

Plötzlich sind wir bei der Frage nach Abtreibung gelandet. Es klingelt. Die betroffene Schülerin hält eine Abtreibung für eine unmögliche Entscheidung. Es sei ein Lebewesen, das man nicht einfach töten könne. Sie werde es schon packen, zumal ihr Freund zu ihr stehe. Ein Kollege, der mich mit zum Bahnhof nehmen will, öffnet die Tür: „Gibt's denn so etwas. Freiwillig länger Religionsunterricht!“ „Nein“, erwidert eine Schülerin der Stammgruppe, „Reli ist blöd, aber hier kann man sich mal unterhalten und es hört einer zu.“

Die Mädchen gehen, ich packe zusammen und überlege, was dieser letzte Satz bei mir ausgelöst hat. Vernichtendes Urteil über die „bildende Kraft meines Religionsunterrichtes“ oder Kompliment für die Atmosphäre. Ob-

wohl ich natürlich gerne für beides gelobt worden wäre, entscheide ich mich dafür, dass es mir, so wie es gesagt wurde, doch gut tat und mir fällt wieder der Satz aus dem Mädchenheim ein. „Leben Sie doch einfach mit uns, das ist doch auch schon sehr viel.“

Jürgen Weiler arbeitet seit 1997 als Referent für katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen im Bischöflichen Ordinariat des Bistums Mainz. Sein Beitrag erschien auch im „Religionsunterricht heute“ vom Bistum Mainz.

Religionsunterricht als Begleitung in erschwerten Lebenslagen

– Votum zum „Religionsunterricht im Berufsvorbereitungsjahr“ –

Anita Müller-Friese

Schüler/Innen, die am Berufsvorbereitungsjahr teilnehmen, haben in der Regel eine negative Schulkarriere hinter sich. Ein Teil war in Schulen für Lernhilfe – gelten dementsprechend als „lernbehindert“, andere haben keinen oder einen schlechten Hauptschulabschluss. Wie sich diese „Biografien“ des Scheiterns und der Versagenserfahrungen auf das Selbstbild der betroffenen Schüler/Innen auswirkt und wie sich das Zutrauen zu den eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten immer mehr reduziert, das lässt sich unschwer erahnen.

Welche Aufgabe hat in diesem Zusammenhang der Religionsunterricht, wie können Religionslehrer/innen auf die Lebenssituation ihrer Schüler/innen eingehen? Ich möchte im folgenden über einige Ansatzpunkte und Möglichkeiten eines Religionsunterrichts nachdenken, den ich als „Begleitung in erschwerten Lebenslagen“ beschreiben will.

Ich beziehe mich dabei vor allem auf einen Bericht einer Religionslehrerin über ihren Unterricht an einer Schule für Lernbehinderte, die mit eindrucksvollen Worten den Alltag der Schülerinnen und Schüler beschreibt, deren existentielle Betroffenheiten nennt und erzählt, wie sie als Religionslehrerin versucht, ihren Schülerinnen und Schülern ein Stück Lebensbegleitung anzubieten. Der Bericht ist dem Buch von Inger Hermann: „**Halt's Maul, jetzt kommt der Segen**“ entnommen. (Siehe Literatur)

Die Schüler/Innen, die am Religionsunterricht des BVJ zu tun haben, haben in ihrem bisherigen Leben eine Sache gründlich „gelernt“: ich taue nichts.

Zwischen bestimmten Erscheinungs- und Verhaltensweisen eines Menschen, die gesellschaftlich als abweichend definiert werden, und sozialen Kontrollmechanismen gegenüber diesen Abweichungen besteht ein unlösbarer Zusammenhang. „Ein Individuum, das leicht in gewöhnlichen sozialen Verkehr hätte aufgenommen werden können, besitzt ein Merkmal, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung mit diesem Individuum von ihm abwenden, wodurch der Anspruch, den seine anderen Eigenschaften an uns stellen, gebrochen wird. Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten“ (Goffmann, S.13). Die erfahrene Ablehnung wirkt sich auf die Ausbildung des Selbstbewusstseins des betroffenen Menschen aus. Über kurz oder lang übernimmt er oder sie das Etikett und die damit verbundene negative Bewertung in sein Selbstbild. Der Kreislauf beginnt: die primären Zuschreibungsprozesse der Gesellschaft bewirken bei den Betroffenen sekundäre Abweichungen im Verhalten, was wiederum

zu entsprechenden Reaktionen der Umwelt führt. So ist die Teilhabe am Leben der Gesellschaft in auffälliger Weise eingeschränkt, was aber ursächlich nicht mehr auf eine zugrundeliegende Schädigung zurückzuführen ist. Die erfahrene Stigmatisierung wirkt sich auf die Persönlichkeit des Betroffenen aus. Die Schüler/innen übernehmen das ihnen zugeschriebene Rollenbild, verhalten und empfinden sich selbst so, wie andere sie sehen.

