

Pädagogisch-Theologisches Zentrum
der Evangelischen Landeskirche
in Württemberg



Kirche für Kellerkinder
Religionsunterricht an Schulen mit
den Förderschwerpunkten
Lernen und Verhalten

Die Bildungsreform der vergangenen Jahre war im Anschluss an den PISA-Schock 2002 darum bemüht, die Effizienz des Schulsystems und die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in unserem Land zu steigern. In der Bemühung um Leistungssteigerung nahm sie in erster Linie die Begabten und Leistungsfähigen in den Blick; die Gymnasiasten mehr als die Haupt- und Sonderschüler/innen. Die PISA-Rückmeldung an die schulische Bildung in Deutschland, sie sei im europäischen Vergleich nicht nur schlechter, sondern auch ungerechter, wurde in den bildungspolitischen Konsequenzen nicht in gleicher Weise berücksichtigt.

Die vorliegende Broschüre lenkt das Augenmerk auf die Schüler/innen an Förderschulen und an Schulen für Erziehungshilfe. Sie sitzen im „Bildungskeller“, wie Gotthilf Gerhard Hiller es bezeichnet. Auch die Schulen dieser Kinder und Jugendlichen sind im Bildungssystem ins Untergeschoss abgedrängt. *„Wir sind die Schmuttelkinder im Schulwesen und müssen uns immer rechtfertigen für unsere Arbeit“*, umreißt ein Rektor die Situation der Förderschulen. Diese Schüler/innen „passen“ in keine Institution, weder in die Regelschule, noch in die Kirche, so wie diese derzeit gestaltet sind. Oft werden sie isoliert und ausgegrenzt und „fallen durch den Rost“. Ihr Handicap tragen sie nicht am Leib. Es sind ihre sozialen, ökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen, durch die sie behindert werden. Viele Kinder besuchen die Förderschule oder Schule für Erziehungshilfe, weil sie aus armen, bildungsfernen oder zerrütteten Familien stammen oder einen Migrationshintergrund besitzen. Auf Verständnis und Zugehörigkeit müssen sie von früh auf weitgehend verzichten. Bei gleicher Intelligenz haben sie deutlich geringere Chancen, eine höhere, weiterführende Schule zu besuchen als Kinder der Mittel- und Oberschicht. Ihre Herkunft bestimmt ihre Zukunft. Das darf aus evangelischer Sicht nicht so bleiben. *„Das Bildungssystem trägt immer noch zur Verstärkung der Ungleichheit von Lebenschancen bei. Wir erwarten seine Veränderung.“*, wurde in der EKD-Kundgebung *„Gerechtigkeit erhöht ein Volk“* vom 8.11.2006 gefordert.

Nach evangelisch-reformatorischem Verständnis sieht sich gerade ihnen gegenüber die Kirche in der gesellschaftlichen Bildungsmitsverantwortung und schließt sich selbst in ihre Kritik ein. Deshalb bemüht sie sich, in Schule und Gesellschaft wie auch in ihren eigenen Räumen ein höheres Maß an „Befähigungs- und Teilhabegerechtigkeit“ (EKD Ratsvorsitzender Wolfgang Huber) zu verwirklichen. Es ist ein Aufgabenfeld, in dem mehr Not tut als derzeit getan wird.

Die „Birkacher Tage“ am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart wurden 2006 unter den programmatischen Titel „Kirche für Kellerkinder“ gestellt. Im interdisziplinären Dialog von Sonderpädagogik und Theologie sollte in Vorträgen und Foren daran gearbeitet werden, wie es besser gelingen könnte, „Förder- und Erziehungshilfeschüler/innen zum Leben zu verhelfen“. Das Dezernat „Kirche und Bildung“ des Oberkirchenrats der Ev. Landeskirche und das Ev. Schulwerk in Württemberg haben als Mitveranstalter die bildungspolitische Bedeutung und kirchenpolitische Relevanz dieses Arbeitsfelds erkannt.

In dieser ptz-Broschüre finden sich die beiden Hauptvorträge der Birkacher Tage 2006, die Ergebnisse einer kirchlichen Umfrage an Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie soziale und emotionale

IMPRESSUM

Kirche für Kellerkinder

Religionsunterricht an Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Verhalten

HERAUSGEBER: Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evang. Landeskirche in Württemberg, ptz, Grüninger Str. 25, 70599 Stuttgart

REDAKTION: Dr. Wolfhard Schweiker, ptz

GESTALTUNGSKONZEPT: profil, Karin Sauerbier, Alexanderstr. 162, 70180 Stuttgart

SATZ: Christa Bächtle, ptz

DRUCK: Offizin Scheufele, Tränkestr. 17, 70597 Stuttgart

BESTELLUNG: Silke Wolfram, ptz
Grüninger Str. 25, 70599 Stuttgart,
Fax: 0711 – 45 804-77
silke.wolfram@elk-wue.de

KOSTENERSATZ: €5,- / Stück (zzgl. Porto und Versand)

STUTT GART April 2007

Entwicklung, Anregungen und Unterrichtserfahrungen eines Schuldekanus ergänzt durch Tipps für Religionspädagogen/innen, die neu in die Förderschule einsteigen.

Prof. Dr. Gotthilf G. Hiller, Emeritus an der Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen, ist nicht nur ein wissenschaftlicher Experte im Feld der Lernbehindertenpädagogik, der bedeutsame Anstöße und Hinweise zum „Ausbruch aus dem Bildungskeller“ gegeben hat. Er kennt die ökonomischen und sozialen Verhältnisse von Förderschüler/innen im Detail, denn er unterstützt und begleitet seit Jahrzehnten einzelne Jugendliche intensiv in ihrer Lebensbewältigung. Den Kirchen schreibt er deutlich ins Stammbuch, dass diese „Kellerkinder“ Fürsprecher, Sachwalter, Mentoren und Paten brauchen, die mit ihnen auf längere Sicht „gemeinsame Sache machen“ und sie nicht nur als Zielgruppe der Diakonie oder als Glieder der Gemeinde in den Blick nehmen. Milieutaugliche, also nicht-bürgerliche Bildungskonzepte müssen über das hinausgehen, was in EKD-Denkschriften bislang verlautbart wurde und in der Praxis verwirklicht wird. Erforderlich ist eine effiziente und respektvolle Begleitung in ihrer spezifischen Lebenslage.

PD Dr. Anita Müller-Friese, Dozentin und Studienleiterin am Religionspädagogischen Institut in Karlsruhe für das Praxisfeld Sonderschulen, hat sich nicht erst durch ihrer Arbeit „Vom Rand in die Mitte“ als Expertin für religiöse Bildung an Förderschulen ausgezeichnet. Als Theologin skizziert sie die „Kirche für Kellerkinder“ zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Zum einen zeigt sie an kirchlichen Verlautbarungen, an sozialetischen Traditionen des Ersten Testaments und am Neuen Testament als Evangelium für die Armen überzeugend auf, wie das christliche Selbstverständnis unteilbar mit der entschiedenen Parteinahme für Benachteiligte und Unterprivilegierte verknüpft ist und gerechte Verhältnisse einfordert. Zum anderen macht sie deutlich, wie sehr sich das wohl situierte kirchliche Leben in einer mentalen und materialen Distanz zur Lebenswelt dieser Schüler/innen befindet. Aus sonder- und religionspädagogischer Perspektive werden nicht nur Chancen und Grenzen des kirchlichen Engagements ausgelotet, sondern zahlreiche phantasievolle Anregungen gegeben, wie „Kellerkinder“ im Religionsunterricht und darüber hinaus gestärkt werden können.

Dr. Wolfhard Schweiker, Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum in Stuttgart-Birkach, zuständig für den Bereich Sonderschulen, stellt die Ergebnisse einer kirchlichen Umfrage vor, die in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Schuldekanen/Schuldekaninnen erstellt und begleitet wurde. Die schriftliche Befragung hatte zum Ziel, explorativ zu erheben, welchen Verbesserungs- und Unterstützungsbedarf Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe in Blick auf den Religionsunterricht, das religiöse Leben an der Schule, die Aus- und Fortbildung und die Vernetzung mit Kirchengemeinden sehen. Mit dem Zitat „die Kirche als Lobby wird gewünscht, aber nicht sehr oft erlebt“ kann die Tendenz der Befragungsergebnisse zusammengefasst werden. Bedürfnisse, Wünsche und Problembeschreibungen der Lehrpersonen und Schulen werden aufgeführt, damit selbstverständlich aber noch keine Lösungen. Die Auswertung mündet in „10 Konsequenzen für die Weiterarbeit“.

Sie verstehen sich als Impulse für eine engagiert christliche Anwaltschaft für junge Menschen, die extreme Belastungen und vielerlei Enttäuschungen aushalten müssen. Die Entwicklung hin zur Ganztageschule mit dem Konzept der Jugendbegleiter bietet auch hier einen von vielen Ansatzpunkten, aktiv zu werden.

Dr. Friedemann Regner, Schuldekan für die Kirchenbezirke Stuttgart und Degerloch, unterrichtet an einer Stuttgarter Förderschule Religion. Nach einem Kontaktsemester u. a. als „Zweitkraft“ in einer Schule für Erziehungshilfe und einem Studiensemester an der Sonderpädagogischen Fakultät überlegt er „wie es gehen könnte“. Er reflektiert seine Praxiserfahrungen als Religionspädagoge, als einer, der kein gelernter Fachmann für Sonderschulen ist. In vier Thesen und persönlichen Konsequenzen aus seinen Erfahrungen gibt er konkrete Anregungen für ein „eher seltenes und strukturell schwaches Fach“. Religion sollte, wo möglich, von Klassenlehrer/innen unterrichtet werden. Kirchliche Lehrkräfte sind jedoch in der aktuellen Unterrichtsversorgung unverzichtbar. Sie müssen aber u. a. durch besondere Unterrichtsregelungen, begleitende religionspädagogische Werkstätten, Supervisionen und verpflichtende Weiterbildungsmaßnahmen aktiv unterstützt werden.

Kirchliche Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen werden an Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe als sinnvoll und unverzichtbar betrachtet. Von ihnen werden Kontakte zu den Kirchengemeinden im jeweiligen Umfeld und Unterstützung bei der Schulseelsorge erhofft. Zugleich jedoch bringen diese Personen nicht selten nur ein geringes Verständnis für das Verhalten und die Lebensumstände dieser Schüler/innen mit. Sonderpädagogische Vorkenntnisse können in der Regel nicht vorausgesetzt werden. Ein Sich-Vertraut-Machen mit diesen Schüler/innen und den besonderen Lehr- und Lernsituationen in diesen Schularten ist aber unbedingt erforderlich. Die „10 Tipps für neue kirchliche Lehrkräfte“ am Ende dieser Broschüre von Dr. Anita Müller-Friese aus dem religionspädagogischen Partnerinstitut in Karlsruhe sind ein kleiner Beitrag auf diesem Weg.

Wir hoffen auf wohlwollende Aufnahme der Überlegungen und darauf, dass diese Broschüre verändernde und innovative Impulse auslösen möge. Das ist im Interesse der genannten Schüler/innen und ihrer Bezugspersonen uns allen sehr zu wünschen.

Christoph Th. Scheilke Werner Baur

Prof. Dr. Christoph Scheilke
Direktor des
Pädagogisch-Theologischen
Zentrums Stuttgart-Birkach

Oberkirchenrat Werner Baur
Dezernat Kirche und Bildung
Evang. Oberkirchenrat Stuttgart

INHALT

Vorwort OKR WERNER BAUR PROF. DR. CHRISTOPH TH. SCHEILKE	1
Kellerkinder – Zielgruppe der Diakonie, Glieder der Gemeinde, ... Prof. DR. GOTTHILF GERHARD HILLER	5
Kellerkinder – Theologische Perspektiven zwischen Anspruch und Wirklichkeit DR. ANITA MÜLLER-FRIESE	21
Auswertung der kirchlichen Umfrage zur Situation an Förderschulen und Schulen zur Erziehungshilfe DR. WOLFHARD SCHWEIKER	35
Wie es gehen könnte DR. FRIEDEMANN REGNER	49
10 Tipps für Einsteiger DR. ANITA MÜLLER-FRIESE	53

„Kellerkinder“ –
Zielgruppe der Diakonie, Glieder der Gemeinde,
Anlässe für Denkschriften

Prof. Dr. Gotthilf Gerhard Hiller

Der Bericht einer Sonderschullehrerin, den ich Ihnen hier vorstelle, führt ins Zentrum der Fragen, über die ich mit Ihnen nachdenken möchte:

„Weißt du, wenn mein Sohn so reagiert wie du eben in der Klasse, dann hat er meistens ein riesiges Problem. Obwohl wir uns gut verstehen, kann er genauso sein, wie du es gerade warst. Manchmal macht er mich mit seiner Verbohrtheit richtig wütend, aber ich würde ihn niemals schlagen. Und trotzdem lasse ich nicht locker, bis ich den Grund für seine Wut erfahre. Und bei dir auch nicht. Das ist dir doch klar, oder nicht?“

„Deinem Sohn geht es gut. Der hat doch alles. Und wir haben nichts. Nur Probleme. Da sind wir reich.“

Wieder tritt eine Pause ein. Langsam verschwindet die Wut aus seinem Gesicht und wird von einer bedrückenden Traurigkeit abgelöst. Auch seine zu Fäusten verkrampften Hände lösen sich. Ich lege behutsam den Arm um ihn. Er weist mich nicht zurück.

„Wenn du willst, dass ich dich verstehe, dann musst du mir dabei helfen.“
„Ich soll dir helfen? Wie kann ich dir helfen? Ich, der nur ein Scheißleben, eine Scheißfamilie hat, soll einer Lehrerin helfen? Du machst dich über mich lustig.“

„Warum glaubst du, sitze ich mit dir hier draußen und bin nicht in der Klasse, um meinen Unterricht zu halten? Um mich über die Klasse oder dich lustig zu machen? Mir ist wahrlich nicht nach Späßen zumute.“

Ilias dreht mir sein Gesicht zu. Als ob er sich von der Ehrlichkeit meiner Worte so besser überzeugen könnte.

„Meine Mutter kriegt jeden Monat Geld vom Sozialamt. Nicht viel, weil sie ja auch noch arbeitet. Und das hat sich am Freitag mein Stiefvater unter den Nagel gerissen. So, wie er es immer macht. Vom Geld als Lagerarbeiterin musste meine Mutter die Stromrechnung bezahlen. So, jetzt weißt du's. Zufrieden?“

„Und das hat dich so wütend gemacht, dass du in der Schule am Montag total ausflippen, musstest?“

„Ach, lassen wir's. Das hat ja doch keinen Zweck. Soll ich jetzt gehen oder bleiben? Was willst du?“

„Was wollen Sie?“

„Was? Ach ja, ich habe das wieder falsch gesagt. Also: Was wollen Sie?“

Mit einer abwehrenden Bewegung streift er meinen Arm von seinem Rücken und steht auf.

„Das liegt an dir. Was willst du?“

„Ich weiß nicht.“

Ich bleibe sitzen und starre vor mich hin. Plötzlich schießt mir ein Gedanke durch den Kopf.

„Du hast heute Morgen nichts gefrühstückt. Dein Bruder auch nicht. Habt ihr gar nichts dabei gehabt?“

Ilias schüttelt nur den Kopf und starrt auf den Boden.

„Warum hast du dir nichts beim Hausmeister gekauft? Hast du kein Geld gehabt?“

Keine Reaktion.

„Natürlich, das ist der Grund. Wann hast du das letzte Mal etwas gegessen?“

„Um vier.“

„Um vier Uhr heute Früh? Sicher nicht.“

Er presst seine Lippen zusammen.

„Das darf doch nicht wahr sein. Gestern Nachmittag um vier Uhr? Ich kann's gar nicht glauben. So kann kein Mensch lernen.“

„Nicht gestern. Gestern war Sonntag. Ich meinte aber Samstag. Da habe ich um vier Uhr ein Pizzastück am Hauptbahnhof gegessen.“

„Das ist nicht dein Ernst. Du hast zwei Tage nichts gegessen? Was denkt sich deine Mutter eigentlich dabei? Ich werde mit ihr reden. Wenn sie für euch schon nichts Essbares zu Hause hat, dann soll sie euch wenigstens Geld mitgeben, damit ihr etwas kaufen könnt.“

„Sie hat aber kein Geld. Wenn sie was hat, dann gibt sie es uns. Aber sie hat keins. Kapiert? So einfach ist das. Das habe ich ja versucht zu erklären. Ich meine vorhin.“

„Warum hast du mir das nicht gleich erzählt, als du gekommen bist? Ist das so schwierig? Ich habe nichts zu essen dabei und auch kein Geld. Können Sie mir helfen? Ich glaube, zwischen Freunden sollte das doch möglich sein.“

„Ich habe auch schon daran gedacht, aber mich dann so geschämt.“

Ich mache die Klassenzimmertür auf und gehe auf Kostas zu.

„Los, komm mit. Wir drei gehen jetzt zum Hausmeister. Vielleicht kann ich bei ihm etwas zu essen auftreiben. Kommst du mit oder sollen wir dir was mitbringen?“

Kostas zögert. Lautstark schiebt er seinen Stuhl nach hinten, steht langsam auf und begleitet mich aus der Klasse. Draußen trifft er auf seinen kleinen Bruder. Grinsend schüttelt er den Kopf. Beide fallen sich in die Arme.

„Jetzt kommt schon. Ich will heute auch noch mal Unterricht machen.“

Kurz vor Schulende teile ich den beiden erstaunten Brüdern mit, dass ich sie nach Hause fahren werde.

„Keine Angst. Ich werde mich nicht selbst zum Essen einladen. Aber ich will sehen, was für euch da ist.“

Kostas lehnt dankend ab.

„Hab noch einen Termin. Keine Zeit. Hier, Ilias. Nimm meinen Hausschlüssel, damit du reinkommst. Aber verpiss dich nicht wieder. Ich habe keine Lust, später vor verschlossener Tür zu stehen.“

Ilias betritt mit mir die menschenleere Wohnung. Er geht zielsicher in die Küche und reißt die Külschranktür auf.

„Da, bitte. Nichts. Nur leere Gitter. Soll ich die vielleicht essen?“

„Ist ja schon gut. Reg dich ab. Natürlich habe ich dir geglaubt. Eigentlich bin ich nur mitgekommen, damit ich nachschaue, was da ist und was fehlt. Ich habe nicht damit gerechnet, dass überhaupt nichts zu essen im Külschrank ist. Und was ist mit Brot? Oder Nudeln oder Reis?“

Der Kleine macht sämtliche Küchenschranktüren auf und lässt sie offen stehen.

„Siehst du was? Ich nicht. Weil nämlich nichts da ist. Nichts. Null.“

„Ilias, bin gleich wieder da. Lauf bitte nicht weg. Ich fahre mal schnell wohin.“

„Wohin denn?“

„Das wirst du schon sehen. Lass dich überraschen.“

Nach einer knappen Stunde betrete ich mit voll gepackten Einkaufstüten wieder die Wohnung.

„Hier. Bring die Sachen in die Küche.“

„Warst du einkaufen?“

„Geklaut habe ich die Sachen nicht.“

Ilias grinst mich an. Ich grinse zurück.

