

Franz-Josef Bäumer

Kommunikatives Handeln im Religionsunterricht oder: „Mußten die Pferde des Pharao auch absaufen?“

Unterrichtshandeln ist kommunikatives Handeln.¹ Damit ist hier näherhin gemeint, daß die am Unterrichtsprozeß Beteiligten, Lehrende und Lernende, sich in einem dauernden Prozeß wechselseitiger Verständigung befinden. Sie verständigen sich dabei aktiv über Unterrichtsinhalte und über die Art der Beziehungen, die sie miteinander eingehen, eingehen wollen oder eingehen sollen.²

Im folgenden möchte ich zwei Fallbeispiele vorstellen, an denen sich gut ablesen läßt, wie dieser Verständigungsprozeß abläuft, was ihn gelingen und was ihn stocken läßt.

1. „Mußten die Pferde des Pharao auch absaufen?“

a. Fallbeispiel 1

Das, was ich nun vorstelle, ereignete sich in einem fachdidaktischen Tagespraktikum. In fachdidaktischen Tagespraktika bereiten Studierende weitestgehend selbständig eine Unterrichtsstunde vor und halten sie dann eigenständig. Das Praktikum, von dem hier die Rede ist, wurde in einer Grundschulklasse, 3. Jahrgang, gegen Ende des Schuljahres durchgeführt. Die Schulklasse wurde drei Jahre lang hauptsächlich vom Klassenlehrer unterrichtet. Er legte großen Wert auf ein gutes Klassenklima und auf die Ausbildung der kommunikativen Fähigkeiten der Kinder; so ließ er jeden Montag den Tag mit einem Gesprächskreis beginnen, in dem die Kinder sich gegenseitig ihre Wochenenderlebnisse erzählten.

Um das Praktikum möglichst gut in den Schulalltag einzubinden, begannen wir mit einem gegenseitigen Kennenlernen; Kinder, Studentinnen und Studenten stellten sich in persönlich gehaltener Weise einander vor. Dabei war bereits festzustellen, daß die Jungen und Mädchen der Klasse über ein hohes Maß an mündlicher Mitteilungsfähigkeit verfügten und gut zuhören konnten. Nun zur Unterrichtsstunde, von der ich eigentlich berichten möchte. Ein Student hatte die erste einer auf drei Stunden hin konzipierten Reihe übernommen, die sich am Lehrplan für die Grundschule orientierte und zum Bereich III, Bibel – Bibl. Botschaft, gehört.³ Die Stunde hatte zum Thema: „Exodus – Gott befreit und

¹ Zum Begriff „kommunikatives Handeln“ vgl. insgesamt J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M. 1981 u.ö.

² Vgl. P. Watzlawick u.a., Menschliche Kommunikation, Stuttgart 1967 u.ö.; eine religionspädagogische Aufarbeitung findet sich bei H. Schuh, Interaktion, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1, München 1986, 74-78.

³ Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen – Katholische Religionslehre, hg. v. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln 1985; P. Schladoth, Kommentar zum Lehrplan Kath. Religion, in: W. Wittenbruch (Hg.),

führt sein Volk“.⁴ Der Student hatte beschlossen, die Exodusgeschichte frei zu erzählen und in einem anschließenden Unterrichtsgespräch ihre Kernaussage im Sinne des Themas der Stunde zu erarbeiten. Der Student erzählte phantastisch in dialogischer Weise, so daß die Kinder aktive Zuhörer waren. Er stellte, immer wieder das Vorstellungsvermögen der Kinder ansprechend, die aussichtslose Situation der Knechtschaft Israels dar, das Scheitern des Auflehnungsversuch des Mose, seine Flucht und Berufung, die Initiative Gottes zur Befreiung Israels, den Durchzug durch das rote Meer und die Vernichtung der ägyptischen Verfolger.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch stellte ein Junge nun die Frage: „Mußten die Pferde des Pharao auch absaufen? Die hatten doch nichts getan!“ Die ganze Klasse reagierte mit gespannter Aufmerksamkeit auf die Frage ihres Mitschülers. Der Student war sichtlich irritiert, gestand dann, darüber noch niemals nachgedacht zu haben, und gab die Frage an die Klasse weiter. Es entstand eine lebhaftige Diskussion darüber, ob die Pferde wohl schwimmen könnten, bis ein Schüler die Frage stellte, ob die Hufe der Pferde beschlagen gewesen seien oder nicht. Wenn ja, dann könnten sie nicht schwimmen, weil Eisen ja schwer sei und die Pferde in die Tiefe des Wassers ziehen würde; wenn nein, dann hätten sie doch wohl gute Chancen gehabt, sich schwimmend zu retten. Man könne die Frage wohl nicht beantworten, weil die Erzählung darüber keine Aussage machen würde, so die weiteren Überlegungen der Klasse. Der Student nutzte diese Gelegenheit zu sagen, daß in der Bibel wohl auch die Botschaft von Gott und Israel im Mittelpunkt stünde, so daß man sich für die „Pferdefrage“ nicht interessiert habe und fuhr daraufhin in der weiteren Erarbeitung der Geschichte fort; die Kinder arbeiteten willig und motiviert weiter mit.

