

YES

NO

MAYBE

PERHAPS

DON'T
KNOW

DON'T
CARE

Reli

Jahrbuch der **keine Lust und
keine Ahnung?**
Religionspädagogik

Herausgegeben von
Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme / Helga Kohler-Spiegel /
Elisabeth Naurath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer

Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer:
Reli – keine Lust und keine Ahnung?



Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer:
Reli – keine Lust und keine Ahnung?

Reli – keine Lust und keine Ahnung?

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 35 (2019)

herausgegeben von

Stefan Altmeyer, Bernhard Grümmé, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2019, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © marekuliasz/shutterstock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-72005-0

Inhalt

Schlaglichter

Interview mit dem Abiturienten Ben N. zur Bedeutung der »Holyge Bimbel« (<i>Elisabeth Naurath</i>)	8
Zwischen Ablehnung, Desinteresse und Glaube – Erfahrungsbericht einer Berufseinsteigerin zur Schülerschaft des Religionsunterrichts heute (<i>Julia Dietsch</i>).	13
Auf dass wir uns nicht allzu viel einbilden ... (<i>Marcin Morawski</i>)	16

Interdisziplinäre Perspektiven

Kein Interesse am Unterricht – ein Grundproblem von Schule? Ein Versuch (<i>Peter Fauser</i>)	22
Ist Interesse geweckt, läuft das meiste von selbst – Interesse und Desinteresse im und am Religionsunterricht (<i>Anton A. Bucher</i>)	34
Wen der Religionsunterricht nicht erreicht und wie er sich darum ändern müsste – Schülerwahrnehmungen zum Religions- und Ethikunterricht im Vergleich (<i>Golde Wissner und Friedrich Schweitzer</i>)	46
Ach, ist doch bloß Reli! Ist der Religionsunterricht selbst schuld daran, wenn man ihn nicht ernst nimmt? (<i>Rudolf Englert</i>)	62
Konturen weltanschaulicher Heterogenität – religionssoziologische Perspektiven auf die weltanschaulichen Profile religiöser und säkularer Jugendlicher angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit (<i>Ulrich Riegel</i>)	76
Wer hat kein Interesse am Religionsunterricht? (<i>Monika E. Fuchs</i>) . . .	92
Religionsdistanz als Herausforderung im Spiegel religionsdidaktischer Ansätze (<i>Bernd Schröder</i>)	112

Didaktische Konkretionen

Das ist für alle relevant!? Religionsunterricht mit Religionsdistanten (<i>Claudia Gärtner</i>)	130
Religionsunterricht mit Kindern ohne religiöse Sozialisation – Impulse für den Religionsunterricht in der Grundschule (<i>Susanne Schwarz und Ulrike Witten</i>)	143
Religionsunterricht mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern in Ostdeutschland (<i>Michael Domsgen</i>)	157
Welche Kompetenzen brauchen Religionslehrkräfte im Umgang mit religionsdistanten Schülerinnen und Schülern? (<i>Manfred L. Pirner</i>)	173
Sprachhürden erkennen und abbauen: Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht (<i>Stefan Altmeyer</i>)	184
»Wege aus dem Niemandsland?« – Aspekte einer zeitgemäßen Bibeldidaktik auch für Religionsferne (<i>Mirjam Zimmermann</i>)	197
Potenzielle Religiosität. Subjektorientierte Religionspädagogik im Umgang mit religiösen und nicht-religiösen Lebensdeutungen (<i>Gundula Rosenow</i>)	212
Wie gelingt Berufsschulreligionsunterricht? Eine persönliche Perspektive (<i>Claudia Märkt</i>)	225
Religionsunterricht mit konfessionslosen und religionsdistanzierten Schülerinnen und Schülern – mögliche Strategien aus der Sicht der Lehrerausbildung (<i>Wolfgang A. Kasper</i>)	236
Bilanz	
Reli – keine Lust und keine Ahnung? Eine Zwischenbilanz (<i>Helga Kohler-Spiegel</i>)	250

Schlaglichter

Interview mit dem Abiturienten Ben N. zur Bedeutung der »Holyge Bimbel«¹

Elisabeth Naurath

Ich kann mich an folgende Situation erinnern: Du bist mit ein paar Freunden (ihr wart damals 17 Jahre) nach Hause gekommen und ihr habt völlig begeistert in der Holyge Bimbel geblättert und gelesen. Was war der Grund?

Ja, das war einfach so, dass es irgendetwas ja Neuartiges, Krasses – um nicht zu sagen Rebellisches – war, diese Bibel, die man schon von der Kindheit her kennt, die mit so einer Ernsthaftigkeit von den Eltern behandelt wurde, auf einmal so ja schon fast kabarettistisch aufgeführt wird, in dieser Jugendsprache, die damals sehr viral gegangen ist – gerade auch im Internet. (Pause) Es gab viele Videos dazu und jeder hat irgendwie diese Jugendsprache an sich genommen. Aber dass es ein ganzes Buch danach gibt oder gab, das war einzigartig und als das dann noch die Bibel war, das war einfach sehr witzig und amüsant. Es sind genau die Geschichten wie aus der Bibel – nur in einer modernen Sprache und mit modernen Mitteln übersetzt oder: was heißt moderne Sprache? Einfach in diese Jugendsprache, die damals aktuell war.

Was meinst Du, warum empfinden viele Jugendliche heute die Holyge Bimbel als so cool?

Besonders cool ist die Holyge Bimbel einfach dadurch, dass sie sich perfekt in die heutige Zeit integriert. Es sind keine Geschichten, die jetzt nur 2000 Jahre alt sind. Also klar, die kommen auch vor, sonst hätte es ja keinen Bezug mehr zur Bibel. Aber es sind halt sehr moderne – ich sag mal Insiderwitze der jugendlichen Generation enthalten, z. B. verschiedene Worte wie die Larrys oder ja, dass Michael Jackson vorkommt ...