„Meine Mutter wird bestimmt wütend. Wie soll ich das erklären?“

„Dann lass es einfach. Ist doch auch nicht schlecht, oder?“

„Die trifft der Schlag. Die kapiert bestimmt nicht, warum Sie uns immer helfen.“

„Muss sie das? Wichtiger ist, dass du anscheinend etwas kapiert hast.“

„Was meinen Sie?“

„Du hast »Sie« zu mir gesagt. Und sogar zwei Mal.“

„Natürlich hab ich's kapiert. Wollen Sie was essen?“

Susanne Korbmacher, *Ghettokids – Immer da sein, wo's weh tut*

© Piper, München 2004, S.264-267



Wir danken dem Piper-Verlag München für die Abdruckgenehmigung

Diese Erzählung stammt aus einem Buch, das ich Ihnen nachdrücklich empfehlen möchte. Susanne Korbmacher hat es geschrieben und unter dem Titel „*Ghettokids. Immer da sein, wo's weh tut*“ im November 2004 bei Piper in München veröffentlicht. Sie bietet darin detailgenaue Einblicke in Biographien und Lebensverhältnisse von neun Kindern und Jugendlichen, ihren Schülerinnen und Schülern, die in schwierigsten Verhältnissen aufwachsen müssen und mit denen sie gemeinsame Sache machte. Ein Bericht handelt von ihrer eigenen dramatischen Kindheit und Jugend. Die anderen neun sind teils von den Betroffenen selbst verfasst. Der obige Ausschnitt stammt aus dem zehnten, knapp 80 Seiten umfassenden Kapitel. Darin berichtet die Verfasserin über ihre mehrjährige, intensive Zusammenarbeit mit Ilias und Kostas und deren Umfeld. Die beiden, sie waren damals 12 bzw. 14 Jahre alt, sind die jüngeren Söhne einer türkischsprachigen Griechin. Ihr älterer Bruder, 19 Jahre alt, ist drogenabhängig. Zu viert leben sie in einer Einzimmerwohnung. Als ungelernete Arbeiterin kann die Mutter auch mit drei Jobs die Familie kaum ernähren. Als kriminelles Duo schlagen sich Ilias und Kostas mit Diebstählen, Kurierdiensten und Prostitution am Münchener Hauptbahnhof durch.

Man hat mich hierher eingeladen, um mit Ihnen „aus sonderpädagogischer Perspektive“ die Frage zu erörtern, was die Kirche zu mehr „Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit“ für jene Kinder und Jugendliche beitragen kann, die Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe besuchen. Über Chancen und Grenzen des kirchlichen Engagements, das darauf gerichtet ist, diesen Schülerinnen und Schülern „ins Leben zu verhelfen“, soll ich mit Ihnen nachdenken.

Da kommt mir dieser Ausschnitt wohl zu Pass. Denn in gut erzählten Geschichten aus den Arbeitsfeldern der Sonder- und Sozialpädagogik kommen in bisweilen verstörender Deutlichkeit jene Antinomien und Paradoxien einer Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen auf den Tisch, die extreme Belastungen und vielerlei Enttäuschungen aushalten müssen. Diese Antinomien und Paradoxien kann man nicht aufheben, man kann sie nur klug behandeln. An solchen Geschichten kann sich deshalb auch sehr schnell und vor allem sehr konkret die Frage entzünden, was die Kirche als Institution und was die Menschen, die in ihren Einrichtungen arbeiten, und nicht zuletzt jene, die sich ihren Gemeinden zurechnen, in diesem schwierigen Feld an kluger Praxis zu leisten vermögen.

Ich nähere mich dieser Geschichte von Susanne Korbmacher mit vier Fragen:

Was ist Bildung für Kellerkinder?

Erste Antwort: Überlebenssicherung, Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse. Tatverdingung statt Geschwätz.

So kann kein Mensch lernen. Die Einsicht, dass Kinder und Jugendliche für Schule, Unterricht und Ausbildung keinen Kopf haben, wenn ihnen das Allernötigste fehlt, gehört spätestens seit Pestalozzi zu den Selbstverständlichkeiten jeder Pädagogik. Doch muss man als *Lehrerin* die Frage stellen: *Wann hast du das letzte Mal etwas gegessen?* Noch präziser: Ist diese Frage nur an Grundschulen mit sozialschwachen Einzugsgebieten und an Sonderschulen vorstellbar? Oder soll, ja muss man das auch als Oberstudienrat in einer Berufsschule oder als Ausbildungsmeister einen 17-Jährigen fragen, von Mann zu Mann? Oder wollen wir uns darauf verständigen, dass so eine Frage eher in den Mund einer Sozialpädagogin gehört, die als Familienhelferin unterwegs ist, oder eines Streetworkers, oder dürfen das nur diejenigen fragen, die freiwillig Vesperkirchen betreiben?

Vielleicht habe ich die einschlägige Denkschrift der Kirche „*Bildung in menschlichen Maßen*“ und die Stellungnahme der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend zu den „*Perspektiven für Jugendliche mit schlechteren Startchancen*“ nicht gründlich genug gelesen. Ich vermisse jedenfalls dort ein hinreichend entschiedene Entfaltung dieses Zusammenhangs: Kinder und Jugendliche, die vom Angebot der Regelschulen nichts oder nur unzureichend profitieren und die nicht im Stand sind, die dort an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen, sowie Jugendliche, die für eine Regelausbildung als nicht hinreichend fähig erachtet werden, brauchen Bildungseinrichtungen, in denen sich das dort tätige Fachpersonal für sie und mit ihnen zuvörderst um die Klärung und eine effiziente Bearbeitung ihrer Lebenslage kümmert. Sie brauchen sodann milieutaugliche also nicht-bürgerliche Bildungskonzepte und Bildungsprogramme, die an die Lagen der jungen Menschen anschlussfähig sind und ihnen zu aller erst Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung ihres komplexen Alltags und zur nachweislich effektiven Bearbeitung ihrer praktischen Probleme vermitteln. Eine solche Bildung zielt auf Formen einer respektvollen Vergegenwärtigung ihrer Lebensgeschichten, ihrer je aktuellen Lebenslagen und ihrer realistisch in den Blick zu nehmenden, künftigen Lebenswege (vgl. dazu auch Niejahr 2002) sowie auf die Aktivierung und Ausbildung der dafür erforderlichen Potentiale. Erst wenn sich diese Jugendlichen in unseren Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, auch in den Betrieben, ob ihrer Lebensgeschichte und Lebenslage nicht mehr zu schämen brauchen (konkret: ob ihrer ethnischen Zugehörigkeit und ihres Milieus, ob ihrer familiären Konstellation und deren wirtschaftlicher Lage, ob ihrer Praxis und ihrer Sprache, ob ihrer Interessen und ihres Geschmacks, ob ihrer Potentiale und Hypotheken), wenn sie je länger desto weniger verleugnen, verdrängen und übertünchen müssen, wer sie sind, wenn sie stattdessen erleben und erfahren können, dass Lehrerinnen und Ausbilder ihnen mit sachkundigem Rat, mit Geld und Tat bei der Lösung ihrer Probleme behilflich sind und sie trotz aller Schwierigkeiten und Rückschläge nicht fallen lassen, wenn sie ihnen gegen allen Augenschein vermitteln, dass sie ihnen zutrauen, ihrem Leben standhalten zu kön-

nen, erst wenn sie merken, dass sie weder für sich selbst noch für andere eine Bedrohung darstellen, erst dann können sie zu neugierig interessierten Grenzgänger/innen werden zwischen ihrem Milieu und jenen „respektablen Volks- und Arbeitnehmermilieus“ (Vester 2001); erst dann können sie sich einlassen auf das, was von ihnen in schulischen und beruflichen Bildungsgängen so fraglos selbstverständlich gefordert wird (vgl. dazu Sennett 2002, S. 275-297). Dazu aber brauchen sie nicht nur im Bereich der beruflichen Ausbildung ein konsequentes und kontinuierliches Training sondern auch in weiteren Lebensbereichen, weil sie anders ihre Potentiale nicht entfalten und sozialverträglich überformen können.

Ob allerdings in den akademisch vorgebildeten Kollegien unserer Schulen und bei den theologischen Vordenkern hinreichend konkrete Vorstellungen dazu im Umlauf sind, auf welche Weise die „Horizont[e] sinnstiftender Lebensdeutungen“ (EKD-Denkschrift Nr. 154, 2003) bei Holzfachwerkern, Gerüstbauern und Zugbegleitern oder auch bei geringfügig beschäftigten Reinigungsfachkräften, bei Backwarenverkäuferinnen und Friseurinnen, bei jungen Leiharbeitern, die in den ersten vier Jahren nach einer mit Ach und Krach durchgestandenen überbetrieblichen Ausbildung an 19 verschiedenen Arbeitsplätzen zu Gange und dabei kaum arbeitslos waren, jeweils zustande kommen und wie diese sinnstiftenden Lebensbedeutungen dann im Detail aussehen, dies halte ich bis auf weiteres für eine keinesfalls befriedigend geklärte Frage.

Wen brauchen Kellerkinder?

Erste Antwort: Menschen, die mit ihnen auf längere Sicht gemeinsame Sache machen: Fürsprecher, Sachwalter, Mentoren, Paten.

Im Klappentext zu Korbmakers Buch ist zu lesen: „Es gibt jemanden, der an diese Kinder glaubt. Der ihre großen Verletzungen und Sehnsüchte kennt. Eine Frau, viel mehr als eine Lehrerin: Mutter, Schauspieler, Schutzengel.“

In keiner Arbeitsplatzbeschreibung von Lehrerinnen und Lehrern, selbst nicht von solchen an Sonderschulen, steht geschrieben, dass man halbwüchsige Schüler nach Unterrichtsschluss im eigenen Pkw nach Hause zu fahren, daselbst eine Inventur ihrer Lebensmittelvorräte durchzuführen und im Falle erkennbaren Mangels dieselben alsbald aus eigenen Mitteln zu beschaffen habe. Das weiß auch Ilias: „*Meine Mutter wird bestimmt wütend. Wie soll ich das erklären? Die trifft der Schlag. Die kapiert bestimmt nicht, warum Sie uns immer helfen.*“ Antwort Korbmaker: „*Muss sie das? Wichtiger ist, dass du anscheinend was kapiert hast.*“

Was ist da zu kapiern? Mit dieser Aktion – und Korbmakers Buch ist voll von solchen Episoden – hat die Lehrerin die Rolle der Unterrichtsbeamtin längst hinter sich gelassen, sie agiert im Niemandsland jenseits der eigenen Familie und diesseits einer Berufsrolle, in der sie zu einer solchen Dienstleistung verpflichtet wäre und dafür bezahlt würde. Sie handelt aus freien Stücken, sie investiert Zeit und Geld, ohne dass sie auf gleichwertige Gegenleistungen, auf einen Profit in Geldform zielt. Sozialwissenschaftlich formuliert, macht sie damit dieses „Niemandsland“ zu einem Feld, das nicht nach der Logik einer utilitaristischen Ökonomie sondern nach der Ökonomie der symbolischen Güter oder der Ökonomie des symbolischen Tauschs funktioniert (vgl. Bourdieu 1998). Diese Frau weiß offensichtlich, dass man mit Geschenken und Gegengeschenken wechselseitige Verpflichtungen schafft, die die Menschen dauerhaft aneinander binden. Aus solchen Praktiken entsteht Solidarität, die auf Erkennen und Anerkennen gegründet ist. Menschen, die so handeln, haben keine Intentionen zum Prinzip, sie handeln vielmehr nach erworbenen Dispositionen, nach verinnerlichten Spielregeln. Sie wissen, was sie tun müssen, ohne dass sie das, was zu tun ist, sich explizit als Zweck setzen müssten. Weil man die ökonomischen Vorgänge beim symbolischen Tausch im Impliziten belässt, verklären sich die ökonomischen Akte zu symbolischen: das Geschenk wird „zu einer Art Botschaft oder Symbol“ (ebd., S. 175) „Die Schuldanerkenntnis wird zur Dankbarkeit, zum dauerhaften Empfinden für den Urheber des großmütigen Aktes, das bis zur Zuneigung gehen kann, zur Liebe, wie man an den Beziehungen zwischen den Generationen besonders deutlich sehen kann“ (ebd., S. 173).

Dass Kellerkinder solche Hersteller praktischer Solidarität dringend brauchen, steht für mich außer Frage. Hören Sie dazu einen Ausschnitt aus einem Interview, das einer meiner Studenten mit dem heute 37-jährigen Michael, einem ehemaligen Förderschüler führte, als er eine Fallstudie zu dessen Werdegang und Lebenslage erstellte. Für den Befragten hatte sein früherer Klassenlehrer die Funktion eines solchen Mentors aus freien Stücken:

Des, was der [...] gemacht hat, auch nach der Schule, mir geholfen hat, des ist einmalig [... Er] hat mir geholfen meinen Lebenslauf zu schreiben, [er] hat mir geholfen damals bei den Behörden [und] wo ich krank war. Ich hab ihm viel zu verdanken [...] Er hat mir quasi den Schubs gegeben.

Meinst du, ohne ihn hättest du es nicht geschafft?

Schwer zu sagen!

Hat er dir 'ne Perspektive gegeben?

Ja klar. Er hat vermittelt. – Du, er hat mich in den Arsch getreten.

Hast dich ein bisschen gehen lassen?

Nee, eigentlich net, aber er hat halt nach der Schule und in der Lehre mir geholfen [...] zurecht zu kommen. Ich konnte kommen, konnte fragen. Er war da gewesen. Und des heute noch. Ich bin '86 entlassen worden. Und er ist immer noch da. Diese Zeit ist, find ich, einmalig. [...] Ich hatte [ihn] halt immer [...] Und solche Leute, wie [den], bräucht mer noch viel mehr. Es gibt immer wieder [...] Schüler, die es [...] geschafft haben. Die brauchen halt immer mal wieder den rechte[n] Tritt und auch hin und wieder mal 'ne Hand zum Führen. [...] Ich konnte mein ganzes Defizit [...] ausgleichen [...] mit einem Lehrer, der auch Interesse an mir hatte.[...] Er hat mir die Türen geöffnet. Du, ich bin durchgegangen. Und ich hab's g'schafft. [...] Heut[...] fragt mich keiner mehr: Was hast du für 'ne Schulausbildung. Ich sag, ich hab Maler gelernt. Punkt. Dann sind die zufrieden. [...] Nach der Schule, was hab ich g'macht? Ich hab Maler/Lackierer gelernt. Dafür hab ich Papiere und hab meine Prüfung. Dann war ich fünf Jahre Photolaborant und dann war ich vier Jahre Taxifahrer. Die Zeit [dazwischen], ein Jahr arbeitslos, is schon wieder ausradiert. Ich bin jetzt im Parkhaus und mach innerfirmlich noch meine Umschulung, Service-techniker.

[...] Ich glaub, solche Leute [...], die sich der Kinder annehmen, braucht das Land. Das ist wichtig ohne Ende!"

(Karmasch 2003, S.37)

Ein Oberstudiendirektor, Leiter eines großen Berufsschulzentrums in diesem Land, sagte mir neulich: „Wenn ich mich für den Verbleib schwierigster Schüler an meiner Schule meist gegen erheblichen Widerstand einsetze und wenn ich dann in den Konferenzen mit dem Rücken an der Wand stehe, weil mich alle bedrängen, dass wir diesen oder jenen unmöglichen Kerl endlich rauswerfen, dann greife ich mir die Wortführer und sage denen: So, und jetzt denk mal für einen Moment, das wäre dein Sohn, würdest du dann auch so argumentieren? Und komm mir jetzt bitte nicht damit, dass das nie und nimmer der Fall sein könne. Wenn aus deinen Kindern etwas geworden ist, dann ist das nie nur dein Verdienst sondern immer auch viel Glück.“

Auch in diesem Verhalten scheint auf – gewiss weniger spektakulär als in der Aktion von Susanne Korbmacher – dass Kinder und Jugendliche, die Probleme machen, weil sie welche haben, nur dann eine Chance haben, wenn bisweilen die Mächtigen auch in zweckrational verfassten Institutionen die radikale Logik des „do ut des“, eines gnadenlosen Auf- und Abrechnens durchbrechen und statt dessen die Logik der familialen Ökonomie ins Spiel bringen. Nicht von ungefähr beginnt die eingangs gedruckte Erzählung mit dem Satz: *Weißt du, wenn mein Sohn so reagiert, wie du eben...*

Ich denke, es ist an der Zeit, dass man auch im Raum der Kirche, also in den einschlägigen Arbeitsfeldern der Diakonie und in den Gemeinden, die objektiven Bedingungen dafür schafft, dass es für Kinder und Jugendliche, die in der Schule und in der Ausbildung auf keinen grünen Zweig kommen, zur absichtlichen und freiwilligen Neuinszenierung von Feldern des symbolischen Tauschs kommt. Es geht darum, eine Kultur des Schenkens attraktiv und trendy zu machen, die den gebildeten und wohlhabenden Zeitgenossen bislang kaum genutzte Chancen der Selbstfürsorge bietet: Wer in junge Menschen, die Gefahr laufen, ausgegrenzt zu werden, weil sie von allem, was man zum Leben braucht, erkennbar viel zu wenig haben, einen Teil seines Geldes investiert, wer sie teilhaben lässt an seinen kulturellen Fähigkeiten, Daseinskompetenzen und Gütern und den Reichtum und Nutzen seiner sozialen Beziehungen zu ihren Gunsten mobilisiert, der handelt nicht nur präventiv insofern, als er von innerer und äußerer Verwahrlosung bedrohte Kinder und Jugendliche neu einbindet, wer so handelt, betreibt auch Prävention im Blick auf sich selbst: Durch die vorsätzlich interesselose Bindung an junge Menschen entschärfen sowohl der leistungsfähige, mobile und flexible Single, den die Wirtschaft allenthalben zum Ideal erhoben hat, wie auch das aus freien Stücken kinderlos bleibende Ehepaar die Dramatik ihrer Selbstisolation, die spätestens im Alter auf die einst Agilen in bedenklichen Formen der Vereinsamung zurückzuschlagen droht.

Was ist Aufgabe der Professionellen?

Erste Antwort: Lebenswerte Verhältnisse für alle schaffen und dabei möglichst viele zum Mitmachen anstiften und anleiten.

Was macht diese Lehrerin? Sie nutzt ihre Lebenserfahrung, ihren beruflichen Sachverstand, ihr künstlerisches Können, ihre Zeit und ihr Geld um lebenswerte Verhältnisse zu schaffen, für sich selbst und für gefährdete Kinder und Jugendliche. Es geht ihr gut, wenn es ihr gelingt, in ihrem Umfeld dafür zu sorgen, dass andere die Lust am Leben nicht verlieren.