b. Religionspädagogische Annäherung

Ich möchte mich dieser Begebenheit religionspädagogisch über vier Fragen annähern. Sie beziehen sich auf:

- die Erhellung der Kommunikationssituation und den Kommunikationsverlauf,
- die Einschätzung der Schülerfrage,
- die didaktische Bewertung des Unterrichtsverlaufs und
- die didaktischen Perspektiven, die dieses Unterrichtsgeschehen eröffnet.

(1) Welche Faktoren haben diesen Verlauf begünstigt?

Natürlich ist es immer ein komplexes Faktorenbündel, das einen Unterrichtsverlauf bestimmt. Ich möchte aus diesem vier nennen, die ich für wesentlich halte und die sich unmittelbar aus dem dargestellten Fall selbst ablesen lassen.

Kurzkommentar zu den Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Heinsberg 1986.

⁴ Zur exegetischen Erarbeitung des Exodusereignisses vgl. P. Weimar/E. Zenger, Exodus – Geschichten und Geschichte der Befreiung Israels, Stuttgart 1975.

Ich ließ bereits in der Fallbeschreibung anklingen, daß es sich um eine sehr rege Kommunikation handelte in der Stunde, in der sich fast alle Kinder am Unterrichtsgespräch beteiligten, zuhörend und selber redend. Das wurde nicht nur durch den Studenten ermöglicht, sondern durch die bereits erworbenen Gesprächsfähigkeiten der Kinder, auf die der Klassenlehrer großen Wert legte. M. a. W.: Hier kommt so etwas wie ein Langzeitfaktor zum Tragen, nämlich die kontinuierliche Einübung in die Gesprächsfähigkeit.⁵

Der zweite Faktor bestand in der Art und Weise des Erzählens:⁶ es war von vornherein darauf angelegt, die Kinder aktive Zuhörer sein zu lassen.

Der dritte Faktor lag in der eigenständigen kognitiven Bearbeitung der Exodusgeschichte durch den Schüler.

Der vierte Faktor schließlich lag in der Aktion des Studenten, die Frage aufzugreifen und an die Lerngruppe weiterzugeben, also die Kommunikation zu öffnen auf alle hin. Das wiederum war möglich, weil der Student sich gut in sein Thema eingearbeitet hatte und wußte, was er den Kindern vermitteln wollte.

(2) Wie ist nun die „Pferdefrage“ einzuschätzen und die Art der Lösung, die die Kinder gefunden haben?

Auch hierzu vier Bemerkungen:

□ Zunächst einmal zeigen die Frage und die rege Bearbeitung dieser Frage in der Klasse, daß die Kinder sich aktiv mit dem Erzählten, dem Unterrichtsinhalt, auseinandersetzen, und daß sie eine für sie im Moment befriedigende Lösung gefunden hatten. Sie zeigten sich hier als Subjekte des Lernens.

□ Die Kinder bewiesen ein hohes Maß an theologischer Kompetenz. Der Schüler warf mit seiner „Pferdefrage“ das brisante Problem der Theodizee auf: Wie kann Gott, der Befreiung aus der Knechtschaft will, der also ein guter Gott ist, die unschuldige Kreatur sterben lassen?

□ Und die Kinder bewiesen gewissermaßen exegetische Kompetenz aus sich selbst heraus.⁷ Sie stellten fest, daß auf die ihrer Ansicht nach erhebliche physikalische Frage nach beschlagenen oder unbeschlagenen Hufen in dem Erzählten keine Antwort zu finden ist, also so stehen gelassen werden muß.

□ Schließlich zeigte die Frage und die Aufmerksamkeit, die sie in der Klasse fand, eine für Kinder dieses Alters nicht untypische Liebe zur Kreatur.

(3) Wie ist nun dieser Unterrichtsverlauf didaktisch zu bewerten?

Der Synodenbeschluß⁸ zum Religionsunterricht, kirchliches Basisdokument für die Didaktik des Religionsunterrichts, legt ausdrücklich fest, daß Glaube

⁵ Zur religionsdidaktischen Bedeutung des Gesprächs im RU vgl. *F. Weidmann*, Lehrer-Schüler-Interaktion, in: *ders. (Hg.)*, Didaktik des Religionsunterrichts, 5., erw., überarb. und erg. Aufl., Donauwörth 1988, 310-325, 320f.

