

Jörg-Dieter Wächter

Was heißt Lernen im Religionsunterricht der Hauptschule?¹

Um dem näher zu kommen, was nach meinem Verständnis Lernen im Religionsunterricht heute heißen kann, möchte ich mich auf drei Schritte konzentrieren. Der erste widmet sich der Frage, welche Aufgabe die Schule denn eigentlich erfüllen soll. Offensichtlich gibt es in jüngster Zeit eine große Verunsicherung über dieses Thema. Die Veröffentlichungen etwa von Peter Struck (1996), Hartmut von Hentig (1993), Helmut Giesecke (1996) u.a. sprechen zwar eine deutliche Sprache, aber je für sich, keine gemeinsame. Deshalb will ich zunächst klären, wie die Aufgabe der Schule meiner Meinung nach verstanden werden sollte. In diesem Zusammenhang werde ich der Frage nach dem Stichwort ‚Ganzheitliches Lernen‘ einen breiten Raum geben, weil ich meine, daß dies² auch ein Anlaß war, mich zu dieser Veranstaltung einzuladen.

Der zweite Schritt wendet sich kurz dem Bildungsplan für die Hauptschule in Baden-Württemberg zu und versucht eine Analyse der dortigen Vorgabe für Ihre Arbeit.

Im dritten Schritt gehe ich der Frage nach, wie man Ganzheitlichkeit verstehen kann. Ich werde drei mögliche Begriffe unterscheiden: Ganzheitlichkeit als methodisches Prinzip; ... als fundierendes Menschenbild; ... als Hoffnungsträger.

1. Was ist die Aufgabe der Schule?

Die Schule in der modernen Gesellschaft hat sich aus einer spezifischen Bedürfnislage heraus entwickelt. Diese Bedürfnislage ist zum einen ökonomischer Natur und zielt auf die Ausbildungsbedürfnisse einer erwachenden kapitalistischen Wirtschaftsweise. Die Bedürfnisse sind aber auch politischer Natur und zielen auf die Sicherung und Stabilisierung der politischen Herrschaft innerhalb des Staates bzw. der Gesellschaft. Obwohl Bildung ursprünglich das Mittel war, mit dem sich das Bürgertum ökonomisch und politisch emanzipierte, konnte der Staat die Zwangsschule schließlich auch mißbrauchen. Die Erteilung von 6 Stunden Religionsunterricht in den Volksschulen des preußischen Absolutismus steht deshalb auch ausdrücklich unter dem Motto „Fürchte Gott und ehre den König“ (vgl. Geißler 1979, S. 27 ff.). Es ging in der preußischen Volksschule um die Heranbildung treuer und ergebener Untertanen.³

¹ Workshop im Rahmen der Fachtagung ‚Religionsunterricht an der Hauptschule. Zwischen religiöser Grundbildung und Lebenshilfe‘ 26.-28. November 1998 in Stuttgart-Hohenheim. Die folgenden Ausführungen wurden z.T. gesprächsweise entwickelt und z.T. als Redebeitrag vorgetragen. Insbesondere der zweite und der letzte Abschnitt waren nur ansatzweise Gegenstand der Diskussion. In der Überarbeitung habe ich den Vortragsstil beibehalten. Die Literaturangaben wurden jedoch ergänzt, so daß die Thesen nachgeprüft werden können.

² Vgl. auch meinen Artikel im Notizblock 1998.

Heute steht die Aufgabe der Schule üblicherweise unter dem doppelten Anspruch, die Schülerinnen und Schüler zu erziehen und zu unterrichten. Fragen wir danach, was diese Tätigkeiten genau bezeichnen, so stoßen wir auf eine Schwierigkeit bei der Begriffsbestimmung. Folgende Unterscheidung kann man bisweilen hören:

Ich *erziehe* die Kinder dann, wenn ich Handlungen vornehme, die eine bestimmte moralische Thematik beinhalten. Die Handlung ist dann so gestaltet, daß die Moral der Geschichte „von selbst“ deutlich wird oder zum Vorschein kommt. Ich gebe dem Kind die Mark, damit es sie in die Mütze des Obdachlosen oder in den Klingelbeutel wirft. Mein Interesse dabei ist sowohl ein sozialisatorisches, als ich meine, das Kind müsse sich schon beizeiten daran gewöhnen, Bedürftigen vom Überfluß abzugeben, als auch ein erzieherisches, moralisches: ich will, daß das Kind eine bestimmte Haltung gegenüber Bedürftigen einnimmt. Was aber mache ich, wenn das Kind mit dieser Mark sein Taschengeld aufbessern will? Ich will mit der bloß erzieherischen Maßnahme Zwecke im Gemüt des Kindes erreichen, ohne daß ich der Meinung wäre, man müßte mit dem Kind das Für und Wider solcher Almosen eingehend erörtern und ihm dann aufgrund eigener Einsicht eine eigene Entscheidung überlassen. Erziehen wäre dann die bloße Moralisierung der Kinder.

Ich *unterrichte* Kinder dann, wenn ich ihnen Informationen über einen bestimmten Gegenstandsbereich gebe, ohne mich auch nur im entferntesten um die Bedeutung zu kümmern, die diese Informationen für die Kinder gewinnen können. Wer wann Rom eroberte, wie die Zellteilung funktioniert und was Adverbien von Adjektiven unterscheidet, sind alles Informationen, deren Lebensbedeutsamkeit für uns möglicherweise auf der Hand liegt, deren Relevanz für die Schülerinnen und Schüler jedoch noch einmal eigens geklärt werden mußte. Unterricht wäre dann die bloße Instruktion der Kinder.

Zu Beginn der eigenständigen disziplinierten pädagogischen Reflexion unternimmt J.F. Herbart den Versuch, Erziehung und Unterricht miteinander so zu verbinden, daß man damit sowohl der Aufgabe der modernen Schule als auch den Bildungsbedürfnissen des sich emanzipierenden Bürgers gerecht werden kann. In seiner bekannten Sentenz bemerkt er, daß er die Begriffe gar nicht trennen will, sondern daß er keinen Begriff von einem Unterricht hat, der nicht zugleich auch erzieht (Herbart 1985).