Susanne Korbmacher ist also alles andere als eine larmoyante Oberstudienrätin, die beleidigt und resigniert in permanenter Trauer darob lebt, dass sie Schülerinnen und Schüler zu unterrichten hat, denen kaum einsichtig zu machen ist, dass auch sie einer Bildung bedürfen, die auf ihre „Förderung und Entfaltung als ‚ganzer Mensch‘“ zielt. Susanne Korbmacher fällt offensichtlich nicht in professionelle Depression, wenn sie auf Kinder und Jugendliche trifft, die sich kaum jene sinnstiftenden Lebensdeutungen persönlich zu eigen machen können, die nach Auffassung der EKD aus geschichtlichen Erfahrungen erwachsen und sich in Kunst und Religion, Fest und Feier, Gedenken und Erinnern verkörpern (vgl. Denkschrift 2003). Vielleicht lächelt sie, wenn solche Argumentationen in Sätzen wie dem folgenden gipfeln: *„Bildung ist dringend als geschichtliche, ästhetische, religiöse, ethische und philosophische Bildung erforderlich“* (ebd.).

Ich will das Problem noch etwas schärfer formulieren: Mich stört an den kirchlichen Verlautbarungen zum Thema Bildung, die für meine Begriffe allzu einseitige Fokussierung auf die *„ganzheitliche Bildung“*

Das Berliner Projekt „Die Arche“, initiiert von Pastor Bernd Siggelkow, wird allein über Spenden finanziert. Es gibt ein warmes Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung, Freizeitangebot, ein offenes Ohr für Kinder im Berliner Stadtteil Hellersdorf.



Foto:
© dpa/picture-alliance

des Individuums zum selbständigen Menschen, *„der zur Freiheit fähig ist“*, und der seine Beziehung zu Gott, seine Beziehung zu den Mitmenschen und zur Mitwelt und seine Beziehung zu sich selbst in einer „perspektivenreichen Selbstthematizierung“ kultiviert (vgl. Huber 2005). Eine solche Apotheose des bürgerlich autonomen Subjekts halte ich für eine unglückliche, im Blick auf die unteren Statusgruppen unserer Gesellschaft geradezu gefährliche Auflösung einer Antinomie, die man klüger behandeln kann.

Ob wir eine gebildete Gesellschaft bleiben, die in der Lage ist, den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen standzuhalten, hängt entscheidend davon ab, ob es uns gelingt, *„gebildete Verhältnisse“* zu schaffen und dauerhaft zu erhalten. Es genügt also nicht, alles daran zu setzen, möglichst viele *„gebildete Individuen“* hervorzubringen, die dann als selbstbewusste, selbstverantwortlich autonome Subjekte in den Rollen (straf-)mündiger und geschäftsfähiger Bürger mithilfe von Verträgen das gesellschaftliche Ganze organisieren. Wem es um *„Bildung der Verhältnisse“* zu tun ist, setzt umfassender an: Man geht von der Vermutung aus, dass die Zielvorstellung einer wünschenswert humanen Gesellschaft, in der Sprache des Berliner Bischofs: einer *„gottoffenen Humanität“* (Huber 2005), eher kollektiv darzustellen sei: nämlich als ein Verbund von kommunalen Einrichtungen und Initiativen, die dauerhaft zu sozialen Netzwerken verknüpft sind. Solche Netzwerke gilt es zu schaffen und zu kultivieren, sie sind zu erhalten und auszubauen. Denn in ihnen sind die Potentiale an Kompetenzen und Ressourcen vorhanden, um allen Bürgerinnen und Bürgern, den Männern und den Frauen, den Kindern, Jugendlichen, Erwerbstätigen und den Alten, den Deutschen, den Aussiedlern, den Ausländern und den Flüchtlingen günstige Perspektiven zu eröffnen auf eine verantwortliche Gestaltung ihres Lebens und auf das Zusammenleben mit Angehörigen, auf Teilhabe an Erwerbsarbeit und auf bürgerschaftliche Mitwirkung.

Und was noch wichtiger ist: Ein Bildungskonzept, das zuvörderst auf den Erhalt und die Kultivierung menschenfreundlicher kommunaler Institutionen und Netzwerke zielt, ist allen subjektzentrierten Bildungsprogrammen insofern überlegen, als es die Individuen als das akzeptieren kann, was sie eben auch alle ausnahmslos sind: Mängelwesen, in irgendwelchen Bereichen inkompetent (defizitär) und deviant. Heute darf und kann man keine und keinen mehr sich selbst überlassen. Insofern sind wir alle auf die in vernetzten Einrichtungen erzeugbaren und nur dort verfügbaren Potentiale und Ressourcen angewiesen. Weil dem so ist, geht es um zweierlei. Wir müssen prüfen, (1) inwieweit die vorhandenen Potentiale zur Gestaltung *„gelingender Verhältnisse für alle“* falsch institutionalisiert und routinisiert sind und was sich daran in welchen Fristen ändern lässt.

Und wir müssen fragen,

(2) inwiefern wir andere Formen der Lebenspraxis brauchen, in denen der vorhandene Reichtum an Geld und Gütern, an Bildung und sozialen Bindungen allgemein, das heißt für alle wirksam werden kann.

Ein zukunftsfähiges Bildungskonzept zielt somit auf den Auf- und Ausbau von Kraftfeldern, in denen sich unterschiedlich kompetente und somit immer auch zugleich unvollkommene Individuen wechselseitig stabilisieren können, denn es gibt keine anderen. Oder einfacher gesagt: Ein zukunftsfähiges Bildungskonzept begnügt sich damit, Menschen aller Altersstufen und unterschiedlichster kultureller und sozialer Prägung in Verhältnissen am Leben zu halten, die ihnen günstig sind. Es wehrt sich dagegen, sich blindlings auf die Steigerung der persönlichen Kräfte und damit auf Zielvorstellungen und Ansprüche der Bereicherung und Verbesserung von Individuen zu verpflichten, vor denen es sich praktisch fortgesetzt nur blamieren kann. Stattdessen geht es darum, Verhältnisse zu schaffen und zu erhalten, in denen niemand verletzt und der Andere ob seiner Andersartigkeit nicht ausgegrenzt und abgestoßen wird.

Ob das evangelisch ist, weiß ich nicht, biblisch wäre das allemal: *„So du wirst den Hungrigen lassen finden dein Herz und die elende Seele sättigen... wirst du Grund legen, der für und für bleibe; und sollst heißen: Der die Lücken verzäunt und die Wege bessert, dass man da wohnen möge“*, lese ich zum Beispiel bei Jeremia im 58. Kapitel. Ich denke, das hat für die Kirche in beiderlei Gestalt – also für die Diakonie und ihre Einrichtungen auf der einen, für die Gemeinden auf der anderen Seite – vielleicht unbequeme, gleichwohl vielversprechende Konsequenzen.

Wenn mich meine Wahrnehmung nicht trügt, besteht kein sonderlich produktiver Austausch zwischen den diakonischen Einrichtungen, deren Personal und Zielgruppen sich je nach Kassenlage und politischer Programmatik miteinander arrangieren müssen, auf der einen Seite und denjenigen andererseits, die regelmäßig die eher gutbürgerlichen Veranstaltungen von Kirchengemeinden als attraktive Freizeitangebote und als preiswertes Äquivalent für ansonsten teure therapeutische Dienstleistungen nutzen. Und auch die Intensität der gezielten Einwirkung sowohl der diakonischen Einrichtungen als auch der Kirchengemeinden auf die nicht kirchlich gebundene Bevölkerung ließe sich gewiss steigern. Dies gilt ganz besonders im Blick auf Kinder und Jugendliche die in schwierigen Verhältnissen und in brisanten Lebenslagen aufwachsen müssen. So gesehen, wünschte ich mir des Öfteren einen mutigeren, im besten Wortsinn aggressiveren Umgang der diakonischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit ihrem regionalen Umfeld.

Es fehlt meines Erachtens noch vielerorts an hinreichend präzisen Angeboten an Männer und Frauen aller Altersstufen aus den besser gestellten Milieus und an entsprechend sorgfältiger Anleitung, damit diese sich und ihre Ressourcen als Sponsoren, Mentoren, Paten für Kinder und Jugendliche in eine Lebenskunst praktischer Solidarität einbringen und sich selbst darin einüben können. Wenn man bedenkt, dass mittlerweile der Bericht über die Entwicklungen an der Börse zum selbstverständlichen Bestandteil der Tagesschau und vieler Nachrichtenendungen geworden ist, wenn man sich die Aggressivität der Werbung für Bausparverträge, Versicherungen und Konsumgüter auf allen Kanälen vergegenwärtigt, dann nehmen sich jene wenigen, viel leiseren Versuche der Schulen, der Kirchen und der Jugendhilfeeinrichtungen geradewegs einfallslos und ärmlich aus, die darauf gerichtet sind, den Menschen in diesem Land, andere Möglichkeiten schmackhaft zu machen, ihren Reichtum an Geld und Gütern, an Bildung und sozialen Bindungen allgemein, das heißt für sich selbst und andere wirksam werden zu lassen. Es ist nicht wirklich befriedigend, wenn man als wohlhabender und gebildeter Mensch mit seinem Vermögen nichts anderes anzufangen weiß, als es in Immobilien, hochwertige Konsumgüter, teure Urlaubsreisen, allerlei Versicherungen und Aktienpakete zu investieren. So gesehen ist es erfreulich, dass auf dieser Tagung anregende Beispiele zur Einübung in andere Lebensentwürfe vorgestellt werden. Man sollte sie durchaus auch als Chancen zur Befreiung des (kirchlich gebundenen) Bürgertums aus seiner autistischen Selbstsorge ernst nehmen.

Brötchenverkauf in einer Brennpunktschule in Aachen © epd-Bild



Wem werden solche Geschichten erzählt – wer sagt da was zu wem mit welcher Wirkung?

Erste Antwort: Es sind Reden über die Arbeit mit Kellerkindern an die Gebildeten unter ihren Verächtern.

Ich weiß, dass etliche hier sind, die nicht ins Stottern kämen, wenn sie auf die Frage antworten sollten: „Können Sie eine ähnliche Geschichte aus ihrer Arbeit erzählen?“ Weil das so ist, möchte ich Sie ausdrücklich dazu ermutigen, dies auch zu tun und solche Episoden in Ihrem Umfeld und darüber hinaus öffentlich zu machen. Solche Erzählungen erfüllen wichtige Funktionen. Als dichte Beschreibungen führen sie zunächst konkret vor Augen, wer „Kellerkinder“, Jugendliche mit schlechteren Startchancen sind, und was Lebensbewältigung unter alltäglich schwierigen Bedingungen für sie und ihre Angehörigen konkret bedeutet. Doch sie leisten noch viel mehr: Sie sind ein probates Mittel gegen das notorische Genörgel und Gejammer, das man vom sonder- und sozialpädagogischen Fachpersonal kennt. Susanne Korbmacher bietet auch keine Erfolgsstory, wie wir sie aus den Hochglanzbroschüren und Spendeneinwerbebriefen der karitativen Einrichtungen zur Genüge kennen. Sie erzählt anstiftend anschaulich und angreifbar redlich von ihrer eigenen Praxis. Und meistens sind es Geschichten mit einem ganz und gar offenen Ausgang. So gesehen bieten diese Texte vorzügliche Konkretionen für eine Pädagogik, die sich weder zum Ziel setzt, Kinder und Jugendliche vermittelt Bildung zur Selbstbefreiung aus ihren erschwerten Lebenslagen zu befähigen noch gar soziale Ungleichheit, Benachteiligung und Ausgrenzung aufzuheben. Der Verzicht auf solche Zielsetzungen und Glücksversprechen befreit alle Beteiligten aus den Zwängen einer fatalen Teleologie. Ein so ausgelegtes pädagogisches Handeln bleibt nicht ohne Sinn. Es besteht schlicht im gemeinsamen Aus- und Standhalten, im geistesgegenwärtigen Ergreifen von Chancen, im Gestalten und Offenhalten von miteinander geteilten Lebensvollzügen und Entwicklungsprozessen. Was dann geschieht, hat Jürgen Oelkers so formuliert: „... dann werden vielfältige Relationen möglich und damit zugleich eine Wirklichkeitssicht, die mit pluralen Verhältnissen auch tatsächlich rechnet und Überraschungen zu ihrem Metier macht. Erziehung wäre dann vielleicht, im Sinne Schellings, 'unendliche Produktivität', aber nicht perfekte Wirksamkeit. Selbst wenn sie vom allmählichen Werden ausgeht, so ist dies keine sanfte Steigerung zum Absoluten hin, wie es das theologische Muster des klassischen Arguments verlangen würde. Was in Frage gestellt wird, ist die Realität der Steigerungsbauptung. Sie bleibt pädagogische Semantik, irgendwie notwendig für das Argument der richtigen Erziehung, aber doch zunehmend durchlöchert aufgrund der Einsicht in das kreative Chaos der tatsächlichen Wirksamkeiten“ (ebd., S.71). Die wirkliche Anregung und das wirkliche Ärgernis geht von solchen Geschichten dann aus, wenn sie zeigen, wie man geistesgegenwärtig, gelassen und anregend mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in erschwerten Lebenslagen eine „*biophile Allianz*“ eingeht, mit ihnen zusammensteht, gemeinsam „*dem Leben aufhilft*“ (Jegge 1982, S. 147f.) und sich stets neu überraschen lässt und sich daran freuen kann, was dennoch alles dabei herauskommt.

Und schließlich kommt durch solche Erzählungen ein konstruktiver Erfahrungsaustausch darüber in Schwung, was den pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus „bildungsfernen Milieus“ auszeichnet und welche Chancen sich denjenigen eröffnen, die sich solchen Herausforderungen von Berufs wegen oder im Ehrenamt stellen.

Literatur:

Bourdieu, Pierre: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/Main 1998

Huber, Wolfgang: Bildung in der Informationsgesellschaft aus christlicher Sicht. Vortrag vor dem Internationalen Forum für Kultur und Wissenschaft am 29.08.2005 in Desden.

Jegge, Jürg: 8428 Embrach, unser Versuch dort zu leben. Menschen-, Drogen-, Schulgeschichten. München 1982.

Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend: Perspektiven für Jugendliche mit schlechten Startchancen. Oktober 2003.

Karmasch, Udo: Fallstudie zur Lebenslage eines Förderschulabgängers.

Hausarbeit im Wahlpflichtbereich: Einführung in Ausbildung, Erwerbsarbeit und Leben. Fakultät für Sonderpädagogik. Reutlingen 2003 (unveröff. Mskr.).

Korbmacher, Susanne: Ghettokids. Immer da sein, wo's weh tut. München 2004.

Niejahr, Elisabeth: „Das Märchen vom Aufstieg“, in: Die Zeit, Nr. 20 vom 11. Mai 2002

Oelkers, Jürgen: Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard: Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1990, S. 24-72.

Sennett, Richard: Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin 2002.

Vester, Michael: Milieus und soziale Gerechtigkeit. In: K.-R. Korte und W. Weidenfeld (Hrsg.): Deutschland-TrendBuch. Fakten und Orientierungen, Bonn 2001, S. 136-183.

Wegner, Gerhard: Die Entwicklung von Armut und Reichtum in Deutschland als Herausforderung für die Evangelische Sozialethik. Vortragsmanuskript 03.04.2005.

Wegner, Gerhard: Bildung gegen Armut?! Thesen zur Tagung „Option für die Armen? Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung im Licht christlicher Sozialethik“ in Bamberg am 18. und 19.11.2005.

Prof. Dr. Gotthilf Gerhard Hiller lehrte Sonderpädagogik an der Evangelischen Fachhochschule in Reutlingen

Kirche für Kellerkinder

Theologische Perspektiven zwischen Anspruch und Wirklichkeit
Dr. Anita Müller-Friese

1. Kirche für Kellerkinder? – Na, klar!

„Die Kirche ist Gottes Familie in der Welt. In dieser Familie darf es keine Notleidenden geben. ...

Das Erbauen einer gerechten Gesellschafts- und Staatsordnung, durch die jedem das Seine wird, ist eine grundlegende Aufgabe, der sich jede Generation neu stellen muss. ... Die Kirche kann nicht und darf nicht den politischen Kampf an sich reißen, um die möglichst gerechte Gesellschaft zu verwirklichen. ... Aber sie kann und darf im Ringen um Gerechtigkeit auch nicht abseits bleiben. Sie muss auf dem Weg der Argumentation in das Ringen der Vernunft eintreten, und sie muss die seelischen Kräfte wecken, ohne die Gerechtigkeit, die immer auch Verzichte verlangt, sich nicht durchsetzen und nicht gedeihen kann. ...

Die unmittelbare Aufgabe, für eine gerechte Ordnung in der Gesellschaft zu wirken, kommt dagegen eigens den gläubigen Laien zu. Als Staatsbürger ... können (sc. sie) nicht darauf verzichten, sich einzuschalten 'in die vielfältigen und verschiedenen Initiativen auf wirtschaftlicher, sozialer, gesetzgebender, verwaltungsmäßiger und kultureller Ebene, die der organischen und institutionellen Förderung des Gemeinwohls dienen'...

Von der Übung der Liebestätigkeit als gemeinschaftlich geordneter Aktivität der Gläubigen kann die Kirche nie dispensiert werden, und es wird andererseits auch nie eine Situation geben, in der man der praktischen Nächstenliebe jedes einzelnen Christen nicht bedürfte, weil der Mensch über die Gerechtigkeit hinaus immer Liebe braucht und brauchen wird“.

So schreibt Papst Benedikt XVI. in seiner ersten Enzyklika „Deus caritas est – Gott ist Liebe“ die im Dezember 2005 veröffentlicht wurde¹.

„Mit allem Nachdruck stellen wir fest: Es ist die Pflicht von Staat und Gesellschaft, dafür zu sorgen, dass ihr größter sozialer und emotionaler Reichtum und ihre wichtigste Zukunftsperspektive, nämlich Kinder, nicht in materielle Armut führt. ... Armut wird in Deutschland faktisch vererbt. Dies widerspricht zutiefst unserem christlichen Menschenbild, ist sozialpolitisch ein Skandal und lässt auch ökonomisch Potenziale brach liegen. ... Hier brauchen wir einen sofortigen und radikalen Wandel, der dazu führt, dass alle Kinder nach ihren Fähigkeiten gefördert werden, dass also auch in dieser Hinsicht mehr Befähigungs- und Beteiligungsgerechtigkeit verwirklicht wird. ... Die Vorlage des Armuts- und Reichtumsbericht ist Anlass, erneut und eindringlich an die ethisch gebotene Pflicht des Staates zu erinnern, durch geeignete Maßnahmen Armut unterhalb des Existenzminimums wirksam zu verhindern und Armut insgesamt in einer Weise zu bekämpfen, die alle Menschen zur Entfaltung ihrer von Gott gegebenen Möglichkeiten befähigt, ihre gerechte Teilhabe am Leben und an den

Gütern der Gesellschaft sicherstellt und ihnen so Beteiligungschancen eröffnet“.

So die gemeinsame Erklärung des Vorsitzenden des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bischof Dr. Wolfgang Huber, und des Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz, Kardinal Karl Lehmann, zum 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung vom März 2005².

„Eine Welt ohne Armut ist nicht nur möglich, sondern sie entspricht der Gnade Gottes für die Welt“.

So formuliert es ein Aufruf, der bei der 9. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK) in Porto Alegre im Februar 2006 eine zentrale Rolle spielen dürfte. Ihr Thema „In deiner Gnade, Gott, verwandle die Welt“ wird die Grundlage bilden für Diskussionen über das kirchliche Engagement für wirtschaftliche Gerechtigkeit. Der Aufruf, der in Form eines Gebetes verfasst ist, wird die Vollversammlungs teilnehmenden einladen, sich erneut für die „Beseitigung von Armut und Ungleichheit“, für „gerechte internationale Handelsbeziehungen“, für verantwortliche Anlage- und Kreditpolitik, „bedingungslosen Schuldenerlass sowie für die Kontrolle und Regulierung der globalen Finanzmärkte“ einzusetzen³.