⁶ Vgl. *B. Ort*, Unterrichtsmethoden, in: *F. Weidmann (Hg.)*, Didaktik, 217-227, 224f.

⁷ Vgl. dazu *G. Theißen*, Synoptische Wundergeschichten im Lichte unseres Sprachverhältnisses. Hermeneutische und didaktische Überlegungen, in: *Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft* 65 (1976), 281-309.

⁸ Vgl. Beschluß: Religionsunterricht, in: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundes-*

und Leben, Offenbarung und Erfahrung der Kinder in einen sich wechselseitig erhellenden Korrelationsprozeß gebracht werden sollen. Schülerinnen und Schülern soll so die christliche Botschaft nahegebracht werden. Ferner hat der RU das Ziel, bei ihnen die Frage nach Gott zu wecken. Vor diesem Hintergrund muß man die Stunde als gelungen bewerten. Der Student erzählte so, daß er immer wieder an die Vorstellungs- und Erfahrungswelt der Kinder anknüpfte. Die Kinder konnten auf diese Weise die Bedeutung des Exodus-Geschehens erfassen. Das zeigte sich deutlich daran, daß ein Schüler die oben zitierte „Pferdefrage“ stellte und damit die Frage nach Gott. Es ist nicht übertrieben zu sagen, daß der Student einen sich vertiefenden Korrelationsprozeß in Gang gesetzt hatte.⁹

(4) Welche didaktischen Perspektiven eröffnete diese Stunde?

An dem Fallbeispiel wird auch deutlich, daß sich aus dem Unterrichtsgeschehen selbst didaktische Perspektiven ergeben, die sich durchaus (in diesem Fall nahezu zwanglos) in die Richtlinien zum RU integrieren lassen.

Die Kinder zeigten in der Stunde viel Mitgefühl für die Kreatur. In der Konfrontation mit der Exodusgeschichte stellten sie die Frage nach Gott. Anknüpfend an ihr Mitgefühl und an die Botschaft von Gott, dem Befreier, ließe sich gut das Thema „Gerechtigkeit und Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ bearbeiten. In den Richtlinien des Landes NRW findet sich das Thema im Bereich II: Zeichenhaftigkeit – Weltansichten.

Angesichts der Schuldgeschichte der Christen gegenüber den Juden ließen sich in einer vertieften Beschäftigung mit der Exodusgeschichte Bund und bleibende Erwählung Israels verdeutlichen. Das wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg der Versöhnung von Christen und Juden.¹⁰ Und es entspräche einer der Zielsetzungen der Richtlinien, „den Glauben der Israeliten (zu) verstehen“¹¹.

Mit diesem Fallbeispiel habe ich zeigen wollen, wie sich bei ungestörter Beziehung und offener, wechselseitiger Kommunikation inhaltsreiches Lernen im RU vollziehen kann. Im gleich folgenden zweiten Fallbeispiel möchte ich zeigen, wie sich über die inhaltliche Beschäftigung mit einem Thema eine Beziehungsstörung offenbart, die das Lernen stocken läßt.

2. „Ich kann die Scheiß-DDR-Typen nicht leiden“

a. Fallbeispiel 2

Folgende Situation: Drei Studentinnen hatten eine Stunde für ein 2. Schuljahr vorbereitet im Rahmen der Reihe „Jesus – der Heiler, Freund der Armen und

republik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg, Basel, Wien ²1976, 123-153.

⁹ Zur Korrelationsdidaktik allgemein vgl. F. W. Niehl, Korrelation, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1986, 750-754.

¹⁰ Für den Bereich der Sekundarstufe vgl. G. Biemer u. a. (Hg.), Was Juden und Judentum für Christen bedeuten. Eine neue Verhältnisbestimmung, Freiburg i.Br. 1984.

¹¹ Richtlinien, 42.

Ausgestoßenen“.¹² Die Reihe ist in den Rahmenrichtlinien für den RU der Primarstufe in NRW im Bereich IV: Jesus Christus – Gott, angesiedelt. Diese Stunde sollte mit der Perikope vom Gastmahl Jesu mit den Zöllnern und Sündern (Mk 2,13-17) die Reihe beschließen. Die Studentinnen hatten das an sich ungünstige Erfordernis, zu dritt unterrichten zu müssen, in eine Tugend umgewandelt: sie planten eine Phase der Gruppenarbeit ein, bildeten drei Arbeitsgruppen und betreuten jeweils eine. Der Arbeitsauftrag für die Gruppen lautete: Wer gehört hier und heute bei uns zu den Armen und Nichtbeachteten? Eine der drei Gruppen tat sich sichtlich schwer mit der Erfüllung des Arbeitsauftrages. Sie war unkonzentriert und unruhig. Die Unruhe ging von einem Jungen aus. Die an sich geschickten Interventionen der Studentin, den Jungen zu motivieren und in eine gemeinsame Bearbeitung der Frage einzubinden, liefen ins Leere. Bei einem wiederholten Versuch, den Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, sagte er heftig, ja, geradezu aufbrausend, auf den Arbeitsauftrag Bezug nehmend: „Und außerdem, die Scheiß-DDR-Typen kann ich nicht leiden. Ich hasse sie!“ Die Studentin war verständlicherweise völlig konsterniert, brachte die Phase mit viel Anstrengung zu Ende, ohne daß die Gruppe ein Ergebnis hätte vorweisen können. Versuche, den Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, gab sie auf.