Das Programm, das mit dieser Formulierung in den Begriff gehoben ist, bezeichnet nicht die Addition zweier Aufgaben. Vielmehr weist er darauf hin, daß wir immer, wenn wir bloß zu unterrichten glauben, die Schülerinnen und Schüler auch erziehen. Die Erfüllung des schulischen Auftrages wird mit dem Unterricht vollzogen, mit einem Unterricht freilich, der nicht bloß Unterricht

³ Daß der Religionsunterricht dabei eine wesentliche Rolle spielte, muß man ihm heute nicht mehr vorwerfen, kann man aber als seine Wurzel durchaus im Gedächtnis behalten. Denn es könnte ja sein, daß es ein Webfehler in der Theorie war, der dem Religionsunterricht die obrigkeitsergebene Rolle diktierte und der es auch heute noch schwer macht, den Religionsunterricht innerhalb des Fächerkanons angemessen zu plazieren.

sein will, sondern sich seiner erzieherischen Wirkung bewußt ist und diese Wirkung bewußt gestalten will, ohne dabei jedoch über die intendierten Effekte zu verfügen.

Wenn wir heute noch immer meinen, an der doppelten Aufgabe von Erziehung und Unterricht festhalten zu müssen, dann müssen wir uns fragen, wie der Unterricht heute erziehen kann.⁴ Wie wir didaktisch und methodisch einen Gegenstand aufbereiten müssen, damit die Schülerinnen und Schüler ihn möglichst nachhaltig erfassen, das gehört zur Profession des Lehrers und der Lehrerin. Aber was müssen wir tun, damit wir die Schülerinnen und Schüler erziehen, damit wir also unseren Unterricht erzieherisch gestalten?

Ein Ausweg bzw. eine Antwort auf diese Frage scheint die ganzheitliche Akzentuierung des Unterrichts zu sein. Wenn man aber den Terminus Ganzheitlichkeit nicht als ein Sesam-öffne-dich der Pädagogik auffassen will, sondern ihn in einer qualifizierten Weise benutzen möchte, muß man klären, was damit denn gemeint sein soll. Ein Blick auf die lieferbare Literatur⁵ zum Thema Ganzheitlichkeit bringt Erstaunliches zutage: Der größte Teil der Literatur befaßt sich mit medizinischen Fragen (Ohrgeräusche ganzheitlich behandeln), diskutiert Managementkonzepte (Nachfolgeprobleme im Unternehmen ganzheitlich regeln) oder präsentiert esoterisch-religiöse Themen (Ganzheitlich beten). Betrachtet man die pädagogische Fachliteratur, so ist diese Schwerpunktsetzung auch nicht weiter verwunderlich. Ganzheitlichkeit ist kein pädagogischer Fachterminus, insbesondere wenn man berücksichtigt, daß es in der Pädagogik gemäß einem modernen Bildungsbegriff stets um Differenzierung und Individualisierung, nicht aber um Harmonisierung und Integration ging.

Abgesehen von den Differenzierungen des Ganzheitlichkeitsbegriffes, die ich im folgenden entfalten will, halte ich den Begriff für wenig tauglich, um pädagogisches Handeln anzuleiten, es zu beschreiben oder zu inspirieren. Der Begriff der Ganzheitlichkeit verführt zu einer bedenklichen Zahl von Mißverständnissen, so daß es nach meiner Auffassung vernünftiger wäre, ihn zu vermeiden und die Implikationen, die ihn so attraktiv machen konnten, kritisch aufzuklären.

2. Ganzheitlichkeit im Bildungsplan für die Hauptschule in Baden-Württemberg

Der Bildungsplan (1994) legt für die Hauptschule verbindlich fest, was wie nach welchen Kriterien und unter welcher pädagogischen Legitimation in den Hauptschulen geschehen soll. Unter der Überschrift „Aufgaben und Ziele der Hauptschule“ widmet sich ein kurzer Abschnitt auch dem Thema Ganzheit-

⁴ Wohlgemerkt: Ich frage nicht nach einer Erziehung, die auch unterrichten kann, sondern nach einem Unterricht, der erzieht. Die Idee lautet: durch Unterricht erziehen, nicht durch eigene erzieherische Akte innerhalb irgendwelcher schulischer Veranstaltungen. Ich meine, daß dem Unterricht in der Schule der Primat zukommt.

⁵ Dies ergab die Stichwortrecherche im 'Verzeichnis lieferbarer Bücher' via Internet (<http://www.buchhandel.de>).

lichkeit mit dem Ziel, die ganzheitliche Bildung und Erziehung in der Hauptschule zu stärken.

Betrachtet man nun genauer, was sich hinter den vorgetragenen Gedanken substantiell verbergen könnte, so stößt man auf erschreckende Ungereimtheiten im Bildungsplan, mit denen ich selbst nicht in dieser Form gerechnet hätte, die aber andererseits ein deutliches Licht auf den Umstand werfen, daß wir es beim Stichwort Ganzheitlichkeit zwar mit einem euphorisierenden Slogan, nicht jedoch mit einer theoretisch ausgewiesenen Konzeption zu tun haben.

Die Argumentationsfigur des Textes funktioniert folgendermaßen:

Die Autoren des Planes erhoffen sich von einem fächerverbindenden Lernen eine Begünstigung vielseitiger, d.h. sachangemessener und lernmotivierender Betrachtungsweisen der Lerninhalte. Das praktische Lernen soll gemeinsam mit dem selbständigen Lernen ein schülergemäßes Lernen fördern. Alle drei Lernformen zusammen bewirken ganzheitliches Lernen. Wohlgemerkt: Sie sind in ihrer Verbindung nicht selbst ganzheitlich, sondern sie bewirken nur Ganzheitlichkeit, die also noch etwas anderes sein muß.

