

Neue Lernwege im (Religions-) Unterricht an weiterführenden Schulen?

1. Von den Schwierigkeiten einer Öffnung des Unterrichts?

Können Unterrichtsformen jenseits des Frontalunterrichts dauerhaft zu einer festen Größe an weiterführenden Schulen, speziell im Religionsunterricht, werden? Das Vorhaben mutet angesichts der pädagogischen Prämissen von „Freiarbeit“ und „Öffnung von Unterricht“ einerseits und den schulorganisatorischen Voraussetzungen andererseits ziemlich aussichtslos an.

Die einschlägige Literatur zum Thema¹ verdeutlicht: Offene Unterrichtsformen funktionieren insbesondere an Grundschulen unter folgenden Bedingungen (die häufig auch als Prinzipien formuliert werden):

- Optimal ist es, wenn wie z. B. in der Grundschule eine Lehrperson möglichst viel Zeit mit seiner Klasse verbringen kann (Klaßleiterprinzip) und somit kontinuierlicher als im Fachlehrerunterricht die einzelnen Lernkarrieren verfolgen kann.
- Dies ermöglicht eine freie Zeiteinteilung jenseits des strengen 45-Minuten-Korsetts,
- sowie die Ausgestaltung des eigenen Klassenzimmers zur „Schulwohnstube“ (Petersen).
- Affektives und handlungsbezogenes Lernen sind gleichwertige Größen im Verhältnis zum kognitiven Lernen.

Die Situation an Gymnasien und Realschulen steht diesen notwendigen Bedingungen in der Regel diametral entgegen: Unterrichtet wird

- von Fachlehrern,
- im starren 45-Minuten-Rhythmus,
- in Klassenzimmern, die in den seltensten Fällen „beseelte Räume“² (Halbfas) darstellen,
- mit einer Priorität kognitiver Lerninhalte.

Angesichts dieser Ausgangslage erscheint es fast unmöglich und pädagogisch zunächst auch nicht zwingend, Modelle öffnenden Lernens aus dem Grundschulbereich direkt und unreflektiert auf weiterführende Schulen zu übertragen. Andererseits kann man nicht übersehen, daß gesellschaftliche Veränderungen auch zu Anfragen an das System Schule, die dort stattfindenden Lernprozesse und das Profil einzelner Fächer, hier des Religionsunterrichts, führen. Deshalb sollen im folgenden zuerst drei zentrale Veränderungstendenzen beschrieben werden; in die pädagogischen Antworten auf diese globalen Anfragen fließen dann grundsätzliche reformpädagogische Überlegungen ein. Inwieweit und inwiefern diese dann im Religionsunterricht an Realschulen und Gymnasien konkretisiert werden können, soll im Schlußteil als Ausblick formuliert werden; denn ein Rückgriff auf flächendeckende innovative Umsetzungen im weiterführenden Regelschulbereich scheint zum derzeitigen Stand nicht möglich zu sein.

Das Ziel einer solchen Untersuchung kann nicht die Konstruktion einer grundsätzlich neuen weiterführenden

Schule sein. Kritiker von Öffnungsprozessen³ mißverstehen gerne reformpädagogische Ansätze im Sinne dialektischer Kehrtwendungen in der Bildungspolitik;⁴ mir geht es jenseits solcher Grabenkämpfe viel stärker um eine antinomische Ergänzung verschiedener gleichberechtigter Unterrichtsformen zum Wohl des Erziehungs- und Bildungsganzen. Auszuloten, welche Formen veränderten Lernens im Religionsunterricht an weiterführenden Schulen möglich sind – um nicht mehr und nicht weniger geht es im folgenden!

2. Von der Notwendigkeit veränderten Lernens

2.1 Erfahrungsnotstand (Schülerinnen und Schüler)

Die griffige Formel vom „Leben aus zweiter Hand“⁵ beschreibt anschaulich die Situation von Kindern und Jugendlichen heute; alle Studien zum Phänomen „Kindheit“ und „Jugend“ beziehen die bekannten Veränderungstendenzen ein: Vor allem in Städten, zunehmend aber auch auf dem Land machen Kinder und Jugendliche weniger Primärerfahrungen, ist die „Straßenkindheit“ im Rückgang begriffen. Dafür spricht man heutigen Kindern eine „Medienkindheit“ zu; die Welt wird zunehmend über Sekundärerfahrungen erschlossen, Kinder wachsen in kleineren sozialen Gebilden (Kleinfamilie, Kinderzimmer-Freundschaften) auf.

Verändert hat sich auch das Reservoir an religiösen Erfahrungen: Die Jugendstudien der letzten Jahre bestätigen die Tendenz, daß Jugendliche sich zwar durchaus als religiös verstehen, aber doch deutliche Distanz zu konfessionell gebundenen Formen von Glauben und Religion empfinden.⁶ Auch wenn L. Kuld die Dramatik solcher Entwicklungen über den Einbezug von religionspsychologischen Erkenntnissen⁷ abmildert und die Distanz zu konventionellen Formen verfaßter Religion als entwicklungsadäquate Durchgangsstadien bezeichnet, so ändert dies nichts am Grundproblem aller Schularten, die mit zunehmend kirchendistanzierten und der Kirche entfremdeten Jugendlichen ab der Sekundarstufe zu tun haben; hinzu kommt, daß die klassische religiöse Sozialisation kaum mehr funktioniert:⁸ Häufig kann man im Religionsunterricht nicht auf eine familiäre und gemeindebezogene lebensbegleitende Einführung in die „Sache Religion“ referieren; vielmehr stößt man auf ein mangelhaftes religiöses Lebens- und Handlungswissen. Dieses Grundproblem (schon von der Würzburger Synode recht drastisch als „Farbenlehre für Blinde“⁹ veranschaulicht!) hat sich in den letzten Jahren eher noch verschärft. Es macht für die Konstruktion religiöser Lernprozesse jedoch einen Unterschied, ob die Lehrperson beispielsweise im Bereich des Liturgischen mit regelmäßigen Gottesdiensterfahrungen bei den Schülerinnen und Schülern rechnen kann oder, falls nicht, andere originäre Korrelationen aus dem Komplex des Ritualen erhoben werden müssen und schrittweise und wenn möglich praxis- und erfahrungsbezogen in die Welt des Liturgischen eingeführt werden muß – wobei letzteres Verfahren vielleicht sogar das hermeneutisch vielversprechendere ist!

2.2 Begründungsnotstand (Religionsunterricht)

Je weiter die beiden Größen „Erfahrung“ des Schülers und „Glaube“ der Kirche auseinanderdriften und je enger Korrelationsdidaktik als Zuordnung zweier polarer Größen (miß)verstanden wurde, um so naheliegender lautet der Schluß, dem Korrelationsprinzip der Würzburger Synode einen „ehrenwerten Abgang“¹⁰ (Englert) zu verschaffen. Es drängen sich Parallelen zur Curriculumdiskussion¹¹ auf: Das Prinzip einer Korrelationsdidaktik scheint deshalb zu scheitern, weil es in der Praxis, wenn überhaupt umgesetzt, dann häufig falsch verstanden (eben als Zuordnung zweier polarer Größen, als motivierender schülerbezogener Aufhänger zur ansonsten trockenen und lebensfernen theologischen Materie, anstatt als permanent wechselseitige Erschließung zweier ineinander verwobener Größen) und auf der Theorieebene mit Ansprüchen überfrachtet worden zu sein scheint.¹² Freilich wird man, wenn man die Aufgabe des Religionsunterrichts nach der Konzilsklärung „Gravissimum educationis“ zunächst darin sieht, den Glauben der Schülerinnen und Schüler zu erleuchten und zu stärken,¹³ und dies nach obigen Erkenntnissen stärker vom Subjekt her als Förderung einer Glaubenshaltung (fides qua!) und weniger von den Glaubensinhalten her interpretiert, zu kritischen Anfragen an der Inhaltsfülle und -komposition der neuen Lehrpläne kommen und stärker an basale Fragestellungen (beispielsweise die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage, der Bedeutung des Rituellen, der Sinnfrage) denken. Von hier aus behält das Korrelationsprinzip nach wie vor seine Bedeutung, nur steht eine Neureflexion im Sinne von Schillebeeckxs „kritischer Interrelation“ noch aus. Auf korrelative Klimmzüge, wie beispielsweise in den Handreichungen zum gymnasialen Lehrplan¹⁴ beim Thema „Maria“, wird man dann allerdings verzichten müssen: Hier wird Korrelation als rein formales Prinzip ausgeleuchtet; jedenfalls wird nicht verdeutlicht, inwiefern über das (so formuliert banale) Lebensprinzip „Offenheit für Neues“ hinaus eine dreizehnjährige Schülerin heute auch von der thematischen Ebene her Gott im eigenen Leben Mensch werden lassen kann. Aber die Wurzel des Übels liegt dann wohl weniger an der Korrelationsdidaktik noch an den Autoren der Handreichungen, sondern vielmehr am gymnasialen Lehrplan selbst, der in Fragen der Sequenzierung des Lernens in vielen Bereichen dem Prinzip fachlicher „Repräsentanz“ den Vorrang einräumt; die „Lebensrelevanz“ wirkt dann oft arg aufgesetzt.¹⁵

2.3 Bedeutungs- und Praxisnotstand (Schule)

Was den Lernort Schule betrifft, sind in den letzten Jahren zwei miteinander verbundene Tendenzen zu beobachten: Auf der einen Seite wird, wie an den bayerischen Lehrplänen deutlich wird, schrittweise von der curricularen Idee Abschied genommen, weil die curriculare Didaktik in der konkreten Umsetzung zu zwei Fehlformen führte: zum einen zu einer Dominanz des Kognitiven (ein klassisches systemimmanentes Eigentor: evaluiert werden können primär kognitive Inhalte; Folge gerade auch für den Religionsunterricht: „wichtig“, weil überprüfbar und abfragbar

ist Lernbares; Affektives wird als zwar nettes, aber eigentlich schulisch unbedeutendes „Zuckerl“ abgetan), zum anderen zum problematischen „Lernen für später“ (d. h. sich Qualifikation für „das Leben“ erwerben) und der „Ungegenwärtigkeit“ und Lebensferne schulischen Lernens. Konkrete Veränderungen im Sinn einer inneren Schulreform sind hier flächendeckend jedoch (noch?) nicht zu beobachten. Andererseits und neben anderen Gründen auch als Gegenreaktion zum Überhang des kognitiven Lernens wird mehr „Leben“ auf die Schule übertragen: Schule soll sich nicht nur als Lernanstalt verstehen, sondern Erziehungsdefizite ausgleichen,¹⁶ gelernt werden soll Lebensbedeutendes im „Hier und Jetzt“, wie es neben reformpädagogischen Gruppen beispielsweise die humanistische Psychologie forderte.¹⁷ Angefragt wird außerdem, ob beispielsweise gymnasiales Lernen in der herkömmlichen Form tatsächlich Schlüsselqualifikationen für Universität (signifikant: gravierende Probleme von Studierenden, selbständig Seminararbeiten zu konzipieren, Literatur zu besorgen, in ersten Ansätzen wissenschaftlich zu arbeiten)¹⁸ und Berufsleben vermittelt oder nicht auch hier Korrekturen z. B. im Bereich der Kollegstufe vorzunehmen sind, die Selbständigkeit und Eigenaktivität, vor allem die selbständige Erarbeitung neuer Wissensbereiche erhöhen.¹⁹

Resümee: Wie müssen sich das Lernen in der Schule und konkret im Religionsunterricht verändern, damit den skizzierten „Notständen“ Rechnung getragen wird?

3. Von der Möglichkeit veränderten Lernens

3.1 Öffnung der Schule von den Randbereichen her (Schule)

In der Praxis führen beide oben angeführten Tendenzen – die sackgassenartige Verengung der curricularen Idee und die Forderung nach mehr „Leben“ in der Schule und der Umsetzung dieser Forderung – zu einer Dichotomisierung des Schullebens: Im Pflichtbereich, dem im 45-Minuten-Rhythmus getakteten Fachunterricht, wird gerade dann, wenn es um etwas geht (= Noten!), frontal und kopflastig unterrichtet. Daneben hat sich an den Schulen aber so etwas wie ein „zweiter Arbeitsmarkt“ über den Unterricht hinaus, zum Teil auch schon vom Unterricht aus, entwickelt: 1. Engagierte Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer treffen sich zu Sonder-, Plus- und Neigungsgruppen (Schulspielgruppen, Schulgottesdienst, Schulgarten, Jonglage, Tanzveranstaltungen ...). 2. Kirchliche und sonstige gesellschaftliche Gruppierungen können im Rahmen Schule Veranstaltungen anbieten und Ausstellungen gestalten (Autorenlesungen, Fachleute im Rahmen von gesellschaftlich bedeutsamen Projekttagen, konkret z. B. Adveniat, Misereor). 3. Vom Unterricht oder den Fachschaften aus werden traditionelle und neue Projekte gestartet (Börsenspiel, Exkursionen wie Bankerkundung oder Betriebsbesichtigungen, Theaterbesuche, Skikurse, Praktika, Besinnungstage). Diese Formen sind attraktiv für die beteiligten Schülerinnen und Schüler (Abwechslung vom Schulalltag, Sonderinteressen nachgehen), die beteiligten Lehrer (meist steckt viel Eigen-

Schwerpunktthema

engagement dahinter, positive Rückmeldungen) und die Schulleitungen (Publicity!). Direkt prüfungsrelevant sind die meisten dieser Aktivitäten in der Regel allerdings nicht; im Gegenteil: man gerät häufig und nicht zu Unrecht mit den betroffenen Kollegen in Konflikt, denen wieder eine Stunde für eine wichtige Schulaufgabenvorbereitung genommen wird.

Schulkritiker beziehen in ihre kritische Analyse häufig diese Veränderungstendenzen nicht mit ein!²⁰ Gerade von den angedeuteten Randbereichen her erfährt Schule einen Zugewinn an Leben und wird als gesellschaftlich verordneter Lebensraum gesehen. Was aussteht, ist eine bessere strukturelle Verzahnung von „normalem“ Unterricht und Schulleben darüberhinaus. Hier sind vor allem solche reformpädagogische Ansätze gefragt, die im Sinne einer inneren Schulreform ihren Blick stärker auf das richten, wie Unterricht lebensnah und existentiell bedeutsamer werden kann.

3.2 Verlangsamung von Religionsunterricht (Religionsunterricht)

Ein klassisches Argument gegen zu viel „Spielchen“ (gemeint waren erfahrungsbezogene Zugänge, veränderte Lernformen etc.) im Religionsunterricht lautet zu meiner Referendarszeit noch: Wenn der Religionsunterricht seine Stellung im Fächerkanon sichern will, muß er auch die üblichen schuldidaktischen Spielregeln übernehmen und „ordentlichen“ – und das hieß in curricularen Zeiten ausschließlich – kognitiv überprüfbaren Unterricht anbieten. Wenn ich die neuere schulpädagogische und -didaktische Entwicklung recht überblicke, ist hier inzwischen eine behutsame Trendwende eingetreten, die mich zur Weiterführung der obigen Argumentation veranlaßt: Wenn der Religionsunterricht im Gespräch mit didaktischen Neuansätzen anderer Fachgruppen bleiben will, muß er sich selber verändern.²¹ Anzeichen für eine Verspätung des Religionsunterrichts sind die geringe Repräsentanz von a) religionsdidaktischer Materialien in den einschlägigen reformpädagogisch orientierten Verlagsverzeichnissen,²² b) innovativen Beiträgen in den einschlägigen Handbüchern zu Freiarbeit und Öffnung von Unterricht, c) Religionsunterricht bei Projekten zu Formen von Freiarbeit an Gymnasien und Realschulen.²³

Freilich ist das zunächst ein zwar wichtiges, aber nicht hinreichendes, weil von außen herangetragenes, Motiv für die Veränderung von Religionsunterricht. Zentraler sind schon die oben genannten Krisenphänomene – der Begründungsnotstand (2.2) und Erfahrungsnotstand (2.3).

„Attraktiv“ sind auch im Religionsunterricht und von ihm ausgehend zunächst Aktivitäten jenseits des Unterrichts: meditative Übungen, Besinnungstage, Exkursionen, Projekte, Gottesdienstvorbereitungsgruppen. Kompetenzerwerb geschieht hier durch die Bereitstellung von Handlungsfreiräumen. Es bleibt nicht beim Reden über Erfahrungen, es werden Erfahrungen gemacht: eine barocke Kirche erlebt, nicht nur gezeichnet, meditiert, mit Gästen aus der „Dritten“ Welt gesprochen, der Gottesdienst mit eigenen Texten und Musik gestaltet.

Schule als Erfahrungsraum für die religiöse Dimension: Gibt es hier in Ergänzung kognitiver Aufgaben Übertragungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten auf den normalen Religionsunterricht?

Gerade das auf den ersten Blick extreme Auseinanderklaffen von Alltagserfahrung und Glaubenserfahrung erfordert die Konstruktion elementarisierender Zugänge zur Lebensbedeutsamkeit des Glaubens im Sinne einer „Buchstaberhilfe“. Schon die Würzburger Synode sprach sich insbesondere aus theologischen Gründen für offene Curricula aus.²⁴ Curriculares Lernen in zweckrationaler Engführung erweist sich nämlich als untauglich für ein Verständnis von religiösem Lernen, welches intellektuelle Neugier, Selbständigkeit und Kritikfähigkeit sowie die Reflexion über didaktische Aneignungsprozesse in den Vordergrund stellt – also von der Fragehaltung der Schülerinnen und Schüler²⁵ ausgeht und ihrer Subjektwerdung dienen will.²⁶ Diesen Intentionen müssen auch angemessene Lernverfahren entsprechen.²⁷ Die angedeuteten Lernprozesse erfordern Zeit und Alternativen zum Frontalunterricht. Hilger plädiert in diesem Zusammenhang für eine „produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterricht“²⁸ und nennt als Beispiele Zeiten der Stille oder eine verlangsamte Rezeption von Bibeltexten. Und Zwergel folgert: „Wer Korrelation von Glauben und Erfahrung als subjektverankertes Lernen will, kommt an offenen Lernsituationen nicht vorbei, muß didaktisch das in den Unterricht aufnehmen, was ganzheitliches Lernen, anregungsreiche Lernumwelt, vielgestaltiger sozialer Austausch, Ineinander von kognitiven und ästhetischen Momenten und Vernetzung der Schulfächer für den Religionsunterricht bedeuten.“²⁹

Nebenbei bemerkt: Vieles ginge hier leichter, wenn auch von der Schulorganisation her „verlangsamende Bedingungen“ für den Religionsunterricht gegeben wären: Viele Lehrer bemühen sich inzwischen um Doppelstunden, Ruhe- oder Meditationsräume werden geschaffen (besonders an kirchlichen Schulen) oder andere (Mehrzweck-!) Räume mit etwas Kreativität für derartige Übungen verwendet.

3.3 Religionsunterricht als Experimentier- und Rekonstruktionsfeld des Glaubens (Schüler)

Nimmt man die religionspsychologischen Erkenntnisse zur Religiosität Jugendlicher ernst und sieht man in ihrer Kirchendistanziertheit nicht nur ein Defizit, sondern auch eine Chance,³⁰ wird man der Selbstkonstruktion von Glauben (besonders bedeutsam für Fowlers „synthetisch-konventioneller“ und „individuierend-reflektierender“ Phase!) im Religionsunterricht mehr Platz einräumen. Sowohl eher strukturgenetisch orientierte Religionspädagogen (im Anschluß an Oser), als auch eher symboldidaktisch orientierte (Halbfas, Baldermann, Oberthür) und bibeldidaktisch orientierte (Berg) legen dies nahe.³¹ Was schon für den Primärbereich etwas großspurig, aber mit der ehrenwerten Absicht einer Wertschätzung kindlichen Fragens „Kinderphilosophie“ genannt wird, müßte auch für das Jugendalter gelten: Schülerinnen und Schüler zum Fragen anregen, zum Reflektieren über das eigene Leben und den eigenen Glauben, zur Offenlegung religiöser Vorstellungen. Von daher

kann dann auch ein neuer Zugang zur „konventionellen“ Religiosität verschafft werden – freilich nicht ohne Reibungspunkte, Kritik und die Erfahrung von Fremdheit und Distanz. Wie kommt man vom reinen Erfahrungsbericht über das Abtanzen in einer Techno-Party zur Reflexion des Ritualen im katholischen Gottesdienst? Auch hier gilt: Prinzipiell ist eine Umsetzung der genannten Aufgabenfelder auch innerhalb eines „guten“ Frontalunterricht denkbar; ein Religionsunterricht, welcher aber Fragen nicht nur anreißen, sondern persönlich vertiefen will, wird um strukturelle Veränderungen nicht herumkommen!

4. Von der Einführung veränderten Lernens an Realschulen und Gymnasien

Die neuen bayerischen Lehrpläne heben, ähnlich wie die neuen Lehrpläne anderer Bundesländer,³² die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung und des vernetzten Lernens hervor und formulieren stärker prozeßhafte denn produktive Lernziele. Für Realschulen wurden in manchen Regierungsbezirken verpflichtende Lehrerkonferenzen einberufen, mit dem Ziel, Vernetzungsmöglichkeiten zu konkretisieren. Die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen beschäftigt sich seit längerem mit dem Thema Freiarbeit und hat von einer Tagung ausgehend für den Sekundarbereich den instruktiven Band „Freies Arbeiten. Realschule – Hauptschule – Gymnasium“³³ veröffentlicht. Konkretionen für den Religionsunterricht sind jedoch noch eher rar.³⁴ Die folgenden Gedanken(splinter) dienen als Anregungen, in welchen Formen ein stärker persönlichkeitsbildender Religionsunterricht sich fortentwickeln könnte.

4.1 Produktive Ideen

- Unterricht jenseits gestufter Stundenmodelle mit ihren kurzatmigen Phasenwechseln, „produktive Verlangsamung“ und „produktive Unterbrechungen“ wagen: sich Zeit nehmen für meditative Elemente in und außerhalb des Klassenzimmers, sich aufwendige Dilemma-Diskussionen leisten, in jeder Unterrichtseinheit ein kreativ-vertiefendes Element ausgestalten.
- Projekt Stundenpool: Nicht nur Mathematik, Deutsch und Englisch steuern eine Stunde bei, sondern auch der Religionsunterricht. Ziel: selbständiges Arbeiten auch im Bereich des Religionsunterrichts, zu durchaus eher kognitiv ausgerichteten Inhalten.
- Ökumenische Zusammenarbeit: bei bestimmten Themen (Reformation, aber auch gesellschaftspolitische Themen) wird stundenweise im konfessionell gemischten Klassenverband unterrichtet.
- Der Erfahrungsraum der benachbarten Kirche wird auch zu Kurzexkursionen genutzt.
- Lernzirkel (siehe eigene Artikel in diesem Heft). Ziel: Selbständigkeit und Kreativität.
- Präsentationstage Religion: Einmal im Jahr präsentieren Schülerinnen und Schüler Arbeiten aus dem Religionsunterricht für die gesamte Schule (Ideen: Modell eines Klosters in Zusammenarbeit mit dem Kunstunterricht; die Bibelrolle einer Klasse; soziale Aktivitäten der Kirchen; Gestaltung einer Meditations-ecke; Errichtung eines Schüleraltars: „Was uns heilig

ist“; Angebote der Gemeinden im Einzugsgebiet für Jugendliche ...). Absicht: den Eindruck vermeiden, Kirche sei an der Schule nur „für's Beten“ (Schulgottesdienste) zuständig.³⁵

- Klassengottesdienste während des Unterrichts.
- ...!

Im Religionsunterricht kann man auf einen vielfältigen Erfahrungsschatz und ein immenses Bildungspotential aus den Bereichen Jugendarbeit und Gemeindepädagogik zurückgreifen; ein Zusammenwirken der verschiedenen Lernorte des Glaubens verbleibt dann nicht nur auf informellen Ebenen, wie es die Augsburger Diözesansynode nahelegte,³⁶ es bezieht sich vielmehr auch auf einen didaktisch-methodischen Austausch.

4.2 Kritische Anfragen

- Für einen klassischen „Fach“Lehrer fordern Öffnungsprozesse Kompetenzen in Bereichen, für die er zumindest vom Studium her nicht ausgebildet ist?³⁷ Frustration kann nur dann vermieden werden, wenn schrittweise und gemeinsam in einer Fachschaft Neues gewagt wird.
- Verkommt der Religionsunterricht letztlich doch zur „Spielwiese“? Erfahrungen aus der Praxis zeigen jedoch, daß gerade bei offenen Unterrichtsformen die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ansteigt.
- Notengebung ist zwar bei bestimmten Formen (z. B. dem Lernzirkel) vorstellbar, das Gesamtproblem ist jedoch nur lösbar im Gesamtkontext Schule.
- Gefahr der Produktorientierung: Freiarbeit läuft manchmal nach dem Motto ab „Wie viele Karteikarten hast Du geschafft?“ Zählt nur noch Vorzeigbares?
- Soziales Lernen: Öffnende Unterrichtsformen sind nicht a priori „sozialer“ als der Frontalunterricht. Die Lehrperson hat jedoch von seiner veränderten Lehrerrolle her eher die Möglichkeit, auf Gruppenprozesse aufmerksam zu werden und sich ihnen zu widmen. Die Frage ist, inwiefern individuelles Lernen und Lernen in der Gruppe in eigenen Phasen reflektiert wird.

5. Vom Gewinn veränderten Lernens im Religionsunterricht

Wenn im Religionsunterricht stärker als bisher die Förderung individueller Lernprozesse im Bereich des Religiösen im Vordergrund steht, sollte dies als Umsetzung des „diakonischen“ Charakters des Religionsunterrichts verstanden werden, eines Religionsunterrichts, welcher sich als Dienst der Kirche am Selbstwertungsprozeß junger Menschen versteht und „Erlebnis- und Erfahrungsräume für das Leben- und Glaubenlernen bereitstellen“³⁸ will. Zugleich bietet eine sich öffnende Schule auch den Kirchen die Möglichkeit zur „Präsenz des Christlichen im Handlungsbereich Schule“, zum „Engagement für eine humane Schule“ und zur „Kooperation mit anderen Lern- und Lebensräumen des Glaubens“³⁹. Der religionsdidaktische Beitrag muß darin bestehen, die Verwirklichung dieser Aufgaben konsequent vom Religionsunterricht ausgehend zu konkretisieren.

Anmerkungen

- 1 Exemplarisch genannt sei C. Clausen (Hg.), *Handbuch freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen*, Weinheim u. Basel 1995.
- 2 Hubertus Halbfas, *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982, 165–172.
- 3 Anmerkungen zum Sprachgebrauch: Über die Problematik der mißverständlichen Begrifflichkeit von „Freiarbeit“ und „Offenem Lernen“ ist genug geschrieben worden; wenn ich grundsätzlich den dynamischeren Begriff „Öffnung“ verwende, möchte ich sowohl polarisierende Denkmuster (offen-geschlossen, frei-unfrei) vermeiden als auch auf das Grundprinzip einer evolutiven Veränderung hinweisen, die ich im Hinblick auf eine innere Schulreform für realistischer und ertragreicher halte als die Konstruktion grundsätzlich neuer Schul- und Unterrichtsformen. C. Hilger u. G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits?*, München 1993, 324) stellen konkreter auf den Religionsunterricht bezogen nüchtern fest, daß wohl die „Zeit der großen, umfassenden religionsdidaktischen Entwürfe“ vorbei zu sein scheint.
- 4 Siehe z. B. M. Deuter, *Offener Unterricht als Weg zur Autonomie der Schule*, in: *Das Gymnasium in Bayern*, Heft 10/1995, 6f.
- 5 Exemplarisch: *Frankfurter Manifest zum Bundesgrundschulkongreß 1989*, in: G. Faust-Siehl u. a. (Hg.), *Kinder heute – Herausforderung für die Schule*, Frankfurt 1990, 13.
- 6 Siehe die zusammenfassende religionspädagogische Würdigung der wichtigsten Studien der letzten Jahre (Shellstudie: Jugend '92, 4 Bde. 1992; H. Barz, *Jugend und Religion*, 3 Bde. 1992/93) bei L. Kuld, *Kirchenfern und religiös wild? Plädoyer für eine andere Sicht jugendlicher Religiosität*, in: *KatBl* 120 (1995), 4–7. – Siehe auch A. Foitzik, *Autonomie gegen Institution. Neuere Jugendstudien zum Thema Religiosität und Kirche*, in: *HerKor* 47 (1993), 411–417.
- 7 J. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991; F. Oser u. P. Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Gütersloh 3. A. 1992.
- 8 R. Köcher, *Die religiöse Einstellung von Jugendlichen und ihre Auswirkung auf die Glaubensvermittlung*, in: *rhs* 32 (1989), 349–357. – Auch in der interessanten schweizer Untersuchung zur „Religiösen Lebenswelt junger Eltern“ (hg. v. Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut, Zürich 1989) wird die „kirchendistanzierte Christlichkeit“ (193 ff.) bei jungen Eltern näher beschrieben.
- 9 *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg u. a. 4. A. 1976, 125 (1.1.1): „Wenn der Lehrer dennoch versucht, in den Glauben und in das Leben der Kirche einzuweisen und einzutüben, so ist es oft, wie wenn er zu Blinden von Farbe spricht.“
- 10 R. Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: G. Hilger u. G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits?*, München 1993, 97–110.
- 11 Man könnte noch weiter in die Geschichte der Religionspädagogik zurückgreifen: Auch die sogenannte „Münchener Methode“ zu Beginn dieses Jahrhunderts oder die „Sokratische Methode“ im Aufklärungszeitalter (s. H. Mendl, *Literatur als Spielzeug christlichen Lebens*, St. Ottilien 1995, 123–133) scheiterten an Verabsolutierungsansprüchen und gravierenden Fehlern in der Praxis.
- 12 Siehe hier auch die Kritik an Englert (F. Schweitzer u. a., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 1995, 91): es würden Erwartungen aus der Perspektive der Glaubenserfahrung von Erwachsenen an schulisches Lernen formuliert („Christsein als authentischen christlichen Existenzvollzug und gelebte christliche Gemeinschaft“) und zu wenig über die „Entwicklungsbedingungen, Erfahrungsformen und Zugangsmöglichkeiten von Heranwachsenden“ reflektiert.
- 13 *Gravissimum educationis*, 4. in: *LThK* 2. A., *Ergänzungsband II*, 378f; siehe den dort angebrachten Kommentar (hg. v. J. Pohlschneider): „Das Ziel katechetischer Unterweisung ist danach nicht nur ein Glauben im Sinne des theologischen Fürwahrhaltens, sondern zugleich Realisation in dem Sinne, daß die christlichen Wahrheiten gegenwärtig sind als Beweggründe, ja als die höchsten Motive des Wertens, der Entscheidung und der Wahl des ganzen Menschenlebens [Negrit].“
- 14 *Handreichungen zum Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Katholische Religionslehre*, hg. v. Katholisches Schulkommissariat in Bayern. Allgemeine Einführung zur Orientierung und zum Gebrauch, München 1992 (= *Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien* 2/92), 45 („schulernahe Erschließungsaspekte“) u. 86 („Korrelative Entsprechungen zwischen der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und dem Thema“).
- 15 Zur Begrifflichkeit siehe C. Biemer u. A. Biesinger, *Theologie im Religionsunterricht. Zur Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts aus der Theologie*, München 1976.
- 16 Siehe das Geleitwort zum neuen gymnasialen Lehrplan von H. Zehetmaier (hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, S. 3): Sein Auftrag für die Lehrplanrevision lautete, „den erzieherischen Auftrag des Gymnasiums in unserer Zeit zu verdeutlichen und eine fächerübergreifende Abstimmung der Ziele und Inhalte des Gymnasiums sicherzustellen“.
- 17 Z. B.: C. R. Rogers, *Lernen in Freiheit*, München 1974.
- 18 Die Aussagen der Kultusministerkonferenz zur Sicherung der Studierfähigkeit im Rahmen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe vom 3.12.1995 (siehe die Erläuterung zum KMK-Beschluß in: *Das Gymnasium in Bayern*, Heft 1/1996, 20 f.) halte ich demgegenüber für eine nicht hinreichende Beschreibung; genannt werden drei Kompetenzbereiche (sprachliche Ausdrucksfähigkeit, verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Texte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen); es fehlen Aussagen zum propädeutisch eminent wichtigen Erlernen selbständigen Erarbeitens neuer Sachgebiete.
- 19 Siehe hier z. B. die Vorschläge des Bayerischen Philologenverbands, besonders zur Umorganisation der Facharbeit zu einem mehrsemestrigen Seminar (Das Gymnasium in Bayern 1995, Heft 5, S. 15 ff.). Der oben genannte KMK-Beschluß wurde hinsichtlich des 5. Prüfungselementes bereits im Sinne der gewünschten Veränderung der Facharbeit interpretiert; den Kollegiaten sollte eine eigene fächerübergreifende Themenwahl ermöglicht werden, „die sie motiviert und die vielleicht stärker als bisher das Ziel verwirklicht, selbständig zu lernen und selbständig zu arbeiten (C. Knauss, in: *Das bayerische Gymnasium* 1996, Heft 2, S. 8).
- 20 Z. B. J. H. Schneider, *Zur Diskussion der Schulseelsorge*, in: *KatBl* 120 (1995), 22–28, bes. 26 („Thesen zur derzeitigen Situation der Schule“) im Hinblick auf „öde Schullandschaften“, das „krasse Gegenteil eines kreativitätsfördernden und menschenfreundlichen Milieus“: „Das ‚ouffit‘ vieler Schulen macht verständlich, warum die Schüler- und Lehrerschaft sie flieht. Besonders weiterführende Schulen sind in der Mehrzahl weder anheimelnd noch Freizeit- und Kulturmittelpunkte.“
- 21 Siehe ähnlich lautende Argumentationen z. B. bei R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, München 1995, 94.
- 22 *Fehlanzeige z. B. in: Materialien für Freiarbeit in der Sekundarstufe I*, hg. v. Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff, Freiburg o. J. (neueste Liste vom Juli 1995).
- 23 In R. Vercamers interessanter Darstellung „*Lebendige Kinderschule. ‚Offener Unterricht‘ im Spiegel einer Klassenchronik*, Weinheim u. Basel 1995“ fällt der Religionsunterricht mit einem „eher lehrerzentrierten Unterrichtsstil“ (38) aus dem Rahmen des Gesamtprojekts!
- 24 *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg u. a. 4. A. 1976, 141 (2.5.4) – Siehe hierzu auch G. Hilger, *Religionsunterricht als offener Lernprozeß*, München 1975.
- 25 Interessante Entwürfe für den Grundschulbereich bietet hier R. Oberthür (z. B.: „*Wieso heißt Gott Gott?*“ – Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht, in: F. Schweitzer u. G. Faust-Siehl (Hg.), *Religion in der Grundschule*, Frankfurt 2. A. 1995, 229–238).
- 26 Siehe die diesbezüglichen Abschnitte im Synodenbeschluß, 1.2.3.
- 27 G. Hilger, *Religionsunterricht als offener Lernprozeß*, München 1975, 30, auch 109.
- 28 G. Hilger, *Langsamer ist mehr! Vorschläge für eine produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterricht*, in: F. Schweitzer u. G. Faust-Siehl (Hg.), *Religion in der Grundschule*, Frankfurt 2. A. 1995, 215–220; G. Hilger, *Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit*, in: G. Hilger u. G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits?*, München 1993, 261–279.
- 29 H. Zvergel, *Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht*, in: Hilger/Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits*, 46.
- 30 Siehe den bereits erwähnten Artikel von Kuld, Fußnote 6.
- 31 F. Oser u. P. Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Gütersloh 3. A. 1992; H. Halbfas, *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982; I. Baldermann, *Wie Kinder sich selbst in den Psalmen finden*, in: F. Schweitzer u. G. Faust-Siehl (Hg.), *Religion in der Grundschule*, Frankfurt 1994, 187–195; H. K. Berg, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München u. Stuttgart 1991; H. K. Berg, *Montessori für Religionspädagogen. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz*, Stuttgart 1994 (4. Kap.: *Lernen in Freiheit. Freie Arbeit im Religionsunterricht*); R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, München 1995.
- 32 Siehe z. B. zur Lehrplanfortschreibung in Baden-Württemberg: D. Fischer, *Lehrpläne in Bayern und Baden-Württemberg*, in: ru. *Kumenische Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts*, Heft 4/1994, 142–144; *Lehrplanfortschreibung Katholische Religionslehre*, in: *notizblock*, Rottenburg 1993, Heft 14, 5–75 (darin: *Pflichteinheiten betragen maximal 60%, die restlichen Wochenstunden stehen für Wahleinheiten und dem pädagogischen Freiraum des Lehrers zur Verfügung*).
- 33 *Donauwörth 1994*. Darin: B. Rössner, *Das Judentum – eigenständige Religion und Wurzelgrund christlichen Glaubens (GY)*, 471–488; W. Holz, *Von der Eigenart des Neuen Testaments – Die Entstehung des Neuen Testaments (RS)*, 444–448.
- 34 Z. B. H. K. Berg, *Montessori für Religionspädagogen. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz*, Stuttgart 1994 (4. Kap. *Lernen in Freiheit. Freie Arbeit im Religionsunterricht*, 111–162); H. Müller-Bardorff, *Freie Arbeit im Religionsunterricht?*, in: *Informationen für Religionslehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen*, hg. v. Schulleferat I, Erzbischöfliches Ordinariat München, Nr. 39/1994, 58–62; B. Menke, *Freiarbeit. Eine Chance für den Religionsunterricht*, Essen 1992; ru 2/91: *Praktisches Lernen – mit Kopf, Herz und Hand*; ru 3/1995: *(In) Freiheit lernen. Freiarbeit im Religionsunterricht*.
- 35 Siehe z. B. den Einbezug der Kirchen als (zu vernachlässigender?) gesellschaftlicher Größe unter vielen anderen in: *Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule*, Entwurf, Düsseldorf 1988, 28.
- 36 *Diözesansynode Augsburg 1990. Die Seelsorge in der Pfarrgemeinde*, Donauwörth 1991, 228–230.
- 37 Siehe hierzu W. Vogelsaenger, *Offener Unterricht am Gymnasium*, in: M. Bönsch (Hg.), *Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I*, Hannover 1993, 223–262.
- 38 *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*, Bonn 1996 (= *Die Deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule*, Heft 16). – Tendenziell favorisiert dieses Papier leider die Trennung von Schulpastoral und Religionsunterricht (S. 18), anstatt genauer die gegenseitigen Verschränktheiten zu buchstabieren; die zitierte Passage bezieht sich allgemein auf Schulpastoral, müßte meines Erachtens aber insbesondere für den Religionsunterricht gelten, wie ich in diesem Beitrag zu begründen versucht habe.
- 39 Kapitelüberschriften aus dem genannten neuesten Dokument (Fußnote 38) zur Schulpastoral.

H. Mendl