In der Reflexion auf die Stunde gab die Klassenlehrerin drei wichtige Informationen zu dem betreffenden Schüler: er stört öfter massiv den Unterricht; er hat Schwierigkeiten, zu seinen Mitschülern Beziehungen aufzubauen. An mehrtägigen Ausflügen nimmt er auf Bitten seiner Eltern hin nicht teil, weil er starkes Heimweh bekommt. Versuchen wir auch hier eine religionspädagogische Annäherung an das Unterrichtsereignis.

b. Religionspädagogische Annäherung

Es leuchtet wohl ein, daß diese Situation einen etwas anderen Weg der religionspädagogischen Annäherung verlangt als er im ersten Fallbeispiel beschritten wurde: Ging es im ersten Beispiel darum, Bedingungen für eine gelingende kommunikative Verständigung über einen Unterrichtsinhalt aufzuzeigen, so geht es hier darum, einen inhaltlich auf den ersten Blick völlig mißlungenen Verständigungsprozeß zu beleuchten, insbesondere darum, eine massive Störung im Unterrichtsverlauf zu verstehen. Ich werde darum im folgenden zunächst aufzeigen,

- inwiefern die inhaltliche Aussage des Schülers eine Beziehungsaussage ist;
- ferner möchte ich wahrscheinliche Gründe des Schülers für seine Beziehungsaussage herausstellen.
- Im Anschluß daran will ich zeigen, daß hier ein Korrelationsprozeß abgebrochen wird.
- Am Ende der Annäherung möchte ich einige religionspädagogische Handlungsperspektiven zu diesem Fallbeispiel aufzeigen.

¹² Zur exegetischen Grundorientierung vgl. L. Schottroff/W. Stegemann, Jesus von Nazareth – Hoffnung der Armen/Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978.

(1) Welche Aussage macht der Schüler in diesem Zusammenhang?

Vordergründig läßt sich hier sagen, daß der Schüler inhaltlich Stellung bezieht zu den vorgestellten ethischen Implikationen des Handelns Jesu. Dabei bezieht er sich ferner auf das wohl zur Zeit äußerst schwierige gesellschaftspolitische Problem der Bundesrepublik, nämlich das Verhältnis von „Wessis“ und „Ossis“. Wenn man diese Stellungnahme in Zusammenhang mit den erfolglosen Versuchen der Studentin sieht, ihn zur Mitarbeit zu motivieren und damit auch zu einer positiven Beziehungsaufnahme zu ihr und zur Lerngruppe, und wenn man ferner die hohe Emotionalität berücksichtigt, mit der der Junge seine Aussage vorbrachte, dann wird wohl einsichtig, daß das Kind hier eine Beziehungsbotschaft mitteilt. Sie läßt sich ungefähr so formulieren: Ich will nicht das, was du willst, ich will nicht mitmachen, du sollst mich in Ruhe lassen. M.a.W.: der Schüler lehnt damit eine wechselseitige Beziehung mit der Studentin und den anderen Kindern ab.

(2) Doch warum lehnt der Schüler ab?

Zur Beantwortung dieser zweiten Frage sind die drei zusätzlichen Informationen wichtig, nämlich daß er häufig den Unterricht stört, daß es ihm nicht gelingt, soziale Kontakte mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern zu knüpfen, und daß er an mehrtägigen Klassenfahrten nicht teilnimmt, weil er großes Heimweh hat.

Entwicklungspsychologisch¹³ gesehen erweitern Kinder mit dem Schuleintritt ihren sozialen Handlungsspielraum, erkennen neben der Autorität der Eltern andere an, z.B. die der Lehrerinnen und Lehrer, und beginnen, die Familienbindung zu lockern, ohne sie aufzugeben. Für den Identitätsaufbau der Schülerinnen und Schüler ist das ein wichtiger Prozeß. Sozialisationstheoretisch betrachtet sollte die Schule Ort erweiterter Sozialintegration sein.¹⁴

Die Familientherapie¹⁵ hat zeigen können, daß Kinder über die Bindung an ihre Familie hinaus ein hohes Maß an Loyalität ihren Eltern und der Familie insgesamt gegenüber entwickeln. Und sie hat zeigen können, daß Familien auch Tendenzen entwickeln können, notwendige Lösungsprozesse der Kinder

¹³ Vgl. R. Oerter, Kindheit, in: *ders./L. Montada (Hg.)*, Entwicklungspsychologie, München/Weinheim 2., neu bearb. Aufl. 1987, 204-264, 241ff.