Durch das ganzheitliche Lernen fördert die Hauptschule sowohl Selbständigkeit als auch Verantwortungsbewußtsein und leitet die Schülerinnen und Schüler zum Denken, Werten und Handeln in Zusammenhängen an.

Die Pointe besteht nun darin, daß – außer dem Verantwortungsbewußtsein – alle Merkmale vorher schon genannt sind. Es kommt nichts Neues hinzu, so daß die Argumentation nur sagt, was sie sagt, also tautologisch ist. Allerdings bleibt völlig ungeklärt, weshalb die Autoren meinen, sich von den beschriebenen Merkmalen eine Förderung des Verantwortungsbewußtseins versprechen zu dürfen. Unter diesem Aspekt könnte man die Argumentation wenn nicht als Mogelpackung, so aber doch als unsauber und lückenhaft bezeichnen.

Weiterhin führt der Absatz aus, daß praktisches Lernen drei Elemente erleichtert, nämlich die ganzheitliche Durchdringung, die wertende Einsicht und die Umsetzung in die Lern- und Lebenspraxis. Warum spricht der Text hier von drei Elementen? Die ganzheitliche Durchdringung müßte nach der vorher präsentierten Überlegung doch sowohl die wertende Einsicht als auch die Umsetzung in die Lern- und Lebenspraxis beinhalten. Sollte die Ganzheit doch nicht Vollständigkeit meinen?

Schließlich will die Hauptschule die konsequente Entfaltung der Kräfte der Schülerpersönlichkeit vorantreiben. Sie erfüllt diese Aufgabe durch die Förderung der Fähigkeit zum selbständigen Lernen und zur eigenständigen Gestaltung der persönlichen, beruflichen und zwischenmenschlichen Lebenssituation. Trotz der hohen Lehrplanprosa muß man doch fragen, ob die Schülerpersönlichkeit denn schon da ist oder ob sie nicht vielmehr nach den Kriterien und Vorstellungen, mit denen die Gesellschaft ihre Schule organisiert, geformt werden soll.

Der Absatz zur Ganzheitlichkeit schließt lapidar mit dem Hinweis, daß man im Sinne der Ganzheitlichkeit die Lernstoffe in Jahrgangspläne gefaßt habe. Da-

mit wird auch die eigentliche Zielrichtung dieser Leitgedanken deutlich. Denn die Rede von der Ganzheitlichkeit bezweckt eine Ergänzung des gefächerten Unterrichts um den fächerverbindenden Unterricht. Hier liegt der eigentliche Gegensatz, und der Begriff Ganzheitlichkeit soll lediglich den Zusammenhang signalisieren, in dem die Gegenstände für das alltägliche Bewußtsein ohnehin stehen. Das eigentliche Thema müßte also lauten, wie die Schule das Verhältnis von fachgebundenem Unterricht und fachüberschreitendem Unterricht verstehen und organisieren will. Dies aber ist eine Frage, die nicht im esoterischen Rückgriff auf vermeintliche Ganzheiten entschieden werden kann, sondern die den Bezug zu den Fächern gerade benötigt, um hier zu verantwortbaren und vernünftigen Entscheidungen zu kommen.

3. Ganzheitlichkeit als Modus der Unterrichtsmethode

Der Zweck des Unterrichts ist das Lernen der Schülerinnen und Schüler als Prozeß und als Ergebnis. Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht darin, den Schülerinnen und Schülern dazu zu verhelfen, daß sie sowohl den Prozeß vollziehen als auch das Ergebnis herbeiführen.

Nun scheinen Menschen nicht nur rein kognitiv strukturierte Wesen zu sein, sondern auf vielfältige Weise ihre Umwelt wahrzunehmen und sich mit dieser Umwelt auseinanderzusetzen. Diese Vielfältigkeit ist sinnlich strukturiert. Deshalb liegt es auf der Hand, daß Lernen entsprechend der sinnlichen Struktur des Menschen organisiert werden kann. Betrachtet man nun den Prozeß des Lernens unter dem Aspekt von Geschwindigkeit, Effizienz und Nachhaltigkeit und das Ergebnis auf Richtigkeit, so läßt sich überprüfen, welche Lernwege den geringsten Einsatz von Mitteln erfordern und den höchsten Erfolg haben.

Gibt es einen Modus des Lernens, der es erfordert, daß Jugendliche bestimmte (z.B. „ganzheitliche“) Formen des Lernens benutzen, um zu bestimmten gewünschten Lernergebnissen zu kommen?

Ein leitender Gesichtspunkt für die Entwicklung des Projektgedankens bei J. Dewey war die Einsicht, daß man das Lernen effektiver organisieren mußte, wenn man die zeitlichen und räumlichen Ressourcen sinnvoll nutzen wollte. In einer gesellschaftlichen Situation, in der die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler keiner homogenen Gruppe angehörten, sondern vielmehr aus aller Herren Länder zusammengewürfelt waren, galt es, dennoch einen gemeinsamen, für alle verbindlichen Unterricht so zu gestalten, daß die Ergebnisse insgesamt befriedigen konnten. Die Handlungsorientierung des Unterrichts (vgl. Wächter 1998) war zweifellos eine Möglichkeit, auf diese Schwierigkeit zu antworten. Es war eine methodische Option, die aus einer bestimmten Lage heraus geboren wurde.

Damit wird aber nicht mehr als eine ‚multisensorische‘ Methodik angesprochen. Weil Menschen nicht nur denken, sondern auch schmecken, fühlen, tasten, hören usw. sollen sie auch auf diesen Wahrnehmungskanälen angesprochen werden. Eine multisensorische Methodik ist allerdings kein Weg zum

Heil, schon gar keine Abkürzung, sondern allenfalls eine effektivere Form des Lehrens und Lernens.

