

## Werner Tzschetzsch

### Erziehungshandeln ist Beziehungshandeln

#### Überlegungen zum Beziehungslernen im Religionsunterricht<sup>1</sup>

*Kann und darf der Unterricht in der Schule zu einem sozialen Lernprozeß umfunktioniert werden? Aber wie können und sollen Konflikte konstruktiv gelöst werden, wenn es keine solchen Lernprozesse gibt? Welche Rolle kommt bei diesen Fragestellungen dem Religionsunterricht zu, wenn dieser ein „bewußtes In-Beziehung-Treten im Horizont der Frohen Botschaft“ ist? Welche Anforderungen werden an die Religionslehrer gestellt, wenn sie sich um Erhellung und Bewertung der Realität bemühen wollen? Dürfen und sollen die Lehrer auch ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen ins Spiel bringen? Diese und ähnliche Fragen stehen im Hintergrund der folgenden Ausführungen.*

*red*

„Der Religionsunterricht dient nicht primär einer systematischen Stoffvermittlung. Die Synode wünscht, daß er – den Ansätzen moderner Didaktik gemäß – sich auf die Situationen der Schüler bezieht, sich ihren Fragen stellt, ihren Problemen nachgeht und Erfahrung zu vermitteln sucht. Selbstverständlich muß er, wie jedes Schulfach, einen überprüfbaren Wissenszuwachs erbringen.“<sup>2</sup> So anspruchsvoll formuliert der Würzburger Synodenbeschluß über den Religionsunterricht in der Schule die Aufgabe. Lehren und Lernen im Religionsunterricht ist Wissensvermittlung, steht aber auch unter dem Anspruch der Erziehung. Erziehung setzt Beziehung voraus. Ohne Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen ist das gewünschte Eingehen auf Situationen und Fragen nicht möglich – es sei denn, es bliebe bei formalen Anknüpfungen und didaktisch-methodischen Tricks. Ein solches Vorgehen würde zwar die Fragen und Situationen aus der Lebenswelt der Schüler/innen

als „Unterrichtsmaterial“ beanspruchen, ohne aber von der ersten Absicht geleitet zu sein, die Schüler/innen und Lehrer/innen miteinander in Beziehung zu setzen, miteinander Kontakt aufzunehmen, um aus dieser Beziehungsgestaltung erfahrungsgeleitet zu lernen.

#### Schule und sozialer Lernprozeß?

Nun ist mit dem Einwand zu rechnen, der Unterricht in der Schule könne nicht zu einem sozialen Lernprozeß umfunktioniert werden, der nur unter anderen Bedingungen als den in der Schule geltenden zu verwirklichen sei: Ein solches Lernen setze Freiwilligkeit der Beteiligten und bewußtes Einlassen auf einen solchen Lernprozeß voraus. Bei diesem Einwand muß bedacht sein, daß das alltägliche schulische Lernen immer schon geprägt ist von Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen und der Lehrer und Lehrerinnen. Beziehungslernen ist ein ständiger Prozeß, der auch dann vollzogen wird, wenn er nicht thematisiert und deshalb auch nicht bewußt ist. Beziehungslernen findet statt, weil Menschen sich im sozial-kommunikativen Raum der Schule und in der Gruppe der Schulklasse vorfinden. Dieses Lernen hat höchst unterschiedliche Spielarten: Da gibt es Freundschaften, Konkurrenz, Sympathie und Antipathie, Großzügigkeit und Neid unter einzelnen Schülerinnen und Schülern. Es gibt Erfahrungen von Macht und Ohnmacht, Autonomie und Abhängigkeit, Zustimmung und Widerstand im Umgang mit Lehrerinnen und Lehrern. Die Klasse differenziert sich in Untergruppen, die u. U. miteinander rivalisieren oder sich solidarisieren gegen die Anforderungen, die das System Schule mit sich bringt. Auch im Kreis der Kolleginnen und Kollegen ereignet sich soziales Lernen, allerdings auf dem Hintergrund einer anderen Lebenssituation, der jeweiligen Lebens- und Berufserfahrung und einer anderen Verortung in der Schule.

