

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Katholisch-Theologische Fakultät
Seminar für Pastoraltheologie und Religionspädagogik
Hauptseminar: In der Schule zur Frage nach Gott provozieren
WS 2003/2004
AOR Karl Baus, Dr. Gabriele Bußmann

Schule – Lern- oder Lebensraum? Beobachtungen in der Praxis und theoretische Reflexion

Thomas Arlinghaus
Judith Paßlick
Alexander Scholz
Ann Christin Schulte-Wess

1. Einleitung

Schule, ein Ort der gesellschaftlichen Weichenstellung – dieser Titel eines Aufsatzes der Schulleiterin Hildburg Kagerer¹ deutet auf einen Aspekt hin, der seit Beginn der 1990er Jahre in der öffentlichen Diskussion um ‚Schule als Institution‘ für reichlich Gesprächsstoff sorgt. Welcher Stellenwert kommt der Schule zu, wenn sie ausschließlich als eine Institution angesehen wird? Hat diese traditionelle Rolle in der heutigen Gesellschaft mit ihren neuen Anforderungen an die Jugend noch Bestand? Was kennzeichnet eigentlich die heutige Jugend?

In dieser Arbeit möchten wir der Frage nachgehen, inwiefern Schule nicht nur einen Lern-, sondern auch einen Lebensraum darstellen kann; sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte. Die Schule – das soll mehr sein für den Einzelnen als lediglich ein Gebäude, das er zum Lernen betritt. Was gilt es eigentlich zu lernen? Welche neuen Aufgaben stellen sich den Lehrerinnen und Lehrern, abhängig von der jeweiligen Schulform? In der Rolle als zukünftige ReligionslehrerInnen interessierte uns dabei auch die Frage, inwiefern Formen der Religiosität die Lebenswelt der Jugendlichen in Deutschland berühren (vgl. Kapitel 2). Erleben sie religiöse Formen außerhalb des in der Schule erteilten Religionsunterrichts und wie sehen diese aus? Wenn religiöse Erfahrungen nur in der Schule ermöglicht werden, welcher Stellenwert kommt ihnen hier zu und wie lassen sie sich gestalten (vgl. Kapitel 3)?

Erste Antworten auf diese Fragen geben zwei Beispiele, die aufzeigen, wie eine weltliche und religiöse Verbesserung des Lebensraumes Schule in der Praxis aussehen kann. Durch verschiedene Besuche durften wir das Gymnasium St. Christophorus in Werne kennen lernen, das seinen SchülerInnen seit einigen Jahren mit dem „ErE“ – Konzept („Ermöglichung religiöser Erfahrung“) neben dem gewohnten Religionsunterricht eine neue Art der religiösen Bildung näher bringen möchte (vgl. Kapitel 4).

In der Berliner Ferdinand-Freiligrath-Schule waren bereits vor nahezu 15 Jahren tiefgreifende Veränderungen des gesamten Schulprogramms notwendig, um Schulleben und überhaupt Unterricht zu ermöglichen. Aus existentieller Not lenkte man hier mit dem Projekt „KidS“ („Kreativität in die Schule“) den gesamten Unterricht in neue Bahnen. Erst durch dieses Projekt wurde das Lernen in der Hauptschule in Kreuzberg wieder möglich (vgl. Kapitel 5).

Beiden Schulen ist bei aller Verschiedenheit gemein, dass sie auf die neuen Anforderungen an die Schule auf ihre Weise reagierten, um einen Lern- und Lebensraum zu schaffen.

¹ Hildburg Kagerer ist seit 19xy Leiterin der Ferdinand-Freiligrath-Schule in Berlin-Kreuzberg, auf die im Kapitel 5 im Zusammenhang mit dem KidS-Projekt noch näher eingegangen wird. – *Quelle des Aufsatzes?!*

2. Religiosität in der jugendlichen Lebenswelt – erste Überlegungen

Viele Menschen in und außerhalb der heutigen Kirche nehmen wahr, dass in den letzten Jahren eine stete Abwanderung der Jugendlichen aus dem Raum Kirche zu verzeichnen ist. Parallel zu dieser Wahrnehmung ist in Gemeinden sehr häufig ein Gefühl von ‚auf Leben und Tod‘ zu beobachten: Das Durchschnittsalter der praktizierenden Christen in Deutschland steigt rapide an, die Gottesdienstbesucher sehen sich allzu oft in leeren Kirchen.

Diese Problematik der Abkehr der Jugend aus einem Raum, der für zahlreiche Menschen einen Lebensraum und Lebensinhalt darstellt, wächst mit der Schwierigkeit, dass hier nicht das Gefühl von Aggression oder Abneigung den Hauptgrund für die jugendliche Abwanderung darstellt, sondern eine scheinbare Gleichgültigkeit gegenüber der Kirche. Bedrohlich erscheint vielen Beobachtenden die Schnelligkeit, mit der diese Abspaltung vonstatten gegangen ist. Ein Grund hierfür ist möglicherweise in der oftmals fehlenden christlichen Erziehung durch die Eltern zu suchen, die es aus vielerlei Gründen versäumen, ihren Kindern den Lebensraum Kirche nah zu bringen. Durch diese fehlende religiöse Prägung herrscht häufig ein Unverständnis gegenüber christlichen Praktiken, die eventuell nur einer Darlegung bedürften, welche jedoch durch eine Elterngeneration, die ebenfalls keine oder nur mangelhafte christliche Sozialisation durch Kirche und Eltern erfahren hat, nicht vermittelt werden kann.