Man kann sich heute mit guten Gründen fragen, ob wir an unseren Schulen, vielleicht insbesondere an Hauptschulen und Berufsschulen, nicht eine vergleichbare Situation vorfinden, die es uns unmöglich macht, mit einer homogenen Lerngruppe auch nur ansatzweise zu rechnen. Es dürfte eine pädagogische Selbstverständlichkeit sein, daß die Schule darauf so antworten muß, daß möglichst alle ihre Schülerinnen und Schüler eine Chance erhalten, die erwünschten Ergebnisse zu erreichen.

Hat der Religionsunterricht hier eine besondere Funktion oder Aufgabe, eine Funktion oder Aufgabe, die über die auch für die anderen Fächer geltenden Überlegungen hinaus geht? Ich meine, man muß diese Frage mit einem klaren ‚Nein‘ beantworten. Der Religionsunterricht hat seine spezifische Aufgabe im Fächerprofil der Schule, aber er trägt keine besondere oder herausgehobene methodische Verantwortung für das Gelingen des Lebens seiner Schülerinnen und Schüler. Allerdings bezieht sich der Gegenstand des Religionsunterrichtes in anderer Weise auf das Ganze menschlichen Lebens als dies etwa bei der Mathematik oder dem Englischunterricht der Fall sein kann. Deshalb scheint es auch sinnvoll zu sein, auf Methoden zu setzen, die die Vielfältigkeit der Bezüge deutlich werden lassen. Die verwendeten Methoden müssen natürlich fachlich gedeckt bleiben. Die ganzheitlichen Ideen, Rechnungen und Vokale, Buchstaben und Zahlen zu essen, zu malen, zu tanzen und zu singen (vgl. Zitzlsperger 1989, S. 100 ff.) scheint mir nur die absurde Spitze einer Schule zu sein, die den Sinn für ihre eigene Aufgabe verloren hat und deshalb in eine Eiapoepia-Pädagogik ausweicht, die das Niveau der meisten Kindergärten noch deutlich unterbietet.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht die Schülerinnen und Schüler nicht mehr für die Fragen aufschließen können, die eigentlich Gegenstand des Unterrichtes sein sollen, sondern kaum über Randfragen hinaus kommen, dann liegt hier genau eine methodische Schwierigkeit, die der Religionsunterricht selbst natürlich keineswegs zu verantworten hat. Nicht der Religionsunterricht kann sich für die Schülersituation verantwortlich erklären. Aber er kann und muß im Rahmen seiner eigenen Möglichkeiten auf dieses Problem zu antworten suchen. Dies ist eine methodische Aufgabe. Wenn Lehrerinnen und Lehrer nun so darauf reagieren, daß sie handlungsorientiert, projektbezogen, fächerübergreifend und ganzheitlich vorgehen, so hat dies ein methodisches Recht. Sie dürfen nur nicht die Methode mit dem Inhalt verwechseln. Deutlicher: Sie dürfen das Ausmalen von Mandalas nicht für die Frohe Botschaft halten. Multisensorische Methoden reichen für sich genommen noch nicht aus. Sie müssen die Inhalte, die Themen und Gegenstände noch einmal beziehen auf die spezifischen Gegenstände des Religionsunterrichtes. Religionsunterricht kann eben keine Religionserziehung sein, und wenn Erziehung im Vorder-

grund steht, hat dieser Religionsunterricht im Kontext der öffentlichen Schule sein Recht verloren.

Der ehemalige Bundesvorsitzende des VBE schickt 1987 einem Vortrag über Ganzheit und Bildung die Bemerkung voran, daß wir den wirklichen Menschen nicht zu erkennen vermögen. Der Bezug auf eine Ganzheit sei vielmehr „ein Weg, eine Methode, die Phänomene dieser Welt und das Leben des Menschen *in dieser Welt*, aus verschiedenen Perspektiven in seinen zahlreichen Facetten zu erkennen, zu entfalten und zu entwickeln“ (Ebert 1987, S. 10).

4. Ganzheitlichkeit als fundierendes Menschenbild

Innerhalb der Literatur, die sich mit dem Thema Ganzheitlichkeit legitimierend und begründend befaßt, kommt auffälligerweise ein Begründungsaspekt häufig vor: der Hinweis auf die hirnpfysiologische Ausstattung des Menschen. Man beruft sich dort auf Erkenntnisse der Hirnforschung und der evolutionären Erkenntnisbiologie und meint, etwa mit der Aufteilung der Hirnhemisphären einen Beleg dafür gefunden zu haben, daß der Mensch auf unterschiedlichen Kanälen anzusprechen sei. Ich bezweifle nicht, daß der Mensch methodisch differenziert lernt. Aber ob wir mit diesen spärlichen Hinweisen der Naturwissenschaft wirklich dem Geheimnis des Menschseins auf die Spur kommen, das halte ich doch für sehr fraglich, zumal wir ja sehen können, daß die Forschungen hierzu noch keineswegs abgeschlossen sind, sondern stets voranschreiten, mit neuen und auch wechselnden und sich aufhebenden bzw. widersprechenden Erkenntnissen (Gazzaniga 1998).

Nun kann man die Auffassung vertreten, der Religionsunterricht basiere ebenfalls auf einem anthropologischen Ansatz, der das pädagogische Handeln genauso eindeutig bestimmt wie die hirnpfysiologische Position. Demzufolge wird der Mensch als einmalig, unverwechselbar und als Gottes Ebenbild gedacht. Aus dem Faktum dieser Einmaligkeit und Einzigartigkeit wird geschlossen, daß man diesem Faktum eben auch im Handeln Rechnung tragen müsse. Auf die Schule übertragen bedeutet das folgendes: Zweifellos können wir die Schülerinnen und Schüler (noch) nicht als gelungene Ganzheiten ansprechen. Wir behandeln sie mit der Hoffnung auf ein gelingendes Leben. Sie sollen – auch durch unser Handeln – zu einem gelingenden, guten, erfüllten und somit ganzen Leben kommen. Pädagogisches Handeln wird hier zum Gehilfen einer Konzeption, die die Fülle des Lebens anstrebt. Dies scheint in die allgemeine pädagogische Haltung Schülerinnen und Schülern gegenüber zu passen. Wir nähern uns den Schülerinnen und Schülern als Menschen, die wissen sollen, aber noch nicht wissen, die etwas können sollen, dies aber noch nicht können, die zur Fülle des gelingenden Lebens kommen sollen, dort aber noch nicht sind. Wenn der Mensch von Gott als unverwechselbar gedacht ist, so muß das pädagogische Handeln eben diesem Gedanken Gottes zu seinem Recht verhelten. Die pädagogische Maxime lautet: Mensch, werde, der du bist.