Darf ich hier mal nachfragen was heißt denn z. B. die Larrys?

Halt jetzt nicht so die Machos, sondern halt – keine Ahnung – die einfachen Leute, die den Großen, die Ahnung haben, hinterherlaufen wie die Jünger quasi.

1 Shahak Shapira, Holyge Bimbel. Storys vong Gott u s1 Crew, Hamburg ⁵2017.

Aha. Und dann gibt es ja so einige Abkürzungen in der Holyge Bimbel, so wie »WTF«. Was bedeutet denn das?

What the fuck. Was für ein Scheiß. Aber was ich eigentlich vorhin meinte mit den modernen Insiderwitzen, die nur die Jugendlichen verstehen, dass einfach auch Prominente, vor allem auch aus Deutschland, genannt werden, z. B. die Bibis Beauty Palace und Helene Fritscher und alles Mögliche. Und was ich eigentlich gerade such, aber ich weiß nicht mehr genau, wo das gerade war, ist ein Ausspruch, der [...] eigentlich ein Ausspruch von einem der bei DSDS – also Deutschland sucht den Superstar – mitgemacht hat und dieses Video ist sehr viral gegangen auf YouTube. Und da meint er ja: sie fragt ihn, warum ist dir das so wichtig und er antwortet: »Weil mein Ruf kaputtgeht und net deiner«. Und das ist sehr bekannt gewesen bei den Jugendlichen und dass einfach so etwas hier diesem Buch mit vorkommt – gerade in Verbindung mit der Liebe – macht das natürlich sehr witzig.

Welche Texte gefallen Dir am besten? Und warum?

Mir persönlich gefallen am besten die Texte, wo Gott und Jesus sich unterhalten, weil das sind dann quasi ja zwei Personen, die eigentlich ganz weit weg sonst von der Jugendsprache sind und dass die beiden so in dieser Jugendsprache miteinander sprechen, macht diesen Dialog einfach unglaublich unterhaltsam. Und vor allem, wenn dann mit modernen Klischees quasi gewitzelt wird. Also und natürlich sind auch ganz viele Anglizismen dabei und Jesus meint dann: »Ja, aber die *believen mir nit* und Gott antwortet dann einfach Sheeesh. Hanst du denen schon vino aus Water gemaket usw.«

Was heißt denn »sheeesh«?

Das kann man nicht übersetzen. Das ist ein Wort aus der Jugendsprache. Das ist einfach so eher in die Richtung: »Oh krass, Scheiße« oder »es ist einfach krass« – würde ich es am ehesten sagen –, aber das kann man nicht so übersetzen. Kommt mehr so nach dem Gefühl, diese Wörter aus dieser Jugendsprache, aus dieser Vong-Sprache. Auf die beziehe ich mich. Ich mein die Jugendsprache ändert sich ja auch, aber die war damals halt aktuell.

Wird denn die Vongsprache heute noch von Jugendlichen gesprochen?

Bin ja jetzt auch schon ein bisschen aus dem Jugendlichen raus. Ich denke schon noch, dass das aktuell ist, weil viele Videos davon immer mal wieder auf Facebook kursieren, aber an sich hat die sich schon weiterentwickelt. Aber es gab von der Vongsprache wie so einen ganzen Duden und der hat sich explizit darum gekümmert, die ganze Sprache so zu verändern ...

Was meinst Du, warum haben die Jugendlichen diese Vongsprache erfunden?

Einfach, um etwas Einzigartiges zu kreieren und etwas, was es einfacher macht – auch zum Tippen. Also die Sprache verändert sich ja gerade auf den Messengern wie WhatsApp oder so und wenn man dann nicht mehr eins schreibt oder so, sondern immer die Zahl 1, ist das einfach eine krasse Abkürzung. Und genauso auch die anderen Worte: wie das, was man angesprochen hat, WTF, sind einfach Abkürzungen, und das macht natürlich die Kommunikation zwischen Jugendlichen in der heutigen Zeit mit WhatsApp auch aus.

Und hat man das extra gemacht – auch damit die Erwachsenen nichts verstehen? Da müsste ich jetzt spekulieren, aber kann bestimmt ein Grund sein.

Was weißt Du zum Autor Shakak Shapira?

Ich weiß, dass er Jude ist und ich würde ihn als modernen Künstler beschreiben. Er macht auch viel Kabarett und in die Richtung und auch sehr kritische Aktionen. Man bekommt immer mal wieder was über ihn über Facebook mit, z. B. hat er eine große Aktion gegen Twitter und hat alle möglichen Hass-Tweets vor die Twitterzentrale in den Boden quasi mit Farbe gesprayed, um ein Zeichen zu setzen an Twitter, dass die auch eine gesellschaftliche Verantwortung haben, um gegen Hetze sich zu kümmern – und da geht's vor allem dann auch gegen Judenhass eigentlich.

Gefällt er Dir?

Ja. Ja.

Der Holygen Bimbel liegen ja biblische Texte zugrunde. Was macht denn der Autor, also Shahak Shapira, Deiner Meinung nach mit diesen biblischen Texten? Was hältst Du davon?

Ja, es werden natürlich nicht alle Texte aufgegriffen. Ich meine, das Buch hat 70 Seiten ungefähr und die Texte sind natürlich auch nicht detailliert. Also es geht jetzt nicht darum, jemanden, der keine Ahnung von der Bibel hat, eben die Bibel in der Kurzfassung in moderner Sprache nahezubringen. So eine Person würde nicht schlau daraus, sondern es ist eher eine moderne Kurzzusammenfassung von ein paar biblischen Texten – gerade für Bibelkenner, um diese dann zu unterhalten bzw. als modernen Zugang, um ein Interesse an der Bibel zu wecken. Aber ansonsten würde ich es nicht als ein vollständiges Informationsbuch zur Bibel betrachten, sondern der unterhaltsame Zweck steht mehr im Vordergrund.

