

Gelebte Religion in der Schule

»Wie stellen Sie sich die Weiterentwicklung der Schulkultur an Ihrer neuen Schule vor?« wurden die angehenden Schulleiter Anfang der 1980er Jahre gefragt, wenn sie sich im kommunalen Schulausschuss der Stadt Münster um eine Leitungsstelle an weiterführenden Schulen bewarben. Sie nannten dann fast gleichlautend einen Schulchor, ein Schulorchester, Theaterspiel, Ausstellen der Produkte aus dem Kunstunterricht, klassenweises Besuchen von Aufführungen an den Städtischen Bühnen. Es sind die klassischen Bereiche der Darstellung von Musik, bildender Kunst und Theater, die seit langem an Gymnasien gepflegt werden als Sonderveranstaltung von und für die Schülerinnen und Schüler, die daran Interesse haben oder besonders begabt sind. Schulveranstaltungen, die musikalisch, künstlerisch und mit szenischem Spiel der Schüler/innen gestaltet wurden, waren ein Merkmal, das den guten Ruf einer Schule prägte.

1 Schulkultur und Schulleben

Heute könnte kein Schulleitungs-Bewerber mehr mit einem derartig begrenzten Verständnis von Schulkultur reüssieren. Es gibt zwar immer noch die Auffassung, dass Unterricht als die verbindliche Kernaufgabe gleichsam das Pflichtprogramm einer Schule ist, alles weitere als eine Art pädagogischer Kür zum mehr oder weniger freiwilligen, unverbindlichen Gestaltungsbereich der einzelnen Schule gehört. Aus einer eher arbeitsrechtlich bestimmten Perspektive ist diese Auffassung plausibel, schließlich wird die Lehrerarbeitszeit nach den zu haltenden Unterrichtsstunden berechnet. Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts sind aufwändig zu organisieren, erfordern mehr Arbeit und Engagement, ziehen Zeit von Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ab, stören tägliche Routinen. Die unausgesprochene Verantwortung für ein »Noch mehr« pädagogischer Arbeit bei der Gestaltung des Schullebens belastet engagierte Lehrkräfte stark.

Das Verständnis von Schulkultur und Schulleben hat sich spätestens seit der Rutter-Studie¹ verändert. Die Tatsache, dass Schulen gleicher Schul-

¹ Michael Rutter u.a. Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, Weinheim 1980.

form ganz unterschiedliche Gestalten und Qualitäten entwickeln, hat danach fragen lassen, wodurch solche Unterschiede zustande kommen. Es konnte empirisch nachgewiesen werden, dass die pädagogische Wirksamkeit einer Schule sich nicht allein aus der Addition von guten, anspruchsvollen Fachunterrichten ergibt oder auf der Kompetenz einzelner Lehrkräfte basiert, sondern sich in einem komplexen Gefüge der Gestaltung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten, der organisatorischen Strukturierung von Zeiten, Räumen, personalen Beziehungen und Handlungsformen abspielt und mit einer langfristigen berufsbegleitenden (Selbst-)Qualifizierung des pädagogischen Personals zusammenhängt. Schulkultur, so kann man zusammenfassen, bezeichnet die pädagogische Kultur einer Schule als Zusammenhang miteinander agierender Personen, Organisationsformen und Lerngelegenheiten in den verschiedenen Unterricht und im außerunterrichtlichen Kontext. Hier spielen die Umgangsformen von Lehrenden und Lernenden, ihre Einstellungen und Wertorientierungen, die Formen der Verständigung, des Aushandelns von Ordnungen und des Verhandelns von Konflikten eine Rolle. Angesichts der Vielfalt unterschiedlicher kollektiver und individueller Handlungsformen der an Schule beteiligten Akteure kann man auch von Schulkulturen im Plural sprechen.