¹⁴ Vgl. K. Hurrelmann, Einführung in die Sozialisationsstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, Weinheim/Basel 1986, 138ff; *ders.*, Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß – Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche, Weinheim/Basel 1990, 143ff.

¹⁵ Die eine Familientherapie gibt es natürlich nicht. Einen guten Einblick in Ansatz und Schulen der Familientherapie geben A. v. Schlippe, Familientherapie im Überblick. Basiskonzepte, Formen, Anwendungsmöglichkeiten, Paderborn 1984 u.ö.; K. Schneider (Hg.), Familientherapie in der Sicht psychotherapeutischer Schulen, Paderborn 1983 u.ö. Die Bedeutung des familientherapeutischen Paradigmas für die Schule zeigen C. Hennig/U. Knödler, Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern, München/Weinheim 2., überarb. u. erw. Aufl. 1987, auf. Kritisch zum Ansatz der Familientherapie W. Körner, Die Familie in der Familientherapie. Eine Kritik der systemischen Therapiekonzepte, Opladen 1992.

zu verhindern. Die einzelnen Gründe für die Verhinderung von Lösungsprozessen brauchen uns in diesem Zusammenhang nicht zu interessieren. Das Heimweh des Jungen läßt auf eine starke Familienbindung schließen. Die Schule verlangt eine Lockerung dieser Bindung zugunsten der Erweiterung des sozialen Beziehungsfeldes eines Kindes. Bindung und Lösung stehen sich hier diametral gegenüber und stürzen das Kind in einen tiefen Loyalitätskonflikt. Das Verhalten des Schülers in der beschriebenen Religionsstunde paßt gut zu seinem sonstigen Schulverhalten, das man durchaus als Beziehungsverweigerung ansehen kann, die dem Ziel dient, die Familienbindung nicht zu gefährden. Der Schüler versucht so, einen für ihn bedrohlichen Loyalitätskonflikt zu lösen. Gewiß, dieser Lösungsversuch ist unangemessen. Unangemessen im Blick auf die sozialen und kognitiven Anforderungen der Schule, unangemessen auch im Blick auf den entwicklungspsychologischen Stand des Jungen. Und gleichwohl zeigt der Junge hier ein hohes Maß an Intelligenz. Ich komme damit zum dritten Punkt der religionspädagogischen Annäherung, der Einschätzung des Korrelationsprozesses.

(3) Der Schüler hat, inhaltlich betrachtet, dem sozialintegrativen Verhalten Jesu, das im Gastmahl der Armen zum Ausdruck kommt, die Position des Ausschlusses entgegengesetzt, dem Prinzip der niemanden ausschließenden Liebe Gottes, die sich im Handeln Jesu offenbart, das Prinzip des Hasses. Der Schüler konnte das nur tun unter der Voraussetzung, daß er die von den Studentinnen herausgearbeitete Aussage der Perikope verstanden hat. Ein wichtiger Lernschritt im Prozeß der Korrelation ist also von ihm vollzogen. Eine vertiefte Korrelation kann er nicht vollziehen, weil er sich aus subjektiv guten Gründen weigern muß, die ethische Perspektive für sich zu übernehmen und mit seinem Erfahrungshintergrund zu korrelieren. Denn die Übernahme der vorgestellten Perspektive setzt ja voraus, eine wechselseitige Beziehung zumindest zur Lehrerin aufzunehmen. Das darf für ihn nicht sein. M.a.W.: ein begonnener Korrelationsprozeß bricht ab aufgrund einer gestörten Beziehung. Die Frage ist nun, wie sich der abgebrochene Vorgang wieder in Gang setzen läßt. Damit ist der letzte Punkt der Annäherung erreicht:

(4) Welche religionspädagogischen Handlungskonsequenzen sind in diesem Fall zu ziehen?

In der Stunde hatte sich gezeigt, daß die mehrfachen Versuche, den Jungen zu motivieren, zu einer Eskalation seiner Verweigerung führten. Dieser Weg scheidet also aus. Angesichts der vermuteten Schwere des Loyalitätskonfliktes, der das Kind quält, scheint es mir sinnvoll, nach situativen, mittel- und langfristigen Handlungsperspektiven zu unterscheiden.