Wie wirkt die Kirche heutzutage auf Jugendliche? Sicherlich haben sich die Rahmenbedingungen geändert, in der sich Kirche in der Gesellschaft präsentiert. In einer Gesellschaft, die von einem Pluralismus an Bewegungen und Ideen geprägt ist, ist Kirche oft nur eine Größe unter anderen, so dass sie sich fragen muss, wie sie sich darstellen kann, um auf diesem Markt der Möglichkeiten konkurrenzfähig zu bleiben. Einem Ausspruch Karl Rahners zufolge war diese Konkurrenzfähigkeit bereits in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts nicht sehr ausgeprägt: „Das öffentliche Leben der Kirche, gerade heute (unabhängig vom guten Willen, den niemand in Frage stellt), ist weithin beherrscht von Ritualismus, Legalismus, Bürokratie und einer blassen und passiven spirituellen Mittelmäßigkeit.“²

Gepaart mit der Beobachtung eines zunehmenden Desinteresses bei Jugendlichen nicht nur im kirchlichen Bereich ist dies auch Jahre später noch durchaus ein Problem. „Die Frage, die sich dahinter verbirgt und die auch von Jugendlichen gestellt wird, lautet: Wozu sich den Kopf über Gott und die Welt zerbrechen, wenn es sich auch so ganz bequem leben lässt?“³

² Rahner, Karl: The Shape of the Church to Come. New York 1987. S. 50.

³ Schulze-Berndt, Hermann: Wie hältst du's mit der Jugend? Die Gretchenfrage für die Zukunft der Kirche. Paderborn. 1991. (Künftig zitiert: Schulze-Berndt 1991.) S. 23.

Aufgrund des mangelnden Ansprechens der Jugend durch die Kirche und des zunehmenden Desinteresse an politischem oder christlichem Engagement in der Gesellschaft allgemein scheint die Distanz der Jugend zur Kirche erklärbar. Hinzu kommt ein „Prozeß der Enttraditionalisierung. Hierbei handelt es sich um den Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen.“⁴

Gerade dieser Verlust traditioneller Sicherheiten aber ist es, der die Jugend andererseits immer wieder nach Orientierung suchen lässt, welche die Kirche derzeit nur gering zu bieten scheint. Die Shell Jugendstudie aus dem Jahre 2002 stellte neben einer passiven Haltung eine Orientierung an den ‚Alten Werten‘ fest. „Das Neue ist, dass immer mehr Jugendliche solche ‚modernen‘ mit den ‚alten‘ Werten wie Ordnung, Sicherheit und Fleiß verknüpfen. Junge Leute entwickeln somit ein neues, unbefangenes Verhältnis zu den so genannten deutschen Sekundärtugenden, allerdings haben sie diese ‚altbürgerlichen‘ Werte von ihrem ‚Staub‘ befreit.“⁵ Auch scheint es innerhalb der Jugend keineswegs eine von vielen bemängelte asoziale Abschottung zu geben. Vielmehr gebe es einen „selbstverständlichen Einsatz für gesellschaftliche Angelegenheiten und für andere Menschen.“⁶

Solch eine Einstellung mit einer neuen Orientierung am Alten und Sozialengagierten scheint nicht in die Argumentation zu passen, dass Jugendliche in einer Enttraditionalisierung aufwachsen. Vielmehr scheint hierin die Chance der heutigen Jugend zu liegen: Auf der einen Seite lässt sich eine Abtrennung, eine Dispensierung von alten Werten und Gebräuchen erkennen, auf der anderen Seite ist Jugend an der Hinterfragung solch alter Prinzipien interessiert. Es darf somit sicherlich die These aufgestellt werden, dass die heutige Jugend die Kirche nicht aufgrund ihres Alters und ihrer ‚Verstaubtheit‘ für unattraktiv hält. Ebenso wenig ist in dieser Gruppierung ein generelles Desinteresse zu erkennen. Vielmehr scheinen Jugendliche einen Raum zu benötigen, in dem sie eingeständig arbeiten und mitprägend sein können, in dem ihnen die Möglichkeit des Fragens gegeben wird.

Auch darf nicht der Trugschluss entstehen, dass es in der Jugend heutiger Zeit ein feststehendes und nicht zu beseitigendes Desinteresse an Gott gebe. Vielmehr ist sicherlich von einer Neugier am Spirituellen zu sprechen: „Die Erfolge der so genannten ‚Jugendreligionen‘, die Zuwendung zu okkulten Praktiken oder die umstrittene ‚New-Age‘-Welle deuten an, dass es eine Art vagabundierender Religiosität gibt, also ein umherschweifendes Suchen nach übersinnlichen Antworten abseits der bekannten

⁴ Lechner, Martin: Pastoraltheologie der Jugend. Geschichtliche, theologische und kairologische Bestimmung der Jugendpastoral einer evangelisierenden Kirche. In: Karl Bopp u. a. (Hrsg.): Studien zur Jugendpastoral. 2. Auflage Ort 1996. S. 258.

⁵ Homepage der 14. Shell Jugendstudie 2002. besucht am 26.4.2004.

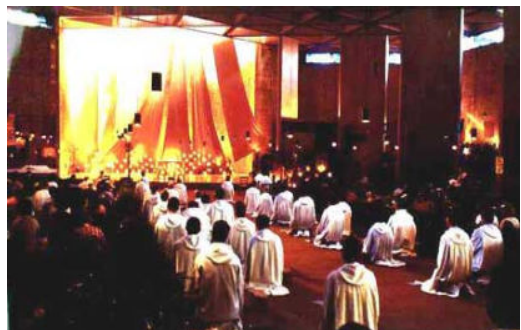
⁶ Homepage der 14. Shell Jugendstudie 2002. besucht am 26.4.2004.

Großkirchen.“⁷ Hierbei spielt keine Rolle, ob solche Gruppen wissenschaftlich als Religion bezeichnet werden können. Vielmehr steht eine Suche im Mittelpunkt, welche diese esoterischen (Griechisch: εσωτερικος = nach innen) Bereiche durch ein Angebot von Orientierung, Sinn und Erlösung befriedigen wollen.⁸ Im vielfältigen Angebot, welches die Esoterik zu bieten hat, spielt doch eines stets die Hauptrolle: Im Zentrum steht der Mensch, der sich mal durch einfache Atemübungen, mal durch Traumdeutungen und Meditationen in die Mitte gesetzt und verstanden fühlen darf.