Darüber hinaus wird Schulkultur auch als »symbolische Sinnordnung«² der einzelnen Schule verstanden. Die normativen Ansprüche einer Schule zeigen sich nicht nur in den Formen des Unterrichtens, Erziehens, Beratens, Beurteilens und Organisierens, sondern auch in allen performativen Akten, Narrationen, Imaginationen und in den vor- und beiläufigen Handlungsmustern der an Schule Beteiligten. Solche vielschichtigen symbolischen Ordnungen kommen in Übergangsszenarien zwischen Innen- und Außenräumen³, in Formen des Feierns, in Ritualen des Grüßens, in den Interaktionen zwischen den Geschlechtern⁴ oder in der Zugänglichkeit von Räumen zum Ausdruck. Forschungspraktisch werden symbolische Ordnungen durch ethnomethodologische Verfahren aufgespürt. Was in den 1970er Jahren als »heimlicher Lehrplan« bezeichnet wurde⁵, der sich gleichsam auf einer schulischen »Hinterbühne« abspielt,

2 Werner Helsper, Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung, *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2008) 63–80.

3 Michael Göhlich und Monika Wagner-Willi, Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft, in: Christoph Wulf u.a., *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*, Opladen 2001, 119–204.

4 Georg Breidenstein und Helga Kelle, Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim 1998; Barbara Koch-Priewe, Die Gestaltung von Schulkultur. Ein Beitrag aus der Perspektive der pädagogischen Geschlechterforschung, in: Josef Keuffer u.a. (Hg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation, Management, Lebensweltgestaltung*, Weinheim 1998, 270–291.

5 Jürgen Zinnecker, *Der heimliche Lehrplan*, Weinheim 1975.

wird später in ethnomethodologisch-analytischen Studien⁶ als ritualisierte Handlungsmuster herausgearbeitet, in denen informelle Lernprozesse ablaufen und symbolische Ordnungen zum Ausdruck kommen. Die Relevanz solch interessanter Entdeckungen für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse ist noch umstritten. Ein Bewerber für eine Schulleitungsstelle könnte darin vermutlich nur bedingt etwas Bedeutsames für sein Leitungshandeln erkennen.

Der Begriff »Schulleben« ist gebräuchlich als Bezeichnung für Vorhaben, Angebote, Lerngelegenheiten, Arbeitsgemeinschaften u.a., die für Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte einer Schule regelmäßig vorgehalten werden als Ergänzung zum Unterricht. Eine Schule nimmt ihren Bildungsauftrag umfassender wahr, wenn sie über den Fachunterricht hinaus ein Schulleben gestaltet und pflegt, an dem auch Schüler/innen, Eltern und weitere Personen aktiv beteiligt sind. In außerunterrichtlichen Arrangements sind die Gelegenheiten für informelles Lernen, für angewandtes und situiertes Lernen, für gemeinschaftliche Erfahrungen und für Partizipation besonders ausgeprägt. Ein reichhaltiges Schulleben mit Festen, Feiern, Spielen und besonderen Aufgaben ist nicht nur als Unterbrechung des Schulalltags relevant, sondern vor allem als Kontext, Zumutung und Herausforderung für den Erwerb ethisch-moralischer Einstellungen und Werthaltungen. Die Gestaltung des Schullebens ist deshalb keine prinzipiell verzichtbare, eher lästige oder zusätzliche Aufgabe, die den Unterricht ergänzt, sondern ein notwendiger Erfahrungsbereich, in dem Bildung in umfassendem Sinn geschieht. Die Entwicklung von Ganztagschulen macht die Notwendigkeit außerunterrichtlicher Erfahrungsbereiche besonders deutlich. Kinder und Jugendliche verbringen mehr Zeit am Ort der Schule, die dadurch als Bildungs- und Lernumgebung an Bedeutung gewinnt. Das Schulleben ist die Bedingung der Möglichkeit zur Teilhabe und Verantwortungsübernahme von Schüler/innen, Lehrer/innen und weiterem pädagogischem Personal.