Die drei Zitate wichtiger Gremien der Gegenwart zeigen eindrücklich: Kirche setzt sich öffentlich und deutlich für die Armen, Unterdrückten und Ausgegrenzten ein und erhebt für sie die Stimme. Sie versteht sich von ihrem Selbstverständnis her immer auch als deren Anwalt – das ist gut und wichtig und darf nicht unterbewertet werden. Gerade Menschen und Menschengruppen, die keine eigene Stimme in der Gesellschaft haben, oder deren Stimme nicht gehört wird, brauchen einen Anwalt, der ihrem Anliegen Gehör verschafft.

2. Kirche für Kellerkinder? – Nein danke!

Aber ist das die Realität, die Wirklichkeit in unseren Gemeinden, im Alltag des Zusammenlebens? Welchen Platz, welchen Stellenwert, welche Bedeutung haben „Kellerkinder“ in unseren Gemeinden, in unserem theologischen Nachdenken, in unseren religionspädagogischen Überlegungen?

„Die Kirche als Lobby wird gewünscht, aber nicht sehr oft erlebt“. (22)
„Jugendarbeit ist oft nur für Mittel- und Oberschichtskinder“. (58)

Das sind zwei Voten einer Umfrage, die vom ptz Stuttgart in Förderschulen Württembergs gemacht wurde. Sie spiegeln wider, was wir alle wissen: Die Verwirklichung des kirchlichen Auftrags und Anspruchs im alltäglichen Leben der christlichen Gemeinden ist nicht einfach. Menschen am Rande der Gesellschaft sind auch innerhalb kirchlicher Strukturen eher Objekte karitativer Zuwendung als selbstverständliche, geachtete und ernst genommene Subjekte.

Es gibt also eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit, die sich nicht leugnen lässt, die sich sogar erklären lässt, und die dennoch eine Herausforderung ist und bleibt.

Harry Noormann hat das einmal so auf den Punkt gebracht:

„Wir Christen sind mit der evangelischen Botschaft vorwiegend dort anwesend, wo der Christus der Armen Gericht hält – bei den Begüterten und Wohl-situierten. Und wir leben in gehöriger mentaler und materieller Distanz zu den alten und den neuen Armen, deren Gemeinschaft uns einzig die Nähe des biblischen Gottes versichern könnte“⁴.

Das klingt vielleicht ein bisschen plakativ, schärft aber den Blick und verbietet uns, über diesen Graben hinweg zu sehen. Inger Herrmann erzählt von einer Religionsstunde über das Thema „Glück“ in der sich zwischen ihr und der Schülerin Gina folgender Dialog entwickelt:

*„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 Inger Hermann schreibt dazu: *„Wahrscheinlich hat sie recht.“⁵**

Wir dürfen uns nichts vormachen:

Kirche in Deutschland, in Europa ist eine bürgerliche Institution, wir sind eine Mittelstandskirche mit einer dieser angepassten Struktur und Gestalt. Zu ihr gehören Menschen mit gemeinsamen Werten, einer gruppenspezifischen Sprache, selbst unsere Wünsche, Hoffnungen, Ängste und Sorgen sind aus dieser bürgerlichen Existenz heraus geprägt.

Als Christen lesen wir alle – mehr oder weniger regelmäßig und intensiv – in der Bibel. Sie ist uns vertraut, als Begleiter im Leben, als Ratgeber, als Trostwort und Mahnwort – wie auch immer. Die Art und Weise, wie wir uns über die Bibel und ihre Botschaft verständigen, ist uns weitgehend vertraut. Sicher, es gibt unterschiedliche Weisen: eine Predigt klingt anders als das gemeinsame Gespräch im Hauskreis, eine wissenschaftlich-exegetische Abhandlung anders als ein Stundenentwurf für den Religionsunterricht. Aber wir lesen sie aus der Perspektive unseres Lebens und für unser Leben und damit auch immer in einer eingeschränkten Weise. Wir schieben, meistens unbewusst, einen Filter vor die biblischen Texte, der den sozialen und politischen Kontext der Botschaft ausblendet. Wir deuten die Texte aus einer und für eine persönliche Religiosität, die mit der Realität der Alltagswelt von Menschen aus sozialen Randschichten nicht viel zu tun hat. So können wir deren sozialen und politischen Kontext bei unserer Wahrnehmung und Auslegung biblischer Geschichten weitgehend vernachlässigen. Und wir vermeiden dadurch, dass die biblische Wirklichkeit in unsere Wirklichkeit einbricht.

Der berühmte Philosoph Sören Kierkegaard schreibt:

„In der prächtigen Domkirche tritt der hochwohlgeborene, hochwürdige geheime Generalhofprediger auf, der ausgewählte Günstling der vornehmen Welt, er tritt auf vor einem Kreis seiner Auserwählten und predigt über den von ihm selbst ausgewählten Text: ‚Gott hat ausgewählt das Geringe vor der Welt und das Verachtete – und da ist niemand, der lacht!‘“⁶

Erkennen wir uns in dieser Szene wieder? Menschen am Rande – Kellerkinder – haben im Alltag unseres christlichen Lebens und der Gemeinde nur wenig zu sagen und finden umgekehrt auch wenig Attraktives, Ansprechendes in den Reihen der Kirche. Dorothee Sölle erzählte einmal, sie habe 30 Jahre gebraucht, bis sie begriffen habe, warum eigentlich auf jeder Seite des Neuen Testaments Arme, Blinde, Verkrüppelte, lebenslang Kranke, Unheilbare herumlaufen. Und von hier aus komme ich zu den theologischen Perspektiven, die ich als Herausforderung verstehen möchte.

3. Kirche für Kellerkinder? – Keine Frage!

Ich werde im Folgenden ein wenig einseitig sein – das ist mir klar, auch gewollt, weil nur so die Linie klarer zu erkennen ist. Ich werde einen roten Faden verfolgen, der sich durch die ganze Bibel zieht – und dabei andere Aspekte im Hintergrund lassen. Die Linie, der ich folgen möchte, heißt: „Den Armen Gerechtigkeit!“

3.1 Ich habe ihr Geschrei gehört

Im Buch Exodus beschreibt die Bibel den Auszug der Hebräer aus Ägypten. Die Chabiru waren Sklaven, die Bezeichnung meint eher eine deklassierte Sozialschicht als ein Volk. Diesen Unterdrückten offenbart sich Gott mit seinem Namen und mit seiner Absicht:

„Ich bin da – und ich habe das Elend gesehen, ihr Geschrei gehört, ihre Leiden erkannt und bin hernieder gefahren dass ich sie errette“ (Ex 3,7f).

Der Schweizer Theologe R.J. Blank, der lange Zeit in Brasilien gelebt hat, schreibt in einem Essay:

„Nicht für sie (die Herrschenden) bin ich da, sagt dieser Gott, sondern für die anderen, die Unterdrückten, für jene, die keine Stimme haben, weil sie nicht zählen im Kalkül der Wirtschaftsmächte und des Konsums“⁷.

Wir sehen, dass die Bibel von Beginn an einen Gott beschreibt, der sich politischen und ökonomischen Strukturen entgegengestellt hat, die Menschen verarmen und unterdrücken. Diese Erfahrung, fremd und erniedrigt in Ägypten gewesen und von Jahwe aus dem Sklavenhaus herausgeführt zu sein, entwickelt sich zum Urdatum des Jahweglaubens und wird an wichtigen Stellen erinnert und aktualisiert: Jos 24 wird daran erinnert beim politischen Zusammenschluss der Stämme; Dtn 26 findet sich das Zitat im Urbekenntnis Israels, das bei der Erntefeier gesprochen wird; und in Ex 20 werden die 10 Gebote als Ordnungen des Zusammenlebens der Menschen untereinander und mit Gott mit dem Hinweis auf dieses Urdatum begründet. Recht und Gerechtigkeit für die Armen ist auf diesem Hintergrund in Israel von Anfang an ein wichtiger Maßstab für gottgefälliges Leben des Einzelnen und des Volkes (als zentrales Wort kommt Gerechtigkeit ca. 500-mal im Alten Testament vor). Der Glaube an den Befreiergott setzt immer wieder den Glauben an die Möglichkeit der Veränderung

frei, auch gegen den Augenschein der Erfahrung und die Übermacht der Unterdrückten. Die Erinnerung an die eigene Sklaverei dient als Negativfolie für die eigene Sozialordnung: weil sie selbst fremd gewesen sind, sollen Israeliten Fremde nicht ausbeuten etc (siehe die Gesetze über Zins, Pfändung: Landbesitz z.B. in Ex. 21-24). Die Erfahrung der Befreiung macht sensibel gegenüber Bedrückung im eigenen Land. In dem Wort Schalom, Heilsein des Einzelnen und der Gemeinschaft im Einklang mit dem Willen Gottes, schwingt also immer auch eine soziale und politische Dimension mit.

3.2 Ihr schindet die Armen

Als sich mit dem Beginn der Königszeit politische und gesellschaftliche Strukturen entwickeln, in denen auch in Israel eine herrschende Oberschicht Arme, Besitz- und Rechtlose unterdrückt – wird darum unmittelbar die politisch-religiöse Kritik der Propheten auf den Plan gerufen. Sie brandmarken mit deutlichen Worten betrügerisches Geschäftsgebahren, die Versklavung Verschuldeter, Landraub, erdrückende Steuern und Rechtsbeugung. Dabei nehmen sie den Ausbruch aus der Knechtschaft und den Weg der entronnenen Sklaven mit Jahwe durch die Wüste zum Maßstab ihrer Kritik.

„Hört, was der Herr wider euch redet, ... wider alle Geschlechter, die ich aus Ägyptenland geführt habe ... die ihr den Geringen Gewalt antut und schindet die Armen“ (aus Amos 3+4).

Aus der Perspektive der Armen prangern Amos oder Jesaja an, dass Armut als Entzug der materiellen Lebensgrundlagen immer mit Entrechtung einhergeht und wenden sich gegen die Legitimierung der Rechtsbeugung, durch den Missbrauch des Jahweglaubens. Mit den Augen der Erniedrigten sieht der Prophet:

„Er hoffte auf Rechtsspruch – doch siehe da: Rechtsbruch; und auf Gerechtigkeit und siehe da: der Rechtlose schreit“ (Jes 5,7).

Der herrschenden Gewalt wird die ideologische Legitimationsbasis entzogen, wenn die Propheten im Namen Jahwes gefährliche Wahrheiten aussprechen und die Rechtmäßigkeit richterlichen Handelns von Gott her in Frage stellen:

„Ihr verabscheut das Recht und macht alles krumm, was gerade ist ... die Häupter dieser Stadt sprechen Recht und nehmen dafür Geschenke an, ihre Priester lehren gegen Bezahlung, ihre Propheten weissagen für Geld und doch berufen sie sich auf den Herrn und sagen: Ist nicht der Herr in unserer Mitte, kein Unheil kann über uns kommen.“ (Micha 3,9-12)

Die Propheten halten die Nähe Gottes zu den an den Rand Gedrängten wach und bestehen von daher auf der menschlichen Würde der Armen. Sie bekräftigen im Namen des Sklavengottes die Hoffnung auf einen neuen Exodus. Wahrscheinlich ist es auch ihrer nie verstummenden Stimme zu verdanken, dass es unter König Josia zur Zeit des Jeremia zu einer umfassenden Sozialreform gekommen ist, in der die verschütteten Rechte der Armen rehabilitiert wurden.

3.3 Evangelium für die Armen

Auch im Neuen Testament entdecken wir diese Linie und können sie verfolgen. Die sozialkritische Exegese (Stegemann, Schottruff u.a.) betont, dass die synoptischen Evangelien (und hier vor allem Matthäus und Lukas mit ihren Texten aus der Logienquelle) ein Bild von der Welt der kleinen Leute entwerfen. Die Welt der Armen ist der Ort der guten Nachricht, des Evangeliums, die Benachteiligten sind ihr Subjekt und ihr Objekt. Die Botschaft von der nahe herbeigekommenen Gottesherrschaft, die Zuwendung und Gemeinschaft mit den Armen und Entrechteten und die Aufrichtung gebeugter Körper und Seelen gehören für Jesus untrennbar zusammen. Die Geschichten in den ersten Kapiteln des Markusevangeliums zeigen die Maßstäbe der Proklamation der Gottesherrschaft sehr konkret: Der Geistesranke wird gesund, der Gelähmte richtet sich auf, der Aussätzigte kehrt zurück in seine Familie, der behinderte Mensch kann sein Leben wieder selbst in die Hand nehmen. Dass diese Praxis in Widerspruch zu den gültigen sozialen und religiösen Normen gerät, wird auch von Anfang an deutlich: Die Botschaft Jesu (Mk 1,15parr) „*bedeutet das Ende jeder anderen Herrschaft, auch der Herrschaft von Römern und Priestern*“^a.

Auch wenn man vor Vereinfachungen warnen muss, lässt sich doch nicht leugnen, dass die Menschen um den Wandercharismatiker Jesus überwiegend der sozialen Unterschicht angehörten. Sie waren eine Gemeinschaft, die begonnen hat, die messianische Zeit nicht nur zu erhoffen, sondern auch zu leben. Politischen Ambitionen hatten sie nicht, schon gar nicht strebten sie eine gewalttätige Revolution an, aber sie lebten mit Jesus und in seiner Nachfolge nach anderen Maßstäben: sie praktizierten die Feindesliebe und verkündeten mit furchtloser Hoffnung den Gott, der Partei nimmt für die Armen und die „Kellerkinder“. In der Bergpredigt überliefern sie Jesu Wort: „*Selig sind die Armen*“; sie preisen mit Marias Lobgesang den Gott, der „*die Gewaltigen vom Thron stürzt und die Niedrigen erhebt*“ (Lk 1,52) und sie leben in den Anfängen nach dem Ideal der Gütergemeinschaft. Auch wenn die von Lukas in der Apostelgeschichte geschilderte Gemeindesituation sicher idealisiert ist, so bewahrt sie doch die Erinnerung an die Anfänge und wird zum Ansporn für christliche Gemeinden in aller Zeit.

Binnen weniger Jahrzehnte ist dann aus der Reich-Gottes-Bewegung mit und um Jesus eine missionarisch aktive religiöse Bewegung geworden, von deren Botschaft und Leben eine Anziehungskraft auch für höhere soziale Schichten ausging. In den Briefen des Paulus wird deutlich, dass die christliche Gemeinde schon bald eine gemischte Gruppe aus Armen, Mittelständlern und auch reichen Anhängern war. Paulus selber lebte von seiner handwerklichen Arbeit (1 Kor 9,6.13ff), lehnte für sich ein Unterhaltsrecht ab (1 Kor 9), bleibt aber immer wieder angewiesen auf und dankbar für Unterstützung (2 Kor 8,2). Er beklagt die Demütigung derer, die ‚nichts haben‘ durch die Bessergestellten, die in Versammlungen schlemmen und ‚betrunken‘ sind, wenn andere hungern (1 Kor 11,21f) und zeigt mit dieser Kritik, dass christliche Gemeinde sich von Anfang an als Leib Christi versteht, zu dem die verschiedensten Glieder gehören. Die gemeinsam erfahrene Zuwendung

Gottes und Jesu verbindet sie zu einer Gemeinschaft der Verschiedenen, die es lernt und übt, ihre Differenzen als Bereicherung zu verstehen. Für die Ordnung des Zusammenlebens ist die Hinwendung Jesu zu den Schwachen und Randexistenzen beispielhaft, er stellt herkömmliche Vorstellungen von Normalität in Frage und auf den Kopf: Wer der Erste sein will, soll der Diener aller sein; das Kind in der Mitte ist Repräsentant der Schwachen und Rechtlosen. Jesu Predigt vom Reich Gottes ist und bleibt maßgeblich: Gott, der sich in Güte und Gerechtigkeit den einzelnen Menschen zuwendet, ohne Ansehen ihrer Vorgeschichte, Herkunft, Leistung oder Verdienst. Die Liebe Gottes stellt eine Gleichheit her, die alle individuellen Unterschiede zwischen den Menschen übergreift.

3.4 Festhalten an der „Subjektwerdung des Kleinen“ (J.B.Metz) – ein Blick in die Geschichte

Uns allen ist bewusst, dass sich die christliche Kirche im Laufe ihrer langen Geschichte immer mehr von diesen Ursprüngen entfernt hat und oft genug zu einer Kirche der Reichen, Machthabenden und Herrschenden geworden ist. Die urchristliche Gütergemeinschaft wird schon im zweiten Jahrhundert durch die Almosenpraxis abgelöst – wer reich ist und Besitz hat soll ihn verantwortungsvoll nutzen, sich nicht zum Sklaven des Geldes machen sondern den Armen und Bedürftigen abgeben. Hier entsteht also der theologische und kirchliche Kompromiss, nach dem wir heute alle mehr oder weniger leben: Freiwilliger und maßvoller Ausgleich der Güter tritt an die Stelle der gemeinsamen Armut.

Dennoch – und das möchte ich hier betonen, kann es aber nur an einzelnen Punkten ausführen – ist der Gedanke an den Christus der Armen nicht verloren gegangen und hat immer wieder zu selbstkritischen und selbstreinigenden Prozessen innerhalb der Kirche geführt. Im Laufe ihrer Geschichte hat es immer wieder Stimmen, Gruppen und Bestrebungen gegeben, die Option Gottes für die Armen zu leben, daran zu erinnern und das eigene Leben, die Gemeinschaft der Kirche daran zu messen, als kleine – aber wichtige – Rand-Gruppe und nicht immer unter dem Beifall der Mächtigen.

So entsteht zum Beispiel das Mönchtum Ende des 3. Jahrhunderts als lebendiges schlechtes Gewissen der Kirche und sichert zugleich deren liberale Gestalt: Völlige Armut und Gütertrennung, soziale Gleichstellung in höchstem Maße geschieht im Reservat des Mönchtums, das „normale“ Christentum ist davon nicht betroffen. Immer wieder entstanden dann neue Orden, wenn in den etablierten Orden das Ideal der Armut verloren gegangen war (denken Sie nur an die Franziskaner).

Im Mittelalter treten in Zeiten des gesellschaftlichen und sozialen Wandels die Katherer auf den Plan, 1140 in Köln. Die „Armen Christi“, entwickeln sich zu einer gefährlichen Gegenkirche: Sie predigen den Jesus der Bergpredigt, leben in ihrer Gemeinschaft, was sie predigen und kritisieren so die geistlichen und weltlichen Herrschaften.

Petrus Waldus, ein Neureicher seiner Zeit (ab 1180), erstattet wie der Zachäus der Bibel sein Wuchervermögen an Geschädigte zurück und verteilt den Rest seines Vermögens an Arme. Als Wanderprediger tritt für seine Überzeugung ein, dass Jesusnachfolge und Teilhabe am Leben der Armen unlösbar miteinander verbunden sind und gewinnt schnell Gefolgsleute. Die Waldenser erkennen die Macht von Wissen und Bildung für die Autonomie und Eigenständigkeit der Menschen, und die Armen nehmen die Kompetenz für sich in Anspruch, die Bibel zu lesen und das Evangelium aus der Perspektive der Armen zu deuten.

