

Dietlind Fischer

# Religion im Haus des Lernens

wahrnehmen, erfahren, erarbeiten, zeigen



Wie, wo und wann kommt Religion in der Schule eigentlich vor, und in welcher Weise können Schüler/innen und Lehrer/innen Zugänge zu Religion in der Schule finden und realisieren? Was spielt bei religiöser Bildung eine Rolle? Um diese Fragen geht es im Folgenden.

*Dipl. Päd. Dietlind Fischer  
ist wissenschaftliche  
Mitarbeiterin im Comenius-  
Institut; Arbeitsschwer-  
punkte: Schulentwicklung,  
Religionsunterricht  
Lehrerfortbildung.*

## Religionsverständnis

Dabei steht die christliche Religion evangelischer oder katholischer Prägung im Mittelpunkt, jedoch in dialogischer Offenheit anderen Religionen und Weltanschauungen gegenüber. Darüber hinaus wird ein Religionsverständnis zugrunde gelegt, das nicht auf den inhaltlich-thematischen Gegenstandsbereich theologischer Lehre begrenzt ist (die „gelehrte Religion“), sondern auch die sozialen, biographischen und lebenspraktischen Formen religiöser Praxis (die „gelebte Religion“) einbezieht. Religion kann gleichsam „von innen“ und „von außen“ betrachtet werden: indem man über Religion spricht, wird sie zum Gegenstand von Betrachtung, Reflexion, Analyse, Auseinandersetzung; indem man religiös spricht, bewegt man sich innerhalb einer bestimmten Ausdrucks- und Gestaltungsform des Religiösen, beispielsweise beim Singen, Beten, Meditieren. Der Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive ist konstitutiv für eine religiöse Kommunikations- und Deutungsfähigkeit.

Im Weiteren wird Religion in der Schule nicht als Sondersektor am Rande gesehen, bei dem es vor allem für Eingeweihte, Gläubige, religiös Geprägte etwas zu lernen gibt. Religion in der Schule ist so marginal und zugleich so relevant wie Musik, Kunst, Sport, Geschichte, Politik: ein „Nebenfach“ bezüglich seines

zeitlichen Umfangs im Stundenplan, ein „Hauptfach“ im Blick auf ein umfassendes Bildungsverständnis. Religion trägt „eine unverzichtbare und unersetzliche Perspektive in den allgemeinen Bildungsprozess ein“ (Dressler 2007, 29), die durch keinen anderen Modus der Weltwahrnehmung austauschbar oder ersetzbar ist, weder durch naturwissenschaftliche kognitiv-instrumentelle Modellierungen der Wirklichkeit, nicht durch ästhetisch-expressive Gestaltung noch durch normativ-evaluative Formen der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit (Baumert 2002, 113). Diese Ausdifferenzierung des Bildungsverständnisses entspricht der Ausdifferenzierung der Lebenswelt und ihrer Wissens- und Reflexionsgegenstände. Deshalb wird die Fähigkeit, die Perspektive zwischen unterschiedlichen Modi der Begegnung mit Wirklichkeit zu wechseln und voneinander zu unterscheiden, zur zentralen Bildungsaufgabe. Wer unterscheiden kann, vermag auch die jeweiligen Begrenzungen oder blinden Flecken der jeweiligen Weltwahrnehmung zu erkennen. Religion spielt eine eigene Perspektive der Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung in den Fächerkanon der Schule ein. Weil es Religion als gesellschaftliches Phänomen gibt und weil sich jeder Mensch damit so oder so in Beziehung setzen muss, deshalb ist Religion in der Schule unverzichtbar. Religion stellt ein Orientierungswissen bereit, das situativ in Gebrauch zu nehmen ist oder auch begründet abgelehnt werden kann.

Religiöse Bildung ist in diesem umfassenden Verständnis nicht auf Schulen in kirchlicher Trägerschaft zu beschränken. Allerdings ist an Schulen in katholischer oder evangelischer Trägerschaft vermutlich mit einem tieferen Verständnis und personalen Ressourcen für konzeptionelle Weiterentwicklungen von Religion im Schulprogramm zu rechnen.

