätig sind. Außerdem verfügen viele Lehrer über eine nicht ausreichende Ausbildung im Fach Religion und über ungenügende theologische Kenntnisse. Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, daß in den verschiedenen Betrieben, aus denen die Berufsschüler kommen, die Auszubildenden so wenig wie möglich von der Arbeit fernbleiben sollen und daß dabei lieber auf Unterricht verzichtet wird«, Protokoll Berufsschulsymposion, in: Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen 4 (1987) 117. —

Maßnahmen, »um dem hohen Unterrichtsausfall zu begegnen«, registriert die Kommission für Erziehung und Schule, in: Zum Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen [Reihe: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), die Deutschen Bischöfe, Heft 2. vom 12. 1. 1983] Seite 3, Ausführlicher ebd. 10 f.

¹⁶ Vgl. z. B. Kommission für Erziehung und Schule (Hg.), Zum Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen [Reihe: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn (Hg.), Die Deutschen Bischöfe, Heft 2 vom 12. 1. 1983] Seite 3: »Gleichwohl gehört der Religionsunterricht an diesen Schulen = Berufsbildende Schulen nach wie vor zu den besonders schwierigen Aufgaben. Er stellt an die Lehrer und an die übrigen Verantwortlichen für die Erziehung besondere Aufgaben«; »Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen [ist eine] nicht leichte Aufgabe«.

¹⁷ Zum Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen a. a. O. 6. f. Andere schulartspezifische Schwierigkeiten auf der organisatorischen Ebene — verschiedene Schulabschlüsse u. a. — werden genannt, vgl. ebd. 7 f. Allgemeine, der Altersstufe und dem Milieu verdankte Schwierigkeiten für die (vergleichbare) 9. und 10. Klasse der Hauptschule nennt Willi Stengelin, Der 9. und 10. Schülerjahrgang — Lernort des Glaubens? in: KBI 10/1987, S. 747.

Der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern wird durch eine solche Haltung zweifellos erschwert.

Treffend ist auch der Verweis auf das berufsschulspezifisch breite Spektrum der Berufe, der Altersstufen und der Vorbildung, dem sich der Berufsschullehrer gegenüber sieht. Für den Religionslehrer ist überdies die aus organisatorischen Gründen oft unmögliche Trennung der Schüler nach Konfessionen und Religionen eine zusätzliche Herausforderung.

»Daher erleben die Religionslehrer dort unmittelbar die ganze Spannweite dessen, wie Menschen heute auf Glaube und Kirche reagieren: Wieviel Zustimmung, punktuelle Sympathie, Anfragen, Anfeindung und Gleichgültigkeit gegenüber gläubiger Überzeugung existieren.«¹⁸

3. Die Schüler

Über die Schülerpopulation beruflicher Schularten geben die oben angeführten Statistiken bereits einige Auskünfte.¹⁹

3.1 Um das Bild des Schülers zu vervollständigen, mag der Hinweis dienlich sein, daß es derzeit weit über 400 anerkannte Ausbildungsberufe gibt, — mithin ebenso viele unterschiedliche Interessenschwerpunkte bei den Schülern anzunehmen sind;²⁰ entsprechend unterschiedlich ist auch — den Ausbildungsgängen korrespondierend — der berufsspezifische Fertigungs- und Wissenszuwachs.

Der Religionsunterricht ist von den berufsspezifischen Eigenheiten der unterschiedlichen Ausbildungsgänge stark betroffen; man denke z. B. an die Auswahl von lebensnahen (= berufsnahen) Beispielen oder an den Umgang mit Texten (Lesefähigkeit; hermeneutische Fähigkeiten) oder an die Fähigkeit zu verbaler Äußerung und/oder zusammenhängender sprachlicher Darstellung. Das so vielartig akzentuierte Bild der Schülerpopulation beruflicher Schulen wird noch lebendiger, wenn man auf das unterschiedliche Alter von Schülern ein- und derselben Klasse sieht. Aus vielerlei Gründen, wie z. B. zeitweiliger Arbeitslosigkeit; Erwerb eines Schulabschlusses vor Beginn eines Ausbildungsverhältnisses; Berufswechsel, können 18- bis (über) 20jährige Schüler neben 15- oder 16jährigen sitzen. In Fachschulklassen stehen die Schüler oft im Alter zwischen 20 und 30 Jahren. Alle diese Faktoren unterscheiden die Schüler beruflicher Schulen von denen anderer Schularten.

3.2 Die wohl bedeutendste berufsschulspezifische Eigenheit ist die Situation der Schüler zwischen Arbeit und Schule. Sie befinden sich auf der Suche nach einem verbindenden Standort zwischen der neuen (Erwachsenen-)Welt der Arbeit und ihrer eigenen Welt (zwi-

¹⁸ Alfred Schlotter, Plädoyer für den Berufsschulreligionsunterricht als Fundus für pastorale Arbeiten an Fernstehenden, in: *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen* 4 (1986) 108.

¹⁹ Siehe Seite 48f.

²⁰ Seltenerer Ausbildungsberufe werden in regionalen, Landes- oder Bundesberufsschulen zusammengefaßt, denen meist ein Internat angeschlossen ist.

schen Jugendlichen und jungen Erwachsenen), der so tragfähig sein sollte, daß sie darin den ihnen zukommenden Ort finden.