Unterhaltsam eher im kritischen Sinn oder im bestätigenden Sinn?

Unterhaltsam sowohl im kritischen Sinne, dass man sich über die Bibel unterhalten muss, wie die bei Jugendlichen ankommt und ob das ein Weg sein kann – eben mit dieser Jugendsprache die Bibel den Jugendlichen näherzubringen. Bekräftigend würde ich jetzt gar nicht so unbedingt sagen. Also es wird zwar nirgendwo direkt infrage gestellt, aber man könnte natürlich argumentieren, dass durch die Wortwahl, durch die Vongsprache Gott, Jesus und andere biblische Personen ins Lächerliche gezogen werden. Aber das denkt man eigentlich nicht, wenn man nur bedenkt, dass diese zu Unterhaltungszwecken genutzt wird.

Du warst ja auch einige Zeit als Teamer in der Konfi-Arbeit aktiv. Welche Bedeutung hatten biblische Texte da für Dich und was meinst Du, für die Konfis?

Die Konfis waren mit biblischen Texten des Öfteren konfrontiert, u. a. im Konfi-Camp, weil es einfach immer wieder Einheiten gab, die dann von Pfarrern oder auch von Ehrenamtlichen gehalten wurden. Und diese Einheiten hatten immer wieder biblische Texte zugrunde und es wurden dann verschiedene Fundamente des christlichen Glaubens gelehrt – und natürlich muss man auch den einen oder anderen Bibeltext für seine Konfirmation kennen oder auswendig lernen. Also waren da Bibeltexte schon präsent, aber sie waren jetzt nicht so der einzige Inhalt, sondern es ging mehr um die Aufbereitung der Texte in den Einheiten.

Meinst Du, dass die Jugendlichen Lust hatten, mit den Bibeltexten zu arbeiten?

Eher weniger. Es wurde ihnen meistens auch nicht so überlassen – so nach dem Motto »hier lest euch jetzt mal das Ganze durch«, sondern es war meistens nur ein Ausschnitt der Bibeltexte und der wurde vorgetragen und aufgrund diesen Ausschnitts wurde dann darüber gesprochen und weiter interpretiert, was das für jeden Einzelnen bedeuten kann. Es war jetzt keine normale Textarbeit, sollte ja auch nicht so verschult sein.

Die letzte Frage: Würdest Du z. B. in der Konfi-Arbeit mit Jugendlichen auch mit der Holyge Bimbel arbeiten? Und wenn ja, wie?

Das ist nicht einfach zu beantworten. Ich denke, da muss man den Rahmen betrachten, wie sich die Jugendsprache auch weiterentwickelt. Ich könnte mir vorstellen, dass die Holyge Bimbel mal einen sehr unterhaltsamen, humorvollen Zugang zur Bibel darstellt und man damit mal quasi eine moderne Bibelstunde einleiten könnte oder das mal zum Thema macht. Ansonsten würde ich auf gar keinen Fall ausschließlich mit der Holyge Bimbel arbeiten, weil dafür wären die Texte einfach nicht genau oder detailliert genug wiedergege-

ben, sondern es geht da wirklich nur um den Unterhaltungszweck. Und ja, das würde ich eher so als Aufhänger machen, um quasi Spannung und Interesse bei den Jugendlichen zu wecken, aber ich würde jetzt auch keinen Text daraus zur Grundlage für eine Andacht oder so nehmen, weil sonst die Ernsthaftigkeit dahinter verloren geht.

Vielen Dank für das Interview.

Zwischen Ablehnung, Desinteresse und Glaube – Erfahrungsbericht einer Berufseinsteigerin zur Schülerschaft des Religionsunterrichts heute

Julia Dietsch

Als junge Religionslehrerin stehe ich bei der Unterrichtsplanung stets vor der Frage, was an diesem oder jenem Thema interessant für meine Schülerinnen und Schüler ist und wie ich ihnen den Kern der Sache vermitteln kann. Vor diese Herausforderung, die Themen des Religionsunterrichts adressatengerecht aufzubereiten, wird jeder Religionslehrer und jede Religionslehrerin immer wieder gestellt. Die Gestaltung des Religionsunterrichts ist abhängig von den Individuen, die am Unterricht teilnehmen. Im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler, denen ich in den verschiedenen Religionskursen begegne, zeigen sich ebenso viele verschiedene Zugänge zur Religion und individuelle Voraussetzungen, wie sich Schülerinnen und Schüler im Kurs befinden. Dennoch möchte ich auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen einige Grundtendenzen beschreiben, die aus meiner Sicht die Schülerschaft des Religionsunterrichts heute ausmachen.

Die Schülerschaft des heutigen Religionsunterrichts lässt sich in erster Linie als plural bezeichnen. Auf der einen Seite sitzen in diesem Religionsunterricht – wenn auch relativ vereinzelt – Kinder und Jugendliche, die seit Jahren zum Beispiel als Messdienerinnen und Messdiener oder als Pfadfinderinnen und Pfadfinder in ihrer Kirchengemeinde aktiv sind und sich gut mit den Traditionen, Symbolen und Geschichten der christlichen Religion auskennen und ihr Wissen auch oft explizit abrufen können. Diese Schülerinnen und Schüler haben in der Regel auch ein personales Gottesbild. Auf der anderen Seite sitzen – und dies nicht selten – Schülerinnen und Schüler in diesem Unterricht, die vielleicht noch das Taufsakrament empfangen haben, den Glauben an einen Gott aber bewusst ablehnen und/oder sich aktiv gegen die institutionalisierte Religion aussprechen. Dazu kommen Schülerinnen und Schüler, die Themen und Fragestellungen der Religion weitestgehend aus ihrem Leben ausblenden und damit eine gewisse »Ist-mir-egal-Haltung« einnehmen. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler, die den Religionsunterricht besuchen – so meine persönliche Erfahrung –, glaubt jedoch an etwas, das über sie selbst und über die Welt, in der sie leben, hinausreicht. Sie nennen diese göttliche Instanz nur selten Gott oder verbinden sie mit einer bestimmten Religion, sondern haben ihre ganz eigene – oft diffuse – Vorstellung.