□ Situative Handlungsperspektive: die Studentin spricht den Schüler freundlich darauf an, daß er wohl nicht mitmachen möchte, und gestattet ihm die Verweigerung mit der Auflage, die anderen nicht zu stören. Vorausgesetzt, das Kind geht auf das Angebot ein, bietet dieses Vorgehen zwei Vorteile: die Gruppe ist von den Störmanövern entlastet; der Junge hat ein offenes

Beziehungsangebot durch die Studentin bekommen, und kann sich frei entscheiden, ob und in welcher Weise er darauf eingehen möchte. Das nimmt ihm ein wenig Druck in seinem Loyalitätskonflikt.

□ Mittelfristige Handlungsperspektive: Man versucht, durch Beobachtung herauszufinden, welche Art von Beziehungsaufnahme zwischen dem Jungen, der Klasse und den Lehrenden die geringsten Konflikte für das Kind auslöst, und ermöglicht sie entsprechend.

□ Langfristige Handlungsperspektive: Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, dem Jungen und seinen Eltern versucht man, die Ursache des Loyalitätskonfliktes anzugehen. Man bemüht sich also um eine elastischere Familienbindung des Jungen, die es ihm erlauben würde, ohne Angst außerfamiliale Beziehungen einzugehen.

Die hier knapp skizzierten Handlungsperspektiven sind nicht nur pädagogisch, sondern insbesondere religionspädagogisch wünschenswert. Ich möchte für diese Behauptung abschließend drei Gründe anführen.

(1) In den Richtlinien des Landes NRW zum RU in der Grundschule heißt es ausdrücklich, daß der Religionsunterricht zur Entfaltung der Individualität und der Sozialfähigkeit der Kinder beitragen soll.¹⁶ Die skizzierten Handlungsperspektiven dienen genau diesem Ziel.

(2) Es heißt in den Richtlinien weiter, daß der RU die Kinder zu Jesus Christus und Gott hinführen soll.¹⁷ Das Fallbeispiel zeigt, daß gestörte Beziehungen diesem Ziel entgegenstehen. Sollen Kinder wirklich an den christlichen Glauben herangeführt werden, dann geht es nur über den Weg gelingender Beziehungen zwischen Lehrern, Eltern und Kindern.

(3) In jüngster Zeit ist innerhalb der Religionspädagogik wieder stärker die diakonische Aufgabe des RU herausgestellt worden.¹⁸ Die anvisierten Handlungsperspektiven wollen dieser Selbstverpflichtung des RU nachkommen, geht es doch um das Wohl des konkreten Kindes.

IV. Theologische Vergewisserung

1. Problematisierung

Es ist sicherlich aufgefallen, daß in die Art und Weise der Falldarstellungen, insbesondere in die religionspädagogischen Annäherungen Theorien aus Soziologie und Psychologie eingeflossen sind. Das ist für die Religionspädagogik völlig normal; dennoch ist es nicht unproblematisch. Wenn man Religionspädagogik als eine theologische Disziplin versteht – und das tue ich hier – dann

¹⁶ Vgl. Richtlinien, 21f.

¹⁷ Vgl. ebd. 22.

¹⁸ Vgl. W. Fleckenstein, Religionsunterricht für einen „heiligen Rest“ oder „für alle“. Die diakonische Funktion des Religionsunterrichts als Zukunftsperspektive, in: Religionspädagogische Beiträge 24/1989, 26-44; O. Fuchs, Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!?, in: KatBl 114 (1989), 848-855; P. Schladoth, Das II. Vatikanum und seine Bedeutung für die Religionsdidaktik, in: K. Richter (Hg.), Das Konzil war erst der Anfang. Die Bedeutung des II. Vatikanum für Theologie und Kirche, Mainz 1991, 200-220, 211f.

wird sie sich hüten, wissenschaftliche Annahmen in Anspruch zu nehmen, die ihr die theologische Basis nehmen. Verstünde sie bspw. Lernen im Sinne des Behaviorismus, der menschliches Handeln lediglich in der Abfolge von Reiz-Reaktions-Schemata begreift und Lernen als eine Form der Konditionierung, dann bliebe für zentrale theologische Annahmen wie Gnade, Offenbarung, Freiheit u.ä. kein Platz. Man ist sich in der Religionspädagogik dieser grundsätzlichen Problematik bewußt und ist sehr umsichtig in der Zuhilfenahme soziologischer und psychologischer Theorien und Einsichten. Und man fragt immer wieder nach ihrer theologischen 'Verträglichkeit'. Für die Übernahme und theologische Verarbeitung der Sozialisationstheorie im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus, der Entwicklungspsychologie Eriksons und Piagets ist in der Religionspädagogik bereits viel geleistet worden; diese Theorien sind längst selbstverständliches humanwissenschaftliches Repertoire dieser Disziplin. Neu ist in diesem Zusammenhang die Zuhilfenahme der Familientherapie. Um die Berechtigung, die theologische Berechtigung dieser Zuhilfenahme soll es nun im folgenden gehen.