Spricht Karl Rahner nun also von Ritualismus und von einer eher passiven Spiritualität innerhalb der Kirche, liegt die Vermutung nahe, dass Jugendliche sich in herkömmlicher Pastoral und Liturgie nicht zurecht finden und nicht aufgenommen fühlen, da diese Praktiken zwar sicherlich zahlreiche Möglichkeiten der persönlichen Inanspruchnahme bieten, jedoch in ihrer Einsetzung oft nicht ansprechend sind und unverstanden bleiben. Dennoch muss es heute Orte geben, in denen Jugendliche ohne diese angesprochenen Forderungen von Außen ihre Spiritualität entdecken und erleben können. Solche Räumlichkeiten und Einrichtungen sind zum einen im alltäglichen Umfeld der Jugendlichen, wie zum Beispiel Schule, zu finden, in denen sich die vielfältige Arbeit der Jugendseelsorge manifestiert. Zum anderen sind sicherlich die Jugendklöster und Jugendgemeinden der einzelnen Diözesen Orte, die ohne eine durchdringende Konvention und Forderung von außen den Jugendlichen einen Erlebnisraum bieten. Zu nennen sind hier die Effata-Kirche in Münster oder das Jugendhaus Hardehausen des Bistums Paderborn. Gleichzeitig sind diese Klöster und Häuser Beispiele dafür, dass die Jugend nicht fern von Religion und Spiritualität lebt.

An dieser Stelle soll nun kurz auf die Communauté de Taizé in Frankreich eingegangen werden, welche die vielleicht größte Bedeutsamkeit auf dem Feld der Jugendpastoral und Seelsorge hat.

Das 1940 von Frère Roger gegründete Kloster wird jährlich von ca. 200.000 Menschen besucht. Der bei weitem größte Teil dieser Besucher wird von Jugendlichen aus aller Welt gestellt. Die Gründe, die diese Anzahl von Menschen das Kloster besuchen lassen, wurden von den Brüdern der



⁷ Schulze-Berndt 1991. S. 24.

⁸ Vgl. Küenzlen, Gottfried: Die Wiederkehr der Religion. Lage und Schicksal in der säkularen Moderne. München 2003. S. 67.

Communauté nie genau untersucht. Auch gibt es keinerlei Aufzeichnungen über die Zahlen der Gläubigen. Quellen wie Haushaltspläne, etwaige Berechnungen und Statistiken werden von den Brüdern stets verbrannt.⁹

Nun mag die Anzahl der Jugendlichen, die sich in Taizé aufhalten, zunächst den Eindruck vortäuschen, Kirche und Jugend in Deutschland ständen in nur geringer oder sogar keinerlei Distanz. Mit in den Blick muss allerdings die Vielzahl der Nationen genommen werden, die sich hier aufhalten. So sind zahlreiche Jugendliche aus Ländern anwesend, in denen Kirche noch sehr viel intensiver am Leben der Menschen Anteil hat, beispielsweise Länder in Südamerika und Afrika.

Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Strom der Jugendlichen aus Deutschland in den letzten Jahren stark zugenommen hat. Hierbei handelt es sich zu einem großen Teil um Jugendliche, die „sich ausdrücklich als Nichtchristen bezeichnen.“¹⁰

Frère Roger nennt die beiden Hauptströme der Jugendlichen „Differente und Gewalttätige“¹¹. Als Charakterzug der Differenten benennt er, dass sie ein Desinteresse an den anderen Menschen haben. Sie leben in ihrem Alltag, beginnen und beenden ihre Arbeit und verbringen ihre Freizeit meist allein. Die Gewalttätigen sind von dem Willen besessen, den Sinn ihres Lebens zu erfassen. „Dabei sind einige von ihnen mit einer Aufrichtigkeit auf der Suche, die man bei Älteren vermisst.“¹²

Es zeichne die Jugendlichen aus, dass sie sich auf den Weg nach Taizé machen, sei es aus Neugier oder aufgrund der Überzeugungskraft von Freunden und Bekannten. In beiden Fällen liegt sicherlich eine Faszination für das Unbekannte vor, das den Besucher in Taizé erwartet. Hier wird man nicht von Animation angelockt, weder außer- noch innerhalb der Kirche. Auch wird in Taizé keine aufwendige Liturgie praktiziert. Vielmehr erleben die Jugendlichen an diesem Ort, was es bedeutet, sich und seinen Alltag auf das Nötigste zu reduzieren: dezimiertes Essen, einfache Gebetsstrukturen und ein klar durchdachter Tagesrhythmus. Durch diese Reduzierung gelingt es in der ‚Ausnahmesituation Taizé‘, die oben angesprochene Pluralität der heutigen Gesellschaft zu durchbrechen. Die Jugendlichen erfahren, nicht allein zu sein, sondern diese Erfahrung mit anderen Jugendlichen zu teilen. Die Hoffnung der Communauté besteht darin, dass die Jugendlichen diesen ‚Zauber des Evangeliums‘ mitnehmen. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass Taizé oftmals eine Ausnahmesituation bleibt.

⁹ Vgl. Stökl, Andreas: Taizé. Geschichte und Leben der Brüder von Taizé. Gütersloh 1978. (Künftig zitiert: Stökl 1978.) S. 11.

¹⁰ Stökl 1978. S. 184.

¹¹ Vgl. Frère Roger: Die Gewalt der Friedfertigen. Freiburg 1974. (Künftig zitiert: Frère Roger 1974.) S. 17 f.

¹² Frère Roger 1974. S. 17.

Schon die Ausnahme-Situation des Aufenthalts in der Communauté, die bisweilen unter dem Vorwurf einer „manipulierten Atmosphäre“¹³ steht, lässt die Schwierigkeiten ahnen, eine ähnliche Spiritualität im Alltag der Jugendlichen zu etablieren. Zwar deuten zahlreiche Initiativen, die versuchen, entsprechende Gebete in den Heimatgemeinden aufzubauen, auf einen starken Impuls aus diesen Aufenthalten hin – sie sind jedoch kein Beweis für eine gewonnene und entwicklungsfähige Glaubensüberzeugung der Jugendlichen. Oftmals versiegen solche Initiativen bereits nach kurzer Zeit.

