

Religionslehrer/in an Hauptschulen werden – Überlegungen zu schulformspezifischen Akzenten im theologischen Studium

von
Frank M. Lütze

Abstract

Ausgehend von Beobachtungen zu besonderen Bedingungen und Herausforderungen des Hauptschulbildungsgangs fragt der Artikel nach schulformbezogenen Akzenten in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern für Hauptschulen bzw. verbundene Haupt- und Realschulen. Fokussiert werden dabei fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Anforderungen an das Lehramtsstudium Religion, insbesondere im Blick auf die praktisch-theologische sowie die systematisch-theologische Ausbildung.

Auf den ersten Blick scheint die Ausbildung zum Religionslehrer bzw. zur Religionslehrerin an Hauptschulen in der Bundesrepublik ein auslaufendes Programm, das in ein paar Jahren bestenfalls noch bayerische Hochschulen beschäftigt. Vielerorts ist die Hauptschule gänzlich abgeschafft, und von den fünf verbliebenen Bundesländern mit eigenständigen Hauptschulen (Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) testen bzw. betreten inzwischen vier teils zaghaft, teils entschlossen den Weg hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem. Fast flächendeckend hat also die Bildungspolitik, wie es Ernst Rösner schon vor Jahren programmatisch forderte, „Abschied von der Hauptschule“¹ genommen.

Freilich: Die Abschaffung der Hauptschule als Schulform bedeutet noch nicht das Ende des Hauptschulbildungsgangs. An den nunmehr vorherrschenden verbundenen Haupt- und Realschulen (die übrigens in jedem Bundesland einen eigenen Namen haben) wird mehrheitlich ab Klasse 7 nach Bildungsgängen differenziert unterrichtet, je nach Bundesland bzw. Schulstandort im Kurssystem oder aber klassenweise. Erst recht lassen sich die Voraussetzungen seitens der Schülerinnen und Schüler nicht durch eine Schulreform ad hoc verändern: Hauptschülerinnen und -schüler gibt es nach wie vor. Und es wäre zynisch, mit Verweis auf die organisatorische Verbindung der Bildungsgänge die spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen auszublenden, die am Pflichtschulprogramm der Sekundarstufe I teilnehmen. Man könnte in diesem Zusammenhang auf die alltägliche Erfahrung von Lehrkräften im Hauptschulbereich verweisen: Ohne genaue Beachtung der Lernvoraussetzungen seitens der Schülerinnen und Schüler lässt sich der Unterricht überhaupt nicht durchführen. Und man muss aus fachdidaktischer Perspektive ergänzen: Ohne hinreichende Sensibilität für die Lebenslagen der Jugendlichen hat der Religionsunterricht auch keine Chance, die potentielle Relevanz von Religion zu erschließen. Gründe genug also, nach spezifischen Anforderungen für Religionslehrerinnen und -lehrer zu fragen, die Jugendliche im Pflichtschulbereich unterrichten. Dafür gilt es zunächst, einige Daten zusammenzutragen zur Situation von Schülerinnen und Schülern im Hauptschulbildungsgang (Kap. 1), bevor darauf bezogen einige Anforderungen an die religionsdidaktische Ausbildung formuliert werden (Kap. 2-4).

¹ RÖSNER 1989.

1. Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang

Auch wenn die Datenlage im Blick auf schulformdifferenzierte Kennzeichen der Lerngruppe recht heterogen ist, lassen sich doch markante Unterschiede beobachten. In vier Thesen werden im Folgenden einige empirische Ergebnisse genannt, die von religionsdidaktischer Relevanz sind. Wenn dabei abkürzenderhaft von Hauptschülern und -schülerinnen gesprochen wird, so sind damit unabhängig von der Schulform alle Schülerinnen und Schüler gemeint, die den Hauptschulbildungsgang besuchen.

1. Hauptschülerinnen und -schüler laufen stärker als andere Schüler Gefahr, im Blick auf ihre schulleistungsbezogenen Fähigkeiten zu resignieren. Hier können in einer Art Dominoeffekt vier Faktoren ineinandergreifen: (1.) Wer am Ende der Grundschulzeit eine Empfehlung für den Hauptschulbildungsgang bekommt, hat bereits über einen längeren Zeitraum negative Leistungsrückmeldungen erfahren. (2.) Dem Hauptschulbildungsgang haftet das gesellschaftliche Stigma an, ein Bildungsgang für leistungsschwache Schüler zu sein – eine Stigmatisierung, die schon Grundschulkindern bewusst ist und kaum ohne Folgen für das Selbstbild bleiben dürfte. (3.) Eine einmal vorgenommene Selbstattribuierung als „schulisch unbegabt“ wirkt sich ihrerseits signifikant auf die schulische Anstrengungsbereitschaft aus und droht damit im Effekt, wie Untersuchungen zeigen, zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung zu werden.² (4.) Damit durch negative Leistungsrückmeldungen nicht das Selbstwertgefühl in globo geschädigt wird, kann es zu einer systematischen Entwertung schulisch-kognitiver Leistungen zugunsten anderer Fähigkeiten kommen. Vermutlich aus diesem Grund spielen körperbezogene Kompetenzen – im Anschluss an Shavelson kann man dabei unterscheiden zwischen *physical ability*, die etwa auf dem Skateboard demonstriert wird, und *physical appearance* – im Hauptschulbereich eine andere Rolle als an Gymnasien.³ Die Selbstattribuierung als „schulisch unbegabt“ droht durch eine solche Kompensation freilich weiter stabilisiert zu werden.