2 Achtsamkeit und Verantwortungsbereitschaft lernen

Die empirische Lehr-Lernforschung kann bisher nur vorläufig und unvollständig sagen, wie Werthaltungen und ethisch-moralische Haltungen erlernt werden. Dass Wissen und Kenntnisse am besten durch variable Formen direkter Instruktion erworben werden, dass die Anwendung von Wissen nur in Formen situierten Lernens möglich ist und dass das auch für den Erwerb metakognitiver Kompetenzen für das Weiterlernen wie Interesse, Leistungsbereitschaft, Erfolgszuversicht, Selbstwertgefühl

6 Georg Breidenstein, *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden 2006.

oder Empathie gilt, ist als unumstritten anzunehmen.⁷ Situieretes Lernen erfordert das Arrangement von Situationen, in denen die erwünschten Fähigkeiten erforderlich sind, beispielsweise Lerngruppen, die an komplexen und anspruchsvollen Aufgaben oder Projekten arbeiten, oder Herausforderungen durch Probleme, die bestimmte Einstellungen zu ihrer Lösung erfordern. Wie sich der Erwerb von überdauernden Einstellungen, Werthaltungen oder religiösen Überzeugungen tatsächlich vollzieht, ist am wenigsten systematisch erforscht. Verantwortungsbereitschaft, Solidaritätsfähigkeit oder Achtsamkeit und Teilhabefähigkeit werden keinesfalls durch Formen direkter Instruktion erlernt, sondern eher durch ein längerfristiges erkenntnis- und erlebnisorientiertes Lernen in komplexen Situationen und Projekten, die diese Fähigkeiten ansprechen.⁸ Hier kommt Religion maßgeblich mit ins Spiel.

3 Religion im Schulleben

Bernd Schröder hat eindrucksvoll und vielfältig begründet, warum Religion im Schulleben wichtig, nützlich und wünschenswert ist und aus schultheoretischer, schulpolitischer und schulpraktischer Perspektive eine Bereicherung des Schullebens darstellt.⁹ Die Begründungen könnten sinngemäß für alle Religionsgemeinschaften gelten. *Schröder* verdeutlicht, dass Religion als gesellschaftlich-kulturelles Phänomen nicht allein im evangelischen und katholischen Religionsunterricht zur Sprache kommt. Ein außerunterrichtliches Engagement von Religionslehrkräften und kirchlichen Beteiligten kann »christliche Präsenz« im Schulleben zeigen und damit den Schüler/innen Beziehungen zur gelebten, nicht nur diskursiven oder privaten Religion ermöglichen. Die fachdidaktische Diskussion eines »performativen« Religionsunterrichts¹⁰, der die distan-

7 Vgl. *Franz E. Weinert*, Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: *Bayer. Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst* (Hg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen*. Donauwörth 1998, 101–125.

8 Vgl. *Franz E. Weinert*, Disparate Unterrichtsziele: Empirische Befunde und theoretische Probleme multikriterialer Zielerreichung. *Bayerische Schule* 54 (2001) 2, 25–28; *Eckhard Liebau*, Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim/München 1999.

9 *Bernd Schröder*, Warum »Religion im Schulleben«? In: *Ders.* (Hg.), *Religion im Schulleben*. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht. Neukirchen-Vluyn 2006, 11–26. *Ders.*, Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, in: *Martin Jäggle / Thomas Krobath / Robert Schelander* (Hg.), *Lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Wien 2009, 83–109.

10 *Thomas Klie und Silke Leonhard* (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008; *Thomas Klie*, Religiöse Performanz und Begehung symbolischer Ereignisse, in: *Martina Kumlehn* und

zierte Beobachtung und Reflexion der Religion in ein Verhältnis zur ihrer Darstellung, zum Zeigen und zur Teilhabe an Religion ergänzt wissen will, schließt an den Möglichkeitsraum christlicher Präsenz im Schulleben an.¹¹