Trotz allem zeigt der nicht abnehmende Besucherstrom auch deutscher Jugendlicher, dass sich die Jugendlichen in der Communauté verstanden und angenommen fühlen. Hier lässt sich keine Abnahme der Spiritualität diagnostizieren, sondern eine aufgeschlossene Einstellung der Jugendlichen. Der Anteil derer, die in Taizé anzutreffen sind, ist sicherlich nur ein Bruchteil der Jugendlichen, die in den Ortskirchen und Gemeinden nicht mehr anwesend sind. Dennoch ist Taizé parallel mit den zweijährig stattfindenden Weltjugendtreffen der Weltkirche das vielleicht stärkste Indiz, dass Jugend und Spiritualität nicht in generellem Widerspruch zueinander stehen.

Des Weiteren könnte man aus den Beobachtungen in Taizé, dem Jugendhaus Hardehausen oder anderen Bildungshäusern, die Veranstaltungen zur religiösen Orientierung anbieten, schließen, dass Jugendliche – sobald ihnen ein bestimmter Raum, eine Zeit zugesprochen wird, wo sie sich mit dem Thema Spiritualität ohne Zwang auseinandersetzen können – positiv auf religiöse Angebot reagieren.

3. Vision einer neuen Schule – Schulpastoral und Pluralität der Lernorte

Schülerinnen und Schüler, die bis zur 13. Klasse die Schule besuchen, halten sich etwa 14.000 Stunden in der Schule auf, wobei das Lernen zu Hause nicht mitgezählt wird.¹⁴ Reine 14.000 Stunden in der Schule, in der Klasse und auf dem Pausenhof. Lange vorbei scheint also die Zeit, wo die Schule den Vormittag belegte und der Nachmittag frei war für Spiele und Zeitvertreib. So gesehen ist die Schule heute der ‚Job‘ der Schülerinnen und Schüler. Sie kann nicht so schnell abgehakt werden, denn Hausaufgaben, aber auch Leistungsdruck und Leistungsängste wirken weit über den Aufenthalt im Schulgebäude hinaus. Die Schule ist heute ein ganz entscheidender Lebensraum für die Heranwachsenden und somit weit mehr als eine staatliche Institution.

¹³ Stökl 1978. S. 205.

¹⁴ Diese Zahl wurde von Ewald Terhart in der Vorlesung *Lehren, Lernen, Unterricht* im SS 2004 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Lehreinheit Erziehungswissenschaften) erarbeitet und besprochen.

Es besteht kein Zweifel, dass die Lernanforderungen an Kinder und Jugendliche stetig steigen, schließlich lebt Deutschland von der Bildung seiner Bürger und dem schulischen Lernen wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Jedoch stellt sich bei schulischem Lernen, das einzig auf Wissenserwerb und Wissensreproduktion abgestellt wird, die Frage, ob dies unsrer Vorstellung von ‚Bildung‘ allein gerecht wird. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang der Ansatz einer kritisch-konstruktiven Didaktik, wie sie von Wolfgang Klafki vertreten wird. Demnach muss Unterricht beim Schüler Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Blick haben, wobei die Kennzeichnung dieser Didaktik als „konstruktiv“ darüber hinaus auf einen konsequenten Theorie-Praxis-Bezug hinweist.¹⁵ Bildung zielt also auf den ganzen Menschen, auf sein Denken, Urteilen und Fühlen, auf Empfindsamkeit, Ästhetik und Kunst. Die Heranwachsenden stehen in der Schule vor der Herausforderung, ihre eigene Identität zu entfalten: nicht gegen, sondern innerhalb der innerschulischen Pluralität. Dabei muss die Schule den Jugendlichen helfen, in dieser pluralen Gesellschaft ihre eigene Identität zu entwickeln.¹⁶

Mit dem schulpastoralen ErE-Projekt des bischöflichen Gymnasiums St. Christopherus in Werne sowie dem KidS-Projekt der Berliner Ferdinand-Freiligrath-Schule werden gezielte Projekte aus der Praxis vorgestellt, die die Schulkultur verbessern und den Schülerinnen und Schülern bei der Identitätsentwicklung helfen können. Dabei wird der Blick aus der Perspektive der zukünftigen ReligionslehrerInnen zunächst auf die schulpastorale Arbeit gelenkt.

Der schulische Religionsunterricht, ob katholisch oder evangelisch, ist für die Kirche heute oftmals die einzige Möglichkeit, mit Kindern und Jugendlichen in Berührung zu kommen. Das Fach Religion ist häufig der einzige Ort, an dem Kirche und damit Religion sowie christlicher Glaube im Leben der Schülerinnen und Schüler präsent sind. Was will eigentlich die Kirche in der Schule? Kann Religionsunterricht mehr sein als Wissensvermittlung und kirchliche Verkündigung? Welche Rolle spielt die Schulpastoral im weitgehend weltlich geprägten Schulalltag?

Schulpastoral versteht die Schule als „System“ und ist um eine „Schulkultur“ bemüht. „Schulen sollen zu menschenwürdigen Lebensräumen werden, die Kommunikation, Partizipation und Kooperation aktivieren.“¹⁷ Schulpastoral will also keine Mission in der Schule. Es geht der Kirche nicht darum, nun, wo die Gottesdienste leerer werden, die Schule

¹⁵ vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim 1994. S. 31 ff.

¹⁶ Hilger, Georg, Stephan Leimgruber, und Hans-Georg Ziebertz: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001. (Künftig zitiert: Hilger 2001.) S. 123 ff.

¹⁷ beide: Hilger 2001. S. 277.

zu entdecken. Die Kirche will mit dem Begriff der Schulpastoral vielmehr ausdrücken, dass es ihr am Wohl der Lehrer und Schüler im Lebensraum der Schule gelegen ist. Sie will einen Beitrag leisten, Fragen der Humanisierung der Schule auf die Tagesordnung zu setzen und durch gezielte Projekte die Kultur der Schule zu verbessern. Schulpastoral versteht sich als Dienst an der Schule und für die Schule. Sie bezieht sich nicht nur auf den Religionsunterricht, sondern auf die Schule insgesamt; nicht nur auf die kirchlichen Schulen, sondern auf alle Schulen.