Es leuchtet unmittelbar ein, daß sich diese Maxime nicht auf die Vermittlung von Wissen konzentrieren kann, daß eine rein kognitive Thematisierung der fachlichen Inhalte nicht angemessen sein kann. Werde, der du bist kann nicht heißen: lerne die Zehn Gebote auswendig oder wenigstens die sieben Gaben des Hl. Geistes.

Diese Konzeption widerspricht dem Sinn der Schule in direkter Weise. Denn die Schule lebt geradezu von dem Gedanken der Separierung der Schülerinnen und Schüler von der übrigen Lebenswelt, weil man davon ausgeht, daß die Schule ein Labor der Wissensaneignung darstellen kann, die im richtigen Leben so eben nicht oder nur unvollkommen gelingen kann. Die Schule hat den Gedanken des Schonraumes kultiviert. Niemand muß für seine Meinungen oder für Experimente die vollständige Verantwortung tragen, weil die Schule über ihre Akteure die Verantwortung sicherstellt. Selbst bei Unterrichtsgängen, Exkursionen oder Klassenfahrten bleibt die gesamte Veranstaltung eine Veranstaltung der Schule, die nicht nur versicherungstechnisch der Schule zugerechnet wird, sondern gerade auch pädagogisch zu verantworten ist. Das Verlassen des Klassenraumes kann ‚just for fun‘ niemals gerechtfertigt werden. Es muß eine eigene pädagogische Begründung her, die dieses rechtfertigt. Das Leben kann also nicht einfach in die Schule geholt werden, weil die Schule ex definitione eine ‚In-vitro-Situation‘ ist und sein soll.

Eine Maxime, die das Sein und Werden der Schülerinnen und Schüler direkt berührt, kann schulisch nicht gerechtfertigt werden, weil die öffentliche Schule hierfür gar keinen Auftrag beanspruchen kann. Die Schule ist eine Institution, deren Grenzen nicht einfach aufs Spiel gesetzt werden dürfen, wenn man nicht die Institution selbst gefährden will. Als gesellschaftliche Institution besitzt sie ein Monopol, das ihr vom Staat verliehen wurde. Selbst andere Schulträger stehen unter staatlicher Schulaufsicht. Der Grund ist darin zu sehen, daß die Gesellschaft institutioneller Grenzen bedarf, um bestimmte Aufgaben lösen zu können.

Es kann illustrierend auf andere gesellschaftliche Institutionen hingewiesen werden. So ist z.B. der Gerichtshof diejenige Institution, an der festgelegt wird, was in der Gesellschaft als Recht und Unrecht gelten soll. Der Gerichtshof würde seinen Sinn verlieren, wenn die Bürger selbst Recht sprechen könnten und somit eine Öffnung der Gerichte mit dem Ziel, das Leben in die Rechtsprechung zu holen, betreiben würden.

Institutionen haben immer klare Grenzen, die Innen und Außen definieren. Die Ehe als Rechtsinstitut ist eben klar definiert, und es bedarf langwieriger gesellschaftlicher Prozesse, um hier Änderungen herbeizuführen. Die Kritik daran, etwa gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften zu eheähnlichen Gemeinschaften zu erklären, argumentiert oft mit dem Sinn der Ehe als Reproduktionsgemeinschaft innerhalb der Gesellschaft. Der Sinn der Ehe liegt weniger in der gegenseitigen Liebe oder Treue, sondern in der Funktion, die diese Institution für die Stabilität und den Fortbestand einer Gesellschaft erfüllen kann.

Das bedeutet, daß die Vielzahl gesellschaftlicher Institutionen zwar abgegrenzte Aufgaben und Funktionen besitzen, daß sie aber gerade darin auch ihren Sinn finden. Die Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft in abgegrenzte Institutionen mit je eigener Aufgabenstellung macht gerade den Kern einer arbeitsteilig und demokratisch organisierten Gesellschaft aus. Die Entgrenzung der Schule oder gar die Entschulung der Gesellschaft (wie Illich dies zu Beginn der 70er Jahre formulierte) beraubt die Schule ihrer besonderen Bedeutung.

Für die Akteure der Schule hat dies schwerwiegende Konsequenzen. Wir erleben ja gegenwärtig den Versuch, die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer dadurch zu senken, daß über andere Ausbildungswege und andere Zugänge zum Beruf nachgedacht wird. Die Verlagerung der Lehrerbildung an Fachhochschulen stellt eine solche Bedrohung für die Professionalität des Lehrerbildes dar. Gerade wenn man die Schule entgrenzt und dem Leben öffnet, leistet man der Deprofessionalisierung Vorschub. In dieser Perspektive stellt sich der Lehrerberuf dann so dar: Weil Schule halten, also Unterrichten etwas ist, was eigentlich erst dann wirklich gut ist, wenn es vom Leben nicht mehr unterscheidbar ist, kommt dem fachlichen Können und Wissen eine untergeordnete wenn nicht gänzlich zu vernachlässigende Bedeutung zu. Lehrer sein, das kann jeder! Genau dieser Eindruck ist es, der das Bild der Lehrerinnen und Lehrer in der öffentlichen Meinung der letzten Jahre gründlich beschädigt hat. Eine Renaissance der ‚Mikätzchen‘ führt in die Zerstörung der modernen Schule, von der – und das ist das eigentlich Bedenkliche – sich die Gesellschaft so schnell nicht erholen wird.