Kirchliches Engagement in Schulen zeigt sich darüber hinaus durch Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kirchlicher Jugendarbeit im Rahmen von Ganztagschulen sowie in Formen von (ev.) Schulseelsorge¹² und (kath.) Schulpastoral¹³. Es liegt in der Natur der Sache seelsorgerlicher und pastoraler Angebote in der Schule, dass sie nicht konfessionell oder christlich-ökumenisch begrenzt sind, sondern offen sind für alle Kinder und Jugendlichen nach dem Prinzip von Gastfreundschaft und Freiwilligkeit.¹⁴ Während in den Begründungen für kirchliches Engagement die »Nachbarschaft« von Schule und Kirchengemeinde, die Kooperation »auf Augenhöhe« und wechselseitiger Respekt betont wird, gibt es in den Schulen häufig Vorbehalte, Ressentiments, Misstrauen und das Befürchten kirchlicher Bevormundung. Das geht so weit, dass in Schulgesetzen die Kirchen als Kooperationspartner von Schulen nicht einmal mehr genannt werden. Das grundgesetzliche Gebot weltanschaulicher Toleranz der Schule wird dann nicht verletzt durch Religion im Schulleben, wenn niemand zur Teilnahme an religiösen Aktivitäten gezwungen wird und die Nichtteilnahme sich nicht als Diskriminierung auswirkt¹⁵. Die Spannungen im Verhältnis von Schule und Religion bleiben und müssen jeweils in der konkreten Situation verhandelt und balanciert werden. Das Ausklammern und Ignorieren von Religion in der Schule ist dagegen kein adäquater Umgang mit Religion als gesellschaftlicher Tatsache. Die Frage, ob und in welcher Weise die religiös-plurale Situation von Schülerinnen und Schülern angemessen berücksichtigt wird, ist noch nicht überzeugend oder gar endgültig geklärt, aber es gibt für jeweils konkrete Situationen an vielen Schulen vorläufige Problemlösungen im Bewusstsein der religiösen Pluralität.¹⁶

Thomas Klie (Hg.), *Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen*, Stuttgart 2011, 266–275.

11 Z.B. Bernhard Dressler, *Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Schulkultur*, in: Martin Cordes / Jürgen Filbir / Inge Petersen (Hg.), *Schule – Jugendarbeit – Kirche. Konzepte und Projekte*, Hannover 2003, 103–115.

12 Harmjan Dam / Matthias Spann (Hg.), *Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen*, Münster 2007.

13 Vgl. Ludwig Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral*, München 2013.

14 Vgl. Ulrich Kumher, *Schulpastoral und religiöse Pluralität – Religionen ganzheitlich entdecken*, in: Ludwig Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden der Schulpastoral*, München 2013, 243–252.

15 So z.B. Friedrich Schweitzer, *Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule*, in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, 7. Aufl. Göttingen 2012, 92–105.

16 Z.B. Dietlind Fischer u.a., *Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens*, Münster / New York

Stellt die Beschreibung der Balance von Schule und Religion mit dem Ausdruck »religionssensible Schulkultur« eine Brücke dar, die pädagogische Handlungsmöglichkeiten besser zu klären und zu unterstützen vermag? *Harald Schroeter-Wittke* begründet »Religionssensibilität« als staatlich zu fördernde Bildungsaufgabe der Schule damit, dass der Religionsbegriff nicht eindeutig definierbar ist und kein allumfassendes Verständnis zulässt. Ob Religion »Sinn und Geschmack fürs Unendliche« (*Schleiermacher*) ist, oder das, was den Menschen »unbedingt angeht« (*Tillich*), ob Religion für »*Opium fürs Volk*« (*Engels*) gehalten wird: »Religionssensibilität« setzt nicht bei einem vorgegebenen kirchlichen Interesse an christlich-religiöser Bildung an, sondern bei den Kindern und Jugendlichen und ihrer subjektiven Religion.¹⁷ *Gudrun Guttenberger* formuliert die Funktion einer »religionssensiblen Schulkultur« dahingehend, dass sie am »Lern- und Lebensort Schule« dazu beiträgt, »eine Verortung religiöser Bildung auch außerhalb des Religionsunterrichts im gesamten Schulleben vorzunehmen in einer Weise, die die weltanschauliche Neutralität der Schule sowie die Religionsfreiheit der Mitglieder der Schulgemeinschaft achtet«, und zwar auch in Situationen religiöser Pluralität, die »als Ressource wahrzunehmen« sei für interreligiöses Lernen.¹⁸ Mir scheint mit dem Begriff von Religionssensibilität eigentlich keine zusätzliche Klarheit gewonnen. »Alle Fragwürdigkeiten der Religiosität sind auch die religiöser Sensibilität. Sinn für Religion ist jedenfalls keine spezifische Gefühlsfähigkeit für Metaphysik«, wie *Dietrich Zilleßen* feststellt.¹⁹ Gewiss kommt es darauf an, dass Lehrkräfte hinreichend sensibel sind für lebensweltliche Grunderfahrungen der Schüler/innen, die sie wahrnehmen und deren Reflexion sie fördern. Aber Sensibilität für Religion kommt nicht ohne vorgängiges Wissen und Deuten von religiösen Phänomenen und Ausdrucksweisen aus. Die Explikation des biblisch-christlichen, christlich-traditionellen oder theologischen Ideen- und Gedankensystems als Horizont einer systematisch-theologischen Reflexion ist um der intellektuellen Redlichkeit willen im Gespräch mit Schüler/innen erforderlich.