2. Hauptschülerinnen und -schüler kommen überwiegend aus Familien, die über eine deutlich unterdurchschnittliche Ausstattung mit ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen verfügen. Einen ersten Eindruck von der Ausstattung vermittelt der globale *Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS), wie er u. a. in der PISA-Studie von 2003 verwendet wurde.⁴ Unterteilt man alle Eltern der befragten 15-Jährigen in vier gleich große Gruppen (Quartile), so zeigt sich ein erheblicher Unterschied in der Zusammensetzung von Hauptschul- und Gymnasialeltern: Während mehr als drei Viertel der Hauptschülereltern aus den ersten beiden Quartilen kommen, d. h. im Klartext: unterdurchschnittlich mit ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen ausgestattet sind, verfügen mehr als 82 % der Gymnasialeltern über eine überdurchschnittliche Ausstattung.

² HELMKE 1992, 154 beobachtet für den Mathematikunterricht, dass die Notenvarianz zu etwa einem Drittel (!) aus dem resultiert, was sich die Schülerinnen und Schüler zutrauen.

³ Vgl. dazu FEND 1997, 232, sowie SHAVELSON et al. 1976.

⁴ Deutsches PISA-Konsortium 2004, 239-241. Ein hoher ESCS-Wert bedeutet demnach i. d. R. einen hochwertigen Bildungsabschluss und einem angesehenen Beruf der Eltern sowie eine überdurchschnittliche Teilhabe an Kulturgütern.

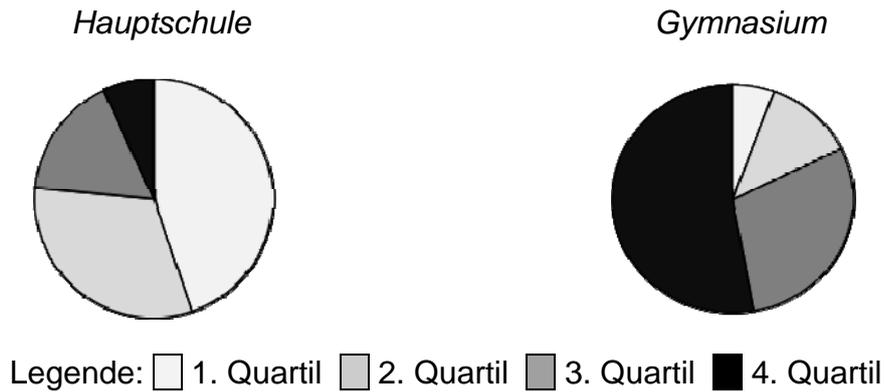


Abb. 1: Ökonomischer, sozialer und kultureller Status der Herkunftsfamilien von 15-Jährigen 2003⁵

Im Detail zeigt sich, dass in Hauptschülerfamilien insbesondere ökonomische sowie kulturelle Ressourcen begrenzt sind bzw. man nicht selten von manifesten Mangellagen reden muss.⁶ Beides, finanzielle Armut wie der Mangel an kulturellem Kapital, kann eine erhebliche Belastung für schulische Lernprozesse darstellen. Hinzu kommen nicht selten gravierende Spannungen zwischen Interessen, Werten etc. – kurz: zwischen dem Habitus in unterprivilegierten Milieus und dem an der Schule gepflegten Habitus der „legitimen“ Mittelschichtskultur.⁷

3. Hauptschülerinnen und -schüler haben in Westdeutschland und Berlin erheblich häufiger einen Migrationshintergrund als Schülerinnen und Schüler anderer Bildungsgänge. Statistisch eindeutig lässt sich nur der Anteil der Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit greifen. Er liegt an westdeutschen Hauptschulen je nach Bundesland um den Faktor 2 bis 5 über dem Anteil an Gymnasien:

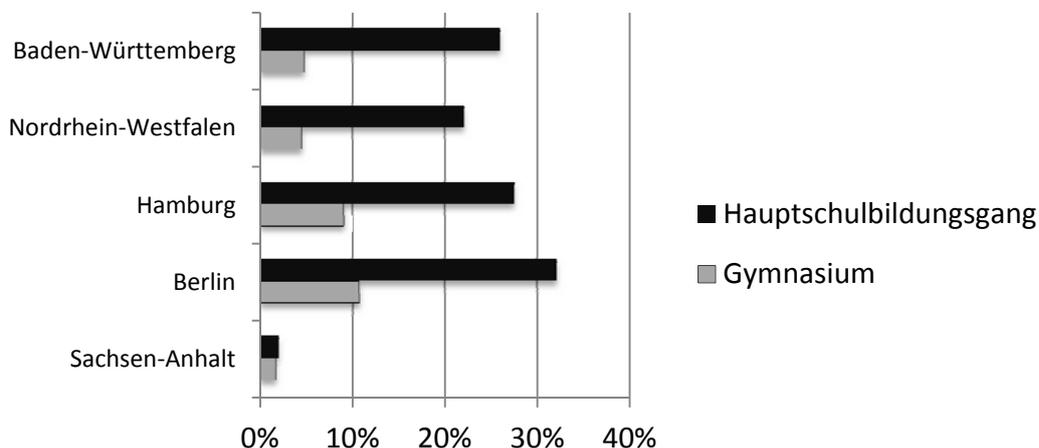


Abb. 2: Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit in einigen Bundesländern (2010)⁸

⁵ Daten aus Deutsches PISA-Konsortium 2004, 244; Grafik F. M. L.

⁶ Vgl. ausführlich LÜTZE 2011, 68-79.

⁷ Vgl. dazu etwa GRUNDMANN et al. 2007.

⁸ Statistisches Bundesamt 2010, 98 ff; Grafik: F. M. L.