Mit dem Verweis auf die unterschiedlichen Erwartungen, die im Betrieb an den Auszubildenden gestellt werden (rationelle, disziplinierte Arbeit) und die in der Gesellschaft an den im Verdienst Stehenden gestellt werden (Teilnahme an der allgemeinen Konsumorientierung), ist nur eine Seite der Schwierigkeiten angesprochen.²¹ Die Person des Berufsschülers darüber hinaus noch intensiver zu bestimmen scheint mir die Tatsache, daß Berufsschüler im allgemeinen »ein intensives Verhältnis zu Beruf und praktischer Arbeit haben. Ihr Selbstverständnis charakterisiert nicht in erster Linie und/oder ausschließlich ihre Schülereigenschaft, sondern ihre Eigenschaft als Auszubildende (AZUBI) im Hinblick auf einen bestimmten Beruf.

Die intensive Einbeziehung der beruflichen Dimension in die Arbeit der Berufsschule gibt den Interessen der Schüler eine eigengeartete Zielrichtung.²²

Ihre vorrangige Aufmerksamkeit richtet sich auf einen bestimmten Beruf, für den sie ausgebildet werden. Im Bereich dieses Berufes erlangen sie schon während ihrer Schulzeit Einblick in die betrieblichen Arbeitsvorgänge. Sie werden in Schule und Betrieb mit grundlegend wichtigen Arbeitsvorgängen vertraut gemacht und üben sie ein. In der betrieblichen Arbeit ist aber kein einzelner Arbeitsvorgang Selbstzweck, alle Einzelvorgänge sind gerichtet auf ein großes Ganzes, auf das Produkt. Vom Endprodukt aus erklärt sich der einzelne Arbeitsvorgang und erhält von da seinen Sinn. Nicht als sinnvoll begründbare Teilvorgänge sind nicht legitimiert.

Der Schüler lernt, über das Partielle einer momentanen Tätigkeit hinaus auf die Summe dieser Tätigkeiten zu sehen. Das Endprodukt selbst erhält seine Legitimierung durch seine Brauchbarkeit.

Überprüfung auf Vorkommen, Brauchbarkeit, Nützlichkeit, Anwendbarkeit, Verwendbarkeit sind Kategorien, die dem Berufsschüler aus seiner praktischen Arbeit zuwachsen. Sie bestimmen sein Interesse.

In der Folge wird das theoretische Interesse der Berufsschüler insoweit eingegrenzt, als die Umsetzbarkeit der Theorie einsichtig erscheint. Reine Theoriediskussionen motivieren nicht.²³

Die Stichworte »Umsetzbarkeit« oder »Verwertbarkeit« charakterisieren in der Tat eine Eigenheit der Interessenlage von Berufsschülern. Sie signalisieren auf der einen Seite ihre eminente Wachheit bei Problemlösungsoptionen. Berufsschüler erkennen in der Regel

²¹ H. Stubenrauch, in: Th. Ziehe/H. Stubenrauch, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Ideen zur Jugendsituation, Hamburg 1982, Seite 261.

M. Veit, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, in: P. Biehl u. a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik I, Neukirchen-Vluyn 1985, Seite 7, setzt sich mit Stubenrauchs Argumenten auseinander.

²² Zur Problematik vgl. E. Gräßle/R. Mayer (Hg.), Berufspädagogik und Religionspädagogik im Dialog. Beiträge zu aktuellen Fragen der beruflichen Bildung, München und Stuttgart 1987.

²³ A. Gleißner, Zusammenhänge. Fachdidaktische Anmerkungen zu einem zentralen Problem des Religionsunterrichtes an beruflichen Schulen, in: K. Baumgartner u. a. (Hg.), Glauben lernen — Leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion. Erich Feifel zum 60. Geburtstag, St. Ottilien 1985, Seite 255 f. Ich habe versucht, das genannte Anliegen am Beispiel zu verdeutlichen, in: ders., das Problem der Autorität (H. Specht Hg., Studienreihe zur Einführung in die Schulpraxis, Bd. 12), München 1984, besonders Seite 9 f.

sehr rasch, wo was unternommen werden könnte, um Probleme wenigstens in Teilbereichen zu einer Lösung zu bringen; sie engagieren sich mit Eifer, daran mitzuwirken. Ihr an der Praxis geschulter Blick ermöglicht ihnen dabei oft frappierende Ergebnisse.

Langatmige Darlegungen aber, insbesondere von Sachverhalten, deren Praxisbezug ihnen nicht einsichtig gemacht werden kann, langweilen mehr, als daß sie zur Auseinandersetzung herausfordern.

Es liegt auf der Hand, daß die Haltung, wie sie skizziert wurde, der Schüler auch in den Religionsunterricht mitbringt. Der Religionslehrer wird sie — unterschiedlich nach Klassenzusammensetzung, Berufszweig, Vorkenntnissen, früheren Erfahrungen mit Religionsunterricht — bei der Planung seines Unterrichts sorgfältig zu bedenken haben. Der Weg von den Inhalten der praxisorientierten fachlichen Ausbildung (Fach»theorie«) zu den Inhalten des Religionsunterrichts ist oft weit. Er erscheint noch länger, wenn Fachstunden und Religionsstunden unmittelbar aufeinander folgen, wie der Stundenplan es eben vorgibt. Soll der Berufsschüler sich auf diesen Weg begeben, ist es notwendig, ihn in bestmöglicher Konkretisierung, Exemplifizierung und Kontextualisierung begehbar zu machen; dem entspricht übrigens das didaktische Grundprinzip der »Anschaulichkeit« der zu vermittelnden Inhalte. Nachdem es keinen Grund gibt, anzunehmen, die religiöse Motivierbarkeit von Berufsschülern sei grundsätzlich geringer als die ihrer Altersgenossen, die weiterführende Schulen besuchen,²⁴ ist bei Beachtung der genannten Bedingungen die Erfahrung gelingender Religionsstunden keine Ausnahme.