1996. *Peter Schreiner* (Hg.), *Profile Ökumenischer Schulen*. Beispiele aus Europa, Münster u.a. 2001. Der Sammelband zu Schulpastoral von *Ludwig Rendle* (Anm.13) enthält vielfältige Beispiele, die der Herausgeber den vier Grunddiensten von Seelsorge Diakonia, Martyria, Koinonia, Liturgia zuordnet. Ähnliche Beispiele in *Martin Jäggle* u.a. (Anm.9) und fokussiert auf Schulen in evangelischer Trägerschaft in *Martina Kumlehn* und *Thomas Klie* (Anm.10).

17 Vgl. *Harald Schroeter-Wittke*: Was ist Religionssensibilität? In: *Gudrun Guttenberger / Harald Schroeter-Wittke* (Hg.), *Religionssensible Schulkultur*, Jena 2011, 22–29.

18 *Gudrun Guttenberger*, Religionssensible Schulkultur, in: *H. Schroeter-Wittke / G. Guttenberger*, a.a.O., 31–50.

19 *Dietrich Zilleßen*, Weite Religion – Synkretismus und Lernkultur, in: *H. Schroeter-Wittke / G. Guttenberger*, a.a.O., 177–199 (177).

4 Zur Praxis von Religion im Schulleben

Es gibt in schriftlichen Schulprogrammen einzelner Schulen häufig übersichtliche Darstellungen der außerunterrichtlichen Aktionen und Vorhaben als Spiegel eines lebendigen, vielseitigen Schullebens. Allerdings werden religiöse Bezüge selten zum Ausdruck gebracht, obgleich sie teilweise auf der Hand liegen. Im Folgenden wird versucht, Anlässe, Zeiten, Rhythmen, Räume, Orte und Umgangsmodi zu skizzieren, in denen Schüler/innen und die an Schule Beteiligten sich mit gelebter Religion christlicher Provenienz in Beziehung setzen und religiöse Erfahrungen machen können.