Der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund, d. h. mit mindestens einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil, dürfte rund doppelt so hoch liegen. Im evangelischen Religionsunterricht spiegelt sich diese Vielfalt zwar nur eingeschränkt, insofern die meisten Migranten mit Ausnahme der Spätaussiedler aus nicht-evangelischen Ländern kommen; doch prägt der Faktor Migration erheblich den kulturellen und religiösen Kontext des Fachs an westdeutschen Hauptschulen.

4. *Einige Daten legen die Vermutung nahe, dass religiöse Einstellungen sowie die Partizipation an kirchlichen Angeboten bildungsabhängig variieren.* Auch wenn die Forschungslage zur Korrelation zwischen (Schul-)Bildung und Religiosität (noch) sehr dürftig ist, zeichnen sich folgende, hier nur thetisch genannte Befunde ab: (1.) Während der Anteil der Jugendlichen, die allgemein an Gott glauben, laut Shell-Studie weitgehend bildungsunabhängig ist,⁹ scheinen Hauptschülerinnen und -schüler zurückhaltender in ihrer Zustimmung zu explizit christlichen Bekenntnissen.¹⁰ (2.) Ist mit steigender formaler Bildung i. d. R. ein Gewinn an Freiräumen verbunden, erleben demgegenüber Menschen in prekären Bildungslagen ihr Leben stärker als schicksalhaft vorgegeben.¹¹ Dass dabei die Transzendenz vor allem als in das Leben eingreifende Macht erfahren wird, dürfte nicht ohne Folgen für das Gottesverständnis bleiben; auch die größere Affinität zu mantischen und okkulten Praktiken im unteren Bildungsbereich¹² dürfte in einem im Wortsinne fatalistischen Erleben wurzeln. (3.) Befragungen zum Bibelverständnis wie zu Ewigkeitsvorstellungen zeigen, dass Hauptschülerinnen und -schüler tendenziell anschauliche und konkrete Vorstellungen präferieren.¹³ Eine über ein „mythisch-wörtliches“ Verstehen (FOWLER) hinausgehende Glaubensentwicklung scheint insofern (auch) bildungsabhängig. (4.) Wie die aktuelle Konfirmandenstudie zeigt, nehmen Hauptschülerinnen und -schüler kirchliche Angebote deutlich zurückhaltender wahr als ihre Altersgenossen.¹⁴ Man wird kaum fehlgehen, wenn man in der „ausgeprägte[n] Milieugebundenheit christlicher Kinder- und Jugendarbeit“¹⁵ eine wesentliche Ursache dafür vermutet.

Man könnte die Frage nach bildungsgangbezogenen Unterschieden bei Jugendlichen fortsetzen, etwa im Blick auf ihre Freizeitgestaltung, ihre Mediennutzung oder die Bedeutung von Freundschaften und Partnerschaften (und dabei ließe sich mit manchem Klischee aufräumen). Doch machen schon die genannten Daten deutlich, dass Lernprozesse im Hauptschulbildungsgang unter vergleichsweise ungünstigen Bedingungen stattfinden, insofern (a) die in den Familien zur Verfügung stehenden Ressourcen durchschnittlich begrenzter sind, (b) nicht selten die Bewältigung von lebenspraktischen Herausforderungen (von der Organisation regelmäßiger Mahlzeiten bis zum Erhalt eines stabilen Selbstwertgefühls) eine vordringliche Aufgabe für die Jugendlichen darstellt, hinter denen bisweilen schulische Anforderungen zurückstehen müssen, und (c) weder die Werthierarchien in schulbildungsfernen Milieus

⁹ Vgl. GENSIKKE 2006, 210 (Antwort auf die Frage „Es gibt einen persönlichen Gott“; vergleichbar differenzierte Angaben fehlen in der Studie von 2010).

¹⁰ Der EKD-weiten Konfirmandenstudie ILG et al. 2009, 195 zufolge bestimmen am Ende der Konfirmandenzeit 62 % der Hauptschüler, aber 74 % der Gymnasiasten ihr Verhältnis zum *christlichen Glauben* als positiv.

¹¹ Besonders deutlich wird das an der Aussage „Man kann sich bemühen, soviel man will, es kommt ja doch, wie es kommen muss“, die in der vierten EKD-Mitgliedschaftsuntersuchung bei Volks- bzw. Hauptschulabsolventen mit 41 % fast doppelt soviel Zustimmung fand wie bei Befragten mit Abitur (23 %; SCHLOZ 2006, 75). Vgl. zu weiteren Belegen LÜTZE 2011, 157-160.

¹² Vgl. dazu HELSPER 1992, 91-97.

¹³ Vgl. FEIGE / GENNERICH 2008, 893; BRÖKING-BORTFELDT 1984, 149.

¹⁴ ILG et al. 2009, 194.

¹⁵ Ebd.

noch Selbstattribuierungen als „schulisch unbegabt“ dem Lernen einen großen Stellenwert beimessen.

2. Anforderungen an ein Theologiestudium für Religionslehrkräfte im Hauptschulbildungsgang

Dass sich vor diesem Hintergrund spezifische Anforderungen für die Ausbildung von Lehrkräften im Hauptschulbereich formulieren lassen, ist evident: Etwa im Blick auf den Umgang mit Armut oder kultureller Heterogenität, auf Kooperationen mit Jugendämtern und Sozialarbeit, auf den Kontakt mit schulfernen Elternhäusern, auf den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten etc. Fraglos sind solche Aspekte auch von religionsdidaktischer Relevanz. Im Folgenden beschränke ich mich jedoch auf schulformbezogene Anforderungen an die *fachwissenschaftlich-theologische Ausbildung* von Religionslehrerinnen und -lehrern. Welche Aufgabenfelder dabei u. a. zu bedenken sind, soll zunächst überblicksartig angedeutet und anschließend exemplarisch für zwei Bereiche näher ausgeführt werden.