Was bedeutet das für den Religionsunterricht? Nach meiner Auffassung müssen die religionspädagogischen Schuster bei ihren Leisten bleiben. Es kursieren ja verschiedene Bilder, die die Stellung des Religionsunterrichtes innerhalb der Schule zu beschreiben versuchen. Der Religionsunterricht könnte z.B. der Sauerteig sein, der der schulischen Arbeit erst die Würze gibt, der erst dafür sorgt, daß das, was hier grundgelegt wurde, wachsen kann, aufgehen kann und zum vollen Ergebnis führt. Der Religionsunterricht soll der Stachel im Fleisch sein, der sich nicht mit den Geschäftigkeiten der Welt einfach begnügt, sondern tiefer fragt. Der Religionsunterricht soll Ventil- und Entlastungsfunktion erhalten, wenn Schülerinnen und Schüler in ihm durch die Erfahrung von Stille und Ruhe zu sich kommen, zur Ruhe kommen, ihre Mitte finden und so den schulischen Alltag besser wegstecken können. Damit erhält der Religionsunterricht sogar eine – wenn auch vielleicht nicht therapeutische, so aber doch – heilende Bedeutung.

Betrachtet man die Aufgabe und den Sinn der Schule, so muß eine solche Akzentuierung des Religionsunterrichtes wie ein Spiel mit dem Feuer erscheinen. Denn ein solcher Religionsunterricht in der Schule lebt dann von Voraussetzungen, die er im Unterricht (als Sauerteig, Stachel oder Ventil) selbst ausdrücklich verneint. Der Religionsunterricht kann sich aber nur im Rahmen des

Gesamtauftrages der Schule angemessen plazieren. Er hat eine fachliche Aufgabe zu lösen, für die die Lehrerinnen und Lehrer ein universitäres⁶ Studium qualifiziert. Fachlichkeit aber bedeutet zugleich die Segmentierung der Unterrichtsinhalte und die Einführung in spezifische Fragestellungen und Methoden. Der Religionsunterricht soll nicht das Leben lehren. Er muß freilich, im Kontext mit anderen Fächern, seine Inhalte auf das Leben bzw. auf nicht segmentierte und segmentierbare Fragestellungen beziehen. Das Thema ‚Meine Zukunft‘ ist nicht exklusiv ein Thema des Religionsunterrichtes, sondern kann zugleich auch in anderen Fächern angesprochen werden. Die ‚Gerechtigkeit in der einen Welt‘ ist ebenfalls kein ausschließlich dem Religionsunterricht reserviertes Thema. Selbstverständlich ist die eigene Zukunft als biographisches Phänomen oder das Leben der Menschen in globalen Kontexten nicht in fachspezifische Fragen aufzulösen. Aber wenn wir uns lernend und lehrend diesen Fragen nähern, bleibt nun zur Fachlichkeit und damit zur Segmentierung, zur Spezialität keine Alternative. Das bedeutet expressis verbis eine klare Absage an den Versuch, die Ganzheit der Zukunft oder der einen Welt unterrichtlich einzufangen. Dies kann die Schule nicht leisten und dies darf sie auch gar nicht leisten wollen.

Man kann sich natürlich fragen, ob die weltanschauliche Neutralität auch für den Religionsunterricht gilt. Der Religionsunterricht greift idealiter auf eine homogene Schülerschaft zurück und leitet von daher das Recht ab, eine bestimmte religiöse Überzeugung zu präsentieren. Allerdings ist der entsprechende Unterricht keine Glaubensunterweisung und keine religiöse Erziehung. Nicht einmal die kirchlichen Dokumente selbst würden eine solche Akzentuierung des Religionsunterrichtes decken. Deshalb muß sich der Religionsunterricht, der sich in der Schule der modernen Gesellschaft rechtfertigen will, auf Konfessionalismus verzichten. Die Verpflichtung der Schülerinnen und Schüler auf ‚ganzheitliche‘ Methoden, von denen man ja ausdrücklich erhofft, daß mit ihnen auch unausgesprochen und wirksam Inhalte transportiert werden, stellt eine unzulässige Ausnutzung der hervorgehobenen Stellung des Religionsunterrichtes in der Schule dar. Denn das Manipulationsverbot gilt auch für den Religionsunterricht, selbst wenn die Ganzheitlichkeitsidylle noch so verlockend sein sollte.

5. Ganzheitlichkeit als Hoffnungsträger

Ich habe bisher gezeigt, wie ich mir einen ganzheitlichen Religionsunterricht vorstelle und weshalb ich ihn niemals so nennen würde. Ferner habe ich darauf hingewiesen, weshalb ich die Fundierung des Religionsunterrichtes in einem vermeintlicher Ganzheit verpflichteten Menschenbild für bedenklich und letztlich nicht zu rechtfertigen halte. In einem letzten Abschnitt will ich noch auf die handfeste Gefahr eingehen, die nach meiner Auffassung von einem Unterricht ausgeht, der meint, er könne die säkularisierten Verheißungen der Pädagogen

⁶ Jedenfalls mit Ausnahme Baden-Württembergs!

in einer an Verheißungen arm gewordenen Gesellschaft an die Schülerinnen und Schüler bringen und damit am Glück der Menschheit einen ursächlichen Anteil haben.