#### Soziale Beziehungen – Alltagsrealität in der Schule

Lernen im Schulraum bringt Konflikte mit sich, die entweder verschleiert oder offen ausgetragen werden, die konstruktiv oder destruktiv gelöst werden. Soziale Beziehun-

<sup>1</sup> Ich danke meinem Kollegen Paul Fortmeier für die Gespräche, die mir geholfen haben, meine Gedanken klarer zu fassen.

<sup>2</sup> Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg – Basel – Wien 1976, 113–152, hier: 151.

gen sind also die Alltagsrealität schulischen Lebens. Und doch bleibt dieser vorzufindende „Stoff“ allzuoft unbedacht – nicht aus bösem Willen, sondern weil Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrer Aus- und Fortbildung viel über die Inhalte und die didaktischen Strukturen des Lehr/Lernprozesse aneignen, aber wenig Qualifikationen im Blick auf den Umgang mit Menschen – also auf die Arbeit an und mit Beziehungen – vermittelt bekommen. Soll Schule aber ihren Erziehungsauftrag erfüllen, kann die Dimension des sozialen Lernens – ein zentrales Feld des „Leben-Lernens“ – nicht einfach ausgeblendet werden und draußen bleiben. Insofern trifft auch für Lehrerinnen und Lehrer zu, daß sie im sozialen Feld Schule (Mit-)Lernende sind.

### *Aufgabe des Religionsunterrichts*

Neben diesen schulpädagogischen Erwägungen muß die spezifische Aufgabe des Religionsunterrichts in das Blickfeld rücken. Im Religionsunterricht geht es um ein bewußtes In-Beziehung-Treten im Horizont der Frohen Botschaft: Gott ist Mensch geworden und hat unter uns gewohnt. Gott selbst ist Urgrund aller Beziehung. In Jesus Christus, seinen Worten und Handlungen wird der Wille Gottes deutlich, Menschwerdung in Beziehung zu realisieren. Seine Heilungswunder betreffen oft die Wiederherstellung der Beziehungsfähigkeit von Menschen: Taube hören, Stumme sprechen, Lahme gehen, Blinde sehen. Heil meint den ganzen Menschen mit Leib und Seele, Heilung auch die Entfaltung der Beziehungsmöglichkeiten. Unter dieser Rücksicht hat der Religionsunterricht in der Schule sein eigenes Profil und seine eigene Berechtigung: Neben dem unerläßlichen Vertrautmachen mit dem Christentum als geistiger Überlieferung in unserer Gesellschaft muß es den Religionsunterricht in der Schule nach Auskunft des Synodenbeschlusses geben, um durch die Thematisierung der zentralen Lebens- und somit Sinnfragen einen Beitrag zur Selbstwerdung des jungen Menschen zu erbringen und eine Anpassung der Schüler/innen an eine verwaltete Welt zu vermeiden. Der Religionsunterricht ist „auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt . . ., auf Proteste gegen