1. Die bisweilen prekären, von Armut bedrohten Lebenslagen von Hauptschülern, die Herausforderung, ein Berufsverständnis zu entwickeln im Horizont teils düsterer Aussichten bzw. drohender Arbeitslosigkeit, nicht zuletzt auch die in Deutschland nach wie vor stabile Reproduktion von Bildungsungleichheiten werfen gewichtige *materialethische Fragen* auf (etwa nach Chancen- und Bildungsgerechtigkeit im Blick auf Menschen aus unterprivilegierten Verhältnissen), zu denen ein Religionslehrer bzw. eine Religionslehrerin im Hauptschulbereich in fachkundiger Weise gesprächsfähig sein sollte.

2. Der im Vergleich zu Gymnasien signifikant höhere Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Hauptschulbereich in Westdeutschland und Berlin macht evidentermaßen eine solide religionswissenschaftliche Ausbildung angehender Religionslehrkräfte, v. a. im Blick auf den Islam, notwendig. In fachdidaktischer Hinsicht ist dabei insbesondere nach Möglichkeiten eines kooperativen Religionsunterrichts zu fragen, der sich nicht mit der Paradoxie abfindet, dass die selbstverständliche Konvivenz von muslimischen und christlichen Schülern ausgerechnet in jenem Fach unterbrochen wird, in dem Religion zum Thema wird.

3. Vergleicht man Lehrpläne für den Religionsunterricht, so fällt auf, dass historisch-kritische Zugänge zur Bibel, die zum Standardrepertoire im gymnasialen Programm für die Sekundarstufe I gehören, im Hauptschulbereich eine deutlich geringere Rolle spielen bzw. nur am Rand vorgesehen sind. Gleichwohl wäre es problematisch, *a limine* auf den Anspruch zu verzichten, dass Jugendliche die Schrift als ein *historisches* Glaubenszeugnis zu lesen lernen. Das stellt allerdings erhöhte Anforderungen an die exegetische sowie insbesondere *exegetisch-didaktische* Ausbildung von Religionslehrkräften für den Hauptschulbereich.

4. Die Forderung nach einem erkennbaren Praxisbezug von Lernvorgängen gehört – durchaus, wie man zeigen kann, mit guten Gründen – zum Standardrepertoire der Hauptschulpädagogik. Das wirft die Frage auf, welchen Beitrag das Lehramtsstudium zum Verstehen gegenwärtiger Ausdrucksformen von Religion leistet, konkret: welche Rolle *praktisch-theologischen bzw. kulturhermeneutischen Fragestellungen* in der Lehramtsausbildung zukommt. Dieser Punkt wird im Folgenden näher ausgeführt werden (Kap. 3).

5. Schließlich weisen einige empirische Daten zur Religiosität darauf hin, dass es Zusammenhänge gibt zwischen Schulbildung, sozialen Lagen und religiösen Vorstel-

lungen: So scheinen Machtaspekte im Gottesbild in prekären Lebenslagen eine vergleichsweise große Rolle zu spielen, während etwa die Rechtfertigungstheologische Kritik an menschlicher Leistungsorientierung im Blick auf Menschen am Rand der etablierten Gesellschaft ungewollt einen zynischen Beigeschmack bekommen kann. Solche Beobachtungen gehen freilich bereits über Ausbildungsdesiderate für Hauptschullehrer hinaus. Sie werfen Fragen auf, die in manchen biblischen Texten mehr Heimatrecht finden als in unseren herkömmlichen Dogmatiken. Und sie lassen damit ahnen, dass die akademische Theologie ihrerseits milieugebundener sein könnte, als sie bisweilen selbst wahrnimmt. Auch darauf lohnt es näher einzugehen (Kap. 4).

3. Praxisorientiertes Lernen und die Bedeutung der Praktischen Theologie im Lehramtsstudium

In Lehrplänen für Religionsunterricht im Pflichtschulbereich (gleich ob an Hauptschulen oder an verbundenen Schulmodellen) begegnet fast stereotyp der Hinweis auf praxisbezogenes Lernen: „Ausgangspunkt des Lernprozesse ist vielfach die Suche nach konkreten Antworten auf aktuelle Fragen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler [...] Lernziele und Lerninhalte sind auf Anwendung ausgerichtet“, heißt es beispielsweise im saarländischen Lehrplan für den Hauptschulbildungsgang in der Klasse 8¹⁶, und die besondere Aufgabe der Regelschule liegt laut dem Thüringer Lehrplan „in einer guten Verzahnung von praktischen und theoretisch-intellektuellen Bildungsinhalten – Glaube ist auch Praxis!“¹⁷. Dahinter steht eine lange hauptschulpädagogische Tradition, die u. a. in den Plädoyers aus den 1950er Jahren für eine „Volkstümliche Bildung“ eine zentrale Rolle spielt.¹⁸ Die damit seinerzeit verbundene Begabungstheorie, derzufolge es eben theoretisch und praktisch begabte Menschen gebe (sowie einen Mischtypus, für den die Realschule da sei), ist mit Recht der pädagogischen *damnatio memoriae* anheimgefallen. Doch gibt es gute *motivationale* Gründe, bei Jugendlichen, deren Interesse an abstrakten Themen und Lernvorgängen begrenzt ist, Inhalte von Praxisbezügen ausgehend zu erschließen. Idealtypisch lassen sich dabei zwei Vorgehensweisen unterscheiden: (3.1) Die Wahrnehmung und Deutung von Phänomenen religiöser Praxis, die den Jugendlichen begegnen, und (3.2) das Aufgreifen bzw. Inszenieren praktischer Anforderungen im Unterricht. Dazu jeweils ein Beispiel, bevor daraus (3.3) Konsequenzen für die Lehrerausbildung gezogen werden.