Hieraus ergeben sich für mich als Religionslehrerin bei der Planung eines ansprechenden und schülergerechten Unterrichts täglich besondere Herausforderungen: Wie kann ich die unterschiedlichen Voraussetzungen aufseiten der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen? Wie spreche ich die Schülerinnen und Schüler an, die keinen Zugang zu religiösen Inhalten mitbringen, und vernachlässige zugleich nicht jene Schülerinnen und Schüler, die schon Einiges wissen und noch mehr dazulernen möchten? Wie schaffe ich Raum für offene Diskussionen und mache so auch die ablehnende Haltung einiger Schülerinnen und Schüler für den Unterricht insgesamt nutzbar? Wie viel materiales Wissen muss ich vermitteln, damit sich die Kinder und Jugendlichen mit den religiösen Themen ernsthaft auseinandersetzen können, und wie viel wird im Rahmen der Allgemeinbildung – auch gesellschaftlich – erwartet? Wie kann ich meine eigene Perspektive als gläubige und vom Glauben geprägte Religionslehrerin ausblenden und aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler nach Fragen und Anknüpfungspunkten suchen, sodass sich mein Unterricht tatsächlich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert? Wie lässt sich dieses Ausblenden meiner eigenen Perspektive, um für die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler offen zu sein, damit vereinbaren, dass ich als Religionslehrerin für die Schülerinnen und Schüler selbst das Modell einer Gläubigen sein soll?

Trotz all dieser Herausforderungen habe ich im Referendariat und meiner noch kurzen Tätigkeit als Lehrerin immer wieder die Erfahrung gemacht, welches besondere Potenzial der Religionsunterricht im Vergleich zu anderen Schulfächern bietet, da er den Schülerinnen und Schülern Raum gibt, über wichtige Fragen des Lebens zu sprechen, sich über persönliche Vorstellungen auszutauschen und Erfahrungen zu reflektieren. Findet man die richtigen Zugänge und Denkanstöße, sind die Schülerinnen und Schüler – auch bei anfänglicher Zurückhaltung – sehr interessiert und bringen sich, ihre Ideen und Vorstellungen aktiv ein. Indem die unterschiedlichen Sichtweisen und Zugänge zu Sinnfragen breite Diskussionen ermöglichen, bietet gerade die Pluralität der Schülerschaft hier große Potenziale. Die christliche Perspektive liefert dabei Denkanstöße und ein mögliches Angebot an die Weltsicht der Schülerinnen und Schüler, ist aber zugleich Gegenstand der Diskussion. Insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen brennen den Kindern viele Fragen geradezu unter den Nägeln: Ist mein verstorbene Haustier im Himmel? Wo ist Gott eigentlich genau? Ist er groß oder klein? Das Theologisieren mit Kindern habe ich hier als Bereicherung wahrgenommen. Bei den älteren Schülerinnen und Schülern sind es gerade ethische Themen, die zu reichhaltigen und konstruktiven Diskussionen führen. Aber auch Gespräche über das eigene Gottesbild oder bibli-

sche Texte werden positiv angenommen – natürlich nicht in jeder Lerngruppe gleichermaßen.

Zusammenfassend besteht die zentrale Herausforderung des Religionsunterrichts von heute aus meiner Sicht darin, dass ablehnende, desinteressierte und gläubige Schülerinnen und Schüler im Unterricht gleichermaßen berücksichtigt und in eine offene und wertschätzende Diskussion untereinander, aber auch mit den Gegenständen des Religionsunterrichts geführt werden. Den Bezug zur christlichen Religion dabei immer wieder in einer konstruktiven und nicht additiven Weise herzustellen, wird aufgrund der schwindenden religiösen Sozialisation der Schülerinnen und Schüler zunehmend schwieriger und nicht selten wird die Frage nach dem Mehrwert eines konfessionellen Religionsunterrichts gestellt. Auf diese Situation muss sich der Religionsunterricht einlassen und passende Konzepte bereitstellen, sodass ein interessanter und schülernaher Unterricht entsteht, der tragfähige Lernprozesse initiiert.

JULIA DIETSCH hat im Oktober 2018 ihr Referendariat mit den Fächern Katholische Religionslehre und Deutsch an einem Duisburger Gymnasium abgeschlossen und unterrichtet zurzeit an der Bernard-Overberg-Realschule in Recklinghausen.

Auf dass wir uns nicht allzu viel einbilden ...

Marcin Morawski

Ich sollte einen Text schreiben über das, was meine Schülerinnen und Schüler nicht können. Ich aber möchte diesen Beitrag jedoch mit einem Plädoyer für ein Bilderverbot beginnen und mich dabei auf einige Überlegungen von Max Frisch stützen. Dieser weitet das biblische Bilderverbot auch auf den zwischenmenschlichen Bereich aus und bezeichnet es als eine »Versündigung, sich von seinem Nächsten oder überhaupt einem Menschen ein fertiges Bildnis zu machen, zu sagen: So und so bist du, und fertig«¹. Sich ein Bild von einem Menschen zu machen, ist nie bloß dessen Abbild, sondern ist stets geprägt von den Schemata und Formen desjenigen, der sich das Bild macht und zugleich birgt das Bild die Gefahr, den *Abgebildeten*, nach diesem Bild zu formen, was in der Pädagogik als Pygmalion-Effekt bezeichnet wird.