gen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten“.<sup>3</sup>

### *Erhellung der Realität*

Damit gewinnt die Handlungsorientierung des Lernens im Religionsunterricht ihre eigene Dignität: Es geht nicht darum, unterrichtliche Sandkastenspiele zu betreiben, sondern um Erhellung und Reflexion der vorfindbaren Realität, ihrer Konflikte und Entwicklungschancen. Für die Bewertung der Realität formuliert die christliche Überlieferung Hilfen zur Orientierung angesichts einer Sinnkrise, die auch eine Wertekrise ist. Sowohl die schulpädagogischen wie die religionsdidaktischen Überlegungen rücken die Lehrenden als Beziehungsgestalter/innen ins Zentrum des Interesses. Dabei darf nicht unterschlagen werden, daß Religionsunterricht zu einer die Lehrer/innen sehr beanspruchenden Aufgabe wird: Heute fragen die Kinder und Jugendlichen ihre Lehrer/innen nicht nur: Was glaubst du? sondern: Warum glaubst gerade du das? Und wie wirkt sich deine Überzeugung, dein Glaube im Hier und Jetzt des Unterrichts aus? Die Subjektkompetenz der Lehrenden, also auch ihre Kompetenz, Beziehungen zu gestalten, ist gefordert. Für die Lehrerin/den Lehrer heißt dies, die Erwartungen der Schüler/innen nach Übereinstimmung von Wort und Tat, nach Glaubwürdigkeit, ebenso zu berücksichtigen wie sich der Notwendigkeit zu stellen, die ständig klaffende Spannung zwischen Anspruch des Evangeliums und der entfremdeten Verwirklichung alltäglicher Praxis im Raum der Schule unideologisch und nüchtern beim Namen zu nennen. Wie kann Beziehungslernen stimuliert werden?

Um nach Möglichkeiten zu suchen, wie bewußtes Beziehungslernen in der Schule stimuliert werden könnte, müssen zunächst einige sozialwissenschaftliche Voraussetzungen geklärt sein: Menschsein ist bestimmt von grundlegenden existentiellen Bedürfnissen, die im Jugendalter ihre epochaltypische Ausprägung gewinnen: die Bedürfnisse nach sozialer Anerkennung und Sicherheit, nach Selbstbestimmung und Orientierung, nach Entfaltung der Sexualität. Wissensvermittlung allein geht an diesen Grundbedürfnis-

<sup>3</sup> Ebd., 135.

sen vorbei. Wahrscheinlich ist das auch ein Grund dafür, daß mit zunehmender Schulverweildauer den Schüler/innen der Sinn schulischen Lernens immer uneinsichtiger wird.

Die existentiellen Bedürfnisse betreffen auch die Lehrer/innen – allerdings in je eigener Weise (Berufsanfänger/in oder lange Berufserfahrung/Lebenssituation etc.): Auch sie haben den Wunsch, akzeptiert zu werden, Sicherheit zu erfahren, sich selbst zu bestimmen usw. Die Komplexität des Systems Schule und der unterrichtlichen Situationen bewirken oft aber Angst und Unsicherheit auf seiten der Schüler/innen und auf seiten der Lehrer/innen: Feindbilder sind das Resultat, Einigelungen, Verdächtigungen, Kampfansagen, Beziehungsstörungen die Folge. Die Angst der Schüler/innen und der Lehrer/innen voreinander und untereinander wird tabuisiert. Ein solches Tabu verhindert das In-Beziehung-Treten, das wechselseitige Kontakt-Aufnehmen.

Eine zentrale Voraussetzung für Beziehungsarbeit ist die Sorgfalt im Umgang mit sich selbst: das Zulassen und Wahrnehmen der eigenen Gefühle, Unsicherheiten, Ängste, Freude, Hoffnungen. Wer seine eigenen Gefühle als Lehrer/in wahrnehmen kann, ist eher in der Lage, auch die Gefühle der Schüler/innen ernst- und anzunehmen, sie aussprechen zu lassen bzw. sie ansprechen zu können.

Ein Beispiel aus meiner Schulpraxis, bei dem mir dieses wechselseitige Verhältnis besonders deutlich wurde, kann dies verdeutlichen: Nach der „großen Pause“ komme ich die Treppe vom Lehrerzimmer zum Klassenzimmer herauf. Bereits beim Hinaufsteigen bemerke ich zwei sechzehnjährige Schülerinnen, die sich vor dem Klassenzimmer auf dem Flur aufhalten und mir ängstlich entgegensehen. Vor der Tür sprechen sie mich an. Die eine von den beiden hätte in der Pause im Lebensmittelgeschäft neben der Schule eine Getränkebüchse gestohlen und sei dabei vom Filialleiter erwischt worden. Nun ginge es darum, während der nächsten Minuten den Vorfall mit dem Filialleiter zu klären. Und sie erbäten sich – beide – die entsprechende Zeit vom Religionsunterricht Befreiung. Gemeinsam ließe sich der schwere Gang wohl leichter bewältigen. Ich erlaube beiden, den Unterricht zu verlassen, bitte

sie aber darum, gleich nach dem Gespräch wieder ins Klassenzimmer zu kommen.