3.1 Wahrnehmung und Deutung religiöser Praxisphänomene

Jugendliche kommen in ihrem Alltag in vielfacher Weise in Kontakt mit religiöser Praxis. Das gilt – mit gewissen Einschränkungen – selbst in einem weitgehend konfessionslosen Kontext wie in Halle an der Saale mit unter 10 % Kirchenmitgliedern. Ein prominentes Beispiel ist die Konfirmation bzw. in Ostdeutschland der Komplex Konfirmation/Jugendweihe (so nimmt derzeit in Sachsen-Anhalt nur ein Zehntel der Vierzehnjährigen an der Konfirmation, eine gute Hälfte hingegen an einer

¹⁶ Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2000 (Erweiterte Realschule Kl. 8), 5 (bezogen auf den Hauptschulbildungsgang). Vgl. dagegen die Formulierung für den Realschulbildungsgang a.a.O., 6 (Hervorhebung F.M.L.): „Fachunterricht wird zunehmend die spezifische Form des Lehrens und Lernens. Er ist gekennzeichnet durch systematisches Lehren und Lernen [...] Lernziele und Lerninhalte sind über die Anwendung hinaus auf Problemlösung und Transfer ausgerichtet“.

¹⁷ Kultusministerium des Freistaates Thüringen 1999 (Regelschule), 9.

¹⁸ Die Forderung einer Bildung „im Horizont des Gebrauchs“ ist u. a. ein Kernanliegen von STÖCKER 1957.

Jugendweihefeier teil).¹⁹ Natürlich lässt sich das Nebeneinander beider Angebote historisch-genetisch erklären, etwa – wie im Lehrplan für Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt vorgesehen – im Rahmen einer Einheit zu „Kirche in der DDR“.²⁰ Näher liegt es aber, von den eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auszugehen, etwa, indem in der 8. Klasse nach den entsprechenden Feiern der Ablauf beider Rituale geschildert und auf strukturelle Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede hin verglichen wird. Möglicherweise ergibt sich daraus dann die Frage nach dem Ursprung der heutigen Konkurrenzsituation; *notwendig* ist sie für das Verständnis der Unterschiede durchaus nicht.

3.2 Lernen „im Horizont des Gebrauchens“: Praxis gestalten im Religionsunterricht

Wenn von „Praktischem Lernen“ die Rede ist, so ist damit in der Regel ein Lernen ausgehend von praktischen Aufgaben gemeint, im Religionsunterricht etwa im Rahmen diakonischer Praktika oder anhand fächerübergreifender Projekte, die auch ethische Fragestellungen tangieren. Doch ist ein praktisches Lernen auch im Blick auf religiöse Praxis, etwa das Gebet, im Rahmen der Schule denkbar? Die naheliegende Gefahr, dabei praktisches Lernen *anhand* religiöser Vollzüge mit einer praktischen Einübung *in* religiöse Praxis zu verwechseln, führt exemplarisch ein Lehrplanvergleich für Baden-Württemberg vor Augen (s. Abb. 3): Während es am Gymnasium in erfrischender Distanz darum geht, *verschiedene Genres von Gebeten unterscheiden zu können*, sollen Hauptschüler am Ende der Klasse 6 kurzerhand *beten können*.

| Gymnasium | Realschule | Hauptschule |
|---|--|--|
| Die Schülerinnen und Schüler ... | | |
| können an Beispielen zeigen, wie sich Menschen in Worten der Klage, des Dankes und des Lobes an Gott wenden | wissen, dass sich Menschen im Gebet an Gott wenden können, um in Notsituationen zu klagen und zu bitten und um in Situationen der Freude und des Staunens zu danken [...] | (–) |
| (–) | verfügen über Möglichkeiten, Erfahrungen auf unterschiedliche Weise vor Gott zu bringen (zum Beispiel Lied, Gebet, Stille, Tanz) | verfügen über Möglichkeiten, ihre eigenen Erfahrungen vor Gott zu bringen (Lied, Gebet ...) |

¹⁹ Konfirmationsrate 2009: 10,2 % (eigene Berechnung auf Grundlage von KIRCHENAMT DER EKD 2011, 12, bezogen auf die Zahl aller 14-Jährigen in Sachsen-Anhalt am 31.12.2009 nach STATISTISCHES BUNDESAMT; neuere Zahlen liegen noch nicht vor): Für das Jahr 2011 rechnet der Landesverband der Interessenvereinigung Jugendweihe für seine Jugendweihefeiern mit einer Teilnahmequote von 49 % der Achtklässler in Sachsen-Anhalt (STÄDTER 2011; die nicht über den Verband organisierten Jugendweihefeiern sind damit noch nicht erfasst).

²⁰ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 1999, 63 f.