Diese Hoffnung zeigt sich exemplarisch in folgenden kurzen Zitaten. Im Stanser Waisenhaus notiert Pestalozzi fast paulinisch, er sei genötigt, seinen Kindern „alles in allem zu sein“ (...) Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abend der letzte, der ins Bett ging, und am Morgen der erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen; sie wollten es so. Alle Augenblicke mit Gefahren einer gedoppelten Ansteckung umgeben, besorgte ich die beinahe unbesiegbare Unreinlichkeit ihrer Kleider und ihrer Personen (...) Ich konnte nicht anders, ich mußte auf den erhabenen Grundsatz Jesu Christi bauen: Macht zuerst das Inwendige rein, damit auch das Äußere rein werde...“ (Pestalozzi 1991, S. 23 ff.). Diese Bemerkungen sind selbsterläuternd. Pestalozzi formuliert deutlich religiös, biblische Kategorien wie rein und unrein werden zur Maxime pädagogischen Handelns und der Wille, pädagogisch das Heil des Kindes zu wirken, ist unumstößlich.

R. Guardini formuliert in seinen Vorlesungen aus den Jahren 1950-62: „Zum pädagogischen Raum im weiteren Sinne gehört etwas weiteres, nämlich das Bild. Erziehen bedeutet in erster Linie nicht lehren, sondern bilden. (...) In erster Linie geht es aber nicht darum, daß das Kind etwas lerne, sondern daß es etwas werde. (...) Wie wird es aber? Indem es in eine innere Ordnung kommt. Indem es Gestalt wird.“ (zit. nach Ernst 1997, 83) Ich bin weit davon entfernt, die Erziehungsvorstellung Guardinis zu kritisieren, ich meine nur, daß sie in der öffentlichen Schule nicht legitimierbar sein kann.

Ein Unterricht, der ganzheitlich zu sein beansprucht, will die Innerlichkeit der Schülerinnen und Schüler formen. Daran schließen sich die Fragen an, welche Begründung ihn dazu ermächtigt, wie er dies versucht und welche Resultate dabei herauskommen. Die Pädagogik in einer öffentlich organisierten Schule muß so fragen und muß auf nachvollziehbaren Antworten bestehen, wenn insbesondere der Religionsunterricht nicht stillschweigend Teil einer binnenkirchlichen Gemeindegatechese werden soll.

Der ganzheitliche Anspruch des Unterrichts kann nur aufrechterhalten werden, wenn man zugesteht, daß Lehrerinnen und Lehrer einen Vorsprung in Sachen Welterkenntnis besitzen und daß sie verpflichtet sind, ihr Wissen an die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben, so daß der Vorsprung sich verringert. Nur wenn Lehrerinnen und Lehrer schon um die Zusammenhänge der Welt wissen, können sie die Schülerinnen und Schüler diese Zusammenhänge lehren und sie diese entdecken lassen. Dabei bleibt freilich der Anspruch auf der Strecke, daß es die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler selbst sind, die die mannigfaltigen Erscheinungen der Welt erst ordnen und in einen je neuen Zusammenhang bringen. Schülerinnen und Schüler sollen im Lernen nicht einfach nur nachvollziehen, was schon vorhanden ist, sondern sie sollen

Vorhandenes so nachvollziehen, daß aus ihm auch Neues werden kann und es damit das Vorhandene modifiziert. Das Faktenwissen läßt für schülerseitige Modifikationen wohl keinen oder kaum Spielraum. Raum für die Modifikationen durch Schüler gibt es sicher eher im Bereich des 'Deutungswissens'.

Wenn man zugestehen will, daß Lehrerinnen und Lehrer einen Wissensvorsprung vor den Schülerinnen und Schülern besitzen, was angesichts kognitiver bzw. fachlicher Lerninhalte ja keineswegs erstaunlich sein sollte, muß man sich fragen, ob dies auch für religiöses bzw. theologisches Deutungswissen gelten kann. Selbst im Dialog zwischen Jesus und dem Schriftgelehrten reicht ja offensichtlich das Katechismuswissen der Tradition nicht aus. Was in der Schrift zu lesen ist, ist bekannt. Die daraus abgeleiteten Gebote und Weisungen sind ebenfalls bekannt. Unklar bleibt, was das Gelesene und das Gebotene für das Leben bedeutet. Es verlangt noch einmal nach einer verlebendigenden Übersetzung in die eigene Lebenswirklichkeit. Das 'Wie liest du?' wird ergänzt um das 'Geh hin und handle genauso!'. Wenn es aber angestoßen durch unterrichtliche Prozesse um die Frage der Lebensführung geht, dann hat der Lehrer/die Lehrerin seinen Vorsprung vor den Schülerinnen und Schülern verloren. Dann geht es nicht mehr um Unterricht, sondern um die Frage nach dem guten und richtigen Leben. Die stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler zu entscheiden kann – wenn es denn überhaupt gerechtfertigt sein sollte – nicht mehr Gegenstand des Unterrichts sein.

Wer oder was der Mensch ist und was ihn ausmacht, bleibt der sehr persönlichen Überlegung, Erfahrung und Entscheidung des einzelnen überlassen. Diese Frage kann zwar unterrichtlich vorbereitet werden. Aber ihre Antwort kann nicht der Religionsunterricht geben. Was der Mensch ist, bleibt allemal noch je neu zu entwickeln und zu beantworten. Die Antwort auf diese Frage liegt keineswegs fertig und zur Übernahme vorbereitet vor. Die Frage nach dem Menschen muß erst im – gemeinsamen – Handeln beantwortet werden. Sie ist nie im Voraus zu entscheiden. Wer in Stilleübungen die Findung der eigenen Mitte anzielt, setzt mindestens voraus, daß jeder Mensch diese Mitte habe und daß sie ihm auch wenn nicht verfügbar, so doch zumindest zugänglich ist. Dieses stellt schon eine solch gewichtige Vorentscheidung über den Zugang der Schülerinnen und Schüler zu ihrer eigenen Religiosität dar, daß zu fragen ist, ob das überhaupt noch legitimiert werden kann. Berücksichtigt man außerdem, daß die idyllische Rede von der eigenen Mitte eine harmonische Selbst- und Welt-sicht insinuiert, die von der biblischen Tradition selbst nur zum kleinen Teil gedeckt wird, so erscheint die Begründungsfähigkeit eines Ganzheitlichkeitskonzepts vollends mehr als fraglich.