„Schuljahresanfang. Ich teile farbige Blätter aus, darauf sollen die Schüler/innen ihren Namen schreiben und etwas, was sie gerne tun. ... Auf einem Blatt, im Querformat: ‚Mich kennt man nicht. Was ich gerne tu: nix.‘“ (Hermann, S. 40).

Lehrer/innen haben Teil an diesem Stigmatisierungsprozess

Die Schüler/innen erscheinen uns fremd: Durch Abweichungen im Verhalten, in der Sprache, in somatischen und habituellen Gegebenheiten fallen sie auf. In der Regel wird dieses Verhalten negativ beurteilt, es wird diskreditiert und sanktioniert, mit dem Ziel einer Anpassung. Denn im Vergleich mit meinem mittelschichtorientierten Bild von Verhalten, Sprache und Aussehen schneiden die Schüler/innen immer schlecht ab. Es gilt: ich muss mit als Lehrer/in über meine eigene Haltung Klarheit gewinnen. Ich muss erkennen: ich weiß viel zu wenig von ihnen, ich kenne sie nicht. Das „Defizit“ liegt auf meiner Seite. Meine Fehldeutung des Verhaltens oder das Fehlverhalten kann verschiedene Ursachen haben:

- ich weiß zu wenig über die konkreten Herausforderungen an die Herkunftsfamilie mit vergleichsweise zu wenig Geld, Wissen, Routine um bürgerliche Standards zu erfüllen oder zu halten
- ich weiß zu wenig über die zusätzlichen Anforderungen einer Lebensbewältigung, die „Bürgerlichkeit“ nur fragmentarisch inszenieren kann
- ich weiß zu wenig über die Bedeutung von Äußerungen und Handlungen von Jugendlichen in erschwerter Lebenslage

Lehrer und Erzieher sind oft gar nicht in der Lage, aus der Situation der Gutsituierten und Außenstehenden heraus die Person des Schülers in erschwerter Lebenslage, dessen biografisches Gewordensein, das für sie zunächst nur schwer nachvollziehbar ist, zu verstehen.

Die Religionslehrerin erzählt von einer Unterrichtsstunde über das Thema „Glück“. Im Laufe des Gesprächs entwickelt sich folgender Dialog zwischen der Lehrerin und einer Schülerin: „ ‚Leben Sie denn gerne?‘, Gina fragt unvermittelt. ‚Ja. Obwohl ich es manchmal auch schwer finde.‘ ‚Wurden Sie von Ihrem Vater geprügelt?‘ ‚Nein.‘ ‚Waren Ihre Eltern geschieden?‘ ‚Nein.‘ ‚Arbeitslos?‘ ‚Nein.‘ ‚Und Ausländerin sind sie auch nicht. Da können Sie eigentlich gar nicht mitreden.‘ “ Und die Lehrerin schreibt dazu: „ ‚Wahrscheinlich hat sie recht.‘ “ (Hermann, S. 93).

Diese Distanz zu den Schüler/innen und ihren Lebenserfahrungen muss wahrgenommen und ausgehalten werden. Der Unterrichtende kann nur dann innerlich auf seine Schüler/innen zugehen, wenn er die Lebenswelt sei-

ner Schüler nicht nur als minderwertig und suboptimal, sondern auch als lebenswert und sinnvoll zu interpretieren versucht. Es erscheint sinnlos, vielleicht sogar zynisch, sich auf Schülerinnen und Schüler einzulassen, obwohl man davon überzeugt ist, dass deren Lebensumstände in keiner Weise eine befriedigende Lebensperspektive zulassen. Es muss also gefragt werden: woher nehmen die Schüler/innen ihren Mut und ihre Kraft zum Leben, wie drücken sie dies aus und wie bewältigen sie ihren oft so chaotischen und zerstörerischen Alltag?

Es ist ein Konzept von Unterricht zu erarbeiten, das von den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ausgeht und ihnen zur Ausbildung von Selbstbewusstsein verhilft.