Schon in der Vergangenheit galt der Berufsschulunterricht zwar als »der schwierigste Religionsunterricht []«; es mag auch sein, daß er »der undankbarste ist . . . , wenn man nach dem Äußeren urteilt. Hier wird man nicht umringt, umjubelt, umschmeichelt von ‚dankbaren Kinderherzen‘. Das ist nicht die Art jenes Alters. Auch der Dankbarste sagt es in diesem Alter nicht, daß er so etwas in der Brust fühlt ²⁵ . . . Aber der äußere Eindruck täuscht. Wer die Jugendlichen genauer kennt, wird für ihre Verhaltensweisen zumindest nach Verständnis suchen. Pessimismus bezüglich des Lehrerfolges ist jedenfalls nicht am Platze. ›Ein zeitweiliges Ermüden und Nachlassen im religiösen Eifer, wie wir es häufig bei den Jugendlichen beobachten, ist noch kein Zeichen von dauernder religiöser Gleichgültigkeit «²⁶.

3.3 Die obengenannte starke Präsenz von Schülern mit höheren Schulabschlüssen und die dadurch bedingte fortgeschrittene Altersstufe vieler Schüler über die Schwelle der schwierigen Phase der 15- und 16jährigen hinaus wirkt sich im allgemeinen auf das Gesamte der

²⁴ Über die religiöse Einstellung Jugendlicher gibt neustens einige Auskunft die Shell-Dokumentation Jugendliche + Erwachsene '85, Hamburg 1985.

²⁵ J. Göttler, Der Religionsunterricht in der Fortbildungsschule. Gedanken und Vorschläge für Theorie und Praxis derselben, Kempten/München 1916, Seite 6.

²⁶ H. Stieglitz, Die religiöse Fortbildung der Jugendlichen, Kempten/München 21922, Seite 153.

Das Zitat findet sich in meinem Versuch, die spezifische Mentalität von Berufsschülern zu beschreiben, in: Zur Problematik des indifferenten Schülers im Religionsunterricht der Berufsschule (E. Schulz u. a. (Hg.), Den Menschen nachgehen. Offene Seelsorge als Diakonie in der Gesellschaft. Hans Schilling zum 60. Geburtstag, St. Ottilien 1987) Seite 171 f.

Schülerschaft eher positiv aus; tatsächlich stehen ja viele Schüler²⁷ der Altersstufe des jungen Erwachsenen näher (oder haben sie bereits erreicht) als der Altersstufe des Jugendlichen.

Insofern sind die Erfahrungen von Religionslehrern an Hauptschulen relevant andere als diejenigen der Religionslehrer an beruflichen Schulen, — von den Klassen abgesehen, die auch in der Berufsschule hauptsächlich von Hauptschulabgängern besucht werden (d. h. in der Masse vermutlich die Klassen des BGJ).²⁸

4. Der Religionsunterricht als Lernort des Glaubens

4.1 Unter den Lernorten des Glaubens wird die Schule²⁹ genannt.

Inwieweit die Schule Lernort des Glaubens sein kann, umschreibt der Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974);³⁰ er sagt über den Religionsunterricht:

- »— er weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche;
- er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt, und hilft, den Glauben denkend zu verantworten;
- er befähigt zu persönlicher Entscheidung und Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer;
- er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.«³¹

²⁷ Das heißt: mehr als die Hälfte, s. o. S. 49 und 52.

²⁸ Stellvertretend für andere sei das Urteil eines Hauptschulreligionslehrers angeführt: »Ganz vorsichtig ausgedrückt: In den Klassen sitzen junge Menschen mit neuen Wertordnungen, mit andersartigen Denk-, Gefühls- und Reaktionsmustern, auf die wir nicht vorbereitet, für die wir nicht ausgebildet sind, für die die geltenden pädagogischen Konzepte, Richtlinien und Lehrpläne nicht mehr angemessen, hilfreich und ausreichend erscheinen. Auch wenn dies weitgehend tabuisiert wird (sei es aus statistischen, politischen oder ideologischen Gründen), so bleibt es doch eine Tatsache, daß der Anteil der schwer motivierbaren, der schwierigen, der verhaltensauffälligen und der verhaltengestörten Schüler rapide zugenommen hat, daß die Bereitschaft zu Aggressionen — bei gleichzeitiger Abnahme von Gemeinschaftsfähigkeit, von Verantwortung für andere — gestiegen ist ... [Es] kommt hinzu, daß der Schüler im Religionsunterricht mit Wirklichkeiten konfrontiert wird, zu denen er keinen Zugang hat, deren Sinn ihm nicht einsichtig ist, ja gar nicht sein kann, und die er deshalb von vornherein ablehnt«, H. Neubauer, Was gelingt, was mißlingt mir im Religionsunterricht der Hauptschule?, in: KBl 10 (1987) Seite 757 f.

²⁹ Gemeint ist vor allem die allgemeine, öffentliche Schule. Inwieweit andere (z. B. private) Schulen von der im folgenden zitierten Umschreibung der Zielvorstellung abweichen (können), bleibt unberücksichtigt. Es versteht sich von selbst, daß der Religionsunterricht (RU) nicht der einzige Lernort des Glaubens ist. »Zu fragen ist also nach den Möglichkeiten und Grenzen, die für den RU als Lernort des Glaubens im Zusammenhang mit den anderen Lernorten des Glaubens kennzeichnend sind«, D. Emeis, Der Religionsunterricht als Lernort des Glaubens, in: KBl 1 (1987) Seite 5. So richtig dies ist, stellt sich die Frage: Was wird, wenn der RU de facto phasenweise oder überhaupt der einzige Lernort des Glaubens für eine unbekannte Zahl von Schülern ist?