2. Grundannahmen der Familientherapie und ihre theologische Problematik

Ich erinnere daran, daß im zweiten Fallbeispiel das auffällige Verhalten des Kindes nicht als individueller Akt verstanden wurde, sondern daß versucht wurde, es im Zusammenhang mit dem familialen und schulischen Kontext zu verstehen. Darin zeigt sich wohl am deutlichsten der spezifische Ansatz der Familientherapie: Auffälligkeiten und Störungen eines Menschen werden nicht individuell angegangen und gesehen, sondern man versucht, sie in Bezug zu den Kontexten zu sehen, in denen ein Individuum steht. Diese Kontexte werden im Grundansatz der Familientherapie als Systeme verstanden. Systeme sind strukturierte Ganzheiten, in denen die einzelnen Elemente, die zu ihm gehören, in einem wechselseitigen, komplexen Zusammenhang stehen und sich untereinander gegenseitig beeinflussen. Systeme trachten danach, sich in einem Gleichgewichtszustand zu erhalten. Diesem Ziel dient auch das Handeln der Mitglieder eines Systems. Handeln ist also nicht zuletzt Funktion im Dienste des Systems. Die Handlungsvollzüge sind demnach immer auch von ihrer Funktion her beschreibbar und verstehbar. Systeme bilden ferner zu ihrer Erhaltung Regeln aus, die das Handeln der Individuen und ihre Beziehungsformen untereinander festlegen.

Das im zweiten Fallbeispiel beschriebene Verhalten des Jungen ist nach diesem Modell also dann zu verstehen, wenn man seine Funktion für das Familiensystem erfaßt hat. Das Verhalten kann sich ändern, wenn es für den Erhalt des Familiensystems keine Funktion mehr besitzt. Das ist in der Regel nur erreichbar, wenn man das Familiensystem so verändert, daß es eine andere Form des Gleichgewichts finden kann, die diese Verhaltensfunktion nicht mehr benötigt. Pädagogisches Handeln wäre demnach als strategische, systembezogene Intervention zu verstehen, die dem Gesamtsystem Familie zu einer veränderten gleichgewichtigen Struktur verhilft.

Ein solches Verständnis von Erziehung ist theologisch und religionspädagogisch nicht unproblematisch. Das aus zwei Gründen: (1) Es ist direktiv und gibt dem Erziehenden ein hohes Maß an Macht gegenüber seinem Adressaten. Außerdem bleibt (2) die Frage nach dem moralischen Kriterium, nach dem man Interventionen beurteilt, für zulässig oder unzulässig hält, unbeantwortet. Denn der Gleichgewichtszustand eines Systems ist für sich genommen kein normatives Kriterium, weil er prinzipiell veränderbar ist und damit relativ. Doch bezogen worauf relativ?

In der Familientherapie selbst wird der normative Bezugspunkt, der die Interventionen leitet, nun interessanterweise nicht mehr systemtheoretisch funktional erhoben und begründet, sondern anderswoher genommen. Der Heidelberger Familientherapeut Helm Stierlin nennt unmißverständlich die Leitperspektive, unter der er familiäre Interaktionsformen und Kommunikationen systemisch zu erfassen versucht und auf die hin seine therapeutischen Interventionen zielen: *Versöhnung*.¹⁹ Nun ist Versöhnung alles andere als ein systemtheoretischer Terminus. Im Gegenteil. Versöhnung ist eine theologische, insbesondere biblische Kategorie.²⁰ Vielleicht können sich hierüber systemtheoretischer Ansatz der Familientherapie und Theologie begegnen, so daß auch systemisches Denken und Vorgehen theologisch einen Platz finden können.

3. Annäherungen im Versöhnungsbegriff

Stierlin sagt mit der Inanspruchnahme dieser Leitperspektive für seinen Ansatz zweierlei aus: Selbst in den wichtigsten und privaten sozialen Beziehungsnetzen, wie sie die Familie ausbildet, gibt es keine heile Welt, sondern Unversöhntes, das den Menschen an seinem Menschsein hindert. Und er sagt weiter: auch wenn menschliche Beziehungsmuster, Kommunikationsregeln und Interaktionsmechanismen systemisch in ihrem wechselseitigen Funktionszusammenhang beschreibbar und direktiv veränderbar sind, benötigen ihre Betrachtungsweise und das familientherapeutische Vorgehen eine Leitperspektive, die in den vorfindbaren Systemen selbst nicht aufgeht und die sich auch nicht systemfunktional strategisch herstellen läßt. Es braucht also eine systemtranszendente Perspektive. In der Perspektive der Versöhnung läßt sich das Ausmaß getanen und erlittenen Leids der in Beziehungsgefügen verstrickten

¹⁹ Vgl. H. Stierlin, *Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen. Eine Dynamik menschlicher Beziehungen*, Frankfurt/M. 1976, 68f, 73; *ders.*, *Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter*, Frankfurt/M. 1980, passim.