Erziehung und Unterricht muss empfindsam werden für „identitätsbedeutsame Szenen“, muss Gestaltungsspielraum für subjektive Deutungen, Handlungen und Entwicklung des Individuums erarbeiten und ihm verhelfen, diesen auszuschöpfen. Es gilt, durch didaktische, methodische und pädagogische Mittel die Wahrnehmung des Unterrichtenden für seine Schüler und auch für sich selbst zu sensibilisieren. Dabei muss man sich bewusst bleiben, dass die erschwerte Lebenslage, in der sich die Schüler/innen objektiv befinden, sie wahrscheinlich auf Dauer an einer im mittelstandsorientierten Sinne sinnvollen und erfüllten Lebensgestaltung hindert. Darum liegt eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts mit diesen Schüler/innen darin, sie gerade nicht einseitig auf defizitäre Formen bürgerlicher Existenz auszurichten, sondern sie mittels flankierender Maßnahmen in ihrer brüchigen Identität zu unterstützen und zu kompetenten, handlungsfähigen Individuen zu bilden. Es gilt, die trotz allem noch zahlreichen Zukunftsoptionen ins Bewusstsein zu rücken. Es sind phantasiereich Erfahrungsräume ausfindig zu machen und anzubieten, in denen Jugendliche über die gängigen Möglichkeiten und Angebote der Schule hinaus Erfahrungen machen und zu sich selbst finden können.

Damit das gelingt, muss der Unterrichtende unmittelbar bei den Schüler/innen und ihrer Form der Lebensbewältigung und -deutung ansetzen:

„Inzwischen vergeude ich auch keine Zeit mehr damit, die Kinder sprachlich umzuerziehen. Ihre Sprache ist nicht prude. Meine sprachliche Schock- und Schmerzgrenze wurde anfangs ständig überschritten, bis ich erkannte, dass hinter den unflätigsten Formulierungen entweder besonders schlimme Leiderfahrungen oder tiefe existentielle Fragen stecken. Danach konnte ich darauf verzichten, auf gepflegte Ausdrucksweise zu bestehen und mit dieser Überforderung manch gequälte Frage zum Verstummen zu bringen.“ (Hermann, S. 15).

In diesem Unterricht bekommt der Lehrer die Rolle einer Drehpunktperson, die die Instabilität zwischen offizieller Kultur und jugendlicher Subkultur aushalten und produktiv zu gestalten versucht. Der Unterrichtende muss also zum kompetenten Grenzgänger zwischen den verschiedenen Bereichen werden und u.U. das Grenzgän-

gertum glaubwürdig vorleben. Dazu gehört auch, zu akzeptieren, dass ein Teil der Schüler/innen auf Formen der Verdrängung ihrer objektiven Lebenssituation angewiesen ist, wenn sie überleben wollen. Die Lehrer/innen müssen sich Gedanken darüber machen, wie sie mit Respekt Menschen begegnen, die das Verdrängen lernen müssen.

Religionsunterricht als Begleitung in erschwerten Lebenslagen

Auch für den Religionsunterricht gilt das Gesagte: wir können die Schüler/innen in ihrer Lebenswirklichkeit nicht im Voraus kennen, sondern sie nur im Verlauf des Unterrichts kennen lernen. Dies kann nur mit den Schüler/innen zusammen geschehen, im Austausch und im langsamen Annähern.

Aufgrund dessen, was bisher gesagt wurde, legen sich Ziele wie Ich-Stärkung, Angenommensein und das Erfahren von Wert und Wichtigkeit nahe. Die Frage nach dem Sinn des eigenen Lebens drängt sich in den Vordergrund. Aber auch hier ist Vorsicht angesagt: die Schüler/innen leben und bewältigen ihr Leben, wo und wie sie unter Einschränkungen leiden, kann ich nur mit ihnen zusammen herausfinden, ihre erworbenen Bewältigungsformen von Leid und Grenzerfahrungen sind zunächst einmal ernst zu nehmen, zuzulassen und zu akzeptieren. Lehrer/innen bieten ihre Kompetenzen bei der Hilfe zur Identitätsfindung an. Das hat mehrere Konsequenzen. Zunächst einmal bedeutet es,

„dass Glaubensinformationen – ob es sich um biblische Texte, Gebete und Psalmen oder kirchliche Traditionen handelt – nicht um ihrer selbst willen unterrichtet werden, sondern nur, soweit sie durchlässig werden, für heilende Erfahrungen. Kinder dort abzuholen, wo sie sich nicht befinden, außerhalb ihrer Ängste und Probleme, ist Zeitverschwendung. Solange ich die oft grausige Wirklichkeit ihres Alltags vor der Schultüre lasse, bedroht sie uns wie ein wütender Köter. Erst wenn ich sie mit ins Klassenzimmer hereinnehme, lässt sie sich zähmen.“ (Hermann, S. 14).