³⁰ Zur Problematik vgl. D. Emeis, a. a. O., Seite 4—17.

³¹ 2.5.1

Diese Vorgabe gilt für alle Schulstufen und -arten. Sie wird jedoch »unterschiedlich akzentuiert je nach Alter, Interesse und Ausgangslage der Schüler«³².

Für die berufliche Schule wird bei grundsätzlicher Identität mit den Zielen des schulischen Religionsunterrichts überhaupt die notwendige Ergänzung der fachspezifischen Ausbildung hervorgehoben:

»Wie jeder andere junge Mensch braucht der Berufsschüler während seines Hineinwachsens in die Erwachsenenwelt Leitbilder, Orientierung und Perspektiven durch Wert- und Sinnvermittlung. Ein Angebot und eine Anleitung also, die ihn über eine fachspezifische Ausbildung hinaus zu einer gelingenden Persönlichkeitsentfaltung führen soll, die Offenheit für andere einschließt. Hier kann der christliche Glaube seine sinn- und werter-schließende Bedeutung erweisen und zur tragenden Lebensperspektive der jungen Menschen werden. Somit stellt der Religionsunterricht im Berufsbildenden Schulwesen für den Schüler eine der wichtigsten Möglichkeiten dar, die neuen Erfahrungen des Berufslebens und des persönlichen Lebens mit all seinen Beziehungen zu deuten und sein Leben entsprechend zu gestalten.«³³

Einerseits wird die Notwendigkeit gesehen, »daß sich das Bildungswesen auch an den Anforderungen und Erwartungen der modernen Industriegesellschaft orientiert. Diese Forderung ist Teil des Erziehungsauftrags, den jungen Menschen auf sein künftiges Leben vorzubereiten«³⁴.

Andererseits »darf jedoch nicht das Recht des Einzelnen auf freie Entfaltung seiner Begabung und seiner Interessen zugunsten eines bloß gesellschaftlichen Nutzens verkürzt werden«³⁵. »Die berufliche Bildung [ist] aus einer rein zweckbestimmten Engführung zu befreien und so zu gestalten, daß sie die Lebenschancen sichert, jungen Menschen die Möglichkeit gibt, ihre Anlagen und Fähigkeiten zu entfalten.«³⁶

Darum muß »die Frage nach dem Sinn des Lebens und nach der Berechtigung von Wertsystemen [] eingebracht werden«³⁷.

4.2 Dieter Emeis verweist auf die drei bekannten (idealtypischen) Etappen des Glaubensweges, die der Evangelisation, des Katechumenats, der Zeit des lebenslangen Bleibens und Wachsens.³⁸

³² 2.5.3

D. Emeis, a. a. O. Seite 4 f, hebt hervor, daß »es *den* RU nicht gibt. Der RU ist eine äußerst *plurale Wirklichkeit*, die nur mit Gewalt in eine alles umgreifende Theorie gepreßt oder unter für alle Situationen gedachte Postulate gestellt werden kann«.

Emeis nennt unterschiedliche Schulstufen und -formen, verweist auch auf die (häufig anzutreffende) eklatante Verschiedenheit von Parallelklassen ein- und derselben Schule, vgl. Seite 5.

»Dieses breite Spektrum der Wirklichkeit RU ist insbesondere zu berücksichtigen, wenn es um die Frage geht, ob und in welchem Sinn er als ein Lernort des Glaubens zu verstehen und zu gestalten ist«, ebd. Seite 5.

³³ Kommission für Erziehung und Schule (Hg.), Zum Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen [Die Deutschen Bischöfe, hg. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn, Heft 2 vom 12. 1. 1983] Seite 6.

³⁴ Synodenbeschluß Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, aus 1.3.1

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd. 4.1 (Empfehlung)

³⁷ Ebd. aus 1.3.1

³⁸ A. a. O. Seite 5.

Abgesehen davon, daß solche Stufenmodelle immer ihre Probleme haben, so ist es in unserem Zusammenhang doch hilfreich zu sehen, daß bereits die erste Stufe als authentischer und notwendiger Schritt auf dem Weg zum Glauben gesehen wird.

D. Emeis umschreibt die Evangelisation so:

»Am Anfang steht die Begegnung mit dem Evangelium. Sie ereignet sich in der Regel in der Begegnung mit Glaubenden, zunächst mit ihrem Lebenszeugnis und dann auch mit dem Zeugnis ihres Wortes.«³⁹

Impulse, die die christliche Option als Leitlinie des Lebens erahnen lassen und sich — *deo favente* — fortschreitend verlebendigen und zu bestimmenden Faktoren verdichten, werden vor allem »im ›Zeugnis des Lebens‹ (Evangelii nuntiandi 21) empfangen als stille Einladung im alltäglichen Miteinander-Leben-Lernen«⁴⁰.