Nun ist es aber so, dass wir dazu neigen, uns ein Bild von Menschen und Dingen zu machen, möglicherweise gar nicht anders können als dies zu tun. Scheint da ein Plädoyer für ein Bilderverbot nicht sinnlos? Betrachtet man das Zitat von Max Frisch genauer, so sieht man jedoch, dass er sich nicht für ein absolutes Bilderverbot ausspricht, sondern gegen fertige Bilder, aus denen es für den Abgebildeten schwer ist, zu entinnen, insbesondere in einem asymmetrischen Machtverhältnis, wie es in der Schule vorkommen kann.

Möglicherweise wäre es nicht nur unmöglich, auf Bilder zu verzichten, sondern aus pädagogischer Sichtweise auch verkehrt, bedenkt man die Wirkung, die von einem positiven Bild ausgehen kann.

Ich plädiere daher an dieser Stelle gegen allzu vorschnelle und fertige Negativ-Bilder der heutigen Schülerschaft, was nicht bedeuten soll, dass man als Lehrer nur Positives von dieser berichten könnte. Natürlich gibt es Schülerinnen und Schüler, manchmal auch Klassen und Kurse, für die Schule bzw. das Fach Religion nicht an erster Stelle ihrer Prioritätenliste stehen und denen in der Zeit der Irrungen und Wirrungen, genannt Pubertät, andere Dinge wichtiger sind, egal wie sehr man sich ins Zeug legt.

1 Vgl. Max Frisch, Stiller, Frankfurt a. M. 1973, 116; ders., Tagebuch, Frankfurt a. M. 1985, 32.

Aber kann man dies als ein neues Phänomen und ein typisches Merkmal der heutigen Schülerschaft betrachten? Gab es einmal eine goldene Zeit, in der alle Schüler stets hoch motiviert, allzeit interessiert und immer freundlich waren? Wenn es dieses goldene Zeitalter jemals gegeben hat, dann muss dies weit vor meiner eigenen Schulzeit gewesen sein.

Ich sehe keinen Anlass dazu, ein negatives Bild von der gesamten heutigen Schülerschaft zu zeichnen, weil dies auf vielfältigen Ebenen zu Konsequenzen führen kann, welche zur Bestätigung dieser Einschätzung führen können.

Nimmt man beispielsweise an, heutige Schülerinnen und Schüler könnten oder wollten keine längeren und anspruchsvollen Texte mehr lesen oder die großen Fragen des Daseins und die oftmals provozierenden Perspektiven eines christlich-religiösen Weltzugangs würden kein Interesse mehr wecken, spiegelt sich dies möglicherweise auch in den Materialien und Zielvorstellungen der Lehrkräfte wider. Möglicherweise resultiert die »Verdünnung« vieler aktueller Religionsbücher aus solchen Vorannahmen. Ich habe den Eindruck, dass in vielen der neueren Religionsbücher theologische Perspektiven entweder in sehr stark verkürzten Textauszügen präsentiert werden, oder dort ganz auf O-Töne verzichtet wird und den Schülerinnen und Schüler nur noch Zusammenfassungen zugetraut werden, in denen der spezifische Textduktus, der Argumentationsgang und die Pointe der Originaltexte eingeebnet sind. Wenn Schülerinnen und Schüler nur noch an solche Kost gewöhnt sind, bestätigt sich irgendwann einmal die Annahme, dass man der Schülerschaft von heute nichts mehr zutrauen könne.

Meine persönliche Erfahrung als Religionslehrer zeigt mir, dass es nach wie vor viele Schülerinnen und Schüler gibt, die sich gerne von den »ungeheuerlichen« Provokationen der christlichen Tradition, die oftmals quer steht zu gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten, herausfordern lassen und sich einem kritischen Dialog stellen.

Die schönsten Momente des Lehrerberufes sind es, wenn man am Gesichtsausdruck der Schülerinnen und Schüler erkennt, dass ein bestimmter Gedanke, eine bestimmte Sichtweise zum Nachdenken, vielleicht auch zum Andersdenken oder zu einem Ringen mit diesem führen und für die Schülerinnen und Schüler relevant werden.

Dass Schülerinnen und Schüler heute durchaus auch »Bock« haben, sich mit ernststen Fragen zu befassen, möchte ich kurz anhand von zwei Beispielen verdeutlichen.

Vor einigen Jahren schrieb einer meiner Oberstufenschüler eine Facharbeit zum Thema »Religiöse Motive im Frühwerk Karl Mays«, die so fabelhaft war, dass er den ersten Preis des Facharbeitswettbewerbs des Bistums Münster

gewann. Ich kann an dieser Stelle die Arbeit nicht en Detail vorstellen, jedoch möchte ich kurz erwähnen, dass er beispielsweise Motive der Mystik an manchen Stellen des Mayschen Werkes überzeugend identifizieren konnte, was für einen Schüler, der damals noch nicht einmal volljährig war, schon beachtlich ist.

Ein anderes Beispiel, dass ich noch gerne erwähnen würde, stammt aus meiner Referendarszeit in Witten. Während eines Berufsorientierungstages kam ein mir unbekannter Schüler der Nachbarschule auf mich zu und bat mich bezüglich folgenden Problems um Rat: Er habe mit seinen Freunden einen philosophischen Lesezirkel gegründet und sie hätten sich dort entschieden, Nietzsche zu lesen. Nach kurzer Zeit fanden sie heraus, dass es sinnvoll wäre, vorher Schopenhauer gelesen zu haben, um Nietzsche besser zu verstehen. Kurz nachdem sie mit der Schopenhauerlektüre begonnen hatten, wurde klar, dass man doch vorher Kant gelesen haben müsste, doch auch während der Kantlektüre wiederholten sich die bereits beschriebenen Probleme ... Ich empfahl, mit Nietzsche zu beginnen, doch bin ich neugierig geworden, welche Jahrgangsstufe der Schüler besuchte. Es war die neunte Klasse!