Martin Luther predigt einige hundert Jahre später in den sozialen und wirtschaftlichen Umstrukturierungen des ausgehenden Mittelalters über die gute Schöpfungsordnung Gottes, nach der alle teilhaben sollen an den vorhandenen Lebensgütern. Kritisch wendet er sich gegen die Macht des Geldes, die Gottes Stelle einnimmt:

„Es ist mancher, der meint, er habe Gott und alles genug, wenn er Geld und Gut hat, verlässt und brüstet sich darauf so steif und sicher, dass er auf niemand nichts gibt. Siehe, dieser hat auch einen Gott, der heißet Mammon, das ist Geld und Gut, darauf er all sein Herz setzt.“⁹

Und noch ein letzter Schnipsel aus unserer Zeit. Es soll stellvertretend stehen für die Befreiungstheologie, in der sich die Stimme der Armen zu Wort meldet. Bischof Medardo Gomez predigte am 22. Januar 1989 in San Salvador.

„Dies ist die Botschaft der Kirche und sie entspricht dem Willen Gottes während der ganzen Menschheitsgeschichte: Die Gute Nachricht zu den Armen zu bringen, die zu heilen, denen das Herz gebrochen ist, den Gefangenen öffentlich die Freiheit zu verkünden, die Blinden sehend zu machen, die Unterdrückten zu befreien, das ist eine große Herausforderung für die christliche Kirche. Dies ist eine große Herausforderung für uns alle.“¹⁰

Überall da, wo Kirche so lebt und Theologie so spricht, da bringt sie die Stummen zum Sprechen, den Armen das Evangelium und die Machthaber stürzt sie vom Thron (Magnifikat).

Denn der Gott der Bibel ist parteiisch für die Armen, Entrechteten und Unterdrückten. Überall da, wo Kirche so lebt und Theologie so spricht, muss sie aber auch mit Widerstand rechnen, mit Kritik und Bedrohung und Gefährdung. Das war im Mittelalter so, das ist heute in Lateinamerika so, und wie ist es unter uns?

4. Kirche für Kellerkinder? – Auf geht's!

Zum Schluss möchte ich ein paar Konsequenzen andeuten, über die ich gerne im Anschluss an meine Rede gemeinsam mit Ihnen weiter nachdenken möchte. Der Schwerpunkt meiner Ausführungen liegt nun auf dem Religionsunterricht, ich denke, das legt sich in einem religionspädagogischen Zentrum durchaus nahe. Ich werde fünf Thesen aufstellen und diese ein wenig erläutern.

These 1: Kellerkinder brauchen Religionsunterricht.

Kinder und Jugendliche an der Förderschule, das wissen Sie alle aus eigener Erfahrung, befinden sich in einer erschwerten Lebenslage. Sie haben in besonderer Weise unter gesellschaftlichen Bedingungen und Stigmatisierungen zu leiden, die in mehrfacher Hinsicht eine Einengung und Beschränkung der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbedingungen bedeuten. Mit zunehmendem Alter wird ihnen immer bewusster, dass sie von wichtigen Entscheidungsprozessen und den öffentlich angepriesenen Möglichkeiten der Lebensgestaltung ausgeschlossen sind. Den Leistungsanforderungen der Gesellschaft, wie sie ihnen in der Schule entgegenkommen, fühlen sie sich oft nicht gewachsen. Wie sehr ihre Situation durch materielle und soziale Armut geprägt ist, hat Herr Hiller in seinem Vortrag eindrücklich dargelegt.

Viele können aufgrund ihrer häuslichen und persönlichen Situation kein stabiles Selbstwertgefühl entwickeln. Grundlegende Bedürfnisse nach Geborgenheit, Anerkennung, nach Orientierung im Umgang mit anderen und der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt werden oft nicht in dem Maß und auf die Weise befriedigt, die die Heranwachsenden brauchen.

Mit diesem Lebenshintergrund fragen Kinder und Jugendliche der Förderschule nach dem Wert und der Bedeutung ihres Lebens und nach Möglichkeiten des Zusammenlebens. Sie fragen nach Sinn, auf eine ganz persönliche und existentielle Weise. Religionslehrer/innen sagen mir, dass ihnen im Unterricht folgende Themen und Fragen gestellt werden:

- Was ist nach dem Tod?
- Wir sind Sonderschüler/innen
- Probleme mit den Eltern
- Freunde und Partner
- Gemeinsames Leben
- Warum sind wir arm?
- Wer ist Gott?
- Woher kommt das Leben?
- Zusammenleben mit Ausländern
- Gerechtigkeit und Leistung
- Abtreibung
- Sinn des Lebens.¹¹

Und die Kinder bringen in diese Fragen ihre ganz persönlichen Erfahrungen mit ein. Auf die Frage eines Interviewers: „Kann ... Gott einem helfen?“ antwortet ein 13-jähriges Mädchen: „*Er hilft nicht, weil er sich um die anderen Menschen kümmern muss. Wenn man betet, hilft er. Wenn ich bete, hilft er nicht*“.¹²

Mirella drückt ihre Sehnsucht nach Leben aus: „*Ich wünschte es gäbe Gott – aber es gibt ihn nicht. Leider. ... An den Teufel, an den glaube ich. Ich kann gar nicht anders. Dass es den gibt, das weiß ich einfach – der ist in mir drin, in meinen Träumen, in meiner Angst – überall. Aber Gott – ich weiß nicht, wo Gott ist*“.¹³

Diese heranwachsenden jungen Menschen brauchen in der Schule einen Ort und Möglichkeiten, ihre Sehnsucht und ihre Hoffnungslosigkeit, ihre Zukunftsangst und ihre Träume, ihre Erfahrungen von Versagen und Scheitern ebenso wie ihre Wünsche nach Anerkennung auszudrücken. Sie brauchen jemand, der ihnen dabei zuhört und sie zu Wort kommen lässt. Religionsunterricht kann und soll ein solcher Raum sein.

These 2: Religionsunterricht für Kellerkinder ist defizit- und kompetenzorientiert.

Diese These erscheint vielleicht ein wenig gewagt, darum muss ich sie erläutern. Defizitorientierung – das ist sonderpädagogisch doch längst überholt und ein ganz veralteter Ansatz. Richtig.

Und dennoch möchte ich vom Defizit reden, von dem auf meiner, unserer Seite, der Seite der Unterrichtenden. Die Schüler/innen erscheinen uns fremd: Abweichungen im Verhalten, in der Sprache, in somatischen und habituellen Gegebenheiten fallen auf und stören. 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. Darum muss ich mir als Lehrer/in über meine eigene Haltung Klarheit gewinnen. Das „Defizit“ liegt auf meiner Seite. Ich kann die Distanz nicht überspringen, schon gar nicht vereinnahmend oder gleichmacherisch: Ich bleibe / wir alle bleiben Gefangene unserer Lebensgeschichten, unserer schichtspezifischen Denkweisen und Lebensentwürfe, unserer prägenden Erfahrungen mit Kirche und Christentum, unserer sozialen Milieus.

Ich muss erkennen und ehrlich zugeben: Ich weiß viel zu wenig von den Schülerinnen und Schülern, ich kenne sie nicht.

- Ich weiß zu wenig über die konkreten Herausforderungen der Herkunftsfamilie, die viel zu wenig Geld, Wissen, Routine besitzt, um bürgerliche Standards erfüllen oder halten zu können,
- ich weiß zu wenig darüber, welche zusätzlichen Anforderungen eine Lebensbewältigung stellt, die „Bürgerlichkeit“ immer nur fragmentarisch inszenieren kann,
- ich weiß zu wenig über die wirkliche Bedeutung der Äußerungen und der Handlungen von Jugendlichen in erschwelter Lebenslage – ich deute sie ja immer aus meiner Perspektive.

Diese Distanz zu den Schüler/innen und ihren Lebenserfahrungen muss wahrgenommen und ausgehalten werden. Und zugleich ist klar: Ich kann nur dann innerlich auf die Schüler/innen zugehen, wenn ich ihre Lebenswelt nicht nur als minderwertig und suboptimal, sondern auch als lebenswert und sinnvoll zu interpretieren versuche. 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.

Und hier setzt die Kompetenzorientierung an. Ich muss nämlich fragen:

- 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?

Das Feld, auf das sich der Religionsunterricht bezieht, ist die Lebenswirklichkeit der am konkreten Unterricht beteiligten Individuen. Ihr Alltag bildet den Rahmen, innerhalb dessen Lernen geschieht, religiöse Themen zur Sprache kommen.

Religionsunterricht muss darum zu allererst die Fragen der jungen Menschen hören, sie aufnehmen und ihnen dann auch Angebote zum Umgang mit diesen Fragen machen, die sie in ihrer häuslichen Umgebung oder von gesellschaftlichen Meinungsmachern vielleicht nicht hören. Allerdings gibt es keine fertigen Antworten, die ich lediglich zu vermitteln brauche. Lobby sein – Stumme das Sprechen lehren, das bedeutet: Nicht für sie sprechen, sondern mit ihnen und dem, was sie sagen, fühlen und denken, Gehör zu verschaffen. Dabei müssen die erworbenen Bewältigungsformen und Deutungen der jungen Menschen zugelassen und akzeptiert werden. Wenn das gelingt, können wir von ihnen lernen, ihre theologischen Einsichten in ungewöhnlicher Sprache hören und zu staunen beginnen: Dragomir, ein Schüler aus der Förderschule Inger Hermanns, spricht über den freien Willen des Menschen, ein theologisch hoch brisantes Thema. Bei ihm klingt das so:

„Der Teufel kann Scheiß bauen, Gott kann nur lieben, nur Menschen können alles: Scheiße und Liebe“.¹⁴

Könnten Sie es besser formulieren?

Von solch einem Religionsunterricht kann auch ein Impuls in die Kirche, die Gemeinde hinein gehen: Wenn wir die Bibel zusammen mit Menschen lesen, die die Randgruppen der Gesellschaft vertreten, können wir ganz neue Einsichten gewinnen. Sollten wir nicht bereit werden, um Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger, Kleinstverdiener, Immigranten und Flüchtlinge zu werben? Und zwar nicht, um an ihnen diakonisch zu handeln, sondern um von ihnen zu lernen, um mit ihnen zusammen Formen des Gesprächs, der Feier und der Aktion zu entwickeln. Auf den Fluren der Sozialämter, der Arbeitsämter und der Förderschulen wird die Rede vom Gott, der uns in den Armen begegnet, konkret und ganz anders klingen als z.B. hier in diesem Raum und in diesem Haus.

These 3: Religionsunterricht geschieht im Dialog.

Wir können also die Schüler/innen in ihrer Lebenswirklichkeit nicht kennen, sondern nur kennen lernen. Dies aber kann nur mit ihnen zusammen geschehen, im Austausch und im langsamen, behutsamen Annähern. Darum ist eine dialogische Struktur des Religionsunterrichts geboten. Ich erinnere an den Ansatz Paolo Freires, auch wenn er vielleicht in der gegenwärtigen Diskussion an den Rand gedrängt und vielleicht sogar vergessen wurde. Erziehung (Erwachsenenbildung) wird von ihm als ein dynamischer Prozess verstanden, 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.

Solcher Unterricht erfordert die Bereitschaft der Unterrichtenden, auch von den Schüler/innen zu lernen. Beide sind in gleichem Maße Subjekte des Lernprozesses. Mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen und Positionen, kommen sie gleichberechtigt auf je eigene Weise zu Wort. Im Unterricht begegnen sie sich als Partner, die mit- und voneinander lernen. So wird dem einzelnen Schüler die Erfahrung seines persönlichen Wertes und seiner individuellen Bedeutung vermittelt. Und er wird angeregt, Formen friedlichen und toleranten und verstehenden Miteinanders zu suchen und miteinander zu erproben.

Die Unterrichtenden sind in diesem Unterricht wie ein Scharnier, ein Drehpunkt. Sie müssen die Instabilität zwischen offizieller Kultur und jugendlicher Subkultur aushalten und versucht, sie produktiv zu gestalten. Sie müssen zum kompetenten Grenzgänger zwischen den verschiedenen Bereichen werden, dies glaubwürdig vorleben und das Leben an der Grenze bei den Schülerinnen und Schülern bestärken. Lehrer/innen bieten ihre Kompetenzen bei der Hilfe zur Identitätsfindung an, dazu gehört auch zu akzeptieren, dass ein Teil der Schüler/innen auf Formen der Verdrängung ihrer objektiven Lebenssituation angewiesen ist, wenn sie überleben wollen. Sie müssen Respekt erfahren und erleben, wenn sie sich und andere respektieren sollen. Ein Lehrer hat diese Maxime einmal sehr eindrücklich so formuliert:

„Der Schüler muss im Dialog mit dem Lehrer seinen Wert und seine Würde als Mensch erleben können durch Mitbestimmung der Inhalte, durch Selbstorganisation des Unterrichtsprozesses, denn wer man ist, erfährt man dadurch, wie man behandelt wird, und was man tun soll, lernt man daran, was einem selbst angetan wird.“¹⁵

These 4: Religionsunterricht für Kellerkinder braucht eine solidarische Kirche / Gemeinde.

Wenn Schülerinnen und Schüler Religionsunterricht als einen Raum erleben, an dem sie in ihrer ganzen Person ernst genommen werden, kann dieser vorläufig und begrenzt ein Stück Beheimatung bieten und so zu einem Ort werden, an dem Leben und Veränderung exemplarisch erprobt werden und zugleich zu anderen Lebenserfahrungen Distanz zu gewinnen. Weil 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, 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 phantasie reich 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.

Allerdings besteht immer die Gefahr, sich in die „Kuschelecke“ zurückzuziehen, oder Schülerinnen und Schüler zu ermuntern, sich anzupassen, gesellschaftliche Zuschreibungen von Lebensmöglichkeiten zu akzeptieren und damit die Außenseiterrolle zu verstärken. Religionsunterricht darf aber gegenüber der Lebenssituation und den Zukunftsaussichten seiner Schüler/innen nicht neutral sein. Er muss einschränkende Bedingungen beim Namen nennen und mit den Schüler/innen zusammen dagegen protestieren.

Hier ist dann auch an die Bildungsmitverantwortung der Kirche zu erinnern. Denn eine solche Aufgabe, kann nicht im Religionsunterricht alleine verwirklicht werden. Lehrerinnen und Schüler/innen brauchen eine solidarische Gemeinschaft und Unterstützung. Ich phantasie mal ein wenig und möchte gerne gleich mit Ihnen darüber ins Gespräch kommen:

- In einer solidarischen Kirche wird Konfirmandenunterricht zum Lernfeld der Gemeinde. Man lernt, Inklusivität zu leben und wird zum Modell für das gelingende Miteinander der Verschiedenen.
- Gemeinden öffnen sich den Förderschulen in ihrem Umfeld. Sie bieten Mitarbeit bei Hausaufgabenbetreuung, engagieren sich im Nachmittagsunterricht und bei nachgehender Arbeit in den Familien, die in ihrem Einzugsgebiet leben. Religiöse oder konfessionelle Differenzen werden dabei vernachlässigt.
- Kirchliche Kindergärten spüren Kellerkinder auf und gehen ihnen nach. Elternarbeit, Kurse über Erziehung, Ernährung und Gesundheit sind dabei genau so wichtig wie flexible Öffnungszeiten.
- Gemeinde zeigt sich als ein Ort der Zuflucht für Kinder, Frauen und alle, die geschlagen, sexuell missbraucht werden, und die hungern und dürsten nach Gerechtigkeit.
- Kirche bietet heranwachsenden und erwachsenen „Kellerkindern“ Möglichkeiten, in sinnstiftende Kollektiven und Kommunitäten zu leben und unterstützt, begleitet sie über die Schule hinaus.

- Kirche erhebt und verstärkt gesellschaftspolitische Forderungen: lohnende Lebensperspektiven für Menschen in erschwelter Lebenslage kann es nur vor dem Hintergrund attraktiver gesellschaftlicher Angebote geben, und dies gilt in beide Richtungen: Der Mensch in erschwelter Lebenslage muss Hilfe erhalten, sein Leben mitzugestalten und verantworten zu können (Arbeit, Wohnung etc.); dem unbelasteten Zeitgenossen müssen als Sozialarbeiter, Arbeitgeber, Nachbar, Vertragspartner attraktive, staatlich verbriefte, finanzielle und ideelle Angebote gemacht werden, sich auf den anderen einzulassen.
- Kirche engagiert sich in Ganztagschulen mit vielerlei Angeboten.
- Religionsunterricht bringt sich ins Schulprogramm ein, nicht nur mit Schulgottesdiensten, sondern auch mit Inhalten und Angeboten für Unterrichtende und Schüler/innen. Schulseelsorge wird gewünscht und finanziert.
- Kirche bietet Familien in erschwelter Lebenssituation frühzeitig Hilfe und Betreuung an: „Patenschaften“ bei kleineren Kindern; nachgehende Betreuung Jugendlicher; bereits während der Schulzeit werden Möglichkeiten gesucht und geschaffen, dass sie in Vereinen, Kirchen und Verbänden Fuß fassen und von früh an am Leben in sozialen Organisationen teilhaben können.
- Kirche

Anstelle eines Fazits:

Unser Glaube, und damit auch unsere Kirche und unser Unterricht, hat mit „Freiheit“ zu tun. Er erzählt von einem Gott, der Menschen aus der Knechtschaft in die Freiheit führt. Er befreit genauso aus politischer und militärischer Gewalt wie aus der Gebundenheit an eigenes Versagen und Scheitern und der Vorstellung, das ganze Leben eigenverantwortlich gestalten zu müssen. Er befreit darum zu Widerstand gegen Unfreiheit in der Welt, zu neuen Anfängen mit sich selbst und anderen und zu der Hoffnung, von Gott gehalten und getragen zu sein über das irdische Leben hinaus. Diese Freiheit darf nicht nur „verkündigt“ werden, sie muss auch in der konkreten Gestaltung des Miteinanders erfahren und erlebt werden.