4.3 Voraussetzung eines solchen Prozesses, in dessen Verlauf Schüler das christliche Verhalten des Lehrers — zumindest in Teilbereichen — als eine Art Modell für ihr eigenes Leben zur Kenntnis nehmen und vielleicht übernehmen, ist die Erfahrung, in ihrer individuellen Eigenheit angenommen und ernstgenommen zu werden. Der Schüler, der sich akzeptiert weiß, wie er ist, wird eher bereit sein, über Veränderungen nachzudenken als derjenige, der in Verteidigungsstellung gedrängt ist.⁴¹ Schüler sollten spüren können, daß sie Subjekt des Unterrichts sind, nicht Objekte von Belehrungen.⁴²

4.4 Die genannten Zielvorstellungen interpretiert die Synode selbst:

»Es ist ein Gewinn:

- wenn die Schüler beim Verlassen der Schule Religion und Glaube zumindest nicht für überflüssig oder gar unsinnig halten;
- wenn sie Religion und Glaube als mögliche Bereicherung des Menschen, als mögliche Kraft für die Entfaltung seiner Persönlichkeit, als möglichen Antrieb für die Realisierung von Freiheit begreifen;
- wenn die Schüler Respekt vor den Überzeugungen anderer gewonnen haben;
- wenn sie fähig sind, in der Diasporasituation des Glaubens sich begründet und verantwortlich mit dem lebensanschaulichen Pluralismus auseinanderzusetzen und sich der Wahrheitsfrage zu stellen;

³⁹ Ebd. Wir würden eine Wortwahl bevorzugen, die bescheidener auch die vielen nicht oder nicht unmittelbar zum Ziel führenden Versuche einschließt.

⁴⁰ G. Bitter, *Glauben-Lernen als Leben-Lernen*, in: KBl. 12 (1987) Seite 920. — Die These, »Lebensstile werden nicht zuerst in Schulstunden und Lehrgängen vermittelt«, klingt plausibel, ebd. Was ist dann aber zu folgern, wenn für viele Schüler die Schulstunde die einzige Kontaktmöglichkeit zu christlichem Lebensstil ist?

⁴¹ Vgl. R. Bleistein, *Weitergabe des Glaubens in nachvolkirkirchlicher Zeit*, in: *Stimmen der Zeit* 12 (1987), Seite 796 f.

⁴² Schon J. Göttler notiert die (gelegentlich ärgerliche) Eigenheit der Berufsschüler, alles »sofort selbst zu entscheiden, ... die Neigung, über alles selbst zu urteilen, nur das Selbstgefundene gelten zu lassen, alles damit in scheinbarer Spannung Stehende anzuzweifeln, ja rasch entschlossen innerlich fortzuweisen und äußerlich sich davon loszumachen, besonders wenn es die Reputation bei der Umgebung erfordert«, a. a. O. Seite 11; Berufsschüler wollen sich nicht bevormunden lassen, vgl. ebd., »bei richtig erteiltem Unterricht [werden aber] nachhaltigere und deshalb wertvollere Ansätze für die Entwicklung der nächsten Jahrzehnte gegeben als im ganzen vorausgehenden Unterricht«, ebd. Seite 6.

- wenn ihre Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungswilligkeit so gefördert wurden, daß sie imstande sind, ihre persönliche Glaubenseinstellung zu überprüfen, zu vertiefen oder zu revidieren und so eine gewissenhafte Glaubensentscheidung zu treffen;
- wenn die Schüler, je nach Möglichkeit, angestoßen von diesem Unterricht, zu einer engagierten Begegnung mit der Wirklichkeit des Glaubens, einschließlich der konkreten Kirche, bereit und fähig sind.«⁴³

Der zu vermutenden Enttäuschung des Lesers geben die Synodalen zu bedenken: »Im Vergleich mit traditionellen Vorstellungen ist diese Liste eher bescheiden. Aber realistisch betrachtet, ist nicht einmal alles hier Gesagte überall erreichbar. Je nach Situation wird das, was im Unterricht vernünftigerweise angestrebt werden kann, erheblich verschieden sein.«⁴⁴

Die Kirche schuldet den unmittelbar am Religionsunterricht Beteiligten diese realistische Sicht des durch Religionsunterricht in der Schule Erreichbaren«⁴⁵.

Realistische Sicht in bezug auf die Möglichkeiten der Schule und der Schülerpopulation heißt: »Wir müssen fast überall mit Schülern rechnen, die, um überhaupt ihren christlichen Glaubensweg beginnen zu können, der Evangelisation bedürfen.«⁴⁶

Bei sehr vielen Schülern wissen wir nicht, ob früher Vermitteltes angekommen ist, behalten wurde, sachentsprechend gewertet wird. Deshalb ist bei ihnen mit einer Situation zu rechnen, die in verschiedenen Etappen der gleichen Phase verbleibt.⁴⁷

Darum gilt: »Die schulischen Bedingungen und Zielsetzungen des Faches sind verkannt, wenn an diesen Unterricht zu hohe Erwartungen hinsichtlich des Glaubensvollzugs gerichtet werden. Eine nüchterne Einschätzung der Möglichkeiten eines schulischen Religionsunterrichts entlastet Lehrer und Schüler und kann vor Enttäuschungen hinsichtlich der Effektivität dieses Unterrichts schützen.«⁴⁸ Wer bei dieser Einschätzung des Religionsunterrichts die Darlegung des Glaubens in seiner Vollständigkeit gefährdet sieht, müßte bedenken, daß auch partielle Einsichten für den jugendlichen orientierenden Charakter haben. Die Alternative jedenfalls hieße für viele Schüler Unglaube und Nichtglaube.⁴⁹

⁴³ Synodenbeschluß Der Religionsunterricht in der Schule, 2. 6. 5

⁴⁴ Thomas Ziehe/Herbert Stubenrauch, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation, Reinbek 1982, Seite 130, scheinen uns die heutige Problematik traditioneller Unterrichtsfächer und -inhalte zu treffen, wenn sie schreiben:

»Die Inhalte waren [früher] eingebettet in einen traditionell festgezurrtten Kanon von Bildung, der den einzelnen Lernelementen eine andere Selbstverständlichkeit gab und sie gleichzeitig immer schon innerhalb eines noch relativ ganzheitlichen Weltbildes bestehen ließ. Wir sind uns recht sicher, daß die Schulfächer und die jeweiligen Fachgegenstände mindestens so isoliert vermittelt wurden wie heute, nur gab es einen kulturell tradierten Einordnungsrahmen für diese Gegenstände, der die Isolation nicht so spürbar machte. Schule profitierte so gesehen früher von der *Gratiskraft eines Bildungskanons* bzw., wenn wir an die Arbeiterkinder und -jugendlichen denken, von der *Gratiskraft der tradierten Klassenkultur* und der hierin aufgehobenen Verhaltensmuster und Realitätsdeutungen«.

⁴⁵ Der Religionsunterricht in der Schule 2. 6. 5.

⁴⁶ D. Emeis, ebd. Seite 5f.

⁴⁸ Der Religionsunterricht in der Schule 2. 6. 5.

⁴⁹ Vgl. Roman Bleistein, a. a. O. Seite 80f.

Tatsächlich sollten Schülerwelt *und* Glaubenswelt miteinander in Bezug gebracht werden (»Korrelation«). Wird der vollständige Glaube über das Fassungsvermögen des Schülers hinaus betont, kommt leicht die »Relevanz« des Glaubens zu kurz. Dann haben wir am Adressaten vorbei geredet, dann haben wir ein verlorenes Schaf im Stich gelassen.

Je mehr es uns aber gelingt, — als Antwort auf die Frage: Was nützt mir das? — die Relevanz des Glaubens aufzuzeigen, um so mehr wird der Glaube leuchten können (vgl. Mt 5, 14–16) und um so missionarischer werden wir dann sein.⁵⁰

4.5 Die direkte Frage nach religiösen Inhalten ist meist vergeblich. Viele Berufsschüler sind Jugendliche, »die nur zum geringen Teil durch die »klassischen« Felder der Seelsorge erreicht werden«⁵¹. Die Jugendlichen sind oft nicht in der Lage, aus dem Potential des Religiösen Hilfen für ihre eigenen Fragestellungen und Probleme zu erheben. Insofern fehlt ihnen jegliche Motivation. Religiöse Rede ist für viele »Gelabere«⁵². Denn: »Das gibt es alles nicht: Nächstenliebe, Vertrauen, Gott! Alles leere Vertröstungen, Erfindungen! Man kann niemandem trauen! Niemandem!«⁵³

So ineffektiv also meist der Versuch ist, religiöse Fragestellungen zu thematisieren,⁵⁴ so effektiv erweist sich die Thematisierung von Problemen, die die Jugendlichen bewegen. Solche Probleme sind vielfach im Lehrplan vorgegeben. Werden sie — über den Lehrplan hinaus — vom Lehrer benannt, ist mit großer Umsicht zu verfahren. Es kann sich im allgemeinen nicht darum handeln, ausschließlich momentanen Schülerinteressen nachzugehen, »wenn man über zufällige Jeweiligkeiten hinaus will«⁵⁵.

Gleichwohl gehört auch die Orientierung am Schüler zum Raster der Auswahlkriterien; dazu gehören dann freilich auch Nachfragen nach der Relevanz des Problems in gesellschaftlichem, kulturellem und theologischem Kontext. Solche Themen sind dann nicht nur Inhalte der Eingangsphase des Unterrichts; dienen sie ausschließlich der Motivation

⁵⁰ A. Schlotter, a. a. O. Seite 109.

⁵¹ Vgl. auch Kommission für Schule und Erziehung (Hg.), a. a. O. Seite 8: »Soll Religionsunterricht in der Berufsschule als lebensrelevant empfunden werden, muß er überzeugend deutlich machen, welchen Sinn er für die Orientierung des Schülers im Bereich der Arbeit, der Freizeit, partnerschaftlicher und familiärer Beziehungen hat und daß all die Werte, die der Religionsunterricht vermittelt, sein Leben besser gelingen und sinnvoller werden lassen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine Einsicht in die Vielschichtigkeit der Wirklichkeit gefordert, ein Durchdringen des Lebens auf seine Hintergründe hin«. Ebd. Seite 9: »Gerade für die Berufsschule gilt, daß es nicht alleiniges Ziel des Religionsunterrichtes sein kann, möglichst viel religiöses Wissen abfragbar zu erreichen, sondern den Schüler dahin zu führen, sich ganzheitlich zu erfahren, die Frage nach Sinn und Ziel seines Lebens zu stellen und darauf eine religiöse, christliche Antwort zu versuchen«.

⁵² Heinz Neubauer, Was gelingt, was mißlingt mir im Religionsunterricht der Hauptschule?, a. a. O. Seite 761.

⁵³ Ebd.—R. Bleisten formuliert angesichts der skeptischen, indifferenten Haltung vieler Jugendlicher den Verdacht, es »könnte dies auch an einem Glauben liegen, der aus dem Kontext von Welt und Gesellschaft herausgefallen ist und deshalb keine Deutungskompetenz mehr besitzt; er könnte ja auch nicht mehr gefragt sein ...«, a. a. O. Seite 797.

⁵⁴ Dies gilt auch, wenn die allgemeinen Regeln der Induktion und der Motivation aufmerksam beachtet werden.