Ich muss zugeben, dass diese Beispiele aus zwei Gymnasien stammen, die einen guten Ruf genießen, weshalb ich gerne kurz meinen Blick auf die eigene Schulzeit richten möchte.

Auch wenn mein Abitur nun schon fast zwanzig Jahre zurück liegt, möchte ich behaupten, dass das, was heute so aktuell unter dem Stichwort Heterogenität diskutiert wird, bei uns gleichsam wie unter Laborbedingungen zu finden war. Ich besuchte ein Gymnasium im Essener Norden, das nicht nach einer großen Persönlichkeit, sondern nach einer Himmelsrichtung benannt war. Der sozio-kulturelle Hintergrund war genauso heterogen wie die ethnische Herkunft und die religiöse Zugehörigkeit. Unter meinen Mitschülern waren zehn verschiedene Nationen vertreten.

An unserer Schule gab es eine Vielzahl großartiger Lehrer und Pädagogen, von denen ich an dieser Stelle meinen Religionslehrer hervorheben möchte, der in der 11. Klasse unseren katholischen Religionskurs übernahm, welcher trotz der konfessionellen Trennung durchaus heterogen war. Die religiöse Sozialisation war sehr unterschiedlich und viele von uns haben spätestens nach der Firmung eine Vakanzzeit von der Kirche angetreten. Im Kurs befanden sich darüber hinaus muslimische und vereinzelt auch evangelische Schüler, die aus Interesse am Unterricht teilnahmen. Auch das Leistungsniveau war sehr unterschiedlich, wobei wir insgesamt weder über- noch unterdurchschnittlich waren.

Wie sah nun die religionspädagogische Antwort unseres Lehrers auf die »Herausforderung« dieser Heterogenität aus? Wie ging er damit um, dass viele von uns nicht mehr allzu sehr religiös sozialisiert waren, der sozio-kulturelle

Hintergrund nicht allzu hoch war und auch Vertreter anderer Konfessionen bzw. Religionen am Unterricht teilnahmen? Ich denke, dass sie ganz anders ausfiel als die Antworten, die vielen heutzutage durch den Kopf gehen mögen. Die Antwort unseres Religionslehrers waren überwiegend Klassiker der Theologie! Dazu auch Bibelarbeit, gelegentlich auch ein Kunstwerk, manchmal etwas Lyrik. Wir lasen die großen Namen wie Metz, Ratzinger, Rahner, Moltmann, Drewermann, Augustinus, Cusanus, um nur einige zu nennen.

Manchmal arbeiteten wir mit der alten Ausgabe des Forums Religion von Trutwin, häufig brachte unser Lehrer selbst abgetippte Texte mit, nicht selten zwei bis drei Seiten lang, die meist zur nächsten Stunde vorzubereiten waren. Er war kein Methodenzauberer, meist bestand der Unterricht aus Textarbeit und Unterrichtsgespräch, wobei er die Kunst des Unterrichtsgesprächs meisterlich beherrschte.

Was äußerlich betrachtet vielleicht recht unspektakulär wirken mag, brachte innerlich so einiges in Bewegung und kam bei den meisten von uns sehr gut an. Vielleicht waren nicht alle gleichermaßen Feuer und Flamme, jedoch hatte ich den Eindruck, dass niemand komplett außen vor war. Vielmehr freuten wir uns stets auf diese Art des Religionsunterrichts und die dort aufgeworfenen Fragen beschäftigten uns oft auch noch über die Unterrichtszeit hinaus.

Was war nun das Geheimnis unseres Lehrers, dass solch ein Unterricht in solch einer Lerngruppe möglich war?

Einerseits lag dies mit Sicherheit an seiner Persönlichkeit. Es war ein Lehrer, der nicht aus dem Geist der Macht, sondern aus der Macht des Geistes lebte, um es mit der Reformpädagogin Marta Heimeran zu sagen.

Ich hatte immer den Eindruck, dass die Texte, die er für uns auswählte und abtippte, auch für ihn selbst relevant gewesen waren, dass er sich zuvor an ihnen abgearbeitet hatte. Es gab nie irgendwelche Verlegenheitstexte, die er eingereicht hätte, weil gerade nichts Besseres zur Hand gewesen wäre.

Die Materialien boten uns neue Sichtweisen auf uns selbst, auf die Welt und auf Gott, wodurch unser Blick mehrfach umgewendet wurde und sich für uns neue Denkräume erschlossen.

Dankbar bin ich, dass unsere Lehrer keine Versuche unternahm, die Unterrichtsthemen an unsere vermeintliche Lebenswelt anzupassen, sondern diese so auswählte, dass sie für uns existenziell relevant wurden, unsere limitierten Sichtweisen erweiterten und so zu einem Teil unserer Lebenswelt wurden.

Der Unterricht gab uns Antworten auf Fragen, die wir uns stellten, warf aber auch Fragen auf, die zuvor nicht in unserem Blickfeld waren.

Solch ein Unterricht war meines Erachtens nur möglich, weil das Bild, das unser Lehrer von uns hatte, nicht bloß das Gegebene, sondern auch das Mögliche mitdachte.

In diesem Sinne möchte ich abschließend über die Schülerinnen und Schüler von heute sagen: besser als ihr Ruf.

MARCIN MORAWSKI ist Lehrer für Katholische Religion und Philosophie am Vestischen Gymnasium in Kirchhellen.