## Nutzen einer "didaktischen Landkarte"

Die im Folgenden beschriebenen Dimensionen von Religion in der Schule, im Haus des Lernens, markieren Hin-Sichten und Wegmarken, an denen Religion evangelischer bzw. katholischer Prägung als Thema, als Erfahrungsbereich, in motivationaler oder ideologiekritischer Funktion handlungsleitend zum Ausdruck kommen kann. Jede Schule und jedes Kollegium wird diese Bereiche unterschiedlich gewichten und eigene Akzente setzen. Aus einer „didaktischen Landkarte Religion“ kann man Anregungen oder Impulse entnehmen, die eigene Praxis Revue passieren lassen und – vielleicht – blinde Flecken und neue Wege entdecken, die der Erschließung und Bearbeitung im Kollegium bedürfen.

Eine Landkarte verzeichnet Orte und Landschaften, zeigt die möglichen Verbindungen zwischen den Orten und die Beschaffenheit der einzelnen Wege auf. So kann man sich im Raum orientieren, sein Ziel und die Wege dahin finden. Eine didaktische Landkarte zu "Religion in der Schule" verzeichnet, wo Religion erfahren werden kann, wann religiöse Fragestellungen bei Schülern/Schülerinnen oder bei Lehrkräften auftauchen und wie Religion in der Schule thematisiert wird, mit wem darüber kommuniziert wird und was religionspädagogisch für Lehrende und Lernende bedeutsam ist. Leitende Fragestellungen für die Lehrenden sind diese:

0 Was tun wir an dieser Schule bereits in Sachen

Religion und warum?

Welche Aspekte haben wir bisher noch nicht gemeinsam geklärt?

In welchem Zusammenhang stehen die Dimensionen religiöser Bildung zum Bildungsauftrag unserer Schule?

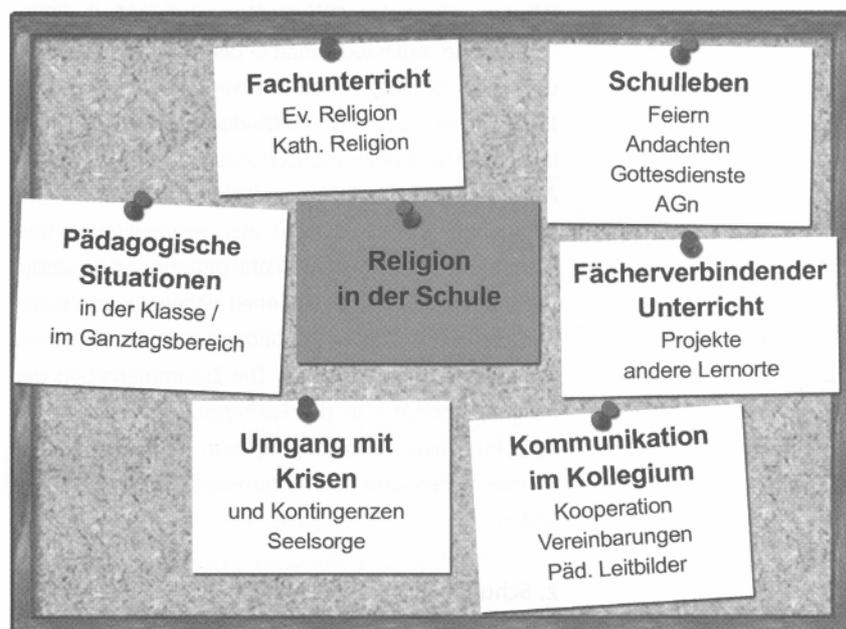
0 Wie können wir herausfinden, ob das, was wir in diesem Feld tun, für die Schülerinnen und Schüler „gut“ ist?