Meine Gefühle und Reaktionen in dieser Situation: Ich freue mich darüber, daß die Schülerinnen die Initiative ergreifen, ihre Situation – im Sinne des Konfliktmanagements – zu gestalten, sich in Beziehung zu setzen. Ich ertappe mich gleichzeitig bei der Verdächtigung, der Vorfall sei erfunden, um Unterricht zu versäumen. Mein „Lehrer-Ich“ mahnt zur Vorsicht. Ich spüre aber auch die Angst, die beide bewegt und frage danach. Ja, sie hätten Angst vor dem Gespräch und Angst, daß alles herauskäme. Ich bemerke, wie sich in meinem Kopf und Herzen ein ganzes Karussell bewegt: Wie würden sich wohl Kollegen/innen in dieser Situation verhalten? Welche „Moral“ hat die Geschichte, wie „moralisch“ muß ich sein? Ich ärgere mich auch, ausgerechnet „meine“ Religionsstunde soll dafür herhalten. Gleichzeitig regt sich in mir ein anderer Impuls: Sei froh, daß die beiden solidarisch sind und in eigener Verantwortung sich der Sache annehmen wollen. Gib ihnen die Chance. Und so lasse ich sie mit meinem Wunsch, daß ihr Gespräch glücken möge, ziehen. Nach ca. 20 Minuten tauchen beide erleichtert im Unterricht auf. Ich hoffe, daß die Schülerinnen wie ich in dieser Situation gelernt haben, daß es die Anstrengung lohnt, auch in einer schwierigen sozialen Situation eigene Gestaltungsmöglichkeiten wahrzunehmen, sich zu zeigen, von sich und seinen Gefühlen zu reden. Und ich habe die Erfahrung gemacht, daß Schüler/innen, die sich mit ihren Fragen und Situationen ernstgenommen wissen und fühlen, weniger danach sinnen, wie sie die Lehrerin/den Lehrer hinter Licht führen können. Sie haben es nicht nötig, das Tarnen und Täuschen zum Handlungsprinzip werden zu lassen und damit eine schwierige Schüler-Lehrer-Beziehungsgeschichte zu etablieren, an der allerdings die Lehrerin oder der Lehrer insofern ihren Anteil haben, als sie sich darauf – in der Regel unbewußt und aus dem Unvermögen, die Situation anders zu bewältigen – einlassen.

*Die eigenen Bedürfnisse als Lehrer/in einbringen*

Einem Mißverständnis, das in Lehrerfortbildungen immer wieder genannt wird,

möchte ich vorbeugen: Beziehungsreicher Unterricht heißt nicht, allein die Bedürfnisse und Interessen der Schüler/innen zu berücksichtigen, sondern ebenso die eigenen als Lehrer/in. Das schließt notwendigerweise den Konflikt mit ein. Konflikte sind – sofern sie nicht am Regelungsmodell von Sieger und Besiegten orientiert sind – eine wichtige Chance, in Beziehungen einzutreten und den anderen zu zeigen, daß sie für mich wichtig sind, ihre Bedeutung haben, daß mir an ihren Bedürfnissen und Interessen liegt, auch dann, wenn sie mit meinen kollidieren. Für den Unterricht und das Erziehungsgeschehen entscheidend ist, daß und wie die Klärung der unterschiedlichen Positionen erfolgt. Dabei dürfen die Fragen der Macht und Abhängigkeit der schulischen Realität (Bewertungen, Zeugnisse) nicht ausgeblendet werden: Entscheidend ist der Umgang mit dieser Realität (z. B. durch Transparenz und Mitsprachemöglichkeiten).