⁵⁵ H.-J. Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983, Seite 22. Fraas wendet sich engagiert gegen die einseitige Dominanz der Schülerorientierung. Auch die Dimension des Glaubens beansprucht ihr Recht, vgl. ebd. Seite 23–27. Im Gegenzug wäre freilich auch die Dominanz von theologischen Inhalten abzulehnen, ebd. Seite 31.

der Schüler, greifen sie zu kurz und entbehren der didaktischen Legitimität. Man müßte diesem Unterrichtskonzept vorwerfen: es »treten der Schüler und seine Problematik häufig nur in der Motivations- und Anwendungsphase des Unterrichts auf (dabei kann nicht nur die Bibel, sondern ebenso gut ein zeitgemäßes Problem vom Schüler als lebensfremd und übergestülpt empfunden werden), während umgekehrt die Bibel am Rande des Unterrichts als Alibi eines ins Sozialkundliche integrierten Religionsunterrichts erscheint. Praktisch äußert sich dieses Dilemma im Unverständnis der Schüler, warum Problemstellungen unbedingt einen biblischen Abschluß finden müssen.«⁵⁶

4.6 Themen, die Unterrichtsinhalt werden können, sind Arbeit, Umwelt, Friede, Partnerschaft, Technik, Zukunft. Das Gespräch über solche Themen wird in vielen Klassen sehr lebendig geführt. Zumindest Teilbereiche der exemplarisch benannten Themenfelder sind im Verständnishorizont der Schüler bereits vorhanden; darum können sich praktisch alle am Gespräch beteiligen, natürlich innerhalb der durch ihren Lebenskontext gegebenen Markierungen;⁵⁷ es ergibt sich also keinesfalls die didaktisch überaus unglückliche Situation des Zwiegesprächs zwischen dem (Religions-)Lehrer und einigen wenigen interessierten Schülern bei offensichtlicher Gleichgültigkeit der Mehrheit der Klasse.

Durch die Beteiligung aller Schüler wird der Unterricht lebendig, gerät nicht vorrangig zum Lehrervortrag; Schüler können sich gegenseitige Informationen liefern, wo andere noch Lücken haben; so korrigieren sie natürlich auch (gegenseitig) ihre Meinungen, bahnen zumindest Korrekturen an.

Ein solches Gespräch braucht Zeit; dies um so mehr, wenn Jugendliche beteiligt sind, deren Sprachkompetenz ihnen weder leichtes noch flüssiges Formulieren erlaubt. Da muß der Lehrer diskret viel Hilfe leisten, übersetzen, umsprechen, ermutigen, Unterbrechungen abwehren, Satzzusammenhänge ermöglichen.⁵⁸

Jugendliche sollten lernen, über das Ghetto ihrer eigenen Sprache hinaus neue Sprachformen sich zu erschließen. Nicht umsonst wird von Fachleuten gerade auch unter dem Gesichtspunkt der zunehmend erlernten und eingeübten Kommunikationskompetenz der Projektunterricht empfohlen.⁵⁹

Methodisch gesehen: es bedarf der Pausen, der Stillarbeit, des Gruppen- und Partnerunterrichts, der Systematisierung (Tafel oder Projektor) und der Visualisierung (Tafel, Projektor, Collage, Medien).

Die Aufgabe des Lehrers ist es, den Fortgang des Gesprächs zu ermöglichen, vergessene Gesichtspunkte einzubringen, Zusammenhänge herzustellen und aufzuzeigen,⁶⁰

⁵⁶ H.-J. Fraas, a. a. O. Seite 33.

Vgl. die Ausführungen H.-J. Fraas' über den Befund, »daß aus der Dominanz einer Curriculum- Determinante eine Didaktik sinnvoll nicht zu entwickeln ist«, ebd. Seite 14–34.

⁵⁷ Marie Veit weist engagiert auf die heutige Befindlichkeit Jugendlicher, z. B. deren Konsumabhängigkeit, hin; a. a. O. Seite 9.

⁵⁸ Die Rottenburger Diözesansynode fordert, daß »wir eine Sprache sprechen, die Jugendliche verstehen«, Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation. Beschlüsse der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985–1986, Rottenburg 1986, Seite 95.

⁵⁹ Vgl. Marie Veit, a. a. O. Seite 23.

⁶⁰ Vgl. A. Gleißner, Zusammenhänge, a. a. O. Seite 253–266.

Hintergründe zu skizzieren, Gewichtungen anzulegen; seinen eigenen Standpunkt nicht zum Maßstab der Dinge zu machen, aber auch nicht zu verschweigen. Seine wichtigste Aufgabe besteht darin, die religiöse Dimension ins Spiel zu bringen, ohne sie aufzudrängen. Die Bewältigung dieser Aufgabe erfordert ein hohes Maß an didaktischem Können.