4.1 Anlässe und Zeiten für religiöse Erfahrung

Ein Bedarf nach einer Rhythmisierung des Schuljahrs durch besondere Ereignisse, Anlässe und Gelegenheiten besteht sowohl bei Schüler/innen als auch bei Lehrkräften. Jahreszeitliche Feste und Feiern können in religiös-liturgischer Gestaltung begangen werden. Es gibt Jubiläen, Gedenktage, Weihnachtsfeiern, Andachten im Advent, Erntedankfest, Schulanfangsgottesdienste und Schulabschlussfeiern, die Rhythmen und biographische Passagen markieren und zur Besinnung einladen auf das, was die Beteiligten unbedingt angeht. Die Anlässe gehen nicht »sang- und klanglos« vorbei. In die Jahresplanung einer Schule werden wiederkehrende Feste und Feiern verlässlich aufgenommen. Je mehr die Festvorbereitung zum Teil der regulären Unterrichtsarbeit wird, desto eher ist die Akzeptanz gesichert. Wer bringt sich verantwortlich in die Gestaltung der Feiern und Schulandachten ein? Sind nur Religionslehrkräfte angesprochen, oder beteiligen sich auch Lehrkräfte anderer Fächer? Wie sind Gruppen von Schülern und Schülerinnen in die Vorbereitung und Gestaltung einzubeziehen? Häufig gewinnt eine Andacht oder Feier für die Schüler/innen eine andere, tiefere Qualität, wenn sie bemerken, dass die Chemielehrerin das Fürbitten-Gebet spricht und der Sportlehrer einen Text liest. Die Lehrenden sind in die Feiern als Menschen involviert, nicht nur als Funktionsträger beteiligt. Auch »kleine« liturgische Formen wie Morgenkreis, Wochenabschluss, Wort in den Tag, Reisesegen u.a. können als spirituelle Impulse zur Nachdenklichkeit, Sammlung, Konzentration und Achtsamkeit beitragen.²⁰

Ob Schulgottesdienste für die ganze Schule gemeinsam gehalten oder lieber für jüngere und ältere Schülerinnen und Schüler getrennt, ob für die freiwillige Teilnahme besonders geworben werden muss, ob die Ver-

20 Z.B. Heinrich Halverscheid / Hans-Martin Lübking, Projekt Schulgottesdienst. Modelle zu Schulanlässen und Themen – Kleine Formen – Kollegiumsandachten, Gütersloh 2007; Peter Orth / Peter Kohlgraf, Kleine liturgische Elemente in der Schule, in: Ludwig Rendle (Anm. 13), 309–318.

antwortung den Religionslehrkräften auferlegt ist oder allen Pädagogen gemeinsam, ob zur Schulgemeinde auch die Eltern gehören – das sind Fragen, die theologisch und pädagogisch gemeinsam zu klären sind. Die religiös-plurale Situation der Schüler/innen und der Lehrkräfte darf nicht einfach übergangen werden, aber auch nicht jegliche christliche Ausdrucksform verdrängen. Formen konfessionell kooperativer Feiern, in die Angehörige anderer Religionen als Gäste einbezogen sind, oder Formen der interreligiösen Begegnung, in denen an Gemeinsamkeiten angeknüpft wird, müssen erprobt und reflektiert werden.²¹

4.2 Räume und Orte für religiöse Begegnungen

Das Gebäude und die Räume einer Schule sind manifeste Gestalten einer tradierten Kultur. In Gebäuden und Räumen drücken sich Geschichte und Tradition einer Schule aus, zugleich mit ihren Beschränkungen. Ob die Klassenräume abgeschlossen werden, ob Schüler und Schülerinnen Zugang zum Lehrerzimmer haben, wie Schulhof und Pausenbereiche oder die unmittelbare Schulumgebung genutzt werden, ob die Aula als Forum oder Festsaal gestaltet ist, ob nur die Feuerpolizei oder auch die Pädagogik zur Nutzung der Korridore etwas sagen darf: Auch darin drückt sich die Kultur einer Schule aus. Der Raum, in dem Schule und Unterricht stattfindet, wird oft als »dritter Pädagoge« bezeichnet, weil er Optionen für Verhaltensweisen ermöglicht oder verstellt. Gibt es in der Schule Räume, die einen individuellen Rückzug ermöglichen, die zum Verweilen, zum Gespräch, zum Stillwerden, zum Verhandeln von Konflikten einladen? Die religiöse Dimension ist nicht allein mit einem »Raum der Stille« einzufangen, auch nicht mit einer Kapelle, die sich vielleicht auf dem Schulgelände befindet. Solche Orte sind immer wieder neu mit Leben zu füllen, damit Schüler und Schülerinnen gelebte Religion erfahren können.