²⁰ Vgl. C. Breytenbach, *Versöhnung. Eine Studie zur paulinischen Soteriologie*, Neukirchen-Vluyn 1989, bes. 107ff, 143ff, 220ff; H. Merkel, *καταλάσσω*, in: EWNT II, 644-650; der den Versöhnungsbegriff für eine zentrale Deutekategorie des Christusgeschehens hält. Ähnlich P. Stuhlmacher, *Vom Verstehen des Neuen Testaments. Eine Hermeneutik*, Göttingen 1979, 225-247; *ders.*, *Der Brief an die Römer*, Göttingen¹⁴1989, 73ff. Zum systematisch theologischen Versöhnungsverständnis vgl. G. Kraus, *Gott versöhnt den Menschen mit sich. Versöhnung in gnadentheologischer Sicht*, in: E. Garhammer u.a. (Hg.), *...und führe uns in Versöhnung. Zur Theologie und Praxis einer christlichen Grunddimension*, Neukirchen/Vluyn 1989, 188-196.

Mitglieder eines sozialen Systems verstehen. Und in der Perspektive der Versöhnung wird deutlich, auf welche Kommunikationsmuster hin systemisch beschreibbare Interaktionszusammenhänge verändert werden sollen. Es ist auf die Herstellung solcher Kommunikationsformen hin zu intervenieren, in denen sich die an gemeinsamer Kommunikation beteiligten Menschen gegenseitig als Personen anerkennen und wertschätzen können, in ihrer wechselseitigen Bezogenheit aufeinander sowie in ihrer jeweiligen Verschiedenheit und Andersartigkeit gegenseitig respektieren können.

Gnaden theologisch gesehen ist Versöhnung freie Tat Gottes.²¹ Das Versöhnungshandeln Gottes, offenbar geworden und unwiderruflich zugesagt in Leben, Tod und Auferstehung Jesu, ermöglicht die Versöhnung des Menschen mit sich selbst, seiner Um- und Mitwelt und letztlich mit Gott. Wirksam wird dieses Versöhnungshandeln Gottes überall da, wo Menschen im Glauben – hier als *fides qua* – hoffend und liebend sich darum bemühen, verworrene Beziehungsmuster, unselige Kommunikationsregeln und beengende Bindungsgefüge aufzubrechen, so daß sie sich in ihrem kommunikativen Handeln wechselseitig als Personen achten und akzeptieren können; sie erfahren sich darin letztlich wechselseitig als unverdient Beschenkte. In dieser Erfahrung scheint das auf, was gemeinhin theologisch mit Gnade bezeichnet wird: Gott selbst teilt sich liebend den Menschen mit, immanent und doch transzendent. In der Kategorie der Versöhnung taucht theologisch eine Perspektive auf, die es ermöglicht, Ansätze der Familientherapie religionspädagogisch aufzugreifen. Zwei Gründe seien dazu angeführt:

Vom familientherapeutischen Ansatz her gedacht bleibt Raum für Theologisches. Ja, man benötigt sogar theologisch relevante Begriffe, die weder im Systemfunktionalen aufgehen, noch aus einem beschreibbaren Funktionszusammenhang selbst systemtheoretisch hervorgehen oder hervorgebracht werden könnten.

Theologisch gesehen ist Versöhnung zwar unwiderruflich zugesagt, aber gleichwohl eschatologisch. Versöhnung steht in der Spannung vom Schon und Noch-nicht, immanentem Ereignis und transzendenter Zusage, menschlichem Freiheitshandeln und Gottes Tat. Anders gesagt: das versöhnende Heilsangebot Gottes erfolgt mitten in das Heillose und Unversöhnte hinein, will darin vom Menschen angenommen sein und Versöhnung wirksam werden lassen. Religionspädagogik, die ja letztlich nichts anderes will und soll als die in Schrift und Tradition enthaltene Botschaft von der versöhnenden Liebe Gottes selbst versöhnungswirksam zu vermitteln, muß ein Interesse daran haben, das Unversöhnte, Heillose und das, was es über unselige zwischenmenschliche Beziehungsmuster und entmenschlichende Kommunikationsregeln fort-schreibt, zu erkennen, zu benennen und Prozesse der Versöhnung zu initiieren. Systemtheoretisches Denken, systembezogenes Handeln sind darum nicht von vornherein ein Tabu für die Religionspädagogik.

²¹ Vgl. Kraus, Gott, 189f.