In seiner Verantwortung liegt es auch, abzuschätzen, ob in der konkreten Unterrichtssituation das Weiterspinnen des Gedankens bis zur religiösen Verdichtung zu verantworten ist; gelegentlich wird darauf verzichtet werden müssen, um nicht die Gefahr, das Gegenteil des Gewünschten zu erreichen, zu riskieren. Nicht wenige Religionsstunden kommen über das Vorfeld nicht hinaus.⁶¹ Dies ändert jedoch nichts an der Allgemeingültigkeit des beschriebenen Postulates.⁶²

Gelingt es — auch solche Stunden gibt es im schulischen Alltag —, dann kann es sich ereignen, daß der Unterricht unerwartete Tiefen erreicht: wenn plötzlich die Frage nach dem Sinn, nach Gott, nach Religion und Erlösung im Raum steht.⁶³ Von Schülern kann z. B. »das Synodenbekenntnis ›Unsere Hoffnung‹ nicht nur distanziert behandelt, sondern auch engagiert rezipiert werden. Es gibt Schülergruppen, in denen z. B. nicht nur gemeinsames Gebet möglich ist, sondern sogar Schüler, die Gebete aussuchen, voreinander ihre Wahl begründen und sich so gegenseitig in zentralen Lebensvollzügen des Glaubens stärken.«⁶⁴

Auch wenn — dies wird sich öfter ereignen — der Vorstoß zu religiösen Tiefen nicht so offenkundig ist, kann bei manchem Schüler eine Ahnung aufbrechen, daß die Religion Sinn erschließen könnte; können Vorurteile oder Mißverständnisse abgebaut werden. »Es kann — für Lehrer und Mitschüler unerkannt — Begegnungsmomente mit dem Evangelium, also evangelisatorische Situationen geben.«⁶⁵

Auch wenn für Schüler, die keine Verbindung zu einer christlichen Gemeinschaft haben, die Chance, im Religionsunterricht in den Glauben hineinzuwachsen, außerordentlich gering ist, so können sie im Religionsunterricht doch Impulse auffangen, die »irgendwann in ihrem Leben orientierend und Hoffnung stiftend wieder auftauchen«⁶⁶.

Es würde die Möglichkeiten des Religionsunterrichts überfordern, wenn er zum alleinigen Lernort des Glaubens regredierte; er kann aber seinen spezifischen Part zum Ganzen beitragen.⁶⁷

⁶¹ Die Beurteilung von Th. Ziehe/H. Stubenrauch, a. a. O. Seite 133: »Zunächst ist Schule Schule, zunächst ist Schule Berufs- (Nicht-) Vorbereitung, zunächst ist Schule der Kampf um Zensuren. Gelungene Situationen, aus denen auch der Lehrer positive Bestätigung ziehen kann, sind dann allenfalls die Ausnahmen, in denen der Kontext zeitweilig vergessen gemacht werden kann«, scheint uns der Erfahrung der Religionslehrer im allgemeinen allerdings nicht zu entsprechen.

⁶² Die These, nur »Ausgangslage und Bedürfnisse der Lernenden, sowie solche Situationen und Probleme, in denen grundlegende anthropologische und ethische Entscheidungen thematisiert werden können« (H.-K. Berg/F. Doedens Hg.), Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie, Frankfurt 1974, Seite 85 ff), sei Inhalt des RU, weist H.-J. Fraas, a. a. O. Seite 18, mit Recht zurück; andernfalls würde der Religionsunterricht sein Spezificum verlieren.

⁶³ Ein interessantes Beispiel bietet Heinz Neubauer, Was gelingt, was mißlingt mir im Religionsunterricht der Hauptschule?, in: KBl 10 (1987) S. 761 (Abschnitt: »Tagesfragen« im Religionsunterricht).

⁶⁴ D. Emeis, a. a. O. S. 10

⁶⁵ Ebd. Seite 10.

⁶⁶ Ebd. Seite 16.

⁶⁷ Vgl. R. Bleistein, a. a. O. Seite 802.

4.7 Der Religionsunterricht — zugegebenermaßen vor allem auf die Vermittlung von Sachwissen konzentriert⁶⁸ — könnte seine Aufgabe als Lernort des Glaubens vermutlich noch besser bewältigen, wenn er die flankierende Hilfe der bereits von der Gemeinsamen Synode gewünschten Schulseelsorge⁶⁹ erhielte.

Es liegen in genügendem Umfang Daten vor über die defiziente religiöse Sozialisierung von Schülern;⁷⁰ es liegen aber auch zahlreiche Berichte vor über das Angebot von schulisch organisierten, aber außerschulisch gehaltenen Einkehr- oder Besinnungstagen mit religiös-lebenskundlicher Ausrichtung und dessen lebhafter Akzeptanz von seiten eben derselben religiös defizient sozialisierten Schüler.⁷¹

In der Altersstufe, in der die Schüler vor der Situation stehen, daß entscheidende Schritte für die Gestaltung ihrer Zukunft getan werden müssen, können solche Tage dem Religionsunterricht helfen, über die vorgegebenen schulischen Grenzen der 45-Minuten-Stunde hinauszuwachsen und die dort unterrichtlich vermittelten Inhalte in ungezwungener persönlicher Kommunikation auszuweiten, in Frage zu stellen, zu vertiefen.⁷²

Besinnungstage können darum »zu einem Stück Pastoral bei kirchenfernen Jugendlichen« werden.⁷³

Andere Formen der Schulseelsorge — mit den Zielgruppen Schüler, Lehrer, Eltern — sind noch zu entwickeln.

⁶⁸ Vgl. D. Emeis, a. a. O. Seite 6 — 10. Emeis unterscheidet Sachwissen und Lebenswissen, didaktisch ausgedrückt: vorrangig kognitive und vorrangig affektive Lerninhalte.

⁶⁹ Vgl. Synodenbeschluß: Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, 7.

⁷⁰ Vgl. z. B. A. Wegmann, *Das Reich Gottes und der Frust des Religionsunterrichts*, in: KBl. 10 (1987) Seite 780.

⁷¹ Vgl. z. B. B. Grom / M. Seitz, *Mut zu Orientierungstagen mit kirchenfernen Schülern*, in: KBl. 10 (1987) Seite 762—766.

⁷² Vgl. ebd. Seite 762.

⁷³ Ebd.