Ein Beispiel für Schulpastoral bietet das bischöfliche Gymnasium St. Christopherus in Werne, dessen schulpastorale Arbeit von Schulseelsorger Klaus-Peter Klima als diakonisch ausgerichtet beschrieben wird. Diakonie als Grundvollzug der Kirche ist ein anderes Wort für ‚Dienst‘, oder genauer gesagt ‚Liebesdienst‘. Gott und den Nächsten zu lieben ist die zentrale Botschaft der Heiligen Schrift. Wenn in diesem Sinn Schulpastoral diakonisch verstanden wird, geht es um eine Hinwendung zu den Kindern und Jugendlichen, ja, zu allen Handelnden in der Schule mit dem Ziel, einen Beitrag zur Vermenschlichung des Schulalltags zu leisten. Viele Angebote der Schulpastoral in Werne bestehen seit mehr als zehn Jahren: offener Treff, religiöse Freizeiten und TRO, Gesprächsangebote und Möglichkeit persönlicher Begleitung. Der Schulpastoral stehen für dieses Angebot auch eigene Räumlichkeiten zur Verfügung, die regelmäßig angemessen frequentiert werden. Seit 1987 existiert auch ein Grundsatzprogramm für die Schulpastoral sowie Konzepte für jedes einzelne ihrer Angebote, welche derzeit überarbeitet werden.

Mit seinem schulpastoralen Angebot will das Christopherus-Gymnasium in Werne eine positive Solidarisierung von Menschen in der Schule fördern sowie „kreative Unterbrechungen“¹⁸ des Schulalltags ermöglichen. Schulpastoral soll dabei helfen die „Sorge um den Menschen“ als integrierten Bestandteil des Schullebens zu sichern und den Blick für größere (auch weltweite) Zusammenhänge zu schulen. Aus dem Geist des Evangeliums können den Menschen in der Schule so Perspektiven vermittelt werden, die die Spannung zwischen „Weltzeit“ und „Lebenszeit“, „Weltwissen“ und „Lebenswissen“, „virtueller und authentischer Welt“ auflösen. So kann Schulpastoral den Aspekt sichern, dass Menschen nicht eine „menschenfreundliche Schule herstellen“, sondern darstellen, was Gott bereits geschenkt hat: seine Menschenfreundlichkeit. Die pädagogische Zielvorstellung der Schulpastoral liegt darin, Leben und Lernen mit Herz zu fördern und so eine „Schule mit Herz“ mitzugestalten.

¹⁸ Dieses sowie die in diesem Kapitel folgenden Zitate stammen aus: Leitlinien pädagogischer Arbeit am Gymnasium St. Christophorus Werne. Kurze Erläuterungen zum Verständnis des Programms ‚Schulpastoral‘. Juni 2001.

Sicherlich sind die Religionslehrer in besonders hohem Maße angesprochen, Schulpastoral in der Schule voranzubringen Sie erhalten von den bischöflichen Ordinariaten Hilfestellungen, aber sie sind ebenso darauf angewiesen, dass die Option für schulpastorale Aktionen von anderen Lehrern, der Schulleitung und nicht zuletzt von den Eltern unterstützt wird. In Werne geschieht dies auf besondere Art und Weise: mit dem im Kontext der religiösen Bildung und der Schulpastoral zu sehenden ErE-Konzept.

4. Das ERE-Konzept des Gymnasiums St. Christopherus in Werne¹⁹

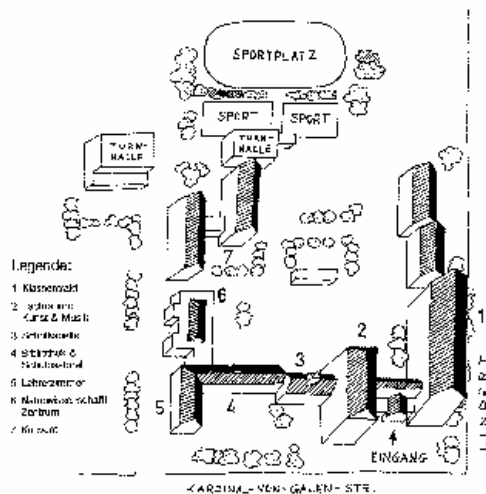
4.1 Das St. Christophorus-Gymnasium in Werne

Als freie katholische Schule des Bistums Münster scheint das St. Christophorus-Gymnasium in Werne prädestiniert für Beobachtungen schulpastoralen Arbeitens, zeichnet sich aber vor allem durch ein Projekt aus, welches im Jahr 2002 seinen Anfang fand: das ErE-Konzept, das die „Ermöglichung religiöser Erfahrungen“ im Schulalltag anstrebt.

Da ErE in den Schulalltag eingebettet ist, soll zunächst ein Blick auf das generelle Schulprogramm das Umfeld des Projekts verdeutlichen.

Das Gymnasium St. Christophorus wurde im April des Jahres 1955 in Werne von den Arnsteiner Patres gegründet, wobei der Unterricht zunächst mit 70 Schülern aufgenommen wurde. Zu diesem Zeitpunkt war das Gymnasium ebenso eine Jungenschule wie bei seinem Umzug in die Schul- und Internatsgebäude im September 1956. Erst seit 1975 ist das Gymnasium eine koedukativ unterrichtende Schule. Sieben Jahre später (1982) übernahm das Bistum Münster die Trägerschaft des Gymnasiums, das bis dahin vollständig in den Händen der Arnsteiner Patres gelegen hatte. In den folgenden Jahren wurden große Umbau- und Renovierungsaktionen durchgeführt, bis die Schule sich in ihrem heutigen Zustand mit dem Klassentrakt, dem Lehrerzimmer, den Fachräumen für Kunst und Musik, dem Naturwissenschaftlichen Zentrum, den Turnhallen und Sportplätzen, dem Konvent, der Schulkapelle, der Bibliothek und den Räumen der Schulpastoral präsentierte.