Interdisziplinäre Perspektiven

Kein Interesse am Unterricht – ein Grundproblem von Schule? Ein Versuch

Peter Fauser

1 »Interesse«

Das Thema meines Beitrags fordert durch den Begriff »Interesse« besonders heraus: Zu sagen, dass jemand sich für eine Sache, einen Menschen, ein Schulfach interessiert, ist umgangssprachlich üblich. Jeder versteht, was gemeint ist. In der Schulpädagogik oder in der Pädagogischen Psychologie, im fachlichen Kontext, findet der Begriff des Interesses nur geringe Aufmerksamkeit.¹ Das erstaunt umso mehr, als der Begriff ein geradezu ideales Verhältnis zwischen Lernenden und Lerngegenstand zum Ausdruck bringt. Interesse bedeutet bekanntlich gemäß seiner lateinischen Herkunft aus »inter« und »esse« ein »Dazwischensein«. Im Deutschen erfährt das Wort – ich folge dem Grimm'schen Wörterbuch – seit dem 15. Jahrhundert einen Bedeutungswandel. Er führt vom äußeren, materiellen bzw. finanziellen Nutzen über den »Vorteil« ganz allgemein, der auch nicht-materielle Güter meint (»im interesse der freundschaft wirken«), dann im 19. Jahrhundert »in der gewählteren sprache« zu dem »antheil, den wir an einer Sache nehmen«. Hier wird Kant zitiert: »interesse wird das wohlgefallen genannt, das wir mit der vorstellung der existenz eines gegenstandes verbinden.«²

- 1 In den meisten Standard-Nachschlagewerken der Pädagogik und der Psychologie fehlt ein Artikel zum Thema »Interesse«. Eine Ausnahme bildet das von Hans Schiefele und Andreas Krapp 1981 herausgegebene Handlexikon Pädagogische Psychologie mit dem Beitrag von Schiefele und das von Detlef H. Rost herausgegebene Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie mit dem Beitrag von Andreas Krapp. In der Zeitschrift für Pädagogik ist der vorzügliche Beitrag von Andreas Krapp eine Ausnahme geblieben. Auch die neuesten schulpädagogischen Handbücher kennen das »Interesse« nicht – weder als Thema eines Beitrags noch als Stichwort. Meine eigenen Texte zum Lernen, zur Vorstellungsbildung, zur Schulreform und zur Schulqualität fügen sich, wie ich gestehen muss, in dieses Bild. Vgl. Andreas Krapp, Interesse, in: Detlef H. Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim 1998, 203–209; Hans Schiefele, Interesse, in: Hans Schiefele/Andreas Krapp (Hg.), Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie, München 1981, 192–196; Andreas Krapp, Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), 387–406.
- 2 Jakob Grimm/Wilhelm Grimm, Deutsches Wörterbuch (Band 10) (1877), München 1984, Sp. 2147 f. Immanuel Kant, Kritik der Urteilskraft (Werke Band 8), Darmstadt 1981, 280. Und weiter, »interesse ist das, wodurch vernunft praktisch ... wird.« Ders., Grundlegung der Metaphysik der Sitten (Werke Band 6), Darmstadt 1981, 97.

Interesse bezeichnet also ein Verhältnis zwischen Person und Sache, zwischen Subjekt und Objekt, pädagogisch gewendet, zwischen Lernenden und Lerngegenstand, für das nicht eine einseitige technische oder analytisch-distanzierte Gegenstellung charakteristisch ist. Vielmehr umfasst der Begriff eine Vielfalt unterschiedlicher Qualitäten der Beziehung zwischen Person und Sache, die von Nützlichkeit und Zweckhaftigkeit bis hin zu einer emotionalen Anziehung reichen. Das Wort selbst – das »Dazwischensein« – ruft sogar die Vorstellung wach, dass die Sache, der Gegenstand, die Lernenden gleichsam umgibt, dass man in einer Sache »aufgeht«. Mit Interesse in dieser starken Bedeutung verbindet sich etwas wie eine individuelle kognitive Leidenschaft, die aus sich heraus nach Erweiterung von Wissen und Können strebt und keiner motivationalen Hilfsmittel bedarf, sondern eine ganz persönliche, von außen unverfügbare intentionale Gegenstandsbeziehung darstellt. Es ist dieses breite Bedeutungsspektrum, besonders aber die starke Bedeutungsvariante, die es geradezu nahelegt, den Begriff auf schultheoretische und -reformerische Grundfragen zu beziehen.

»Kein Interesse am Unterricht – ein Grundproblem von Schule?« Das Thema fordert eine schultheoretische Perspektive, die sich nicht auf »Unterricht« im engeren Sinne beschränkt, sondern auch auf die Schule insgesamt bezieht: Könnte es sein, dass die Schule als Institution so konstruiert ist, dass sie als solche kein »Interesse am Unterricht« fördert? Steht sich die Schule damit selbst im Wege – oder ist es, wie schulkritische Analysen nahelegen, möglicherweise sogar funktional, wenn die Schule, gegen die guten pädagogischen Absichten, den Erhalt, die Stärkung oder die Neubildung von Interesse unterläuft oder behindert? Ich möchte im Folgenden der Frage nachgehen, was der Begriff des »Interesses« dazu beitragen kann, die institutionelle Aufgabe der Schule und besonders des Unterrichts auf zeitgemäße Weise zu bestimmen.

2 Ausgangspunkt: Moderne Schule und Reform

»Unterricht« und »Schule« entstehen, weil im direkten Mitvollzug der Praxis nicht mehr gewährleistet werden kann, dass die nachwachsende Generation das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben kann, die für Erhalt und Entwicklung der menschlichen Kultur gebraucht werden. Die Schule schiebt sich zwischen Herkunft und Zukunft, zwischen familiäre Lebenswelt und Gesellschaft. Die Differenz zwischen »der« Schule und »der« Gesellschaft und die damit institutionalisierte Ausgrenzung des Lernens bildet nicht allein den praktischen Ausgangspunkt, die elementare Entstehungstatsache für die Schule; sie

bildet ebenso den pädagogischen Ausgangspunkt für ihre Theorie und deshalb auch für die folgenden Überlegungen.