Anmerkungen:

- 1 http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/index_ge.htm.
- 2 http://www.ekd.de/presse/pm36_2005_ekd_dbk_armutsbericht.html.
- 3 Vgl. dazu <http://www.wcc-assembly.info/de/welcome.html>.
- 4 Noormann, Harry: Armut in Deutschland, Stuttgart 1991. S. 15.
- 5 Hermann, Inger: Halts Maul, jetzt kommt der Segen. Stuttgart 2001 (5).
- 6 S. Kierkegaard (Quelle Internet)
- 7 Zit. nach Noormann, aaO S.104.
- 8 Theißen, Soziologie der Jesusbewegung, 1979, S.57.
- 9 Auslegung des ersten Gebots im Großen Katechismus.
- 10 Bogdahn, M. (Hrsg): Ich habe das Schreien meines Volkes gehört, München 1990.
- 11 Müller-Friese, Vom Rand in die Mitte, Stuttgart 2001, S.55f.
- 12 Eber, Religiöse Probleme bei lernbehinderten Kindern. zit. bei Müller-Friese, aaO S.56.
- 13 Mirella in: Hermann, aaO S.35.
- 14 Hermann, aaO S.24.
- 15 Klein, Leben und erziehen wozu. In: Demokratische Erziehung 13/1987, S.14.v

Dr. Anita Müller-Friese ist Studienleiterin im RPI Karlsruhe

Auswertung der kirchlichen Umfrage zur Situation an Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe

Dr. Wolfhard Schweiker und Projektgruppe*

A Konzeption, Stichprobe und Rücklauf der Umfrage

Die kirchliche Umfrage zur Situation an Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe im Gebiet der Evangelischen Landeskirche in Württemberg wurde im Herbst 2005 durchgeführt. Sie wurde von einer Projektgruppe des Pädagogisch-Theologischen Zentrums Stuttgart, bestehend aus Schuldekanen, Sonderschullehrer/innen und Sonderschulrektor/-innen initiiert und entwickelt. In einer kleinen Untersuchung mit explorativem Charakter sollte das Ziel verfolgt werden, die Situation von Schüler/innen an Sonderschulen und Schulen für Erziehungshilfe deutlicher wahrzunehmen, um im Gespräch mit den Schulleitungen die kirchliche Unterstützung dieser Schüler/innen innerhalb und außerhalb der Schule zu verbessern.

Der einseitige Fragebogen (siehe S. 48) wurde über die evangelischen Schuldekaninnen und Schuldekane an die Schulleitungen der betreffenden Schulen in ihren Dekanaten verteilt. Die Befragung wurde teilweise mit einem persönlichen Gespräch zwischen Schuldekan/in und Schulleitung verbunden. In einzelnen Fällen wurde der Fragebogen auch von den Religionslehrkräften der Schule ausgefüllt. Aus drei Schulen wurden mehrere Fragebogen zugesandt.

Der Rücklauf besteht aus 70 auswertbaren Fragebogen. Sie kamen aus 17 der 26 Schuldekanate. Es wurde ein Drittel (34,5 %) der Förderschulen (57 von 165) und 8,5 % der Schulen für Erziehungshilfe (7 von 82) in Württemberg erfasst.

B Zur Ausgangslage des Religionsunterrichts (RU) an Förder- und Erziehungshilfeschule

An den Sonderschulen lag der Unterrichtsausfall im Fach Ev. Religion im Schuljahr 2005/06 in Württemberg bei 25,6 %. Der reale Unterrichtsausfall für Förderschüler/innen dürfte weit höher liegen¹. Es gibt Schulen, an denen gar kein RU erteilt wird. Wo er stattfindet, ist die Praxis des RU sehr vielgestaltig und heterogen. Die Rahmenbedingungen für einen konfessionellen RU sind an den genannten Schularten ungünstig. Die Zahl der einer Konfession zugehörigen Schüler/innen ist oft zu gering, um ihnen einen RU in einer konfessionellen Gruppe anzubieten. Der RU findet vielfach in einer konfessionell gemischten Gruppe an den Randstunden statt, oft auch klassen- und altersstufenübergreifend, während die muslimischen Schüler/innen und diejenigen ohne Konfessionszugehörigkeit unterrichtsfrei haben. Muslime, Schüler/innen ohne Konfessionszugehörigkeit (vd) und Schüler/innen anderer Konfessionen nehmen häufig mit Gaststatus am konfessionellen RU teil. Die Konfessionszugehörigkeit der Lehrperson ist das entscheidende und oft auch einzige Merkmal, das den RU als konfessionellen Unterricht qualifiziert.

C Zusammenfassung der Ergebnisse

Zum Religionsunterricht (RU):

Die geringe Bedeutsamkeit, die dem RU aus der Perspektive jeder zweiten bis dritten Schulen beigemessen wird, ist alarmierend und ruft nach Veränderung. Der RU an der Förderschule wird als „isoliertes Fach“ bezeichnet.

Das Fach Religion befindet sich aus der Perspektive der betroffenen Schulen in einer kritischen Lage: Ein konfessioneller RU ist aus organisatorischen Gründen nicht oder unter erschwerten Bedingungen möglich und ein konfessionell-kooperativer RU wird im strengen Sinn² nicht praktiziert. Die Tendenz der Unterrichtspraxis geht hin zu einem nicht-konfessionellen RU in einer konfessionell oder auch interreligiös gemischten Gruppe, der sich der Religionskunde und dem Ethikunterricht annähert oder der RU fällt aus. Zudem fehlt es an schulart-spezifischen Unterrichtsmaterialien.

Isoliert ist der RU im Blick auf andere Fächer und seine Einbindung in fächerübergreifendes Lernen aufgrund konfessionsspezifischer Gruppenbildung oder aufgrund des Fachlehrerprinzips und der mangelnden sonderpädagogischen Qualifikation kirchlicher Lehrkräfte.

Die kirchliche Personalversorgung wird im Gegensatz zur kirchlichen Fachaufsicht von fast jeder vierten Schule qualitativ oder quantitativ bemängelt. Kirchliche Lehrkräfte werden verstärkt gewünscht und als notwendig empfunden, um den pädagogischen Grundauftrag der Schule zu erfüllen. Weit mehr Pfarrer/innen werden aufgrund eines großen, intensiven Seelsorgebedarfs und als Brücke zur Kirchengemeinde ausdrücklich gewünscht³.

Zur Aus- und Fortbildung:

An den Fortbildungsangeboten wird nicht die Qualität, aber mit großer Deutlichkeit die fehlende schulartspezifische Ausrichtung bemängelt. Es herrscht ein doppelter Bildungsbedarf: Eine religionspädagogische Qualifizierung für fachfremd unterrichtende staatliche Lehrkräfte und eine sonderpädagogische Qualifizierung für kirchliche Lehrkräfte, insbesondere die Sensibilisierung für die Schüler/innen in ihren besonderen Lebensbedingungen.

Zur Religion an der Schule:

Die Einbindung des „isolierten Faches“ Religion bzw. die Verbindung der Konfessionen und Religionen an der Schule ist insgesamt verbesserungsbedürftig. Am stärksten wird der intensive Bedarf an Schulseelsorge angemahnt. Gewünscht ist eine „neutrale“ Person von außen mit Schweigepflicht (z.B. Pfarrer/in).

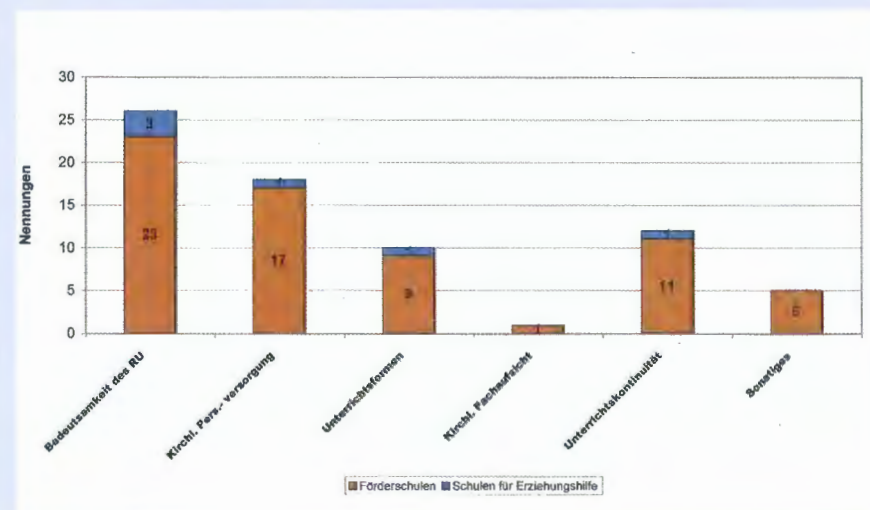
Zu Schule und Kirche / Kirchengemeinde:

Die Türen der Schulen gegenüber der Kirche und den Kirchengemeinden werden als „offen“ bezeichnet. Der größte Unterstützungsbedarf wird von fast jeder zweiten Schule im Bereich der AG- und Freizeitangebote, insbesondere im Kontext der Ganztageschule, gesehen. Kirche als Lobby wird von jeder vierten Schule gewünscht, aber oft nicht erlebt. Die Räume der Kirche bleiben den Schüler/innen aufgrund sozio-kultureller Unterschiede meist verschlossen. An ihrer Einbindung und Teilhabe in der örtlichen Kirchengemeinde ist die Förderschule sehr interessiert. Öffnen und Abholen wird als kirchliche Aufgabe gesehen und unterstützt.

D Ergebnisse im Einzelnen

1 Konfessioneller RU**1.1 Quantitative Ergebnisse**

Frage 1: „Konfessioneller Religionsunterricht: In den folgenden Bereichen sehe ich / sehen wir Verbesserungs- bzw. Unterstützungsbedarf:“



Die quantitative Verteilung zeigt, dass der mit Abstand größte Verbesserungsbedarf die geringe Bedeutung betrifft, die dem RU in beiden Schularten zukommt. Die geringe Relevanz des RU spiegelt sich auch in der kirchlichen Personalversorgung wider und damit in der zu geringen Versorgung der Förderschulen mit kirchlichen Religionspädagogen/innen. Die kirchlichen Fachaufsicht durch die Schuldekan/innen, aber bleibt vom Personalbedarf unberührt. Die Qualität der kirchlichen Fachaufsicht wird in keiner schriftlichen Äußerung in Frage gestellt.

1.2 Qualitative Ergebnisse

1.2.1 Bedeutsamkeit

Äußerungen zur Verbesserung der Bedeutsamkeit des RU gab es in Blick auf

- die innere Ausrichtung des Fachs (1)
- die Zielgruppe (2)
- und die Unterstützung von außen (3).

(1) Insgesamt sollte der RU noch stärker Lebenshilfe und Lebensorientierung sein und die Sinnfindung fördern. „*Religionsunterricht ist oft ein isoliertes Fach in der 6. Stunde. Es kommt weder in anderen Fächern vor, noch im Leben der Schüler (Sozialthemen wohl, aber nicht Glaubensdinge)*“ (64)⁴.

Es ist in seiner „*Bedeutsamkeit auch für viele Lehrer gering*“ (36).

(2) Der RU hat für Schüler/innen anderer Konfessionen und Religionen eine Bedeutung, die zu wenig wahrgenommen wird. Einen einfachen „*Überblick über christliche Tradition*“ sollten auch diese Schüler/innen „*als Voraussetzung für die Integration in das Land, in dem sie leben*“ (1) erhalten. Die Verbindung von RU und Ethik sollte zum „*Unterrichtsprinzip*“ gemacht werden.

(3) Zur Verbesserung der Stellung von RU und FÖS sollte die Kirche „*ihre Öffentlichkeit nützen, um – im positiven Sinn – auf Förderschule, ihre Arbeit, ihre Schüler aufmerksam zu machen*“ (46).

1.2.2 Unterrichtsformen

Die Rubrik „*Unterrichtsformen*“ wurden von den Respondenten auf die Didaktik bezogen, nicht aber auf die Unterrichtsorganisation: In der Förderschule wird der Bedarf an förderschulspezifischen Unterrichtsmaterialien geäußert, wie z.B. RU-Materialien mit Bausteinen, besonders für die Unterstufe oder ein schulartspezifisches Schülerbuch Religion.

Zur Unterrichtsorganisation wurde (unter „*Sonstiges*“) erwähnt, dass Unterricht „*aus organisatorischen Gründen*“ (7) oft nur im „*Klassenverband*“ (23) überkonfessionell und interreligiös möglich ist, da die konfessionellen Gruppen aufgrund des hohen Anteils muslimischer Schüler/innen und der Schüler/innen ohne Konfessionszugehörigkeit, sowie der Einzigkeit vieler Förder- und Erziehungshilfeschulen zu klein sind (32, 33, 35, 3). Konfessioneller RU kann oftmals gar nicht stattfinden: „*Wir haben nur drei evangelische Kinder an der Förderschule*“ (16). Und zur Ermöglichung des konfessionellen RU müssen oft „*2-3 Jahrgänge zusammengefasst werden*“ (35).

1.2.3 Unterrichtskontinuität

Die Unterrichtskontinuität des RU ist keine Selbstverständlichkeit. Sie muss eingefordert werden: „*Unbedingte Erhaltung der bisherigen Unterrichtskontinuität*“ (25). Diese Situation ergibt sich u. a. aufgrund von Rahmenbedingungen in der Unterrichtsorganisation (s. o.) und der Unterrichtsversorgung (s. u.).

1.2.4 Kirchliche Personalversorgung

Bei der kirchlichen Personalversorgung werden Quantität und Qualität beklagt. Es herrscht ein Mangel an kirchlichem Personal: Es gibt „*seit vielen Jahren keinen vom Pfarrer erteilten RU*“ (55). Es wird spekuliert, warum dies so ist: „*Bei der Beurteilung der kirchlichen Lehrer wurden Förderschulen – zumindest wir – nicht berücksichtigt. Hängt vielleicht mit der kleinen Schülerzahl und / oder der pädagogisch anstrengenden und anspruchsvollen Arbeit an der Förderschule zusammen?!*“ (35). Oder die Lehrkräfte sind konfessionell einseitig verteilt: „*Nur eine kath. Religionslehrerin, die Kl. 1-4 ‚ökumenisch‘ unterrichtet*“ (62). Für die kirchliche Lehrerversorgung „*von außen*“ wird das pädagogische Argument des allgemeinen Bildungsauftrags ins Feld geführt: „*Wir können sonst unseren Grundauftrag der Kulturtechniken nicht mehr erfüllen.*“ (32)

Darum ist es gut, wenn es wie in diesem Fall „*perfekt versorgte*“ Schulen gibt (32). Die kirchlichen Lehrkräfte sind zudem nicht ausreichend für die Arbeit an der Förderschule qualifiziert („*wenig Verständnis für das Klientel*“ 56). Dies dürfte in mindestens gleichem Maße auch auf die Schule für Erziehungshilfe zutreffen. „*Kirchliche Lehrkräfte (sind) sinnvoll, obwohl (sie einen) erschwerten Zugang zu den Schülern und Lehrern haben. Deshalb: (ist die) Kontinuität wichtig!!*“ (36). Sie sind „*unverzichtbar, sonst (ist der) Religionsunterricht gefährdet!*“ (37). Und die Pfarrer/innen sind darüber hinaus auch in der Seelsorge dringend gefragt (s. u.). „*Warum unterrichten keine Pfarrer an Förderschulen? An Gymnasien gibt es genügend*“ (58). „*Eine stärkere personale Präsenz könnte vorhandene Unsicherheiten*“ auch im Blick auf die Teilhabe am kirchlichen Leben überwinden (39).

Auf der anderen Seite fehlt den staatlichen Lehrkräften oft eine religionspädagogische Qualifikation. Sie unterrichten RU fachfremd, so dass RU an vielen Schulen „*ausschließlich von staatlichen Lehrkräften ohne Qualifizierung*“ (14) durchgeführt wird. Somit ist ein doppelter Bildungsbedarf zu verzeichnen: Eine religionspädagogische Qualifizierung für staatliche Lehrkräfte und eine sonderpädagogische Qualifizierung für kirchliche Lehrkräfte.

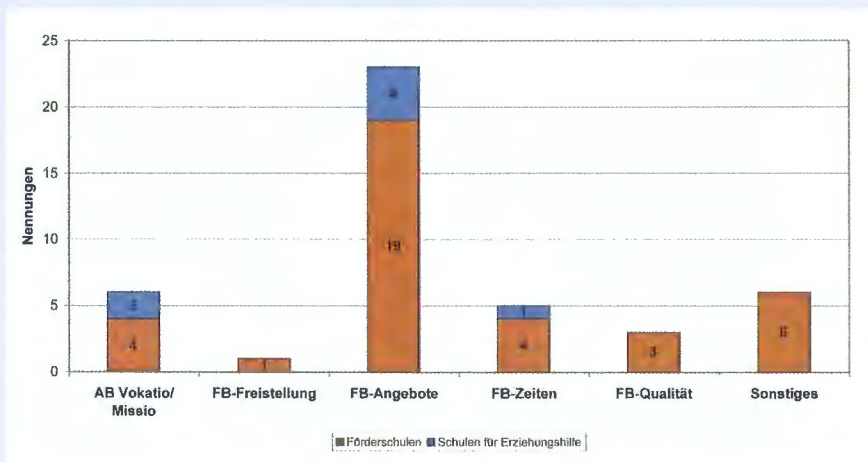
1.2.5 Sonstiges

Mit dem Stichwort „*Raumproblematik: Keine Fachräume*“ (57) wird darauf hingewiesen, dass RU an Förderschulen nicht nur vor personale, organisatorische und zeitliche, sondern auch vor räumliche Herausforderungen gestellt ist.

2. Ausbildung und Fortbildung von Religionslehrer/innen

2.1 Quantitative Ergebnisse

Frage 2: „Ausbildung (AB) und Fortbildung (FB) von Religionslehrer/innen: In den folgenden Bereichen sehe ich / sehen wir Verbesserungs bzw Unterstützungsbedarf:“



Der herausragend stärkste Bedarf an Verbesserung und Unterstützung im Bereich Aus- und Fortbildung liegt bei den Fortbildungsangeboten. Es wird nicht die Fortbildungsqualität bemängelt, sondern die Ausrichtung des Angebots wie die offenen Fragen (s. u.) zeigen. Das Bildungsangebot soll auf die spezifischen Bedürfnisse der Förderschule bzw. der Schule für Erziehungshilfe zugeschnitten sein. Die Zeiten der Fortbildungen sind nicht für alle befriedigend. Eine ptz-Blitzumfrage im März 2004 (n=17) ergab, dass besonders ganz- und halbtägige Angebote, u. a. auch in der Schulferienzeit bzw. „am Wochenende oder in den Ferien“ (24) gewünscht sind.

Die Freistellung für Fortbildungsangebote erscheint quantitativ nicht als Problem. Es ist an dieser Stelle jedoch mit einem Bias zu rechnen, da die Fragebogen überwiegend von Schulleiter/innen ausgefüllt wurden und eine Nennung deutlich davon spricht, dass die Freistellung immer wieder mit Problemen verbunden (Unterrichtsausfall, Vertretung) ist (15).

Eine Möglichkeit, die kirchliche Lehrerlaubnis (vocatio bzw. missio canonica) zu erwerben wird nicht nur in für die Ausbildung ange-mahnt, sondern auch für die Weiterbildung von fachfremd unterrichtenden staatlichen Lehrkräften (s. 1.2.4).

2.2 Qualitative Ergebnisse

2.2.1 Aus- und Weiterbildung (vocatio / missio)

Es gibt fachfremd unterrichtende „*theologisch-wissenschaftliche Schwarzarbeiter*“ (58), für die eine Weiterbildung zum Erwerb der kirchlichen Lehrerlaubnis als wünschenswert betrachtet wird.

Die sonderpädagogische Qualifizierung der kirchlichen Lehrkräfte sollte schulartspezifisch ausgerichtet sein, z.B. auf „*die Schule für Erziehungshilfe*“ (20), so dass der „*Umgang mit schwierigen Kindern / Jugendlichen*“ erlernt wird und die Kompetenz, „*einen lebensbedeut-samen Religionsunterricht zu geben*“ (36).