Die Legitimationsschwäche des Ganzheitlichkeitskonzepts impliziert, daß wir es hier mit einem undemokratischen Konzept zu tun haben. Man kann sich schlechterdings nicht gegen die Ganzheitlichkeit wenden, man kann sie nicht mehr differenzieren und nicht modifizieren. Könnte man dies, so wäre sie logischerweise keine Ganzheit, sondern bloße Partikularität. Wer aber eine Parti-

kularität als Ganzheit ausübt, könnte ja auch Interessen damit verfolgen. Es ist mit Sicherheit kein Zufall, daß die Lehrlingsausbildung bei Volkswagen nach 1933 auf ein ganzheitliches Ausbildungskonzept umgestellt wurde (vgl. Kipp 1992). Die Auszubildenden sollten auf eine völkische Ganzheit verpflichtet werden, die sich dem kritischen Diskurs entzog, mit emotionalen Mitteln arbeitete und die totale Unterwerfung des einzelnen unter das Kollektiv anstrebte. Selbst wenn man meint, Ganzheitlichkeit und kritische Haltung miteinander verbinden zu können, so stellt sich doch die Frage, ob dies selbst wiederum reflexiv gewendet werden kann, mithin ein selbstkritisches Konzept sein kann. Der Vorschlag, einen ganzheitlich-kritischen Biologieunterricht einzurichten, der 1993 von Wolfgang Ellenberger u. a. gemacht wurde, zeigt sehr deutlich die Grenzen der Ganzheitlichkeit. Hier wird nämlich der Biologieunterricht erst ganzheitlich, wenn er wissenschaftsfremde Inhalte aufnimmt, die ethischer Natur sind. Als solche können sie aber nicht biologisch, also fachwissenschaftlich ausgewiesen werden. Wer also kontrolliert die versteckten ethischen Inhalte des Biologieunterrichtes und wer garantiert, daß sie sich so rechtfertigen lassen, daß sie die Schülerinnen und Schüler nicht auf eine ihrem kritischen eigenen Urteil entzogene Ethik weltanschaulich festlegen?

Der Begriff der Ganzheit ist logisch nicht zu differenzieren. Deshalb hat er auch keinerlei theoretische Gegenmittel als Abwehr totalitärer Konzepte bei der Hand. Ganzheit ist nicht kontrollierbar, weil Kontrolle immer nur ‚von außen‘ kommen kann, wenn sich Subjekte zu dem, was sie tun, in ein kritisches und wertendes Verhältnis setzen. Innerhalb der Ganzheit kann Kontrolle nur als eingepaßtes Teil der Ganzheit verstanden werden. Das Ganzheitskonzept verfällt damit einem kompakten Verdikt: unkritisch, undemokratisch, unkontrollierbar und deshalb gefährlich, weil latent totalitär.

Mein Fazit aus dem Gesagten lautet kurz und knapp: verzichten wir auf den Begriff der Ganzheitlichkeit, der nur und ausschließlich in einem klar zu bezeichnenden und abzugrenzenden methodischen Rahmen seine Berechtigung besitzt. Bezogen auf den Religionsunterricht muß man sich in der Bescheidenheit üben, die den pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen insgesamt betrifft und den H.E. Tenorth (1994) so treffend formuliert hat: Schüler haben ein Recht auf Schutz vor einer Pädagogik, die ihre ganze Individualität formen will. Pädagogen, auch Religionspädagogen, sind keine Welt- und Kinderbeglucker. Wo sie den ganzen und totalen Zugriff auf die ihnen Anvertrauten unternehmen, überschreiten sie ihre Berechtigung und ihre Kompetenz.

Literatur:

- Bildungsplan für die Hauptschule. Herausgegeben vom Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart 1994.
- Ebert, Wilhelm: Ganzheit und Erziehung. Skizzen zum pädagogischen Menschenbild. Trostberg 1987.

- Ellenberger, Wolfgang (Hrsg.):* Ganzheitlich-kritischer Biologieunterricht. Für das Leben lernen. Berlin 1993.
- Ernst, Hans:* Ganzheit und Menschlichkeit. Problemgeschichtliche Grundlagen ganzheitlicher, humanistischer Pädagogik und Schulpädagogik in humanethologischer Perspektive. Würzburg 1997.
- Gazaniga, Michael S.:* Rechtes und linkes Gehirn: Split-Brain und Bewußtsein. In: Spektrum der Wissenschaft, Dezember 1998, S. 84-89.
- Geißler, Harald (Hrsg.):* Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis. Unterricht von 1861 bis zur Gegenwart. Stuttgart 1979.
- Giesecke, Hermann:* Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996.
- Hentig, Hartmut von:* Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München; Wien 1993.
- Herbart, Johann Friedrich:* Systematische Pädagogik. Eingel., ausgew. u. interpr. von D. Benner. Stuttgart 1985.
- Kipp, Martin:* Mit Kopf, Herz und Hand? – Kritische Anmerkungen zu „ganzheitlichen“ Qualifizierungskonzepten. In: *Pätzold, Günter (Hrsg.):* Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M. 1992, S. 123-137.
- Pestalozzi, Johann Heinrich:* Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1991 (6. Aufl.).
- Struck, Peter:* Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996.
- Tenorth, Heinz-Elmar:* „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- Wächter, Jörg-Dieter:* Ganzheitlichkeit – ein pädagogisches Prinzip? Über das Risiko der katholischen Religionspädagogik. In: Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Nr. 23 (1998), S. 68-71.
- Wächter, Jörg-Dieter:* Handlungsorientierung. Ansätze, Perspektiven, Grenzen. In: rabs. Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen Nr. 2 (1998), S. 42-47.
- Zitzlspurger, Helga:* Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne mit Beispielen aus dem Elementarbereich. Weinheim; Basel 1989.