Abb. 3: „Gebet“ als Thema des Religionsunterrichts: Kompetenzen am Ende der Klasse 6 (Baden-Württemberg)²¹

Dass jedoch auch ein praktisches Lernen im Blick auf religiöse Praxis Distanzierungsräume wahren kann, zeigt etwa ein vor fünf Jahren in den Katechetischen Blättern veröffentlichter Projektbericht. Rolf-Josef Zehe berichtet von einer mit einer Hauptschulklasse erarbeiteten „Gebetsausstellung“ im Schulgebäude, bei der die Jugendlichen u. a. anhand von Tonfiguren unterschiedliche Gebetshaltungen vorstellen, „Gebete junger Menschen“ auf einer Litfaßsäule sammeln, gebetsbezogene Karikaturen aussuchen oder selbst zeichnen etc. (übrigens eine ausgesprochen erfolgreiche Ausstellung).²²

3.3 Konsequenzen für die Ausbildung von Religionslehrkräften für den Hauptschulbildungsgang

Die beiden genannten Beispiele – die Analyse eines religiösen Rituals und seines säkularen Pendantes sowie die Auseinandersetzung mit dem Gebet als zentraler religiöser Kommunikationsform – werfen die Frage auf nach einer einschlägigen fachlichen Ausbildung von Lehrkräften. Ich fürchte, sie wird gegenwärtig an vielen Universitäten negativ beschieden werden müssen: Die wissenschaftliche Reflexion religiöser Praxisphänomene in und – je nach Fachverständnis – auch außerhalb der Kirche fällt weitgehend in das Ressort der Praktischen Theologie, die in Lehramtscurricula kaum je vorkommt. Die Beschränkung der fachwissenschaftlich-theologischen Ausbildung im Lehramtsstudium auf historische, systematisch-theologische und bisweilen religionswissenschaftliche Aspekte mag im Blick auf die humanistische Tradition des Gymnasiums noch eine gewisse Plausibilität beanspruchen. Wenn freilich, wie im Hauptschulbereich, Praxisbezüge konstitutiv sein sollen für Lernprozesse, so ist eine Einführung in die wissenschaftliche Wahrnehmung und Reflexion religiöser Praxis in der Ausbildung unumgänglich. Praktische Theologie ist, wie Bernd Schröder vor Jahren gezeigt hat,²³ nicht nur eine Handlungs-, sondern, neben anderem, auch eine Wahrnehmungswissenschaft und spätestens als solche auch über den Kreis der Pfarramtsstudierenden hinaus eine nicht substituierbare Teildisziplin der Theologie.

4. Kultursensibler Unterricht als Anfrage an die Theologie

Im hauptschulbezogenen pädagogischen Diskurs ist in den letzten drei Jahrzehnten – wesentlich beeinflusst durch Beiträge des französischen Soziologen Pierre Bourdieu – die Sensibilität gewachsen für die Spannung zwischen den Herkunftsmilieus der Jugendlichen am Rand der etablierten Gesellschaft und der Schule als einer ausgesprochen mittelschichtorientierten Institution. Die seit den 70er Jahren wiederholt geäußerten kritischen Anfragen an eine *sozialintegrativ* ausgerichtete Sozialarbeit wiederholen sich damit im Bereich der Schulpädagogik. So formulierte der Förderschulpädagoge Gottfried Gerhard Hiller bereits 1989: „Wir sind daran gewöhnt, unsere erzieherische und unterrichtliche Arbeit unter Zielvorstellungen der Integration, der Anpassung und der Reparatur zu leisten. Wir orientieren uns dabei daran, so

²¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004a (Gymnasium), 17; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004b (Realschule), 25; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004c (Hauptschule/Werkrealschule), 26.

²² ZEHE 2006.

²³ SCHRÖDER 2001.

gut es geht, unsere Schüler so unauffällig wie möglich zu machen, wir wollen verhindern, daß sie herausfallen aus den üblichen Standards der Lebensgestaltung. Dabei sind wir eher unausgesprochen als klar formuliert darauf aus, sie für ein kleinbürgerliches Lebens- und Familienideal zu qualifizieren. Nur selten [...] machen wir uns klar, wie weit wir und unsere Lebenswelt von dem entfernt ist, was als Lebenswirklichkeit unsere Schüler erwartet bzw. schon jetzt bestimmt.²⁴ Betrifft die Kritik an der „kulturimperialistische[n] Attitüde“ der Schule, wie Hiller bissig formuliert²⁵, auch die Religionsdidaktik?

Die vorhin kurz erwähnten empirischen Befunde zur Religiosität von Hauptschülerinnen und -schülern geben in der Tat an einigen Punkten Anlass, analog zu Hiller zu fragen, *wie weit wir und unsere Theologie von dem entfernt ist, was als alltägliche religiöse Deutungsmuster unsere Schüler erwartet bzw. schon jetzt bestimmt*. Das wird im Folgenden im Blick auf Gottesbilder (4.1) sowie die Rechtfertigungstheologische Kritik am Leistungsdenken (4.2) kurz ausgeführt. Wenn sich dabei die vermutete Distanz zwischen akademischer Theologie und milieuspezifischen religiösen Deutungsmustern bestätigt, so hätte das nicht nur Auswirkungen auf die Ausbildung von Lehrkräften (4.3), sondern würde darüber hinaus auch theologisch zu denken geben.