Was bedeutet institutionelle Ausgrenzung des Lernens durch die Schule? Vereinfachend kann man sich vorstellen, dass diese Ausgrenzung durch zwei Schnitte erzeugt wird. Der erste Schnitt: Die Schule *trennt als Institution* die *Generationen* voneinander – die Jüngeren von den Älteren, die Kinder von den Eltern. Eine Folge ist, dass die Weitergabe von Wissen und Können, von Normen und Formen zwischen den Älteren und den Jüngeren, die sich in vormodernen Gesellschaften durch ein weitgehend beiläufiges »praktisches« Lernen³ im alltäglichen Mitleben vollzieht, unterbrochen wird. Diese Trennung der Generationen durch die Schule setzt sich als Organisationsprinzip innerhalb der Schule mit der Trennung nach Altersgruppen oder Jahrgängen fort. Viele werden sich daran erinnern, wie beim Schuleintritt – und besonders beim Übertritt in weiterführende Schulen – die älteren Schülerinnen und Schüler fast wie Angehörige einer fremden Spezies bestaunt wurden.

Der zweite Schnitt: Die Schule legt nicht nur einen horizontalen Schnitt zwischen die Generationen, sie *trennt, durch einen vertikalen Schnitt, auch das organisierte Lernen von der gesellschaftlichen Praxis*. Das Leben bleibt draußen. Schulisches Lernen ist per se erfahrungsfern. Das ist unvermeidlich und zugleich unauflöslich zwiespältig: Auf der einen Seite befreit eine solche Erfahrungsferne vom Zwang und den Beschränkungen der alltäglichen Lebenswelt – für viele Kinder und Jugendliche auch heute noch eine Befreiung zum Lernen. Auf der anderen Seite entzieht die Schule, je weiter sie sich zeitlich und sachlich ausdehnt – bis heute auf gut ein Dutzend Jahre und noch weit mehr Fächer – dem Lernen immer mehr die Erfahrung eigenen Tätigseins. Dieser Prozess der Verschulung des Aufwachsens und der reflexiven, indirekten Zugänge zum Lernen bildet einen wesentlichen Strang der gesellschaftlichen Modernisierung – als Bestandteil der Umstellung der Gesellschaft auf »funktionale Differenzierung«. Zur Moderne gehört wesentlich die Herausbildung gesellschaftlicher Teilbereiche oder -systeme, die spezielle Ziele mit speziellen Mitteln verfolgen und dadurch wichtige Funktionen der gesamtgesellschaftlichen Anpassung und Entwicklung erfüllen. Wissenschaft, Recht, Verwaltung, Wirtschaft oder Kunst sind andere Teilbereiche, die, wie die Schule, eigenen Funktionsprinzipien folgen.⁴

3 Peter Fauser/Klaus J. Fintelmann/Andreas Flitner (Hg.), Lernen mit Kopf und Hand – Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule, Weinheim/Basel²1992.

4 Exemplarisch: Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M. 1986; Peter L. Berger/Brigitte Berger/Hansfried Kellner, Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt a. M./New York 1975; Jürgen Habermas, Theorie des kommunikativen

Gemeinsam ist diesen verschiedenen Bereichen, dass sie als Teilsysteme mit der Modernisierung eigene Rationalitäten ausbilden und gegenüber den Herkunftswelten durchsetzen. Kritisch gesehen führt die moderne »Rationalisierung« in eine prekäre Situation, die der Philosoph Odo Marquard wie folgt charakterisiert: Modernisierungen bestehen »in der – partialen – Ersetzung der Herkunftswelten durch experimentell geprüfte und technisch erzeugte Sachwelten«.⁵

Dies gelte auf eigene Weise auch für die Schule; hier trete an die Stelle der Erfahrung die Belehrung oder, in der zugespitzten Formulierung Marquards, eine »Kultur des Erfahrungsersatzes«, nämlich des »erfahrungsentlasteten – erfahrungsentfernten – Erfahrungserwerbs, den man heute meint, wenn man ›lernen‹ sagt«.⁶ Die Schule beschleunigt ihrerseits, das ist die These, den gesellschaftlichen Prozess, bei dem »immer schneller immer mehr zur Sache« wird – in der Schule zur Sache der Belehrung, zum Lerngegenstand, zum Unterrichtsstoff. Marquard bezeichnet die so entstehende Stellung des modernen Menschen als »Weltfremdheit«.

3 Herbarts dualistische Interessenpädagogik

Halten wir fest: Die Schule institutionalisiert die Differenz zwischen »Lernen« und »Leben«. In ihrem Spielraum zwischen Familie und Gesellschaft bildet die Schule mehr und mehr eigene Erfahrungen, Handlungsmuster, Einflusspotenziale aus, die sie zu einem eigenen Faktor werden lassen.

Wie erscheint nun diese Entwicklung im Lichte des Interessebegriffs? Nur exemplarisch möchte ich eine pädagogische Perspektive aufgreifen, die am Beginn der Moderne auf die Ausgrenzung des Lernens durch die Schule reagiert. Gemeint ist die Pädagogik von Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Herbart macht den Begriff des Interesses zu einem der Grundbegriffe seiner Unterrichtslehre.

Sein Konzept des »erziehenden Unterrichts« sieht die Herstellung von Interesse als eine Kernaufgabe der Schule. Ziel ist ein vielseitiges und gleichschwebendes Interesse. Für die Ausbildung eines solchen Interesses ist es aus Herbarts Sicht wesentlich, dass die Schule den Unterricht von Erfahrung und praktischem Tätigsein trennt. Diese Position bildet sich in Gegenstellung zu der sensualistischen Psychologie, die alles Wissen und alle Vorstellungen auf die Wahrneh-

Handelns (2 Bde.), Frankfurt a. M. 1981; Niklas Luhmann, Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt a. M. 1984; Richard Rorty, Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt a. M. 1989.

5 Odo Marquard, Apologie des Zufälligen, Stuttgart 1987, 104.

6 Ebd., 84.