¹⁹ Grundlage für die folgenden Ausführungen zum ERE-Konzept des Gymnasiums St. Christopherus in Werne sind im Anhang der vorliegenden Arbeit zu findende Unterlagen des Gymnasiums sowie vor allem ein ausführliches Gespräch mit dem Schulseelsorger, Klaus-Peter Klima, und der Französisch- und Deutschlehrerin Katharina Noël, das am 29. März 2004 in Werne stattfand.



Bereits die hier genannte Schulkapelle sowie die eigenen Räume der Schulpastoral zeigen, dass die Schule Wert auf ihre schulpastorale Arbeit legt. Neben diesen Äußerlichkeiten ist aber auch der Bildungs- und Erziehungsauftrag, dem sich das Gymnasium verschreibt, auf eine „ganzheitliche personale Bildung der Schülerinnen und Schüler“ ausgerichtet. Dabei sollen eine „gute Allgemeinbildung und ein gründliches Wissen [...] ebenso vermittelt werden wie die Befähigung, in der Begegnung mit dem christlichen Glauben die religiöse Dimension der Lebenswirklichkeit zu erkennen und eine verantwortbare Auseinandersetzung mit anderen Denkmodellen zu entwickeln“²⁰.

Die religiöse Dimension der Bildung wird dabei neben dem Religionsunterricht durch Tage religiöser Orientierung in den Klassen 5, 8, 12 und 13, den Eine-Welt-Laden, thematische und offene Treffs und eben das ErE-Konzept berücksichtigt.

4.2 Entstehungsgeschichte des ErE-Projekts und heutiger Stand

Auf Grundlage einer Umfrage²¹ zur religiösen Alltagspraxis von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums St. Christophorus im Jahre 2002 begann der damalige Schulseelsorger Pater Manfred Kollig mit der Entwicklung des so genannten ERE-Konzepts. Ausgangspunkt war und ist dabei immer die Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, die ihren eigenen Angaben gemäß in einer säkularisierten Welt leben, in der Religion vorrangig zur Privatsache mutiert ist. Häufig ist Religion entweder selten präsent, oder es gibt negative sowie keine Erfahrungen mit dem Religiösen. Gleichzeitig ist eine gewisse Erwartungshaltung gegenüber Religion in Krisenzeiten und Notsituationen zu spüren sowie der Wunsch nach Überwindung

²⁰ Beide Zitate stammen aus dem Schulprogramm des Gymnasiums St. Christophorus in Werne (Stand: Frühjahr 2004).

²¹ Vgl. „forum“ November 2002.

von Selbstgenügsamkeit. Es muss also eine Basis pastoraler Arbeit gefunden werden, bei der diese verschiedenen Voraussetzungen und Erfahrungen ebenso berücksichtigt werden wie die Schnelllebigkeit der Schülerwirklichkeit in vielen Lebensbereichen (z.B. Beziehungsarmut in der Form, dass viele Beziehungen gelebt, aber häufig oberflächlich gehalten werden; z.B. Oberflächenreize, unter denen das Leben steht, wie schneller Wechsel, schneller Genuss, Unverbindlichkeit etc.).

Das ErE-Projekt versucht eben dieser Anforderung gerecht zu werden und die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf religiöse Erfahrungen da abzuholen, wo sie stehen. Dadurch ist auch das Prinzip der Freiwilligkeit begründet, auf das später noch genauer eingegangen werden wird und das ein wichtiger Bestandteil des Konzepts ist.

Das heute vorliegende ErE-Konzept ist im Schuljahr 2002/2003 unter der Verantwortung des Schulseelsorgers Klaus-Peter Klima sowie der aktiven Mitarbeit von 25 Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet worden. Auf der Grundlage von ersten Erfahrungen mit der schulpastoralen ErE-Arbeit sowie deren Reflexionen wurde ein Rahmenplan entwickelt, der einen verbindlichen Konsens aller an der Durchführung von ErE verantwortlichen Lehrkräfte gewährleisten soll. Da es ein reguläres Curriculum für das ErE-Konzept noch nicht gibt, orientieren sich die 30 der 50 Lehrerinnen und Lehrer, die inzwischen an ERE beteiligt sind, an diesem Rahmenplan. Auch wenn die Inhalte in diesem Plan noch nicht systematisch den einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet sind, haben sich bereits einige Zuordnungen in der Praxis nicht nur deshalb als sinnvoll erwiesen, weil sie dem Alter der Schülerinnen und Schüler sowie ihren Lebenssituationen gerecht werden, sondern auch, weil sich eine Kooperation mit anderen Fächern aus dem jahrgangsspezifischen Stundenplan ergibt. So ist das Thema ‚Ganzheitliche Gestaltung von Einsichten und Ansichten‘ wegen der Kooperationsmöglichkeit zwischen ErE und Kunst für die Jahrgangsstufe 10 vorgesehen.

Neben diesem Rahmenplan gibt es für alle am ErE-Konzept beteiligten Lehrerinnen und Lehrer in regelmäßigen Abständen Fortbildungen und Quartaltreffen, in denen die ErE-Arbeit reflektiert und weiterentwickelt wird. Bei diesen Treffen findet auch die Kooperation mit den anderen Schulfächern Berücksichtigung, wie sie im Zusammenhang mit ErE und Kunst bereits beschrieben wurde, beispielsweise Sport und Körpererfahrung oder Bibelarbeit und Religionsunterricht. Beim Religionsunterricht liegt allerdings eine besondere Situation vor, da generell eine Abgrenzung von ErE und Religionsunterricht erwünscht ist. Hierzu später mehr (vgl. Kapitel 4.9).

Die nach dem beschriebenen Rahmenplan konzipierten ErE-Stunden finden ab dem fünften Schuljahr bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10, also lediglich in der Sekundarstufe I statt.