4.1 Gottesbilder zwischen Macht- und Beziehungsaspekten

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass für das Gottes- bzw. Transzendenzverständnis in (schul-)bildungsfernen Milieus Machtaspekte eine vergleichsweise große Rolle spielen. Das kommt zum einen im Gewicht von *Schöpfungsvorstellungen* zum Ausdruck: Mehrere Studien zeigen, dass die Weltentstehung von Hauptschülern stärker als von anderen Schülern mit dem Handeln eines Gottes (und entsprechend seltener mit abstrakten Vorstellungen wie einem „Urknall“) in Verbindung gebracht wird. Die Weltentstehung wird damit zu einer wichtigen Quelle für religiöses Denken: „Irgendwo muss doch das ganze Zeug herkommen“. Zum anderen wird Gott dort als determinierender Faktor erfahren, wo Menschen ihren Alltag primär als vorgezeichnet erleben. Aussagen wie „[den Sinn des Lebens] kann ich nicht selber ‚machen‘, er ist ‚irgendwie da““, „Man kann sich bemühen, so viel man will, es kommt ja doch, wie es kommen muss“ oder der Verweis auf Sternzeichen bzw. „eine irgendwie geheimnisvolle Kraft“, die unser Leben lenke, finden in aktuellen Befragungen jeweils bei Hauptschülern bzw. bei Erwachsenen mit Hauptschulabschluss eine signifikant überdurchschnittliche Zustimmung. Gott ist für sie, so könnte man die Ergebnisse zusammenfassen, eher der allmächtige Schöpfer und Lenker der Welt, auf dessen Gunst man angewiesen ist, als der Freund, der mit uns durchs Leben zieht. Das steht fraglos im Kontrast zu den dominierenden Nähe- und Beziehungsmetaphern in der gegenwärtigen kirchlichen und dogmatischen Gottesrede, während biblische Texte zuhauf vergleichbare Heteronomieerfahrungen spiegeln. Die gegenüber dem biblischen Traditionsstrom zu beobachtende Verengung könnte vor diesem Hintergrund durch die Dominanz bildungsbürgerlicher Milieus in Theologie und Kirche mitverursacht sein.

4.2 Rechtfertigung und Leistungsorientierung

Bevor aus der Divergenz der Gottesbilder mögliche Folgerungen für die Lehramtsausbildung gezogen werden, soll zumindest kurz der zweite Punkt genannt werden,

²⁴ HILLER 1994, 25.

²⁵ HILLER 1994, 18.

an dem sich traditionelle dogmatische Aussagen zum Erleben von Hauptschülerinnen und -schülern nicht spannungsfrei verhalten. Die Rechtfertigungstheologische Kritik an der Leistungsorientierung unserer Gesellschaft hat in einem gutbürgerlichen Kontext – nehmen wir als Beispiel eine akademische Tagung – fraglos eine hohe Plausibilität: Bald als Warnung vor der Hybris, bald als Trostbotschaft, wo Menschen mit den Grenzen des eigenen Schaffens und Denkens schmerzhaft konfrontiert werden. In prekären Verhältnissen freilich, wo Menschen ohnehin alltäglich die Erfahrung machen, nicht zu den Leistungsträgern der Gesellschaft zu zählen und selbst nicht selten längst resigniert haben im Blick auf ihre Leistungsfähigkeit, wird aus der Kritik an der Leistungsorientierung leicht eine billige Vertröstung, die nichts in Frage stellt und keinen neuen Horizont eröffnet, oder, traditioneller gesagt: die weder Gesetz noch Evangelium recht zur Sprache bringt. Rechtfertigungstheologisch könnte es sich vor diesem Hintergrund als Engführung erweisen, die Botschaft von der unverdienten und unbedingten Liebe Gottes zum Menschen ausschließlich als Kontrast zur *Leistungsorientierung* zur Geltung zu bringen. Das Ja Gottes zum Menschen widerspricht ja, wie man in Aufnahme hamartiologischer Überlegungen Karl Barths formulieren kann, nicht nur dem menschlichen Hochmut, sondern ebenso auch der menschlichen Trägheit bzw. Resignation, die nicht minder eine Gestalt der Sünde ist. Und der *homo peccator* ist, wie Barth wörtlich schreibt, „wie dort der Erniedrigung, so hier der *Erhebung* bitter bedürftig“²⁶. Diese Spur lohnt es theologisch weiterzuverfolgen im Blick auf Menschen, die eher zu wenig als zu viel Vertrauen in eigene Fähigkeiten haben.

4.3 Folgerungen für die Ausbildung von Religionslehrkräften für den Hauptschulbildungsgang

Die Beobachtungen zu Gottesbildern wie zur rechtfertigungstheologischen Kritik am Leistungsdenken machen auf den Umstand aufmerksam, dass nicht nur alltagsreligiöse Deutungsmuster, sondern auch kirchliche und theologische Aussagen im Zusammenhang stehen mit den Lebensumständen derjenigen, die sie gebrauchen, oder deutlicher gesagt: Dass auch unsere hohe Theologie vermutlich erheblich milieugebundener ist als sie selbst wahrnimmt. Insbesondere in einem Kontext, der fernab akademischer Milieus liegt, drohen freilich theologische Argumentationsmuster, die z. B. stillschweigend das bildungsbürgerliche Ideal eines selbstbestimmten, leistungsorientierten Lebens voraussetzen, massiv an Plausibilität zu verlieren. Sollen Schülerinnen und Schüler eine Chance haben, Christentum als eine potentiell lebensrelevante Religion zu erfahren, bedarf es einer Lehramtsausbildung, die sich aktiver als bislang mit der Differenz zwischen akademischer Theologie und religiösem Denken jenseits des Bildungsbürgertums auseinandersetzt. Das erfordert zum ersten eine eingehende Beschäftigung mit bildungs- bzw. milieubedingten Unterschieden im Blick auf religiöse Fragen. Auch wenn hier noch zahlreiche Aspekte nicht hinreichend empirisch gesichert sind, geben doch die in den letzten Jahren veröffentlichten Milieustudien einige Anhaltspunkte. Bei ihrer Lektüre kann freilich bisweilen der Eindruck aufkommen, die „Milieuorientierung“ sei lediglich eine Frage der passenden Sprache oder der richtigen Anknüpfungspunkte. Damit ist es aber nicht getan. Vielmehr zeigen die oben ausgeführten Beobachtungen, dass milieubedingt unterschiedliche Weisen der Welt- und Selbstwahrnehmung *eo ipso* auch zu unterschiedlich akzentuierten Gotteswahrnehmungen führen. „Milieuorientierung“ beschreibt insofern nicht nur eine religionsdidaktische bzw. praktisch-theologische,

²⁶ BARTH 1955, 454; Hervorhebung des Autors – ebd., 453 setzt sich BARTH kritisch mit der einseitigen Identifikation von Sünde mit Hochmut in der protestantischen Tradition auseinander.

sondern auch eine genuin systematisch-theologische Aufgabe. Wenn es gelänge, im Sinne einer kritischen Selbstreflexion der Theologie Lehramtsstudierende an einzelnen Punkten zu sensibilisieren für die soziale Standortbezogenheit dogmatischer Aussagen, dann wäre damit schon ein wichtiger Schritt getan hin zu einer Öffnung für Theologien (im Plural!) außerhalb der akademischen Theologie.