Es gibt noch weitere Orte und symbolische Räume, in denen die Begegnung mit Religion ausdrücklich und bewusst arrangiert werden kann. Tage religiöser Orientierung bzw. religiös-philosophische Projektstage²² sind Angebote der Kirchen für Schulen. Klassenfahrten gehören in den meisten Schulen zum ritualisierten Raum gemeinschaftlicher Erfahrung. Sie werden meistens als organisatorisches Problem im Schulablauf erörtert; die inhaltliche und pädagogische Gestaltung gilt als Sache der

21 Vgl. *Liturgische Konferenz* (Hg.), Mit anderen feiern – gemeinsam Gottes Nähe suchen, Gütersloh 2006; *Christian Grethlein*, Einschulung als neue Kasualie. Erste kasualtheoretische Beobachtungen und Überlegungen, Arbeitsstelle Gottesdienst 20 (2003), 5–15.

22 Z.B. *Carsten Passin*, Reformation und Freiheit – Erfahrungen mit einer Schulprojektwoche zum Jahresthema 2011 der Lutherdekade. Ein Praxisbericht, in: *Michael Domsen / Henning Schluß / Matthias Spann* (Hg.), Was gehen uns »die anderen« an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 103–116.

einzelnen Lehrkraft. Dabei ist gerade in Zeiten des Massentourismus, All-Inclusive-Mentalitäten, Klimabewußtsein für CO₂-Fußspuren die pädagogisch-konzeptionelle und ethische Begründung zwingend erforderlich. Warum werden bei den Fahrten nicht auch die jeweils gelebten Religionen in Paris oder London zum Gegenstand von Erkundung und Entdeckung? Sind Kirchenbesichtigungen nur kunsthistorisch interessant?

Diakonisch-soziales Lernen in Praktika lässt religiöse Orientierungen und Erfahrungen bedeutsam werden.²³ Das in katholischen Schulen entwickelte Projekt »Compassion«²⁴ hat wichtige Impulse gesetzt für erfahrungsorientiertes Lernen von Hilfsbereitschaft und Zuwendung. An der Evangelischen Schule Berlin Zentrum übernehmen die Schüler und Schülerinnen im 7. und 8. Schuljahr im »Projekt Verantwortung« an zwei Unterrichtsstunden pro Woche ein individuelles bürgerschaftliches Engagement; im »Projekt Eine Herausforderung meistern« organisieren sich die Schüler und Schülerinnen verbindlich im 8. bis 10. Schuljahr individuell oder als Gruppe eine dreiwöchige Auszeit von der Schule außerhalb von Berlin, in der sie Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und soziale Kompetenzen an selbstgewählten Orten erwerben.

Die religiöse Dimension spielt im fächerverbindenden und projektförmigen Unterricht eine Rolle. Für Schüler/innen ist beispielsweise ein Diskurs über die Unsterblichkeit der Amöben im Biologieunterricht weit einprägsamer als ein philosophischer oder theologischer Lehrgang zu Unsterblichkeitstheorien. Für die Organisation fächerverbindenden Unterrichts muss die Arbeitszeit von Lehrkräften anders als bisher üblich kalkuliert und honoriert werden.

4.3 Umgang mit differenten Werthaltungen und Einstellungen

In einem achtsamen, freundlichen, respektvollen, hilfsbereiten Umgang der schulischen Akteure miteinander kann sich christliche Nächstenliebe oder eine humane Einstellung ausdrücken. Die ethisch motivierte Werthaltung der Lehrkräfte muss mit fachlicher und pädagogischer Kompetenz gepaart sein. Wenn diese Haltung allein als moralischer Appell daherkommt, erzeugt sie im günstigsten Fall ein schlechtes Gewissen, aber keine Motivation für Veränderungen.

Bei der Erarbeitung, Revision und Transformation von pädagogischen Konzepten einer Schule kann die religiöse Dimension von Einstellungen und Haltungen der Pädagogen und Pädagoginnen zum Ausdruck kom-

23 Vgl. *Christoph Gramzow*, *Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie*, Leipzig 2010.

24 *Lothar Kuld / Stephan Gönnheimer*, *Das Praxis- und Unterrichtsprojekt Compassion. Darstellung und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung*, *Glaube und Lernen* 15 (2000), 80–87.

men. Wenn beispielsweise ein Leitbild für das Schulprogramm erarbeitet wird, ist ein grundlegender Diskurs über normative Orientierungen quer zu den Fächern erforderlich. Wie die Beteiligten den Bildungsauftrag der Schule und für die konkreten Schüler/innen deuten, welches Bild vom Menschen und seinen Lebens- und Lernbedürfnissen sie dabei leitet, das kann in einem Leitbild der Schule ausgedrückt werden.

Aus der christlich begründeten Kritik an Formen der Leistungsbeurteilung, die Lernmotivationen negativ beeinflussen, Schüler/innen eher beschämen als ermutigen und formale Anpassung mehr honorieren als inhaltliche Beteiligung, können neue und alternative Formen der Lern-diagnose und -motivation erarbeitet und erprobt werden, mit weitreichenden Folgen für die kollegiale Verständigung, Fortbildung und Vernetzung der professionell Beteiligten.

4.4 Umgang mit religiöser Pluralität

Die pädagogische Kultur einer Schule, die auch im Schulprogramm zum Ausdruck gebracht wird, wird in längerfristigen Prozessen kontinuierlicher Kommunikation, Reflexion, Vereinbarung, Erprobung und Auswertung entwickelt. So wie Schülerinnen und Schüler sich Religion nicht nur im Religionsunterricht, sondern durch gemeinsames Erleben und Handeln erfahrungsbezogen und in reflektierter Distanz aneignen, so gilt auch für Lehrende eine vielfältige pädagogische Praxis, die Erfahrung und Reflexion einschließt. Voraussetzung für die Entwicklung einer »pluralitätsfähigen« Schulkultur ist ein religiös offenes Klima, bei dem Religion nicht tabuisiert oder vollständig privatisiert ist und wo religiöse Sachverhalte nicht nur im Religionsunterricht angesprochen werden können. Es hat sich gezeigt, dass kollegiale, professionelle Lerngemeinschaften von Pädagoginnen und Pädagogen, die regelmäßig ihre Erfahrungen in Unterricht und Schule reflektieren, die Lernbedingungen der Schüler und Schülerinnen in den Mittelpunkt stellen und ihren Unterricht als eine persönliche, aber nicht private Angelegenheit verstehen, besonders wirksam pädagogische Veränderungen initiieren.²⁵ Eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte für evangelische und katholische Religion und Ethik-Philosophie in einer »Fächergruppe«, wie es die EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« (1994) vorsah, birgt weit mehr Entwicklungsmöglichkeiten von Religion in der Schule, als bisher realisiert wurde. Auch nebenamtliches pädagogisches Personal – bei der Organisation von Ganztagschulen – muss in professionelle Lerngemeinschaften wie Fachgruppen, Jahrgangsteams, Schulprogramm-Gruppen einbezogen

25 Martin Bonsen / Hans-Günter Rolff, Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern, Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), 167–184; Anton Strittmatter, Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften, Journal für Schulentwicklung 10 (2006) 1, 9–17.

werden, was kollegiale Kooperation und Koordination vor besondere Herausforderungen stellt.

Das religiöse Schulleben bzw. die verschiedenen Schulkulturen können vielfältig pädagogisch ausgestaltet werden. Dabei geht es nicht nur darum, offen zu sein für religiöse Bedürfnisse und Entäußerungen der Schüler/innen und beispielsweise jugendkulturelle Phänomene in Musik, Film, Sport oder Kunst sensibel wahrzunehmen und in Unterricht und Schulleben aufzugreifen, sondern Religionsunterricht und Schulleben sind miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen als Möglichkeit, christliche und andere Formen gelebter Religion zu zeigen, erfahrbar zu machen in Begegnungen und Dialogen, auch konfrontativ. Damit sich die bildende Kraft von Religion entfalten kann.

Dietlind Fischer ist Diplompädagogin und war bis 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut in Münster.