Dabei wird seit dem Schuljahr 2001/2002 für jede Klasse im ersten oder zweiten Halbjahr eine Stunde ErE fest in den Stundenplan integriert.

In der Jahrgangsstufe 5 gilt es dabei, die Schülerinnen und Schüler zunächst an das ErE-Konzept sowie überhaupt an die neue Schule heranzuführen. Da die Jahrgangsstufe 5 sowohl mit der Schule, als auch untereinander und erst recht mit dem ErE-Konzept noch nicht vertraut ist, geht es in den hier angebotenen ErE-Stunden vor allem um ein erstes Kennenlernen und Vertrauen fassen. Katharina Noel, in deren ErE-Stunde in der Klasse 5 wir hospitieren durften (vgl. Kapitel 4.7), versucht dies durch das Thema ‚Hören‘ zu ermöglichen, wobei es um ein Aufeinander-Hören ebenso geht wie auf das Auf-Gott- oder Auf-sich-Hören. Auch in den Jahrgangsstufen 6 und 7 werden häufig noch die Sinneswahrnehmungen angesprochen und thematisiert. In der Klasse 7 stand beispielsweise zum Zeitpunkt des Schulbesuches (Frühjahr 2004) das Thema Selbst- und Fremdwahrnehmung auf dem Plan.

Mit der Jahrgangsstufe 9 versuchte Klaus-Peter Klima sich während des Schulbesuches an Fantasiereisen, wobei grundsätzlich die ErE-Stunden in den Klassen 9 und 10 weniger spielerisch gestaltet, sondern häufig die Methoden sogar Gegenstand der Stunde werden. Kritische Anfragen von Schülerinnen und Schülern an das Konzept und die Methoden werden dann thematisiert, wenn auch nicht immer bis in alle Einzelheiten ausdiskutiert. Manchmal, so erzählte Katharina Noel, müsse man die Schülerinnen und Schüler einfach bitten, sich auf die Stunden einzulassen oder, wenn sie dies nicht könnten, nicht an den Aktionen teilzunehmen.

Insgesamt werde ErE gut angenommen, wobei es jedoch gerade in der Mittelstufe im Zusammenhang mit der Pubertät bisweilen schwierig wäre, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich auf die andere Form der ErE-Stunden einzulassen. Gerade die Vertrauensübungen bereiten den Jungen und Mädchen Schwierigkeiten, sind Berührungängste doch gegenwärtig und verständlich. Manchmal aber werden diese Ängste auch Thema der ErE-Stunde und ermöglichen so anregende Gespräche über Gott und die Welt.

4.3 Grundlegende Prinzipien des ErE-Projekts

In den bisherigen Ausführungen über das ErE-Konzept begegnen – mal direkt, mal indirekt – immer wieder die Begriffe der Freiheit und Freiwilligkeit, die sicher zu den Grundsteinen des ErE-Konzeptes zählen. Schon im Namen des Konzepts – Ermöglichung religiöser Erfahrungen – wird dies deutlich, kann Ermöglichung doch nur ein Angebot sein, über dessen Annahme die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden. So heißt es auch im Beschluss der Schulkonferenz vom 08.05.2003 zum ErE-Konzept: „Wir gehen immer von teils erforschten,

teils vermuteten und teils fehl eingeschätzten Situationen aus und machen ein Angebot, das auch bei vollzähliger Teilnahme innerlich in Freiheit angenommen oder abgelehnt wird.“²²

Dieses Angebot soll nach den Grundlagen des Konzepts immer auch als Unterbrechung des Schulalltags gesehen werden, als Räume, in denen neue Erfahrungen gemacht werden können. Dabei bezieht sich die Raumfrage nicht nur auf den zeitlichen und empfundenen Raum, sondern ganz konkret auch auf den Ort des Geschehens. So finden ErE-Stunden häufig nicht in den Klassenräumen statt, sondern in der Schulkapelle, der Sporthalle, unter freiem Himmel oder an anderen Orten, die für die in den entsprechenden Stunde angestrebten Erfahrungen geeignet sind. Ist ein Raumwechsel aus organisatorischen Gründen nicht möglich, wird zumindest eine Veränderung der üblichen Klassensituation durch Veränderung der Sitzordnung u. ä. angestrebt.



Hat man so einen neuen Raum eröffnet, kann auch Raum für Erfahrungen entstehen, in welchem die Prinzipien des ErE-Konzepts erlebt werden können. ErE ist, wie es der Name schon sagt, erfahrungsorientiert, wobei es darum geht, auch fremde und ungewohnte Erfahrungen zu ermöglichen. Dies kann schon durch relativ einfache Vertrauensübungen geschehen, in denen sich Schülerinnen und Schüler in einem Maß auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler verlassen müssen, wie es im normalen Alltag vielleicht nicht üblich ist.

Um diese Erfahrungen zu ermöglichen, bedarf es Offenheit und Flexibilität, und zwar sowohl auf Seiten der Schule, als auch auf Seiten von Lehrern und Schülern. Die Schule hat diese Flexibilität vor allem durch die curriculare Offenheit gewährleistet, wobei Verbindlichkeit immer wieder durch den kollegialen Austausch, die Teamarbeit sowie die Dokumentation von Projekten gewährleistet wird. Lehrer und Schüler zeigen Flexibilität und Offenheit vor allem in der Experimentierfreude, mit der die ErE-Stunden gestaltet und erlebt werden können. Erleben, Reflektieren, Beurteilen, Verwerfen oder Fortschreiben sind Schritte, welche das ErE-Konzept in Bewegung halten. In allen ErE-Stunden gilt dabei der „Primat der

²² Aus dem Beschluss der Schulkonferenz vom 08.05.2003: Bischöfliches Gymnasium St. Christophorus, Werne. Konzept für die Ermöglichung Religiöser Erfahrungen. ErE-Stunde in der Sekundarstufe I. (Künftig zitiert: Schulkonferenz vom 08.05.2003. ErE-Stunden.) S. 1.