Damit ist eine offene und dialogische Struktur des Religionsunterrichts geboten. Ich erinnere an den Ansatz Paolo Freires, der Erziehung (Erwachsenenbildung) als einen dynamischen Prozess versteht, in dem Lehrende und Lernende eine Forschungsgemeinschaft bilden und voneinander lernen. Die Erarbeitung der Situation der Betroffenen rückt bei Freire in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Dabei werden auch die (generativen) Themen oder Schlüsselsituationen gefunden. Die gemeinsame Beschreibung der Situation führt zur Praxis der Veränderung, zu Emanzipation und Autonomie. Die Methoden müssen der dialogischen Struktur entsprechen: Lehrer/innen sind als „forschende Lehrer“ darauf aus, die Ausdrucksformen und -möglichkeiten ihrer Schüler/innen kennen zu lernen und zu verstärken. Damit sich Lehrer/innen und Schüler/innen nicht ständig als „Schwätzer und Stumme“ wahrnehmen, braucht es einen langen Prozess, die Wahrnehmung von Dialogbarrieren, wechselseitige Annäherung. Es geht darum, die Stummen reden zu lehren.

Als Hausaufgabe sollen die Schüler den Satz „Das Leben ...“ zu Ende führen und ein paar eigene hinzufügen. „Auf einem Blatt lese ich: ‚Das Leben ist Angst und Schwierigkeiten. Eigentlich Scheiße. Man kann es nicht verstehen, weil es irgendwie verrückt ist. Die Welt ist sowieso kaputt und darum habe ich Angst‘. Zur nächsten Stunde bringe ich einen Text mit: ‚Die Existenz des Menschen ist auf Angst, Not und Tod gebaut. Die Welt, in der Mensch lebt, ist nicht rationalisierbar, sie ist vielmehr unfasslich und absurd. Die Stimmung zeigt dem Menschen seine innere Ungeborgenheit, sie führt ihn so zur Angst. In dieser Angst wird sein ganzes Sein in Frage gestellt‘. Einige Worte müssen erklärt werden, dann stellt Leo fest: ‚Der Mann hat absolut recht‘. Dass ‚der Mann‘ Kierkegaard ist, tut nichts zur Sache. Aber dass Kierkegaard aus dieser verzweifelten Befindlichkeit den Sprung in das absurde Paradox des Glaubens als Möglichkeit sieht, das beschäftigt mich sehr.“ (Hermann, S.93).

Der Unterrichtende gerät bei diesem mühseligen Annäherungsprozess sicher immer wieder an seine Grenzen, seien sie pädagogischer, psychischer oder emotionaler Art. Was „nützt“ Religionsunterricht in oft fast ausweglosen Lebenssituationen, kann einen Lehrer bzw. eine Lehrerin da überhaupt etwas ausrichten? Solche Fragen stellen sie sich und sie müssen gestellt werden. Sie zeigen, wie leicht ein solcher Ansatz den Unterrichtenden überfordern kann, wenn die Lehrenden sich als Problemlöser persönlicher und gesellschaftlicher Schwierigkeiten ansehen. Genau dies aber ist nicht gemeint. Nicht der Unterrichtende kann und soll die Probleme der Schülerinnen und Schüler lösen, das können sie nur alleine tun. Vielleicht geht es aber auch gar nicht um die Lösung von Problemen, vielleicht geht es um viel weniger und zugleich um viel mehr. Religionsunterricht als Lebensbegleitung, das heißt: Da sein, zur Verfügung stehen, einen Raum bieten, der für einen Augenblick neben die alltägliche Realität eine andere Wirklichkeit stellt, dabei auch die eigenen Grenzen zeigen und zulassen und in allem, die Schüler/innen zu Wort kommen lassen, ihre Erfahrungen ernst nehmen. Es versteht sich von selbst, dass es kein Curriculum im herkömmlichen Sinne geben kann. Wichtig ist, dass der/die Lehrer/in mit seinem Christsein mitten im Leben steht, zuhört, wahrnimmt und den Mund nicht zu voll nimmt.

„Religionsunterricht als Raum, in dem Leiden zugelassen wird. Eine neue Definition? Wir sollten es damit probieren, Wie viel Leiden wird zugelassen in den Geschichten des Alten und Neuen Testaments! Rezepte gegen das Leiden finde ich nirgends. Erzählungen, wie Jesus das Leiden anschaut, ihm nicht ausweicht, den Leidenden berührt, solche Erzählungen finde ich viel.“ (Hermann, S. 113).

Literatur

Inger Hermann, *Halt's Maul, jetzt kommt der Segen*. Calwer Verlag, Stuttgart 1999.

Erwin Goffmann, *Stigma, Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M. 1975