### *Die Rahmenbedingungen*

Das soziale Lernen im Religionsunterricht geschieht unter den Bedingungen der Schule: 45-Minuten-Takt des Unterrichts, geregelte Inhaltsvorgaben in Form der Lehrpläne, politische und gesellschaftliche Erwartungen, juristische Rahmenbedingungen. Diese Rahmenbedingungen und das eigene Verhalten zu diesen Bedingungen zu reflektieren ist Aufgabe des Lehrerkollegiums. Ebenso aber ist unverzichtbar, daß Lehrerinnen und Lehrer sich verständigen über ihre Wert- und Normvorstellungen, ihre Menschenbilder, ihre pädagogischen Verhaltensweisen, ihre unterrichtlichen Schwierigkeiten, ihre Hoffnungen, ihre Niederlagen und Enttäuschungen. Gerade die Pluralität unterschiedlicher Standorte, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen kann fruchtbaren Austausch befördern – nicht mit dem Ziel, eine „einheitliche Strategie“ gegenüber den Schüler/innen zu verfolgen, sondern sich gegenseitig daran teilhaben zu lassen, was den einzelnen bewegt. Auch hier gibt es unterschiedliche Bedürfnisse mitunter konflikthaft zu regeln. Kurzum: Beziehungslernen im Raum des Religionsunterrichts ist angewiesen auf ein entsprechendes Klima in der Schule. Allerdings darf dieser Hinweis nicht dazu verleiten, die

Ursachen für die mancherorts anzutreffende Hilflosigkeit in der Gestaltung sozialer Beziehungen allein im System zu suchen. Die vielerorts entstandenen Lehrergruppen, in denen Unterrichtserfahrungen ausgetauscht, Fälle aus der Praxis besprochen und eigenes Verhalten im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen auf seine Hintergründe befragt werden kann, zeigen, daß Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, selbstbewußt Veränderungen zu initiieren. Solche – in eigener Verantwortung getragenen – Impulse machen deutlich, daß das soziale Lernen einerseits einen hohen Anspruch an die Lehrer/innen stellt, daß aber andererseits das soziale Lernen ständig stattfindet und als solches fruchtbar gemacht werden kann und somit auch Freude an der Gestaltung der sozialen Situationen in der Schule von neuem sich einstellt.

Vielleicht können Religionslehrerinnen und Religionslehrer ihren Dienst an der öffentlichen Schule auch darin sehen, einen solchen Austausch anzuregen und damit auch kritische Impulse zu geben, die Alltagsroutine aufzubrechen und – um nochmals auf den Synodenbeschluß und seine Aufgabenformulierung zurückzukommen – Unstimmigkeiten anzusprechen und verändernde Taten Wirklichkeit werden zu lassen.

### *Schulzeit als sozialer Erfahrungsraum*

Wenn Schulzeit nicht allein als Vorbereitungszeit für das spätere Leben gesehen wird, sondern als sozialer Erfahrungsraum verstanden wird, wächst die Chance, daß Schüler/innen erkennen, daß sie nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen. Und das nicht im Sinne einer Nutzenanwendung zu späterer Zeit, sondern als Erfahrung der gelingenden Bewältigung von Situationen, die sich alltäglich ereignen und in ihrer Grundstruktur immer wieder ereignen werden. Für den Religionsunterricht birgt ein solches Lernen die Chance der Erkenntnis, daß der Glaube an den befreienden Gott Jesu Christi etwas mit dem Alltag, der Bewältigung von Lebenssituationen und der Gestaltung von Beziehungen zu tun hat. Nein, nicht für die Schule oder für das Leben lernen wir, sondern in der Schule lernen wir, Leben zu verstehen und zu gestalten.