Ein Fortbildungsbestandteil sollte auch die „*bewusste Ausein-er-setzung*“ mit dem konfessionellen RU sein (36, 35).

Als Wunsch aus der Schule für Erziehungshilfe wurde geäußert, „*dass auch katholische Kollegen/innen an einer evangelischen Privatschule die Missio oder Vocatio erwerben können*“ (43).

2.2.2 Fortbildungsangebote

Viermal wurden Fortbildungsangebote speziell für Förderschulen ein-gefordert (3, 28, 59, 63). Denn allgemeine Angebote „*werden in der Regel selten wahrgenommen*“ (62).

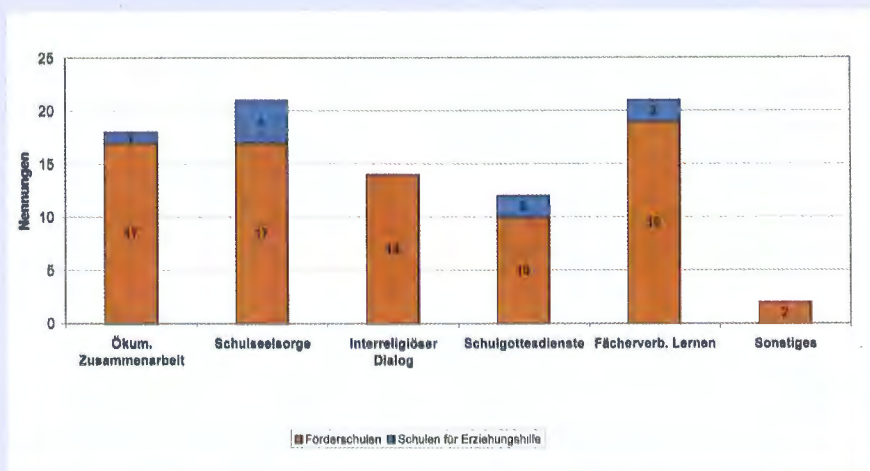
Die „*soziale Befindlichkeit unserer Schüler*“ (56) und die „*Unter-stützungsmöglichkeiten benachteiligter Kinder jenseits des schulischen Religionsunterrichts*“ (5) sollte bei den Fortbildungsinhalten berück-sichtigt werden.

Darüber hinaus werden an Förderschulen auch „*Supervision für Religionslehrer/innen oder ähnliche Angebote (Fallbesprechung)*“ (37) eingefordert: Gerade bei Konflikten ist eine „*zusätzliche Begleitung von Religionslehrern, besonders (von) kirchlichen*“ (38) gewünscht, u. a. an einer E-Schule auch Fortbildungen im „*Religionsteam*“ (24). „*Weil die Schulen meist sehr klein sind, sind die Religionsunterricht-Lehrer oft Einzelkämpfer*“ (58). Darum sind gemeinsame Fortbildungen um so wichtiger.

3. Religion an der Schule

3.1 Quantitative Ergebnisse

Frage 3: „Religion an der Schule: In den folgenden Bereichen sehe ich / sehen wir Verbesserungs- bzw. Unterstützungsbedarf.“



Religion an der Schule ist für ca. jede vierte Schule ein Thema, bei dem Verbesserungs- und Unterstützungsbedarf gesehen wird. Alle fünf Bereiche werden benannt, insbesondere das Feld „Schulseelsorge“ und „fächerverbindendes Lernen“.

3.2 Qualitative Ergebnisse

3.2.1 Ökumenische Zusammenarbeit

Unter „*Unterrichtsformen*“ (1.2.2) wurde erklärt, warum der RU an Förderschulen „generell ökumenisch erteilt“ wird (39). Ökumenisch bezeichnet in der Regel den Unterricht einer konfessionellen Lehrkraft in einer überkonfessionellen oder interreligiösen Gruppe. Ein Unterricht im Sinne der Vereinbarung der Kirchen in Baden-Württemberg zum konfessionell-kooperativen RU ist damit nicht gemeint. Die Äußerungen der Respondenten beziehen sich darum meist auf den interreligiösen Kontext.

3.2.2 Interreligiöser Dialog

Einen „*interreligiösen Dialog gibt es kaum*“ (37), obwohl häufig in interreligiösen Gruppen unterrichtet wird. Ein konfessioneller Religionsunterricht im Klassenverband von Schüler/innen unterschiedlicher Konfessions- und Religionszugehörigkeiten verwandelt sich in der Praxis unter der Hand in einen Unterricht, der einer Religionskunde oder einem Ethikunterricht gleicht.

Exemplarisch sei folgende Fallbeschreibung genannt:

„Wir wählten seit Jahren ein interreligiöses Konstrukt, in dem wir den Religionsunterricht den nicht christlichen Eltern gegenüber als Pflichtfach Ethik deklarierten, wobei wir alle im katholischen und evangelischen Lehrplan enthaltenen sozialetischen Themengruppen unter diesen Begriff subsumierten.“

Die evangelischen oder katholischen Lehrkräfte verzichteten in ihrem Unterricht auf konfessionelle Symbolik wie z.B. Bekreuzigung. Auf diese Art ist es uns seit Jahren möglich, alle Schüler/innen am so genannten Religionsunterricht / Ethikunterricht zu beteiligen und Abmeldungen vom Religionsunterricht konnten bisher immer vermieden werden. Sollten nicht christliche Eltern mit diesem Konstrukt Religions-Ethikunterricht nicht einverstanden sein, bestünde im Einzelfall für ein Kind jederzeit die Möglichkeit, in einer anderen Klasse während der Zeit betreut zu werden“ (7).

3.2.3 Fächerverbindendes Lernen

„Fächerverbindendes Lernen durch kirchliche Lehrer/innen (ist) selten“, aber wichtig und sollte „wachsen“ (36). Es ist „für kirchliche Lehrer/innen auch schwierig“ (38). „Kirchliches Personal ist oftmals didaktisch-methodisch hierzu unzureichend ausgebildet“ (56). Kirchlichen Lehrkräften fällt das „Integrieren des Religionsunterrichts in den ‚normalen‘ Unterrichtsalltag (...) etwas schwer“ (62). Dies steht sehr eng mit ihrer geringen zeitlichen und fachlichen Einbindung in den Gesamtunterricht zusammen.

Eine Verknüpfung und Einbindung in das fächerübergreifende Lernen von kirchlichen Lehrkräften und Pfarrer/innen findet besonders bei (gottesdienstlichen) Schulfeiern statt (38).

3.2.4 Schulseelsorge

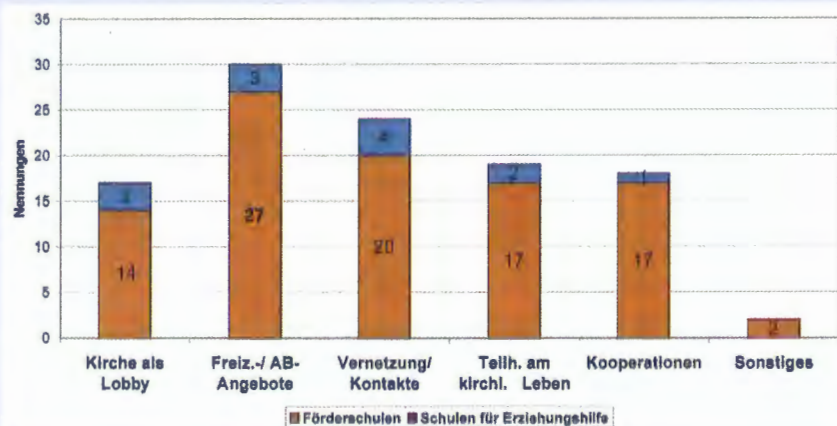
„Immer mehr Schüler/innen leiden unter psychischen Problemen, fühlen sich allein gelassen“ (15). Eine „Begleitung von Menschen mit schwierigsten Biografien“ (20) und eine „Unterstützung im Umgang mit ausgegrenzten und gemobbten Schülern“ (40), auch im Kontext von „Schulsozialarbeit“ (31) ist nötig.

Ein „festes Angebot in der Woche (...) enger in Kontakt mit der Kirche“ (32) wäre hilfreich. Das Angebot der Seelsorge durch eine Pfarrerin oder einen Pfarrer wird hochbedeutsam eingeschätzt (42, 46). Sie sind als „Nicht-Lehrer“ (...) Ansprechpartner für Schüler aller Konfessionen / konfessionslose Schüler bei Problemen, die sie nicht dem Klassenlehrer anvertrauen wollen, z.B. bei sexuellem Missbrauch, Diebstahl o. ä. Viele Schüler schämen sich bei solch einem Vorfall vor dem Klassenlehrer, egal wie vertrauensvoll / respektvoll das Verhältnis ist. Schulen brauchen einen neutralen Seelsorger, Schulsozialarbeiter o. ä.“ (1). Eine neutrale Person, die nicht (so sehr) in den Unterrichtsprozess involviert ist und aufgrund ihrer Schweigepflicht Vertrauen genießt, ist bedeutsam und gewünscht.

4. Schule und Kirchengemeinde

4.1 Quantitative Ergebnisse

Frage 4: „Schule und Kirche / Kirchengemeinde: In folgenden Bereichen wünschen wir Verbesserung und suchen Unterstützung:“



Im Kontext von Schule und Kirchengemeinde wird der größte Unterstützungsbedarf im Bereich der AG- und Freizeitangebote gesehen, von beinahe jeder zweiten Schule. Vernetzungen und Kontakte als „offene Schule“ nach außen werden gewünscht. Dabei spielt die Teilhabe am kirchlichen Leben eine große Rolle. Von jeder vierten Schule wird die Kirche als Lobby gewünscht.

4.2 Qualitative Ergebnisse

4.2.1 Kirche als Lobby

„Kirche als Lobby (ist) gewünscht – (aber wird) nicht oft erlebt“ (36). Die Gründe dafür sind vielschichtig:

- „Jugendarbeit ist oft nur für Mittel- und Oberschichtskinder“ (58, auch 56). „Unsere Schüler werden von den kirchlichen Angeboten kaum / nicht erreicht“ (39).
- „Unsere Schüler brauchen häufig besondere Bedingungen / persönliche Zuwendung. Es ist schwer, sie in „normale“ Angebote einfach zu integrieren“ (46).
- Die Schüler/innen an Förder- und Erziehungshilfeschoolen sind aufgrund des großen Einzugsgebiets „aus verschiedenen Kirchengemeinden“ (58, auch 62).
- Nur im Konfirmandenunterricht werden sie gemeinsam unterrichtet (58) „und da haben sie oft Probleme und tun sich schwer“ (63). Die „sozialen Barrieren“ (56) in kirchlichen Räumen sind sehr hoch. Die Räume müssen eigens geöffnet werden. Dazu kommt: „der Aspekt ‚abholen‘ scheint uns sehr wichtig“ (39). Öffnen und Abholen sind die beiden Schlüsselworte der kirchlichen Lobbyarbeit vor Ort.

4.2.2 Freizeit- und AG-Angebot

Das Signal der Schulen an die Kirchengemeinden ist deutlich: „Die Schultüren stehen den Kirchen weit offen“ (5).

1. Kirche in der Schule:

- Wo die „Übernahme von Religionsstunden für Pfarrer oder Diakonin (...) nicht möglich ist, wären einzelne oder periodisch stattfindende Angebote wünschenswert, z.B. Religions-Projektwochen, Religions-AG, Initiierung eines Schüler-Bibelkreises, Schülergebetskreis o.ä.“ (8) oder „gemeinsame Gestaltung von Gottesdiensten“ etc. (3)
- Kirche in der Schule ist wichtig, denn „Förderschüler haben grundsätzlich Probleme, offene Freizeitangebote (der Kirche) wahrzunehmen bzw. sich dort zu behaupten“ (30).
- „Im Freizeit- und AG-Bereich erhoffen wir uns Unterstützung bei der Ganztagesbetreuung“ (25, auch 40). „Ganztageschule als Chance für Annäherung Schüler – Kirchengemeinde“ (36).

2. Schule / Schüler/innen in der Kirche:

Stehen den Schüler/innen und der Schule auch die Türen der Kirche und der Kirchengemeinde offen? Es gibt Erfahrungen und Ideen wie Kirchen-gemeinden unterstützen können bzw. könnten:

- „Positive Erfahrungen, insbesondere mit Jugendwerk und Pfarrer an der Schule“ (38).
- „Information / Einladung, Interesse an der Arbeit einer Erziehungshilfe-Schule zeigen“ (20). „Die Schulen sollten die Angebote der Kirchengemeinde als Einladung (...) erhalten“ (7, auch 17).
- „Integration von Kindern / Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in (kirchlichen) Gruppen, Mentorenschaft für benachteiligte Jugendliche durch Ehrenamtliche“ (54).

4.2.3 Vernetzung/ Kontakte/ Kooperation

Positive Erfahrungen motivieren zur Intensivierung der Vernetzung: „Wir hatten einen Schulanfängergottesdienst, der richtig klasse war. Warum nicht öfters und enger?“ (24). Die Kooperation läuft aber nicht immer reibungslos. Der Konfirmandenunterricht scheint ein besonderes Problem- und Aufgabenfeld der Zusammenarbeit von Schule und Gemeinde zu sein: „Unsere Konfirmanden leiden häufig unter den Anforderungen des Unterrichtes; nicht alle Pfarrer reagieren angemessen darauf. Unsere Klassenlehrer bemühen sich um Unterstützung für die Schule und Verständnis für ihre Probleme insbesondere beim Lernen. Eine reibungslosere Kooperation wäre wünschenswert!“

4.2.4 Teilhabe am kirchlichen Leben

Auch hier wird von der Schule aus deutlich signalisiert:

„Wir sind an Formen der Teilhabe am kirchlichen Leben der Ortsgemeinde (Integration) sehr interessiert“ (42).

Die Teilhabe an der Gemeinschaft der Ortsgemeinde hat für Schüler/innen der Förder- und Erziehungshilfeschool auch Zukunftsdimension in Blick auf ihre Beheimatung: „Viele Schüler werden zwar getauft, ansonsten geben die Eltern aber keinen Anreiz zur Teilnahme am kirchlichen Leben. Im Hinblick auf ihre spätere Lebenssituation (eventuell Arbeitslosigkeit, Empfänger) wäre es wichtig für diese Schüler, in einer Gemeinschaft aufgefangen zu werden“ (1). „Dringend nötig wären Erfahrungen von Teilhabe, von etwas Geborgenheit“ (37).

Anmerkungen:

* Der ptz-Projektgruppe gehörten an:

Georg Klepzig, Bad Cannstadt
 Ursula Mittag, Ehingen
 Uli Ruck, Reutlingen
 Dr. Friedemann Regner, Stuttgart
 Hansjörg Samrock, Schorndorf
 Dr. Wolfhard Schweiker, Stuttgart
 Angelika Sieber, Pfullingen

- 1 Nach der landeskirchlichen Statistik vom September 2005 für Württemberg haben von 7644 evangelischen Sonderschülern/innen 1956 kein RU-Angebot erhalten. Aufgrund der statistischen Erhebungspraxis (Ist = Soll) und einer höheren Ausfallsquote an Förderschulen im Vergleich zu anderen Sonderschulen ist von einem weit höhere Unterrichtsausfall auszugehen. In Hessen liegt der RU-Ausfall statistisch bei 48% und wird auf 70 % geschätzt; vgl. Anita Müller-Friese: Vom Rand in die Mitte. 2001, 15.
- 2 Vgl. Die Vereinbarung zum konfessionellen RU in Baden-Württemberg
- 3 Im Schuljahr 2004/05 waren mit 11% nur halb so viel Pfarrer/innen an Sonderschulen wie an allgemein bildenden Schulen.
- 4 Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Nummerierung der Fragebogen. Die komplette Transkription der offenen Fragen kann unter www.ptz-stuttgart.de Rubrik Sonderschulen heruntergeladen werden.

E Ausgewählte Folgerungen für die religionspädagogische Arbeit in Schule, Schulverwaltung, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe

Diskussionsimpulse

1. Reduzierung des hohen Unterrichtsausfalls im Fach Religion.
2. Erhöhung des Anteils an Pfarrer/innen und kirchlichen Lehrkräften unter den Lehrkräften, die RU erteilenden.
3. Maßnahmen zur Deckung des erhöhten Bedarfs an Schulseelsorge.
4. Unterstützung von Kooperationen und Durchlässigkeiten zwischen Schulen und Kirchengemeinden, auch im Rahmen der Ganztages-schule.
5. Realisierung einer differenzierten Aufschlüsselung der statistischen Erfassung des RU an den (zehn) Sonderschularten zur Ermöglichung einer sinnvolle Planungs- und Arbeitsgrundlage.
6. Erstellung und Veröffentlichung (nicht in Graupapier) von schulart-spezifische Unterrichtshilfen und Lernmaterialien, insbesondere im Anschluss an den neuen Bildungsplan der Förderschule (2007/08).
7. Wirklichkeitsnahe Erhebung der statistischen Größen des RU an Sonderschulen (kein Ist = Soll).
8. Unterstützung von Maßnahmen zur Einführung des islamischen RU, des Ethikunterrichts und eines – den spezifischen sonderschulischen Rahmenbedingungen entsprechenden – interkonfessionellen RU an Förderschulen.
9. Verstärkte sonderschulartspezifische Fortbildungsangebote für Förderschulen.
10. Regelmäßige Angebote zur religionspädagogischen Nachqualifizierung von Sonderschullehrer/innen.
11. Einführung von Weiterbildungsmaßnahmen zur sonderpädagogischen Qualifizierung von kirchlichen Religionspädagogen/innen bzw. Pfarrer/innen.
12. Kirchliche Unterstützung von Schüler/innen an Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs.

Dr. Wolfhard Schweiker ist Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart

Kirchliche Umfrage zur Situation an Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe

Schüler/Innen an Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe sind in ihrer Teilhabe in der Gesellschaft und im Bildungswesen oftmals benachteiligt. Auch die Kirche ist ein Teil dieser Gesellschaft. Diese Umfrage soll dazu dienen, die Unterstützung der genannten Schüler/Innen zu verbessern. Insbesondere Ihre persönlichen Einschätzungen und Konkretionen sind uns wichtig. Benutzen Sie auch die Rückseite, falls nötig.

1. Konfessioneller Religionsunterricht (RU)

In folgenden Bereichen sehe ich / sehen wir Verbesserungs- bzw. Unterstützungsbedarf:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Bedeutsamkeit des RU | <input type="checkbox"/> Unterrichtsformen |
| <input type="checkbox"/> Unterrichtskontinuität | <input type="checkbox"/> Kirchl. Personalversorgung |
| <input type="checkbox"/> Kirchl. Fachaufsicht | <input type="checkbox"/> Sonstiges: |

Konkret:

.....

2. Ausbildung (AB) und Fortbildung (FB) von Religionslehrer/innen

In folgenden Bereichen sehe ich / sehen wir Verbesserungs- bzw. Unterstützungsbedarf:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> AB Vokatio / Missio | <input type="checkbox"/> FB-Angebote |
| <input type="checkbox"/> FB-Qualität | <input type="checkbox"/> FB-Freistellung |
| <input type="checkbox"/> FB-Zeiten | <input type="checkbox"/> Sonstiges:..... |

Konkret:

.....