Literatur

- BARTH, KARL (1955), Die Lehre von der Versöhnung. Zweiter Teil (Kirchliche Dogmatik IV/2), Zürich.
- BRÖKING-BORTFELDT, MARTIN (1984), Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler (Religionspädagogik heute 13), Aachen.
- Deutsches PISA-Konsortium (2004), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u. a.
- FEIGE, ANDREAS / GENNERICH, CARSTEN (2008), „Was mir wichtig ist im Leben“. Auffassungen Jugendlicher und junger Erwachsener zu Alltagsethik, Moral, Religion und Kirche. Eine Umfrage unter 8.000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen im Religions- und Politikunterricht an Berufsbildenden Schulen in Deutschland, [Datenband], unter Mitarbeit von Nils Friedrichs, Michael Köllmann und Wolfgang Lukatis. URL: <http://www.ci-muenster.de/externed/datenban.pdf> [Zugriff: 08.09.2010].
- FEND, HELMUT (1997), Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie, Bern.
- GENSICKE, THOMAS (2006), Jugend und Religiosität, in: SHELL DEUTSCHLAND (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt (Main), 203–239.
- GRUNDMANN, MATTHIAS / BITTLINGMAYER, UWE H. / DRAVENAU, DANIEL / GROH-SAMBERG, OLAF (²2007), Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen, in: BECKER, ROLF / LAUTERBACH, WOLFGANG (Hg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 43-70.
- HELMKE, ANDREAS (1992), Selbstvertrauen und schulische Leistungen, Göttingen.
- HELSPER, WERNER (1992), Okkultismus – die neue Jugendreligion? Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur, Opladen.
- HILLER, GOTTHILF GERHARD (³1994), Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau.
- ILG, WOLFGANG / SCHWEITZER, FRIEDRICH / ELSENBAST, VOLKER (2009), Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven, Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, unter Mitarbeit von Matthias Otte (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3), Gütersloh.

- Kirchenamt der EKD (2011), Statistik über die Äußerungen des kirchlichen Lebens in den Bundesländern im Jahr 2009, Hannover.
- Kultusministerium des Freistaates Thüringen (1999), Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Evangelische Religionslehre, Erfurt. URL: http://www.thillm.de/thillm/pdf/lehrplan/rs/rs_lp_evrel.pdf [Zugriff: 18.01.2010].
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (1999), Rahmenrichtlinien Sekundarschule, Schuljahrgänge 7-10. Evangelischer Religionsunterricht, Halle (Saale). URL: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/evrelsek.pdf> [Zugriff: 18.01.2010].
- LÜTZE, FRANK M. (2011), Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I (Arbeiten zur Praktischen Theologie 47), Leipzig.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2000), Lehrplan Erweiterte Realschule. Klassenstufe 8, Saarbrücken. URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/ERSLp-08.pdf [Zugriff: 18.01.2010].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004), Bildungsplan 2004. Gymnasium, Bildungsstandards, Stuttgart. URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_evR_bs.pdf [Zugriff: 18.01.2010] [= 2004a].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004), Bildungsplan 2004. Realschule, Bildungsstandards, Stuttgart. URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Rs/Rs_evR_bs.pdf [Zugriff: 18.01.2010] [= 2004b].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004), Bildungsplan 2004. Hauptschule, Werkrealschule, Bildungsstandards, Stuttgart. URL: http://www.bildung-staerkt-meschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Hauptschule_Werkrealschule/Hauptschule_Werkrealschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf [Zugriff: 18.01.2010] [= 2004c].
- RÖSNER, ERNST (1989), Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik (Fischer-Taschenbücher 4295), Frankfurt a.M.
- SCHLOZ, RÜDIGER (2006), Kontinuität und Krise – stabile Strukturen und gravierende Einschnitte nach 30 Jahren, in: FRIEDRICH, JOHANNES / HUBER, WOLFGANG / STEINACKER, PETER (Hg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh, 51-88.
- SCHRÖDER, BERND (2001), In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug?, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 98 (2001), H.1, 101-130.
- SHAVELSON, RICHARD J. / HUBNER, JUDITH J. / STANTON, GEORGE C. (1976), Self-concept: Validation of construct interpretations, in: Review of Educational Research 63 (1976), H. 3, 407-435.
- STÄDTER, ANTONIE: Kindheit adé, in: Mitteldeutsche Zeitung v. 29.04.2011.
- Statistisches Bundesamt, GENESIS-Online-Datenbank. URL: <http://www-genesis.destatis.de> [Zugriff: 20.08.2011].
- Statistisches Bundesamt (2010), Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2009/2010, Wiesbaden (Fachserie 11 Reihe 1). URL: <http://www->

ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,Warenkorb.csp [Zugriff: 08.10.2010].

STÖCKER, KARL (1957), Volksschuleigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung, München.

ZEHE, ROLF-JOSEF (2006), Beten mit allen Sinnen, in: Katechetische Blätter 131 (2006), H. 5, 335-337.

PD Dr. Frank M. Lütze, Stellvertretender Leiter der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse an der Theologischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg.