

„Die Schule neu denken“ – auch eine religionspädagogische Aufgabe?

Ein wesentliches Arbeitsgebiet der Religionspädagogik besteht in der Reflexion des Religionsunterrichts. Geleitet von der Intention nachzuweisen, dass Religionsunterricht anerkanntes Lehrfach sein kann und bleiben muss, dass Religionsunterricht sich „als ein am Ort der Schule sinnvolles Unternehmen ausweisen“¹ lässt, hat sich Religionspädagogik durch, mit und seit dem bahnbrechenden *Beschluss der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“*² immer wieder sehr erfolgreich um eine bildungstheoretische Begründung von Religionsunterricht bemüht.³

Neben der eher apologetischen Arbeit in Bezug auf eine theoretisch fundierte und abgesicherte Verteidigung des Schulfaches Religionsunterricht gegen alle seine Bestreiter hat die Religionspädagogik immer wieder auch über die Zielvorstellungen reflektiert, die mit einem solchen Schulfach sinnvoll zu verbinden sind. Sie kommt dabei zu fundierten und qualifizierten, ja zu sehr ambitionierten Bestimmungen dessen, was einen Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Religionskunde und Katechetik auszuzeichnen hat. Der Religionsunterricht „soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“⁴, er soll die Fragen nach Gott, nach der „Deutung der Welt“ und nach „Sinn und Wert des Lebens“ sowie nach den „Normen für das Handeln der Menschen“ wecken⁵ und schließlich zu „persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“⁶ befähigen.

Eine dritte Facette religionspädagogischen Nachdenkens über den Religionsunterricht bilden neben den curricularen und lehrplanmäßigen Fragen schließlich die methodischen und didaktischen Fragestellungen im engeren Sinn. Auch hier ist die Leistungsbilanz durchaus sehenswert. Das Grundprinzip eines korrelativen Unterrichts, in dem Tradition und Situation des Schülers in sinnvolle Bezüge und Spannungsgefüge gebracht werden, ist vor dem Hintergrund sorgfältiger Zeitdiagnostik vielfältig weiterentwickelt worden, von symboldidaktischen Konzepten über soziotheologische Präzisierungen des

¹ Norbert Mette, *Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen*, in: RpB 58/2007, 5-26, 5.

² „Der Religionsunterricht in der Schule“. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland [1974]. Abgedruckt in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht*, Bonn 1989, 269-303.

³ Vgl. nur die Argumentation in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996 (Lernen bzw. Stärken von Perspektivität, Ich-Identität, Für-andere-Sein und Selbstständigkeit; besonderer Beitrag des Religionsunterrichts zur Erschließung des kulturellen Erbes, zum Verstehen der geschichtlichen Herkunft eines nicht mehr christlichen, aber bleibend abrahamitisch geprägten Abendlandes).

⁴ „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ 1974 [Anm. 2], 287.

⁵ Ebd., 288.

⁶ Ebd., vgl. insb. *Ulrich Hemel*, *Ermütigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft*, in: Hans-Ferdinand Angel (Hg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz u.a. 2000, 63-76, 75, der von „Ermütigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz“ spricht und darin einen „nicht zu unterschätzenden Beitrag zum Gemeinwohl“ sieht.

Korrelationsprinzips, von Entwürfen diakonischen bis hin zu koinonischen religionsunterrichtlichen Konzepten, von Fragestellungen abduktiver Korrelation bis hin zur Integration performativer Unterrichtselemente. Insgesamt also ergibt sich eine durchaus imponierende Bilanz, die die Religionspädagogik hier aufweisen kann und die wesentlich in den letzten 30 Jahren erarbeitet worden ist.⁷

Bei Durchsicht der entsprechenden Literatur fällt allerdings ein Phänomen immer wieder auf. Die konkrete Realität, die mit dem Wort Religionsunterricht bezeichnet ist, wird in ihrem Bedingungsgefüge kaum adäquat diskutiert. Anders ausgedrückt, eine Frage wird innerhalb der Religionspädagogik sehr selten gestellt: Welcher Organisation des Unterrichts, welcher Schule bedarf es, um den genannten Vorgaben gerecht zu werden?

1. Strukturelle Beschränkungen des Religionsunterrichts

Der Pädagoge *Hartmut von Hentig* hat einmal in unüberbietbarer Schlichtheit formuliert, dass die „Einheiten, in denen wir etwas tun [...], zu dem passen“ müssen, „was wir da tun.“⁸ Die Frage drängt sich auf, ob von einer solchen Maxime aus irgendjemand auf die Idee kommen würde, dass zwei Unterrichtsstunden in der Länge von gerade einmal 45 Minuten, willkürlich verteilt auf eine Schulwoche und viel zu oft in Phasen des Tages platziert, die für ein Lernen nur negative Bedingungen beinhalten, eine geeignete strukturelle Form seien, um die erwähnten inhaltlichen Zielvorstellungen des Religionsunterrichtes auch nur annähernd zu erreichen, um einen qualifizierten und ambitionierten Religionsunterricht im Sinne der offiziellen Vorgaben durchzuführen. „Lässt sich ökumenisches Lernen mit den Bedingungen und Möglichkeiten des üblichen Fachunterrichtes im ‘45-Minuten Takt’ vereinbaren oder verhindern die institutionellen Bedingungen nicht gerade das Entscheidende“⁹? Die Frage betrifft aber nicht nur das ökumenische Lernen, sondern das gesamte Zielspektrum des Religionsunterrichts. Es sei „unsicher, ob die 45-Minuten-Stunde für den Religionsunterricht überhaupt sinnvoll ist“¹⁰, so formulieren es recht vorsichtig *Albert Biesinger* und *Friedrich Schweitzer*. Eine breite religionspädagogische Diskussion über dieses eminent wichtige strukturelle schultheoretische Detail ist aber nicht zu beobachten. Und so gilt, was von pädagogischer Seite aus wiederum *von Hentig* einmal so formuliert hat:

„Seit Jahrhunderten geht [...] eine große – vielleicht sogar die größte Anstrengung der Lehrer in das Kunststück ein, den Gegenstand so zu stauchen oder so zu strecken, dass er in diese Einheit passt – eine Bemühung, die weder dem Gegenstand noch der Pädagogik zu gute kommt.“¹¹

⁷ Am einfachsten lässt sich ein Überblick über diese Bilanz gewinnen durch *Norbert Mette / Folkert Rickers* (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, 2 Bde, Neukirchen-Vluyn 2001.

⁸ *Hartmut von Hentig*, *Ist Vernunft lehrbar?* (1984), in: ders., *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*, Stuttgart 1985, 49-126, 112.

⁹ *Klaus Großmann*, Vorwort, in: ders. (Hg.), *Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht*, Münster 1987, 1-3, 3.

¹⁰ *Albert Biesinger / Friedrich Schweitzer*, *Religionspädagogische Perspektiven*, in: Achim Battke / Thilo Fitzner / Rainer Isak / Ullrich Lochmann (Hg.), *Schulentwicklung - Religion - Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg/Br. 2002, 77-99, 98.

¹¹ *Hartmut von Hentig*, *Lernen in anderen Räumen – die Gebäude der Laborschule*, in: Susanne Thurn / Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*, Hamburg 1997, 120-143, 122.

Diese Aussage gilt natürlich gerade in Bezug auf einen Gegenstand mit Namen ‘Religion’.

Das Phänomen eines in 45-Minuten-Einheiten zerhackten Schulvormittags ist allerdings nur ein Faktor eines viel umfassenderen strukturellen Dilemmas. Der Zwang, im Religionsunterricht Leistung zu fordern, zu deklarieren und zu benoten, gehört ebenso dazu. Dass religionspädagogisch hierzu nur „ein kritisch bedingtes Ja“ gesprochen werden kann, wobei ‘kritisch’ die „Selbstaufforderung zu umfassender Prüfung der Schulen“¹² bedeute, wird weithin nicht beachtet.

Deutlich wird das strukturelle Dilemma aktuell zum Beispiel auch anhand der Debatte um einen performativen Religionsunterricht. Der Grundgedanke eines performativen Unterrichtes ist einleuchtend und nahe liegend: Religion muss erlebt werden, wenn über Religion reflektiert werden soll. Wir sind Kindern gelegentlich eben auch „eine überzeugende Erfahrung schuldig“, wie es von *Hentig* einmal formuliert hat.¹³ Warum also nicht im Sinne eines Probehandelns Elemente der Religion in der Klasse performativ inszenieren? Man liest dann z.B. folgendes:

„Gelebte Religion wird [...] nur über Erfahrungen und Handlungen gelernt und gelehrt. Man lernt sie gleichsam *von außen nach innen*. Man kommt ihr didaktisch nahe, wenn sie in ihren Erscheinungen (...) vernommen und leibräumlich gestaltet wird: ein Prophetenwort muss deklamiert, ‘herausposaunt’ werden, ein Klagepsalm gehört an eine schulisch angemessene Klagemauer und ein Gebet muss leibräumlich durchgespielt werden (im Sitzen, im Stehen, im Liegen, im Knien; in einer Kirche, auf einer großen Freifläche, ‘im stillen Kämmerlein’ etc.).“¹⁴

Der vielfach artikulierte Haupteinwand gegen solches religiöse Probehandeln lautet: Geht das in den Strukturen der Schule? Macht eine „szenische Ausdehnung des Unterrichts“¹⁵ Sinn innerhalb eines 45-Minuten-Taktes? Dürfen angesichts der schulischen Zwangssituation religiöse Situationen, die Freiwilligkeit wesensnotwendig implizieren, überhaupt inszeniert werden? Der einleuchtende Grundgedanke eines performativen Unterrichtes trifft auf einen ebenso einleuchtenden Einwand, ein religionsunterrichtliches Konzept scheidet offenkundig an den aktuell gegebenen strukturellen Vorgaben des Systems Schule. Ein Ausweg aus diesem Dilemma wird solange nicht zu finden sein, solange nicht über die herkömmlichen Strukturen von Schule neu nachgedacht wird.¹⁶

¹² *Karl Ernst Nipkow*, Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten, Dokumente, Gütersloh 1979, 70.

¹³ Fragen von *Dietrich Zilleßen* an *Hartmut von Hentig*, in: *EvErz* 35 (5/1983) 410-422, 411.

¹⁴ *Thomas Klie*, Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht (www.rpi-loccum.de/klperf.html [4.5.2009]).

¹⁵ Ebd.

¹⁶ „Wenn man bedenkt, was auf dem Spiel steht, wird es m.E. notwendig, noch einmal sorgfältig zu bedenken, welche institutionellen Rahmenbedingungen dem Auftrag des Religionsunterrichts angemessen sind“, so *Hans-Bernhard Kaufmann* im Vorwort zu *Nipkow* 1979 [Anm. 12], 14. Vgl. ansonsten auch *Hubertus Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf³1992, 16 („Qualität und Wirkung des Religionsunterricht in hohem Maße vom allgemeinen Niveau der Schule abhängig“) und *Norbert Mette* Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 213 (nur „wo die Schule zu einem gedeihlichen Lebensraum für alle Beteiligten wird“, findet „der Religionsunterricht seinen Ort“).

2. Schulkulturelle Defizite der Religionspädagogik

Statt einer intensiven Reflektion über die optimalen schulischen wie unterrichtlichen Bedingungen für eine gelingende Umsetzung sowohl der Ziele als auch der methodischen wie didaktischen Erfordernisse des Religionsunterrichts findet man in der Literatur sowohl bei Praktikern wie auch bei Religionspädagogen selbst immer wieder ein eigenartiges Sich-Fügen ins vermeintlich Unvermeidliche.¹⁷ *Biesinger* und *Schweitzer* haben überaus Recht, wenn sie bezüglich der aktuellen religionspädagogischen Debatte resümieren: „Fragen der Schulentwicklung und der Schultheorie spielen [...] traditionell kaum eine Rolle.“¹⁸ *Hubertus Halbfas* bereits sprach von einem „Defizit an Schulkultur“ innerhalb der Religionspädagogik, insofern „auch die Fachkollegen glauben, eine Didaktik des Religionsunterricht von den allgemeinen Schulverhältnissen abheben zu können.“¹⁹ Man bleibt Realist, man erkennt die kontextuellen Grenzen der Institution Schule an und lotet im Rahmen der gegebenen Strukturen die vorhandenen Handlungsspielräume aus. Zu einem gesunden Realismus gehört aber nicht nur die pragmatische Anerkennung faktisch gegebener Grenzen, sondern auch die Erkenntnis, dass jede gesellschaftliche Realität nur darum so ist, wie sie ist, weil sie so geworden ist. Was aber geworden ist, kann auch anders werden. Es wird aber nur anders, wenn vorher hinreichend bedacht worden ist, wie es anders werden könnte. Der Pädagoge und Schulgründer *von Hentig* hat bündig formuliert: „Schule ist ein gesellschaftliches Artefakt. Den Zweck setzen die Menschen. Es gibt keine Schule von Natur.“²⁰ Menschen setzen aber nicht nur die Zwecke, sie setzen auch die Strukturen. Mit anderen Worten, auch eine realistische und pragmatische Religionspädagogik kommt um die Aufgabe, Schule zu durchdenken, nicht herum, es besteht vielfältiger Anlass für die bereits von *Karl Ernst Nipkow* verlangte „Selbstaufforderung zu umfassender kritischer Prüfung der Schulen“.²¹ *Biesinger* und *Schweitzer* haben Recht, wenn sie fordern: „Schultheoretische Kompetenz muss heute zu jeder Form der Lehrerausbildung gehören!“²² Dies bedingt allerdings, dass schultheoretische Kompetenz und Nachdenklichkeit auch zu jeder Form religionspädagogischer Arbeit dazugehören.

¹⁷ Vgl. einerseits *Saskia Hütte / Norbert Mette*, Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihrer Erfahrung, Münster 2003, 59 („Religion ist ja häufig Fachunterricht und den kann man eigentlich fast nur an die Randstunden legen.“) und andererseits *Hans Mendl*, Religion (sunterricht) inszenieren – eine Gratwanderung, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 36 (1+2/2007) 27-35, 32 („Man sollte Realist bleiben und die kontextuellen Grenzen der Institution Schule anerkennen. Viele der beschriebenen Möglichkeiten würden besser organisiert werden können, wenn wir ‘Schule neu denken’ (*von Hentig*) würden. Solange dies nicht der Fall ist, müssen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten Grenzen ausgelotet und Handlungsfelder aufgetan werden.“).

¹⁸ *Biesinger / Schweitzer* 2002 [Anm. 10], 95

¹⁹ *Halbfas* 1992 [Anm. 16], 16 bzw. 165. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang die Karriere des Buches von *Hubertus Halbfas* „Das dritte Auge“. Man spricht von einem Klassiker der Symboldidaktik. Doch schlägt man das Buch auf, stellt man fest, dass „Auf dem Weg zu einer Symboldidaktik“ lediglich die Überschrift eines Kapitels dieses Buches ist, ein anderes Kapitel aber, überschrieben mit „Grundlagen“, behandelt die Themen „Religionsunterricht und Schulkultur“ sowie „Montessoripädagogik und Religionspädagogik.“

²⁰ *Hartmut von Hentig*, Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, Weinheim – Basel 2003, 183.

²¹ *Nipkow* 1979 [Anm. 12], 70.

²² *Biesinger / Schweitzer* 2002 [Anm. 10], 96.

Die bekannte Maxime von Hentigs „Wir müssen es mit den Lebensproblemen der Schüler aufnehmen, bevor wir ihre Lernprobleme lösen können, die sie auch nicht haben müssten“²³ zeigt, dass Zielvorstellungen aus dem Bereich der Reformpädagogik unmittelbare Relevanz für religionspädagogische Zielvorstellungen besitzen können, denn Lebensprobleme und Lebensfragen spielen in einem Religionsunterricht, der sich am Korrelationsprinzip zwischen eigener Erfahrung und religiöser Erfahrung orientiert, eine zentrale Rolle. Religionspädagogisch aufhorchen lässt auch die Stellenbeschreibung des Lehrers durch von Hentig, wonach es dessen Aufgabe sei, ein „Kind bei der Wahrnehmung der gegebenen Aufgaben und Ordnungen zu unterstützen, seine guten Anlagen zu fördern, es mit seinem ererbten Unglück zu versöhnen.“²⁴ Diese Formulierung ruft darüber hinaus ein auf Schule bezogenes kirchliches Handlungsfeld in Erinnerung, angesiedelt in einer eigenartigen Schwebelage zwischen Pastoraltheologie und Religionspädagogik. Früher als Schüler/innenseelsorge bezeichnet, wird heute vielfach der Ausdruck Schulpastoral für dieses Handlungsfeld bevorzugt. In der Schulpastoral gehe es um die „humane Mitgestaltung aller Dimensionen von Bildung und Erziehung, von Lehren, Lernen und Leisten in der Schule“²⁵, so hat es die *Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz* vorgegeben. Man hat gelegentlich den Eindruck, mit Schulpastoral solle ein Ausgleich versucht werden für einen in den Strukturen von Schule all zu sehr eingegengten Religionsunterricht:

„Hineingebunden in die pluralistische Leistungsschule unserer Gesellschaft ist er auch von deren Schwächen gezeichnet. Lernzielorientierung, Lehrplanvorgaben, Punkteverteilung und verordnete Bewertungskataloge machen nicht selten die ebenso angezielte Schülerorientierung unmöglich. [...] Wo bleiben Räume für Fragen, Zeit zum Verweilen und Ruhe für den Gegenstand?“²⁶

Schulpastoral ist demnach teilweise ein Reflex auf die strukturellen Dilemmata, in die ein Religionsunterricht bei herkömmlicher Schulorganisation unweigerlich gerät. Gleichwohl, auch in diesem pastoraltheologischen oder religionspädagogischen Handlungsfeld ist bei aller Kreativität durchgängig zu beobachten, dass das strukturelle Bedingungsgefüge Schule in seiner Gegebenheit als Rahmen weithin unwidersprochen hingenommen wird. Die „Aktivitäten müssen sich als vereinbar erweisen mit den schulrechtlichen und schulorganisatorischen Vorgaben, mit allgemein geltenden Regelungen sowie relativ stabilen Übereinkünften und Gewohnheiten an einzelnen Schulen.“²⁷ Natürlich müssen die schulpastoralen Aktivitäten sich zunächst an den strukturellen Vorgegebenheiten orientieren. Sie könnten dann allerdings auch als Anstoß genutzt werden, ebenjene relativ stabilen Übereinkünften und Gewohnheiten nachhaltig zu problematisieren und zu ihrer Überwindung beizutragen. Die Möglichkeit, dass ein Nachdenken über „Schulseelsorge [...] als ein spezifisch religionspädagogischer Impuls zu den aktu-

²³ Von Hentig 2003 [Anm. 20], 190.

²⁴ Ebd., 207.

²⁵ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, Bonn 1996, 15.

²⁶ So Albert Biesinger / Winfried Nonhoff, Vorwort, in dies. (Hg.), Religionsunterricht und Schulpastoral, München 1982, 7-10, 7.

²⁷ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996 [Anm. 25], 17.

ellen Debatten um Schulreform verstanden werden“²⁸ kann, wird selten gesehen, die Frage, ob „die Schule die Seele verdirbt“²⁹ und eben deswegen Schulseelsorge not tut, selten gestellt.

Immerhin hat die *Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz* bereits 1996 formuliert, dass „Schulpastoral [...] sich für die humane Schule“³⁰ engagiert. Diese Formulierung ist offen und anschlussfähig für vielerlei Formen neugedachter Schulen und beinhaltet in Bezug auf die Religionspädagogik, die Schulpastoral bekanntlich nicht betreiben, sondern bedenken soll, wiederum die Forderung, sich für Konzepte humaner Schulen³¹ zu interessieren, sich einem Prozess ‘Schule neu denken’ zu stellen.

3. Kirchliche Schulen als Modell neu gedachter Schulen

Ein umfassendes Engagement für eine ‘humane Schule’ wäre vorrangig natürlich eine adäquate Aufgabe für jene Schulen, die, in – kirchlicher Trägerschaft befindlich – religionspädagogischen Zielsetzungen im weitesten Sinn noch in ganz anderer Weise verpflichtet sind. Bereits *Norbert Mette* hatte die Frage gestellt, ob kirchliche Schulen „nicht stärker modellartig initiativ werden sollten“³². Was unter ‘modellartig humane Schule’ näher hin zu verstehen ist, hat jüngst von sozioethischer Seite aus *Marianne Heimbach-Steins* auf dem Bundeskongress Katholische Schulen 2008 als Zielvorgabe so formuliert:

Katholische Schule „muss offen für alle, diskriminierungsfrei zugänglich für unterschiedliche soziale und kulturelle Gruppen und sozial integrativ sein. [...] Schule darf nicht exklusiv und exklu-

²⁸ So die Formulierung im Vorwort von *Ralf Koerrenz / Michael Wermke* (Hg.), *Schulseelsorge – ein Handbuch*, Göttingen 2008, 9.

²⁹ *Ralf Koerrenz*, *Schulseelsorge – eine pädagogische Grundlegung*, in: ebd., 34-46.

³⁰ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 1996 [Anm. 25], 15.

³¹ Vgl. nur den Überblick bei *Richard Olechowski / Karl Garnitschnig* (Hg.), *Humane Schule*, Frankfurt/M. u.a. 1999.

³² *Mette* 1994 [Anm. 16], 214. Beispielhaft ist aktuell auch das Engagement der *Evangelischen Kirche von Westfalen*: „Nachdem schon die letzten EKD-Denkschriften mehr Bildungsgerechtigkeit angemahnt und das gegliederte Schulsystem in Deutschland in Frage gestellt haben, hat die Landessynode der Evangelischen Kirche von Westfalen vor einigen Monaten die Initiative ergriffen und beschlossen, auf der Grundlage des evangelischen Bildungsverständnisses Anforderungen für ein zukünftiges und gerechteres Bildungssystem in Nordrhein-Westfalen zu erarbeiten.“ (Statement von Prof. Dr. *Hans-Martin Lübking* anlässlich der Pressekonferenz am 14.02.2008 im Landtag in Düsseldorf bei der Vorstellung der Initiative: „Länger gemeinsam lernen“, www.bestes-lernen.de. [12.5.2009]). In der Praxis kann solches Engagement dann zu erheblichem politischem Streit führen („Kirche stellt die Systemfrage“, *Neue Westfälische Tageszeitung* vom 10.11.2008). Inzwischen hat auch die *Vollversammlung des Diözesanankomitees der Katholiken im Bistum Münster* mit Beschluss vom 25.04.2009 ein Papier „Zur Diskussion um Schulische Bildung und die Schulstruktur in NRW“ verabschiedet, in dem es heißt: „Als Christen, die sich für die Zukunft unserer Gesellschaft und insbesondere für Chancengerechtigkeit verantwortlich wissen, setzen wir uns dafür ein, dass diese Veränderung der Schulstruktur aus pädagogischen Gründen angestrebt und unter pädagogischer Perspektive gestaltet wird. Damit sollte sofort begonnen werden.“ Explizit wird betont, dass „im Blick auf die freien katholischen Schulen [...] sich bereits Möglichkeiten, Folgerungen zu ziehen und die angesprochenen Konsequenzen umzusetzen“, bieten.

dierend sein, und sie muss Mitbestimmungsmöglichkeiten der Beteiligten realisieren ([...]). Insofern ist katholische Schule auf ein *antielitäres* Modell verpflichtet.“³³

Hartmut von Hentig hätte vermutlich an dieser Zielbestimmung wenig auszusetzen, nur würde er darauf bestehen, dass eine Umsetzung dieser Vorgabe in schulische Realität nur im Aufgreifen reformpädagogischer Impulse in einer neu gedachten Schule gelingen kann.³⁴

Das was mindestens zu fordern ist, hat jüngst das *Diözesankomitee der Katholiken im Bistum Münster* knapp und apodiktisch so formuliert:

„Schule und Schulstruktur haben aber so gestaltet zu werden, dass sie bestehende Probleme keinesfalls verschärfen, sondern zu ihrer Lösung beitragen. Daran haben öffentliche wie private Schulen, insbesondere auch Schulen in katholischer Trägerschaft bestmöglich mitzuarbeiten.“³⁵

Bestmögliche Mitarbeit von Schulen in katholischer Trägerschaft im Sinne einer modellhaften neuen Konzipierung von Schulstruktur, ein solch ambitioniertes Programm existiert tatsächlich. Seit über zwanzig Jahren läuft ein „Versuch, eine je eigenständige, v.a. aber schulpädagogisch konkrete Antwort für den Auftrag zu ganzheitlich personaler, letztlich im Glauben wurzelnder Erziehung und Bildung zu finden, wie sie die *Erklärung über die christliche Erziehung* (Gravissimum Educationis, Art. 9) des Zweiten Vatikanischen Konzils einfordert.“³⁶ Unter dem Namen „*Marchtaler Plan*“ ist eine hochinteressante Adaption reformpädagogischer Impulse in schulpädagogischer, aber eben auch religionspädagogischer Absicht zu entdecken. Etwas pathetisch heißt es in einem der wenigen Berichte über dieses Projekt, dass, wenn „das Credo der modernen (Schul-)Pädagogik lautet ‘Die Menschen stärken, die Sachen klären’ (*Hartmut von Hentig*), dann ist im Marchtaler Plan dieses Credo materiell formuliert und [...] praxis et educationis et institutionis geworden.“³⁷ Die erst relativ spät einsetzende wissenschaftliche Diskussion³⁸ überrascht und zeigt, dass sich hier eine Entwicklung anscheinend hinter dem Rücken der religionspädagogischen Lehrstühle vollzogen hat. Ziel war es, „nicht vom gewohnten Funktionssystem Schule oder von fachwissenschaftlichen An-

³³ *Marianne Heimbach-Steins*, Das Menschenrecht auf Bildung: Ein Maßstab für den sozialen Bildungsauftrag katholischer Schulen, Vortrag zum 5. Bundeskongress Katholische Schulen am 28.11.2008 in Essen; zugänglich unter www.katholische-schulen.de [3.5.2009].

³⁴ In der „Erklärung von Hofgeismar“ des von der Laborschule Bielefeld mitinitiierten Verbundes reformpädagogisch orientierter Schulen „Blick über den Zaun“ (www.blickueberdenzaun.de) heißt es beispielsweise: „Wir wollen eine Schule, in der Kinder lernen mit Unterschieden zu leben, und der sie so angenommen werden, wie sie sind, ohne beschämt oder für ihr Anderssein „bestraft“ zu werden.“ [2.3.2009]

³⁵ Beschluss zur „Diskussion um Schulische Bildung und die Schulstruktur in NRW“ vom 25.04.2009 (www.diocesankomitee.de/dokumente [30.4.2009]).

³⁶ *Hans M. Gerst*, Marchtaler Plan, in: LexRP (2001) 1288-1290, 1288ff.

³⁷ *Ulrich Herrmann*, Der Marchtaler Plan für die Schulen der Diözese Rottenburg-Stuttgart, in: *Lehren und Lernen* 34 (7/2008) 4-9, 5.

³⁸ Vgl. *Berthold Saup*, Zur Freiheit berufen. Die Dimension des Ethischen im Marchtaler Plan, Frankfurt/M. 1994; *Stefan Meißner*, Vom Schulstreit zum Marchtaler Plan. Die Wurzeln eines Erziehungs- und Bildungsplans in der südwestdeutschen Kirchen-, Gesellschafts- und Schulgeschichte der Jahre 1945-1967, Münster 2000; *Martina Walther*, Der Marchtaler Plan. Beispiel einer Reform von unten, Berlin 2006.

sprüchen aus, sondern [...] vom Menschen her“³⁹ Schule und Unterricht grundlegend zu reflektieren.

Kernelement dieses Planes ist neben Morgenkreis⁴⁰ sowie Freier Stillarbeit bzw. Freien Studien der Vernetzte Unterricht. Dieser soll durch „eine ganzheitliche Sicht der Wirklichkeit die desorientierende Zersplitterung der Lebenswelt überwinden helfen“.⁴¹ Es geht also um den Versuch einer ganzheitlichen Erziehung auch von den Lehrinhalten aus. Der Vernetzte Unterricht fasst dazu

„die Fächer (...) Religion, Erdkunde, Geschichte, Politik, Physik, Chemie, Biologie zusammen, strukturiert die ausgewählten Inhalte in den jeweiligen Vernetzten Unterrichtseinheiten so, daß die Dinge wechselseitig in ihren Zusammenhängen zu sehen, in ihrer Tiefendimension zu erkennen und zu verstehen sind und durch die besondere Weise der Verknüpfung [...] Antworten auf Sinnfragen ermöglichen. Ferner tragen alle Vernetzte Unterrichtseinheiten (...) durch die verbindlich ausgewiesenen religionspädagogischen Inhalte zu einer religiösen Erziehung bei“⁴².

Die religiöse Dimension ist hier sozusagen Strukturelement jedes inhaltlichen Themas, sie muss nicht mehr vorrangig als ein isoliertes Fach additiv auch noch gelernt werden. Die erbittert und ermüdend diskutierte und umkämpfte Frage nach Sinn und Notwendigkeit eines konfessionellen Religionsunterricht, nach Definition dessen, was einen konfessionellen Religionsunterricht ausmacht, Konfessionalität des Lehrers, Konfessionalität des Stoffes oder auch Konfessionalität der Schüler, könnte einen Großteil ihrer Bedeutung verlieren, wenn Schule auf eine solche Weise konzipiert wird.

Es ist dringend an der Zeit, dass die empirische Kompetenz religionspädagogischer Forschung die verschiedenen Realisierungen dieses *Marchtaler Planes* gründlich evaluiert und analysiert und daraus versucht zu lernen für die Gestaltung von Schule allgemein. Zugespitzt formuliert, das, was von *Hentig* im mühsamen Kampf dem Land Nordrhein Westfalen abgerungen hat, eine „Laborschule“ als Einrichtung zur „kontrollierten Entwicklung und Erprobung neuer Inhalte und Organisationsformen, neuer Lehrverfahren und Lernvorgänge der Schule“⁴³, als „Beobachtungs- und Experimentalfelder für die Hohen Schulen, die die Erziehungswissenschaft treiben und die Lehrer ausbilden“⁴⁴, stünde in Form der katholischen Schulen jedem religionspädagogischen Lehrstuhl zumindest potenziell zur Verfügung, so denn Schultheorie als eigene Aufgabe begriffen wird.⁴⁵ Und mit den verschiedenen *Marchtaler Plänen*⁴⁶ liegt ein Grobmuster zur Gestaltung katholisch neu gedachter (Labor)Schulen längst bereit.

³⁹ *Gerst* 2001 [Anm. 36], 1290.

⁴⁰ Vgl. *Anita Hofherr*, Strukturelemente und pädagogische Praxis des Marchtaler Plans, in: *Lehren und Lernen* 34 (7/2008) 10-16. Zur Bedeutung eines solchen Elementes als „Übergang zwischen außerschulischer Lebenswelt und Schule“ vgl. die Beobachtungen bei *Friederike Heinzel*, *Kindheit irritiert Schule*, in: *Georg Breidenstein / Annedore Prengel* (Hg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Wiesbaden 2005, 37-54, 41.

⁴¹ *Heinrich Bockerstette / Dietrich Weber*, *Der Marchtaler Plan*, in: *engagement* (4/1995) 306-336, 324.

⁴² *Gerst* 2001 [Anm. 36], 1289.

⁴³ *Hartmut von Hentig*, *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen – Flächenprogramm*, Stuttgart 1971, 11.

⁴⁴ *Fragen von Dietrich Zilleßen an Hartmut von Hentig* 1983 [Anm. 13], 415.

⁴⁵ Nach *Bernward Bickmann* (*Schulpastoral – Antrieb zur Weiterentwicklung von Schule*, in: *Tobias Kläden / Judith Könemann / Dagmar Stoltmann* (Hg.), *Kommunikation des Evangeliums*. (FS Udo F. Schmälzle), Münster 2008, 101-116, 113) „müssen sich die kirchlichen Schulen [...] ihrer Frei-

4. Neue schulische Strukturelemente als Herausforderung

Die alternative Schullandschaft bietet inzwischen ein äußerst buntes und heterogenes Bild. Sie scheint insgesamt deutlich im Wachstum begriffen.⁴⁷ Zu ihr gehören – wie gezeigt – auch Schulen in kirchlicher Trägerschaft, die für einen Religionsunterricht ganz besondere Möglichkeiten bieten. Trotz der bunten Vielfältigkeit lassen sich in diesen neu gedachten Schulen verschiedene gemeinsame Strukturelemente erkennen, die auch von besonderer Relevanz für die Entwicklung von Schule allgemein sein dürften⁴⁸:

- von 45-minütigen Schulstunden hin zu längeren Lerneinheiten;
- von Noten hin zu Beurteilungen oder zu Portfolios⁴⁹;
- von Fachorientierung hin zu Sach/Problem/Projektorientierung⁵⁰;
- vom „herkömmlichen lehrerzentrierten Fachunterricht“ hin zu einem „thematisch vernetztem schülerzentrierten Arbeiten“⁵¹;
- von ‘Klasse’ hin zu (verantwortlichen) altersgemischten Lerngemeinschaften;
- von Fachlehrern hin zu festen Lernbegleitern.

Wie in einer solcherart radikal veränderten Schule Religionsunterricht zu denken ist, könnte in Zukunft eine sehr wichtige Frage werden.⁵² „Welchen Ort hat ein Fachunter-

heiten wieder bewusst werden und ihre Spielräume innerhalb der staatlichen Vorgaben kreativ nutzen.“ Sie brauchen „Mut, zum Modell zu werden für eine menschliche Schule, die für die Weiterentwicklung des Systems Schule offen ist“ (ebd., 114). Ähnlich die Plädoyers bei *Christoph-Theodor Scheilke*, Schulen in evangelischer Trägerschaft. Neue Rollen, neue Ergebnisse, neue Aufgaben, in Batke u.a. 2002 [Anm. 10], 281-299, 292 („reformerisches Profil dürfen sie schon zeigen“) und *Biesinger / Schweitzer* 2002 [Anm. 10], 83 („in Zukunft noch stärker zu eigenständigen Wegen der Schulentwicklung ermutigt werden müssen“).

⁴⁶ Der ursprünglich für Grund-, Haupt- und Werkrealschulen gedachte Plan (vgl. *Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart* (Hg.), *Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund-, Haupt- und Werkrealschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Ulm 2002*) wurde inzwischen für andere Schulformen weiterentwickelt. Vgl. nur Rahmenplan für Erziehung und Bildung an den Katholischen Freien Schulen für Erziehungshilfe (Sonderschulen) in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2000; Rahmenplan für Bildung und Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin an der Katholischen Fachschule für Sozialpädagogik in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2001; Rahmenplan für Erziehung und Bildung an den Katholischen Freien Schulen für Geistigbehinderte (Sonderschulen) in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2002.

⁴⁷ Einen instruktiven Überblick bietet dazu der „Branchenbericht Freie und Alternativpädagogik“ der GLS Bank von 2007, vgl. die Zusammenfassung bei www.freie-schule.net, in der hervorgehoben wird, dass ein „Ergebnis der Studie ist, dass etwa ein Viertel der mehr als 500 vorhandenen Schulen allein im Verlauf der vergangenen vier Jahre entstanden sind. Gleichwohl kann die in den letzten Jahren weiter gestiegene Elternnachfrage nach alternativen Bildungskonzepten bei weitem nicht befriedigt werden“ [2.5.2009].

⁴⁸ Vgl. a. *Heiner Ullrich*, Freie Waldorfschulen auf dem Prüfstand, in: *StdZ* 133 (5/2008) 335-349, 336, der von „gemeinsamen Zügen“ „reformpädagogischer Schulkulturen“ spricht.

⁴⁹ Vgl. zur Problematik von Religionsunterricht und Noten, zur Leistungsproblematik im Religionsunterricht vor allem *Nipkow* 1979 [Anm. 12] und jetzt *Georg Hilger*, Religionsunterricht zwischen Leistungsmessung und Wirkungsüberprüfung, in: *rhs* 51 (1/2008) 51-60.

⁵⁰ Vgl. *Biesinger / Schweitzer* 2002 [Anm. 10], 93f.: „Für den Religionsunterricht“ sind „Relativierung oder Aufhebung von Fächergrenzen [...] besonders problematisch“. Die „Herausforderung liegt [...] im Ausbau fächerverbindenden bzw. fächerübergreifenden Unterrichts“.

⁵¹ So die Formulierung in Bezug auf die Schulen des Marchtaler Plans bei *Herrmann* 2008 [Anm. 37], 4.

⁵² Zu dieser zentralen Frage ist bislang kaum Literatur zu finden, vgl. aber die Überlegungen bei *Hans-Günter Heimbrock*, Freinet-Pädagogik als Lern-Weg religiöser Erziehung? in: *EvErz* 37

richt wie Religion in einer Schule, deren Fachgrenzen sich aufgelöst haben?“⁵³ Art 7 Abs. 3 GG dürfte kaum hinreichend sein, um Religionsunterricht in herkömmlicher Form auch an neugedachter und neukonzipierter einzuklagen, pädagogisch wie didaktisch wäre ein solches Beharren auf althergebrachten Formen darüber hinaus kontraproduktiv. Wie aber ist unter solchen Bedingungen ein Religionsunterricht in seinem charakteristischen „Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion“⁵⁴ und seiner Konfrontation mit dem Wahrheitsanspruch von Religion zu realisieren?

Ein wichtiger Schritt könnte bereits getan sein, indem die Religionspädagogik sich auf die Standarddebatte eingelassen hat und auch von kirchlicher Seite in einem überaus schnellen Verfahren diese neue Sichtweise auf schulische Bildung in Bezug auf den Religionsunterricht weitergedacht worden ist.⁵⁵ Der grundlegende Perspektivwechsel bei einer unterrichtlichen Orientierung an Standards liegt wie vielfältig notiert und beschrieben an ihrer sog. Output-Orientierung: Was soll von wem zu welchem Zeitpunkt als Kompetenz gelernt worden sein? Bei einer Output-Orientierung bleiben naturgemäß die konkreten Wege des Lernens in einer großen Offenheit. Damit ist Religionsunterricht prinzipiell anschlussfähig an Schulentwicklungen, die Fächer wie Klassen herkömmlicher Art weitgehend aufgelöst haben. Schon *Norbert Mette* hatte kritisch gefragt, ob „ein eigener Religionsunterricht durchgängig durch die ganze Schulzeit hindurch erteilt werden sollte“, und darauf hingewiesen, dass „dieses Fach nicht selten unter den Schülern und Schülerinnen so etwas wie eine religiöse Übersättigung erzeugt“⁵⁶. Es könnte daher sein, dass an neu gedachten Schulen weniger der Religionslehrer herkömmlicher Art gefragt sein wird, sondern eher so etwas wie ein ‘Schultheologe’, der sich mit theologischer Kompetenz einbringt in diverse fachübergreifende Projektvorhaben, mit pastoraler bzw. seelsorgerischer Kompetenz teilnimmt an der Diskussion verschiedenster Lebensthemen in den unterschiedlichen ‘Stammgruppen’ und der zudem in verschiedenen Wahlkursen eine Hinführung in die Welt der Religion insgesamt und in die Welt christlicher Religion im Besonderen anbietet.

(6/1985) 617-630. Vgl. a. *Christoph T. Scheilke*, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft (1997), in: ders. (Hg.), Von Religion lernen heute. Befunde und Perspektiven in Schule, Gemeinde und Kirche, Münster 2003, 142-152, 148f. („Religionsunterricht in der Schule der Zukunft“) und *ders.*, Bildung im Haus des Lernens – Schulentwicklung mit Religionsunterricht (2001), in: ebd., 153-165.

⁵³ *Birgit Hoyer-Hensel / Petra Freudenberger-Lötz / Jutta Nowak*, „Ich bin (jetzt) Schulkind“. Vorstellung einer konfessionell-kooperativen und fächerverbindenden Arbeitshilfe für den Anfangsunterricht, in: Battke u.a. 2002 [Anm. 10], 119-126, 120; vgl. ansonsten den instruktiven Überblick bei *Wolfgang Kalmbach*, Religionsunterricht und Schulentwicklung am Beispiel „Impulse Hauptschule“, in: ebd., 127-131.

⁵⁴ *Norbert Mette*, Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen, in: JRP 22 (2006) 11-19, 18.

⁵⁵ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004; *dass.* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe, Bonn 2006.

⁵⁶ *Norbert Mette*, Religionsunterricht in nachchristlicher Gesellschaft, in: Jürgen Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, 269-285, 279.

5. Religionspädagogische Hausaufgaben

Insgesamt wird eine Religionspädagogik, die ein Nachdenken über die konkreten schulischen Strukturen als Aufgabe erkannt hat, dreierlei zu tun haben:

- Sie wird zum einen das Gespräch mit der vielgestaltigen Tradition der Reformpädagogik suchen, als einem „Fundus der pädagogischen Kunstlehre [...], in dem von Beginn des 20. Jahrhunderts an zum einen Positionen der Didaktik und zum anderen Konzeptionen der Schulorganisation entwickelt wurden, die auch für die Religionspädagogik bedeutsam sind.“⁵⁷ Dass eine „Rückbesinnung auf [...] Reformpädagogik für [...] Religionspädagogik sehr zukunftsfruchtig“ sein kann, wie es *Hans-Günter Heimbrock* am Beispiel der Freinet-Pädagogik aufgezeigt hat⁵⁸, wäre in aller Breite zu entwickeln.
- Religionspädagogik wird sich darüber hinaus in die theoretische Debatte um die Frage, wie Schule anders zu denken ist, einschalten müssen. Sie wird mit hoher Sensibilität die vielfältigen Versuche, Schule nicht nur neu zu denken, sondern auch neu zu realisieren, wahrnehmen und auf ihre religionspädagogische Bedeutung, auf ihr religionspädagogisches Potenzial hin analysieren müssen. Es gilt die nahezu vollständige „Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit für jene differenzierte Bandbreite schulischen Lebens, das uns im Erbe der Reformpädagogik heute zugänglich ist“⁵⁹, zu beenden.
- Und sie wird nicht zuletzt mit einer durch die Beschäftigung mit diesen ersten beiden Themenfeldern geschärften Aufmerksamkeit auf Entwicklungen achten, die sich in der herkömmlichen Schule abzuzeichnen beginnen und deren Auswirkungen gerade für den Religionsunterricht dringend zu bedenken und zu untersuchen sind.

Gerade die letztgenannte Entwicklung ist religionspädagogisch mit großer Aufmerksamkeit wahrzunehmen. Auch die normale Schule scheint in einem interessanten Veränderungsprozess begriffen, „weg von der Belehrungsanstalt hin zu einer pädagogischen Einrichtung“⁶⁰, der möglicherweise, dies wäre genauer zu erheben und zu bedenken, mittelfristig zu einer Annäherung von ‚normaler‘ und alternativer Schule führen könnte. Einzelne aus reformpädagogischer Praxis stammende Methoden und Konzepte werden aufgenommen und an immer mehr Schulen lässt sich beobachten, dass der 45-Minuten-Takt durch andere Modelle ersetzt wird. Allein durch die Überwindung des 45-Minuten-Korsetts ändert sich der Unterricht nachhaltig und es zeigt sich exemplarisch, welche Bedeutung äußere Bedingungen inhaltlich haben können. Es bedarf auch an diesem Punkt dringend empirischer vergleichender Untersuchungen.⁶¹

In der Fachkonferenz Religion an einer Gesamtschule wurde von der Schulleitung die Frage gestellt, wie die Fachkonferenz zu 60-minütigen Unterrichtseinheiten stehe. Zu-

⁵⁷ *Ralf Koerrenz*, Reformpädagogik, in: LexRP (2001) 1595-1600, 1595. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Hinweis von *Ulrich Hemel* auf „Überschneidungen und Berührungen mit der Reformpädagogik“ zu Beginn der Entwicklung einer eigenständigen Religionspädagogik, hieran wäre heute wieder anzuknüpfen (*ders.*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 14).

⁵⁸ *Heimbrock* 1985 [Anm. 52].

⁵⁹ *Halbfas* 1992 [Anm. 16], 33.

⁶⁰ *Hartmut von Hentig*, Einführung in den Bildungsplan 2004, 16 (www.bildung-staerkt-menschen.de [3.5.2009]).

⁶¹ Vgl. bspw. *Heinz Günter Holtappels*, Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur, Weinheim – München 1997.

nächst war bei den anwesenden Lehrer/innen deutlich Verunsicherung zu spüren; erkannt und artikuliert wurde, dass dann wohl der Unterricht nicht mehr so gehalten werden könnte wie gewohnt. Der Aussage einer Kollegin, dass der Religionsunterricht ja eigentlich doch für einen schüleraktiven Unterricht stehe und dass dafür mit 60 Minuten ein deutlich besserer Zeitrahmen zur Verfügung stünde, wurde dann allerdings nicht widersprochen, zögernd wurde zugestimmt, Beispiele wurden genannt („dann ginge ja auch ein Gruppenpuzzle mit Sicherungsphase“) und das Votum für den Versuch einer Umstellung auf einen 60-minütigen Zeittakt war schlussendlich eindeutig. Dieses Beispiel zeigt eindrücklich, dass die Korrelation von äußeren strukturellen Vorgaben und inhaltlicher Ausrichtung des Religionsunterrichts in der Praxis deutlich gesehen wird. Zumindest gilt dies in Bezug auf die erfahrenen Praktiker beziehungsweise praktischen Experten. Denn interessanterweise hat sich die einzige Referendarin bei der Abstimmung ebenso enthalten wie die Kollegin, die Religion ‘fachfremd’ unterrichtet, beide mit der Begründung „mangelnde Erfahrung“.

Der Weg von solchen kleineren strukturellen Veränderungen bis hin zu der schulischen Vision, die von *Hentig* mit dem aus der griechischen Antike stammende Wort „polis“ bezeichnet, ist weit: „Schule als Erfahrungsraum“, als „ein Ort, an dem der einzelne die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft erfährt.“⁶² Eine Religionspädagogik, die beginnt, auch Schule neu zu denken, könnte zu einem wichtigen Verbündeten einer solchen Art neu gedachter Schule werden, denn sie wird vermutlich, wenn sie ihre eigenen Aussagen zum Religionsunterricht ernstnimmt und wenn sie anfängt, Schule zu denken, zu einer ganz ähnlichen Idee kommen. An Visionen mangelt es der Religionspädagogik diesbezüglich durchaus nicht:

„Lehrer werden die Schüler nicht bloß als Objekte ihres Unterrichtes sehen, kategorisierbar nach Leistung und Disziplin. Sie werden sich für die Herkunft ihrer Schüler interessieren, für ihre Vorlieben und Hobbies. Sie werden sie ins persönliche Gespräch ziehen, werden ihre Schüler um Rat fragen, werden ihnen zuhören, sich Zeit nehmen für ihre Fragen und Probleme. [...] Sie werden Feste feiern und spielen. Ihr Unterricht wird durch Erkundungen, Unterrichtsgänge, Projekte, Interviews und Studienfahrten deutlich auf die außerschulische Wirklichkeit abheben. Sie werden der Meinung der Schüler sehr viel Raum geben und die Schüler an der Planung und an der Kritik des Unterrichts beteiligen.“⁶³

Was hier visionär beschrieben wird und im Rahmen herkömmlicher Strukturen kaum anders denn als groteske Überforderung gelesen werden kann, würde von *Hentig* wohl als Umschreibung seiner Prämisse, Schule als Polis organisatorisch zu entwerfen, durchaus gelten lassen. Kenntnis von und Leidenschaft für griechisches Denken dürfte allerdings nicht mehr so verbreitet sein, dass mit dem Wort „polis“ eine solche Konzeption spontan assoziiert wird.

Eine solche Schulidee im Raum der Religionspädagogik wird auch aus diesem Grund – so vermute ich – zur Charakterisierung nicht das Wort ‘polis’ wählen, sondern Wörter, die Dimensionen anzeigen, die weit darüber hinaus gehen, die Wörter ‘Communio’

⁶² Von *Hentig* 2003 [Anm. 20], 222.

⁶³ *Jan Heiner Schneider*, Ein neues Miteinander von Schule und Kirche, in: *Biesinger / Nonhoff* 1982 [Anm. 26], 50-65, 62.

oder ‘koinonia’ beispielsweise.⁶⁴ Mit diesen Worten lassen sich die durch *von Hentig* beschriebenen Facetten eines neu gedachten und neu organisierten wie strukturierten Schulinnenlebens ebenso sinnvoll bezeichnen, zugleich aber würde Schule damit theologisch in überaus anspruchsvolle Kontexte einbezogen. Ein religionsunterrichtliches Angebot an einer unter dem Leitwort ‘Communio’ oder ‘Koinonia’ strukturell durchgestalteten Schule könnte nicht nur unter soziotheologischem Aspekt vermutlich wirklich korrelativ arbeiten und die fundierten und qualifizierten, ja sehr ambitionierten Bestimmungen dessen, was einen Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Religionskunde und Katechetik auszuzeichnen hat, bekämen vermutlich erst hier die ihnen angemessenen institutionellen Rahmenbedingungen.

⁶⁴ Vgl. *Martina Blasberg-Kuhnke*, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben – Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß*, Bonn 1993, 105-129; *Raimund Lachner*, *Communio – eine Grundidee des christlichen Glaubens. Ein Beitrag zur Elementarisierung im Fach Dogmatik*, in: ders. / Egon Spiegel (Hg.), *Qualitätsmanagement in der Theologie. Chancen und Grenzen einer Elementarisierung im Lehramtsstudium*, Kevelaer 2003, 225–251.