3. Religion an der Schule

In folgenden Bereichen sehe ich / sehen wir Verbesserungs- bzw. Unterstützungsbedarf:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ökum. Zusammenarbeit | <input type="checkbox"/> Interreligiöser Dialog |
| <input type="checkbox"/> Fächerverb. Lernen | <input type="checkbox"/> Schulseelsorge |
| <input type="checkbox"/> Schulgottesdienste | <input type="checkbox"/> Sonstiges:..... |

Konkret:

.....

4. Schule und Kirche/ Kirchengemeinde

In folgenden Bereichen wünschen wir Verbesserung und suchen Unterstützung

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Kirche als Lobby | <input type="checkbox"/> Vernetzung/ Kontakte |
| <input type="checkbox"/> Kooperationen | <input type="checkbox"/> Freizeit-/ AG-Angebote |
| <input type="checkbox"/> Teilhabe am kirchl. Leben | <input type="checkbox"/> Sonstiges:..... |

Konkret:

.....

Wie es gehen könnte

Überlegungen nach einem Kontaktsemester

Dr. Friedemann Regner

Ein gelernter Fachmann für Sonderschulen bin ich nicht. Aber ich bin für ziemlich viele Sonderschulen als evangelischer Schuldekan zuständig. Seit etwa eineinhalb Jahren unterrichte ich selbst an einer Förderschule Religion, zwei Stunden in zwei Gruppen, schlecht und recht. Jetzt hatte ich ein „Kontaktsemester“. Das bedeutet: Ich war für ein Semester von meinen Amtsgeschäften freigestellt. In dieser Zeit habe ich bis Weihnachten wöchentlich drei Tage als „Zweitkraft“ oder Art Praktikant in einer E-Schule mitgemacht, nach den Weihnachtsferien bis Mitte Februar an der Klinikschule der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Der Rest war PH. Jetzt tue ich wieder meine Arbeit.

Ich kann nur formulieren, was sich mir als sonderpädagogischem Laien, als Lehrer und als Schuldekan erschließt – meine *persönlichen* Konsequenzen aus dem Kontaktsemester „Sonderschule“, mehr nicht. Es sind Thesen zum Religionsunterricht an Förderschulen und vielleicht an Schulen für Erziehungshilfe.

1. Religionsunterricht ist an diesen Schulen ein eher seltenes und ein strukturell schwaches Fach. Das gilt von staatlichen wie privaten Schulen. Der RU erreicht seit den massiven Veränderungen zumindest in der städtischen Schülerschaft (Ausländeranteil, Muslime) nur eine Minderheit. Das macht ihn organisatorisch kompliziert; er fällt nicht selten weg oder wird mit ganz kleinen Deputatsanteilen gegeben (einstündig; nachmittags, in der sechsten Stunde), weil hier insgesamt Lehrermangel herrscht – und weil er als schwierig empfunden wird!

These:

Der RU hat hier mittelfristig die besten Chancen, wenn er von KlassenlehrerInnen erteilt wird. Faktisch aber hat er in Zeiten des Lehrermangels so lange nur wenige Chancen, wie Schulen mit *staatlichen* Lehrkräften unterversorgt sind, eben weil er dann häufig *nicht* erteilt wird.

2. Als Externer in diesen Schulen Religionsunterricht zu erteilen, stößt auf besondere Hindernisse. Die *Kinder und Jugendlichen* haben vielfach schwierige Geschichten mit Erwachsenen und immer eine schwierige Schulgeschichte hinter sich. Deshalb muss der Fachlehrer, erst recht aber der *externe*, zunächst mit Vorbehalten, Misstrauen und verstärkten Unterrichtsstörungen rechnen. Soziale Fremdheit steht außerdem zwischen ihm und seiner Unterrichtsgruppe und schafft Grenzen. Erst muss eine gewisse Beziehung gewachsen und ein Stück Vertrauen erworben worden sein und sich bei Belastungen bewährt haben. Nur so können die Kinder und Jugendlichen *hoffentlich* erreicht werden. Auch gegenüber den *Kolleginnen und Kollegen* müssen erst Hemmschwellen überwunden werden. SonderschullehrerInnen empfinden sich nach meinem Eindruck nicht selten von der Gesellschaft und dem

Schulsystem im Stich gelassen. Ihr Zutrauen zur Kirche und zur Tüchtigkeit der externen Lehrkraft (ReligionspädagogIn, PfarrerIn, SchuldekanIn) hat zu Recht Grenzen.

These:

Der Religionsunterricht muss überall dort, wo schulisch nichts anderes gut möglich ist, von kirchlichen ReligionslehrerInnen erteilt werden. Denen aber muss durch besondere Regelungen zum Gelingen geholfen werden:

■ Bevor eine kirchliche LehrerIn RU an der E- oder FÖS erteilt, soll sie über längere Zeit regelmäßig im Unterricht der KlassenlehrerIn(nen) der vorgesehenen Gruppe(n) als Zweitkraft mitarbeiten. Das kann über Monate so gehen. Voraussetzung ist die Bereitschaft der KlassenlehrerIn zu dieser Zusammenarbeit. *Auch der Schuldekan / die Schuldekanin muss das bejahen, und die Schulleitung müsste diese Stunden in der Statistik als RU ausweisen.* Die kirchliche Lehrkraft kann in dieser Zeit in den Unterricht der KlassenlehrerIn bereits Elemente einbringen, die auch dem RU zugehören, z. B. Bezüge aufs Festjahr (Kirchenjahr). Sie kann natürlich auch Feste und Feiern der Schule mitgestalten. Die Voraussetzung für den eigentlichen RU an diesen Schulen ist also „Beziehungsarbeit“, und dafür muss (viel) Zeit sein.

■ Erst wenn die kirchliche ReligionslehrerIn und die Klasse auf diese Weise miteinander positiv vertraut sind, kann (wenn überhaupt!) ein expliziter RU mit dem christlichen Teil der Klasse parallel zum Unterricht der KlassenlehrerIn angeboten werden. Vielleicht wäre es je nach Lage auch richtig, ihn nur phasenweise anzubieten. Während der Stunden der Klassenteilung kommt die KlassenlehrerIn in den Genuss einer kleineren Gruppe. Trotz des langen Vorlaufs für den RU muss durchaus mit Schwierigkeiten durch die veränderte Gruppensituation gerechnet werden. Nur die „Christen“ und nur die „ReligionslehrerIn“ beieinander – das ist anders als in der großen Lerngruppe mit zwei LehrerInnen zu sein.

■ Ich überlege, ob die ReligionslehrerIn nicht immer wieder als Zweitkraft in den Klassenunterricht zurück gehen sollte und wenigstens einmal im Jahr mit der KlassenlehrerIn ein Projekt für die ganze Klasse anbieten könnte.

■ Zu ihrer Unterstützung sollte solchen kirchlichen ReligionslehrerInnen (PfarrerInnen, ReligionspädagogInnen) zumindest im ersten Jahr eine Möglichkeit zur sonderpädagogischen Weiterbildung eröffnet werden, etwa durch befristeten Deputatsnachlass für die Möglichkeit, an der PH und / oder an den didaktischen Zentren Seminare zu besuchen. Eine solche Weiterbildung einmal während der ersten Dienstjahre in der Sonderschule könnte verpflichtend gemacht werden.

3. Kein Unterricht einer externen LehrerIn kann nur als „situativer“ Unterricht konzipiert sein. Er braucht eigene Pläne und Inhalte, die er verfolgt – aber nicht *gegen* die Situationen und Interessen der Kinder und Jugendlichen. Was den kirchlichen ReligionslehrerInnen vom Fach her oder von der Sache her oder von eigenen Bildungsidealen her „dran“ zu sein scheint, ist aber für die SchülerInnen keineswegs unbedingt (oder jemals) „dran“ – oder nicht zu der von der LehrerIn gewählten Zeit. Damit zu rechnen und fertig zu werden, ist für ReligionslehrerInnen nicht leicht. Die Gratwanderung zwischen den zuzumutenden Erziehungs- und Bildungsangeboten und dem Sinn für das bei den Kindern und Jugendlichen jetzt Mögliche oder Nötige kennt wenige Sicherheiten. Vielleicht ließe sich von den Berufsschul-ReligionslehrerInnen hier einiges lernen?

These:

Angesichts der vielen Unsicherheiten, denen sich ReligionslehrerInnen an E- und FÖS gegenübersehen, müssen ihnen regionale religionspädagogische Werkstätten, Fallbesprechungsgruppen oder Supervisionen angeboten werden.

4. Religionsunterricht, wie ihn die Landeskirche verantwortet, ist nicht das einzige, was die Kirche den Jungen unter den Schwachen und Verlierern unserer Gesellschaft bieten könnte. Im Feld diakonischer Einrichtungen geschieht hier schon viel. Bisher eher wenig interessiert an den E- und FÖS sind die *Kirchengemeinden*, ob die Schulen auf ihrem Gebiet liegen oder nicht.

Dafür gibt es Gründe:

- die oft eher versteckte Existenz dieser Schulen
- die besonderen Einzugsgebiete der E- und FÖS
- die dadurch verstärkte Fremdheit ihrer Schülerschaft („nicht unsere Kinder...“)
- manche Befremdlichkeiten („die sind anders...“)
- soziale Abgrenzung („ich möchte mit solchen Leuten nichts zu tun haben...“)
- und die tendenzielle Selbstabsonderung der Schulen („Ich geh nicht mehr raus mit meiner Klasse; das gibt bloß Ärger...“).

Hinzu kommen gewichtige Gründe aus der gegenwärtigen Situation der Kirchengemeinden und der Pfarrerschaft. Wenig drängt sie zu einer Zuwendung zu den E- und FÖS, zumal sie vielfach auch die Regelschulen nur punktuell wahrnehmen und selbst dafür wenige Kapazitäten aufbringen können. Auf der anderen Seite ist auf Seiten der Schulen genauso immer wieder mit einem guten Schuss Skepsis zu rechnen.

These:

Die E- und FöS sind für die Kirchengemeinden von sich aus zunächst keine interessanten oder attraktiven Gegenüber. Wer Gemeinden trotzdem dafür öffnen will, muss ihr Interesse wecken und ihre Vorbehalte überwinden.

■ Er muss den Eindruck vermeiden, dass den Gemeinden dabei etwas verloren geht (Zeitstunden des Jugendreferenten, Ehrenamtliche), wenn sie sich auf diese Schulen einlassen.

■ Er muss das erhoffte Engagement vermutlich zunächst in den diakonischen Rahmen stellen, der am ehesten Akzeptanz findet.

■ Und er muss zeigen können, was einzelne Menschen aus der Gemeinde oder Gruppen der Gemeinde oder „die Gemeinde“ dadurch gewinnen, dass sie sich diesen Schulen zuwenden – abgesehen (!) von der Nachfolge Jesu.

■ Zugleich muss er den Gedanken an die Kirchengemeinde umgekehrt in den Sonderschulen da und dort wohl erst wecken und mit Enttäuschungen rechnen.

10 Tipps für Einsteiger

Dr. Anita Müller-Friese

Unterricht

1 **Rituale**

Sie helfen, den Unterricht zu strukturieren, sind Orientierungspunkte für Lernende und Unterrichtende und zeigen, worum es im Religionsunterricht geht.

- *Eine gemeinsam gestaltete Mitte konzentriert die Aufmerksamkeit.*
- *Ein Regenbogentuch, eine Kerze, eine Bibel, ein Kreuz zeigen allen, wer und was in der Mitte des Unterrichts steht.*
- *Ein Stuhlkreis um die Mitte macht deutlich: hier sind wir eine Gemeinschaft, wir versammeln uns, schauen einander an und achten uns gegenseitig.*

Anfangs- und Endrituale helfen anzukommen und sich zu verabschieden.

- *Am Beginn des Unterrichts steht ein Lied, vielleicht ein Gebet, jedenfalls aber eine gegenseitige Begrüßung. Am Schluss werden die SchülerInnen mit einem Segenswort verabschiedet.*

2 **Unterrichten mit klaren Strukturen**

Wer versteht, warum etwas geschieht, kann sich leichter darauf einlassen. Wer weiß, was er tun soll, kann sich sicher fühlen.

- *Am Beginn der Stunde erfahren die SchülerInnen Thema und Ziel.*
- *Die einzelnen Arbeitsaufträge werden mit klaren Worten erteilt und in kurzen Sätzen erklärt und mit einem Symbol an der Tafel visualisiert.*
- *Am Ende der Stunde hilft ein Rückblick, das Gelernte wahrzunehmen.*

Regeln helfen bei der Orientierung und schaffen Verlässlichkeit.

- *Die Absprachen werden gemeinsam verabredet, auch wird festgelegt, was geschieht, wenn die Regeln durchbrochen werden.*
- *Es ist klar, dass sich alle – auch die Unterrichtenden – an die Regeln halten.*
- *Von Zeit zu Zeit werden die Absprachen überprüft und / oder in Erinnerung gerufen.*

3 **Lernen mit „Gefühl“**

Wer beim Lernen alle Sinne gebrauchen kann, behält leichter und mehr. Wer lernen darf, was für ihn gerade „dran“ ist, lässt sich gerne auf die Sache ein.

- *Mit individuellen Lernangeboten auf die jeweiligen Stärken und Interessen der SchülerInnen eingehen.*
- *Unterricht planen, der die Aktivität der SchülerInnen unterstützt und einfordert.*
- *Für eine positive Lernatmosphäre sorgen, damit Mut zum Lernen machen und die Angst vor Fehlern nehmen.*

Weniger ist mehr – Stofffülle reduzieren, dafür elementare Zugänge mit vielfältigen Methoden anbieten.

- *Zeit lassen und sich Zeit nehmen: eher in die Tiefe gehen als in die Breite. Gefühle wahrnehmen und ihnen zum Ausdruck verhelfen.*
- *Ruhephasen, Stille und Entspannung ermöglichen und anbieten.*

Schülerinnen und Schüler

4 Kennen lernen und verstehen

Zum Kennen lernen gehören selbstverständlich die Namen. Um die Schüler/Innen zu verstehen, muss man aber auch etwas über ihre Lebens- und Lerngeschichte wissen.

- *Namensspiele und -lieder zeigen: du bist wichtig und einmalig.*
- *Ein Erzählkreis zu Beginn der Stunde gibt Einblick in aktuelle Erfahrungen.*

Gespräche mit den Klassenlehrer/innen helfen, die besonderen Begabungen, Vorlieben und Grenzen der einzelnen Kinder einzuschätzen.

- *Ein Tagebuch für die Klasse und einzelne Schüler/Innen hilft, nichts zu vergessen.*
- *Nützlich ist auch ein Blick in die Schülerakte beim Schulleiter.*

Nicht jeder erzählt offen und gern von sich.

- *Gerade wenn es zu Hause nicht immer schön ist, braucht man viel Vertrauen, bevor man sich öffnet. Vertrauen wächst mit Zeit und Geduld.*

Unterschiede und Differenzen fordern heraus, sich zu verständigen.

- *Unterrichtende können die Lebenssituation ihrer Schüler/Innen nicht immer verstehen, auch wenn sie diese kennen. Dann ist einführende Bereitschaft gefordert, sich auch auf schmerzhaft Erfahrungen einzulassen.*

5 Respektieren und Wertschätzen

Unterrichtende können Vorbild sein für den Umgang miteinander.

- *Selbstwertgefühl stärken, Diskriminierungen vermeiden, Akzeptanz zeigen.*

Von ungewohnter Sprache nicht schockieren lassen.

- *Die Sprache der Kinder ernst nehmen, auch Mittelschichtsprache wird nicht von jedem verstanden.*
- *Manchmal ist Handeln Ersatz für fehlende Worte. Sprachhilfe leisten.*
- *Verständigung als Prozess begreifen, in dem alle voneinander lernen.*

Schüler/Innen als Experten für ihren Glauben ansehen und behandeln.

- *Unterrichtende stellen eigene Erfahrungen zur Verfügung.*

6 Der eigenen Sache etwas zutrauen

Religionsunterricht bringt Lebenserfahrungen der Heranwachsenden mit der biblisch-christlichen Botschaft, dass alle Menschen Gottes geliebte Geschöpfe sind, in Verbindung.

- *Unterricht als Hilfe zum Leben anbieten. Den Schüler/Innen Raum und Gelegenheit verschaffen, sich selbst, ihre Ängste, Hoffnungen, Enttäuschungen und Wünsche zur Sprache bringen und ein Deutungsangebot kennen zu lernen, das zum Leben hilft.*

Religionsunterricht hat etwas zu bieten. Er darf Heranwachsenden nicht vor-enthalten werden und geht die ganze Schule etwas an!

- *Das eigene Fach selbstbewusst vertreten und sich nicht an den Rand drängen lassen. Verbündete suchen und der eigenen Sache etwas zutrauen.*

Schule und Kollegen

7 Kontakte zum Kollegium aufnehmen

Religionslehrer/innen sollen in der Schule bekannt sein und die Kollegen kennen.

Gespräche mit den Klassenlehrer/innen suchen:

- *über die Kinder, ihre besonderen Fähigkeiten und Grenzen.*
- *über Regeln und Umgangsformen in der Klasse*
- *über die Gestaltung des Raums und die Möglichkeit, Reli-Material in der Klasse aufzubewahren.*
- *So oft wie möglich an Konferenzen teilnehmen.*
- *Im Kollegium die eigene Position vertreten und Respekt erwarten.*
- *Bei Unterrichtsstörungen Rat und Hilfe erbitten.*

8 Die Schule einbeziehen

Religiöse Bildung ist Aufgabe der ganzen Schule. Darum stellt die Schule Räume und Ressourcen zur Verfügung.

- *Einen Religions-Raum einrichten, der nicht gleichzeitig von anderen als Abstellraum genutzt wird. Mindestens aber ein „Reli-Roll-Regal“, auf dem besondere Materialien in der Schule gelagert werden und bei Bedarf zur Verfügung stehen.*
- *In die Schul- und Klassenbibliotheken Medien mit religiösen Themen einbringen.*

Religionslehrer/innen beteiligen sich an der Diskussion um das Schulkonzept und bringen ihre Themen in das Schulprogramm ein.

- *An Planung und Durchführung von Projekten mitwirken.*
- *Fächerübergreifende Angebote aufnehmen und mit den Klassenlehrer/innen absprechen.*
- *Kontakte zu außerschulischen Partnern (z.B. Kirchengemeinden) anbahnen.*

9 Medien

Zu einem gelingenden Religionsunterricht gehören auch gute Materialien und Medien.

- *Unterrichtshilfen für die Hand der Lehrenden kennen und in der Schule anschaffen*
- *Bilder- und Jugendbücher zu wichtigen Themen in die Bibliothek stellen*
- *Legematerialien, Handpuppen und kreative Materialien anschaffen (lassen)*

Eine Liste im RPI anfordern.

10

Bei Fragen, Erfolgen und auch bei Frust

Im RPI anrufen, eine Mail schicken und einen Beratungstermin vereinbaren.

Regionale Studientage besuchen: sie bieten Anregungen und ermöglichen Kontakte zu Kolleg/innen.

Im Schuldekanat nach Fortbildungsbeauftragten fragen (sie sind Ansprechpartner in der Region).

Dr. Anita Müller-Friese ist Studienleiterin am RPI Karlsruhe.