So könnte eine Entdeckungsreise beginnen und die Bedeutung von Religion in der Schule bewusst machen: in der Fachgruppe, im Kollegium, zusammen mit Schülern und Schülerinnen und zusammen mit Eltern.

## Wo sich Religion in der Schule konstituiert

Religion findet (1) im *Fachunterricht* statt, aber nicht nur dort. Es muss auch (2) *fächerverbindende Themen*

und *Lerngelegenheiten in Projekten* und Vorhaben mit religiös-christlichen Bezügen geben, und (3) die Gestaltung des *Schullebens* mit Festen, Feiern, Andachten und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten wird religiös geprägt sein. An außerschulischen Lernorten können Erfahrungen mit gelebter Religion gemacht werden, deren Bearbeitung im Religionsunterricht erfolgt. Darüber hinaus sind es die Beziehungen und Kommunikationsformen der an Schule Beteiligten, in denen religiös geprägte Haltungen und Einstellungen zum Ausdruck gebracht und wirksam werden. Innerhalb einer Klasse sind es (4) besondere *pädagogische Situationen* der Achtsamkeit für individuelle und soziale Bedürfnisse und der Akzeptanz von Menschen jenseits ihrer Schülerrolle. Die religiös-christliche Kommunikationsfähigkeit von Lehrenden und Lernenden ist besonders herausgefordert (5) beim *Umgang mit Krisen und Kontingenzen*, wo ein Bedarf nach Begleitung und seelsorgerlicher Zuwendung entsteht, sowie (6) in der *Kommunikation* und professionellen Kultur von Kolleginnen und Kollegen, bei der Gestaltung der Vereinbarungen, der Zusammenarbeit, der Konfliktregelung.



© Doris Holzer

Diese sechs „Landschaften“ oder Gestaltungsfelder sind noch weiter zu beschreiben und mit Beispielen zu illustrieren. Die folgenden Stichworte sind keine erschöpfende Darstellung.

## Religionslehrkräfte brauchen ihr Licht nicht unter den Scheffel zu stellen...

### 1. Fachunterricht Religion

Die Frage, was es im Religionsunterricht zu lernen gibt, ist nicht allein von den Themen her zu entscheiden, sondern auch von den Formen des Lernens und Arbeitens, von den Materialien und Medien und von dem, was die Schülerinnen und Schüler als Chance zum Lernen auch tatsächlich nutzen können. Die Unterrichtsplanung sollte nicht mehr nur für eine thematische Einheit oder für ein Schuljahr vorgenommen werden, sondern es gilt, längere Zeiträume (z.B. 4

— Grundschuljahre, 4-6 Schuljahre in der Sekundarstufe I, 3 Jahre in der Sekundarstufe II) in den Blick zu nehmen und kumulatives Lernen zu ermöglichen: Mit welchen Impulsen und didaktischen Gestaltungsformen soll in der Grundschule ein umfassendes, komplexes und theologisch fundiertes „Gottesverständnis“ angebahnt werden? Wenn Weihnachten alljährlich ein Thema ist: Was wird daran über vier Schuljahre zu lernen sein?

Es gibt noch zu wenig Gelegenheiten des Forderns und Förderns im Religionsunterricht, des Übens und Wiederholens, des Differenzierens innerhalb einer Lerngruppe. Auch weiß man in der Regel viel zu wenig über die religiösen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, über ihre individuellen Lernausgangslagen und Verstehensmöglichkeiten.

Aufgrund der Pluralität von Religionen und Weltanschauungen reicht es nicht aus, evangelischen und katholischen Religionsunterricht getrennt und parallel anzubieten; es muss Gelegenheit geben, Unterschiede und Gemeinsamkeiten kennenzulernen, zu verstehen und sich dazu zu verhalten. Die Zusammenarbeit der Religionslehrkräfte in der Fächergruppe bedarf einer Zeit intensiver Entwicklung von konfessionellen, ökumenischen und auch interreligiösen Lerngelegenheiten.

### 2. Schulleben

Die Gestaltung von Festen und Feiern, von Andachten und Gottesdiensten zu besonderen Anlässen gehört zu jeder Schule dazu. Sie sind eine besondere Gelegenheit, Religion im Raum der Schule erfahrbar zu machen und zu leben. Solche Erfahrungsfelder für gelebte Religion können auch an außerschulischen Lernorten erschlossen werden: Beim Besuch oder bei der Erkundung von Kirchen, Moscheen, Synagogen,

Gebetsräumen, Diakonischen Einrichtungen, Friedhöfen und Museen. Klassenfahrten und Studienreisen können ebenfalls unter dem Aspekt der Erkundung gelebter Religion stehen. Arbeitsgemeinschaften, diakonische Praktika, Tage religiöser Orientierung und besondere Formen der Begegnung mit Menschen anderer Religionen stellen im Schulleben informelle Lerngelegenheiten bereit.

An vielen Schulen in kirchlicher Trägerschaft wird ein reichhaltiges und ausgedehntes außerunterrichtliches Programm — die „Kür“ — von FachkollegInnen oft als Last empfunden, weil es das Unterrichtsprogramm — die „Pflicht“ — diskontinuierlich macht oder auch zeitlich einschränkt. Unter dem Aspekt einer für Schüler anregungsreichen Lernumgebung hat das Schulleben eine besondere Funktion: es bietet wichtige Gelegenheiten zum informellen bzw. nicht-formalisierten Lernen, zur Veröffentlichung von Unterrichtsergebnissen, und Werthaltungen werden, nach allem, was man bisher dazu weiß, vor allem in solchen komplexen und lebenspraktischen Situationen erworben.

### 3. Fächerverbindender Unterricht

Die Fähigkeit zur Beurteilung biologischer, chemischer und physikalischer Entwicklungen gewinnt man nicht aus chemischen Experimenten, sondern es bedarf dazu normativer und/oder religiöser Kategorien, vor allem aber Gelegenheit zur Erprobung und situativen Anwendung von Beurteilungen in diskursiven Prozessen. Das Verhältnis von Schöpfungstheologie und Evolutionstheorie, von Glaube und Naturwissenschaft, von poetischer und diskursiver Gottesrede, von Passionsmusik und Kreuzestheologie u.a. bedarf der Zeit und eines Ortes für Lernprozesse. Epochenunterricht, Projekte, Projektwochen sind mögliche Formen der Organisation für diese Art des Lernens; sie scheitern meist an Organisationsproblemen oder an unzureichenden Kooperationsmöglichkeiten, sodass der Mehrwert fächerverbindenden Lernens nicht zum Ausdruck kommen kann. Ist das wirklich unabänderlich?

### 4. Pädagogische Situationen in der Klasse

In der Grundschule nimmt die Klassenlehrerin deutlicher als Fachlehrer wahr, was die Kinder bewegt und wo sie Raum brauchen für das, was sie belastet oder erfreut. Kinder zum Sprechen zu bringen, ihnen zuzuhören, sie zu trösten und ihre Widerstandskräfte

zu stärken, gelingt in alltäglichen Situationen am besten. Bestimmte Arrangements fördern diese erzieherische Dimension pädagogischer Arbeit: Ein offener Tagesanfang, der Morgenkreis am Wochenanfang, ein zusammenfassendes Ritual der Unterrichtswoche, Stilleübungen, Geburtstagsrituale oder auch die Gestaltung von Übergängen können religiös geprägt sein. Solche Situationen sind für Kinder und Lehrkräfte eine Gelegenheit, sich als eigener Mensch angenommen zu wissen, Vertrauen zu gewinnen und in der individuellen Zuwendung Anspruch und Zuspruch zu erfahren.

In Ganztagschulen sind die Möglichkeiten der erzieherischen Einflussnahme weit größer als in Halbtagschulen. Der Umgangsstil wird zeitweise zu einem Lebensstil, dessen christlich-religiöse Grundierung im Tun erfahren wird: wie man zusammen das Mittagessen isst, wie man sich über divergente Interessen verständigt, wie man Konflikte regelt, darin wird Religion erfahrbar – oder nicht.

### 5. Umgang mit Krisen und Kontingenzen

Besondere Widerfahrnisse betreffen nicht nur einzelne Kinder oder einzelne Klassen, sondern alle Beteiligten einer Schule. Der Tod eines Lehrers oder eines Schülers, tödlich verlaufende Krankheiten, Vandalismus oder Raub in der Schule u.a. versetzen Kinder und Jugendliche in Ängste. Die Art, wie in einer Schule mit derartigen Widerfahrnissen umgegangen wird, wirkt oft prägend für ein ganzes Leben. Als Lehrerin kann man den Umgang mit Krisen selten üben, aber man muss wissen, dass man als ganze Person herausgefordert ist. Seelsorgerliche Fähigkeiten werden von Religionslehrkräften erwartet, aber auch andere Kolleginnen und Kollegen sind als glaubwürdige Person gefragt. Kann man sich im Kollegium aufeinander verlassen?

### 6. Kommunikation im Kollegium

Die Verlässlichkeit im Kollegium ergibt sich nicht von selbst, sondern sie ist als eine Arbeits- und Feedbackkultur zu entwickeln. Das kann durch Verständigungs- und Rollenklärungsprozesse in Arbeitsgruppen und Konferenzen geschehen. Am wichtigsten jedoch sind verbindliche und regelmäßige Formen der Zusammenarbeit, z.B. in der Fachgruppe, einem Klassenteam oder einem Jahrgangsteam. Die gemeinsame Reflexion der pädagogischen Leitmotive, des Lern- und Leistungsverständnisses, der Partizipation von Lehr-

kräften, Schülern und Eltern, das Suchen nach Konsens bei Wahrung von Differenz in pädagogischen Fähigkeiten und Konzepten, die Übernahme von Verantwortung: in solchen und weiteren Formen kollektiver Kooperation wird ein Stil entwickelt, der mehr oder weniger christlich-religiös grundiert bzw. motiviert sein kann.

Sicher könnten diese Stichworte um weitere ergänzt werden. Es kommt nicht darauf an, dass alle gleichzeitig und gleich intensiv bedacht und bearbeitet werden, sondern dass bewusst Schwerpunkte ausgesucht und sorgfältig begründet werden. Je selbständiger und profilierter eine Schule ihr Schulprogramm entwickelt, desto stärker muss die religionspädagogische Arbeit darin transparent gemacht, begründet, erläutert werden. Religionslehrkräfte

brauchen ihr Licht nicht unter den Scheffel zu stellen, sich nicht in eine Nische verkriechen. Sie haben der Schule viel zu bieten: "Salz" ist die menschenfreundliche christliche Haltung, die dialogischen Entwicklungsprozessen Energie zuführt. Religionslehrkräfte können als eine Art „Fremdenführer“ (Dressler 2006, S. 204) in Sinngelände führen und den Reiz des unbekanntes Geländes mit Sachkenntnis und Leidenschaft für andere erschließen. Am Erfolg lässt sich dann trefflich weiterlernen.

### Literatur

Jürgen Baumert: *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. In: N. Killius / N. Kluge / L. Reisch (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt M. 2002, 5.100-150.

Bernhard Dressler: *Unterscheidungen. Religion und Bildung*. Leipzig 2006.

Bernhard Dressler: *Blickwechsel*.

*Religionspädagogische Einwüfe*. Leipzig 2007.

Dietlind Fischer: *Religion im Schulprogramm. Eine "didaktische Landkarte"* – In: *ru* 30(2000)1, S.2-5.

Dietlind Fischer: *Schulentwicklung praktisch am Beispiel evangelischer Gymnasien*. In: K.E. Nipkow u.a. (Hg.): *Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen. Festschrift für K.H. Potthast zum 80. Geburtstag*. Münster: Waxmann 2004, 5.223-236.

...sie haben der  
Schule viel zu bieten.