Begegnung“²³, auf den sich Lehrerinnen und Lehrer ebenso einlassen sollen wie Schülerinnen und Schüler.

Dabei wären wir bereits bei den Anforderungen, die das ErE-Konzept an Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler stellt. Für die Lehrkräfte bedeutet ErE zunächst einmal, Zutrauen zu fassen und zu geben: „Wir trauen uns und den Kolleginnen und Kollegen, die ErE durchführen wollen, zu, es auch zu können“²⁴, heißt es im Beschluss der Schulkonferenz. Gerade hinsichtlich der curricularen Offenheit trägt dieser Punkt Bedeutung, werden doch Entscheidungen und die Übernahme von Verantwortung gefordert. Dies zieht auch die Bereitschaft zur Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit eigenen Möglichkeiten und Grenzen sowie ein gehöriges Maß an Team- und Kritikfähigkeit nach sich. In der konkreten Arbeit sind eine intensive Wahrnehmung der Schülersituation sowie Offenheit und Achtung vor der Andersartigkeit und Originalität sowohl von Schülerinnen und Schülern, als auch der Kolleginnen und Kollegen gefragt. Schließlich sei auch die spirituelle Grundhaltung nicht zu vergessen, welche die Lehrkräfte tragen sollten, wobei dies die „Erfahrung mit ‚Gottesbegegnung‘ oder den Glaube an die Möglichkeit der Gottesberührung im Alltäglichen“²⁵ umfasst.

Die Schülerinnen und Schüler werden durch ErE aufgefordert, Bereitschaft zur persönlichen Initiative und Auseinandersetzung zu zeigen. Dabei spielen gegenseitiger Respekt, Achtung vor dem Andere und gegenseitige Wertschätzung eine wichtige Rolle, ist doch ein gehöriges Maß an Vertrauen notwendig, um sich auf die Formen der ErE-Stunden einzulassen. Deshalb ist auch Offenheit gegenüber der Andersartigkeit der ErE-Stunden, der anderen Rollen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern gefordert. Bei aller zitierter Freiwilligkeit sollen die Schülerinnen und Schüler auch eine grundsätzliche „Bereitschaft, sich ‚unterbrechen‘ zu lassen“²⁶ zeigen.

Werden diese Anforderungen beachtet, kann es möglich werden, die Ziele des ErE-Konzepts zu verwirklichen.

4.4 Ziele des ErE-Konzepts

Interessant am ErE-Konzept ist, dass viele Voraussetzungen zur erfolgreichen Durchführung von ErE auch schon dessen Ziele sind. Dies kann erneut auf den offenen und experimentellen Charakter des Konzepts verweisen. So möchte ErE beispielsweise zur Sensibilisierung einer

²³ Schulkonferenz vom 08.05.2003. ErE-Stunden. S. 2.

²⁴ Schulkonferenz vom 08.05.2003. ErE-Stunden. S. 3.

²⁵ Schulkonferenz vom 08.05.2003. ErE-Stunden. S. 3.

²⁶ Schulkonferenz vom 08.05.2003. ErE-Stunden. S. 3.

ganzheitlichen Wahrnehmung beitragen. Dies bedeutet, dass nicht nur die Selbstwahrnehmung gefördert und überprüft wird, sondern auch die Fremdwahrnehmung in der Form, dass ich meine Mitmenschen sowie die gesamte Schöpfung aus verschiedenen Perspektiven und mit Toleranz betrachte. Dies kann auch ein Einüben in Empathie und Solidarisierung bedeuten, was letztendlich eine Intensivierung der Beziehungsfähigkeit gewährleisten kann.

Neben der Ermöglichung einer neuen Beziehungsebene sollen auf einer schülergerechten Ebene auch Transzendenzerfahrungen gemacht werden, beispielsweise die Wahrnehmung einer Gottesberührung.

Außerdem sollen Erfahrungen mit zweckfreien Prozessen ermöglicht werden, die ja gerade im Schulalltag mit seinen Konkurrenzsituationen und Leistungsanforderungen eher die Ausnahme bilden.

Das übergeordnete Ziel der ErE-Stunden lässt sich am Besten mit dem Leitsatz der Förderung von Gestaltung und Kultivierung des Lebens beschreiben, oder, wie es im Beschluss der Schulkonferenz heißt: „ErE möchte den Schülerinnen und Schülern Wege erschließen, ihr Leben auf der Grundlage des christlichen Glaubens zu kultivieren, d.h. zu formen und zu gestalten, sowie ihren Glauben zu versprachlichen, zu verbildlichen und zu verleblichen, d.h., ihn ganzheitlich Mensch werden zu lassen.“²⁷

4.5 Methoden des ErE-Konzepts

Um den eben genannten Zielen näherzukommen, bedient sich das ErE-Konzept einer Vielfalt von Methoden aus verschiedensten (Fach-)Bereichen. Diese Methoden befinden sich ebenso wie das Gesamtkonzept noch in der Probephase, so dass ein „spiralcurricularer“²⁸ Einsatz durchgeführt wird. Das bedeutet, dass die Methoden sich wiederholen, um die Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit ihnen zu fördern und so eine „lebenspraktische Umsetzung schrittweise entwickelt wird“²⁹.

Zu den Methoden gehören verschiedene Körperübungen zum Entspannen, zur Atmung, zur Bewegung und Darstellung ebenso wie Fantasiereisen oder Schärfung von Sinneswahrnehmungen durch Musik, Geschmack oder Tastübungen. Auch szenisches Spiel, Bibelbetrachtungen und Bibelteilen oder Symboldidaktik werden probiert, Erlebnispfade und Schreibgespräche inszeniert.

²⁷ Schulkonferenz vom 08.05.2003. ErE-Stunden. S. 1.

²⁸ Schulkonferenz vom 08.05.2003. ErE-Stunden. S. 1.

²⁹ Schulkonferenz vom 08.05.2003. ErE-Stunden. S. 1.

In der Beschreibung der ErE-Stunde in der Klasse 5 von Katharina Noel werden einige Methoden in ihrer praktischen Umsetzung noch genauer beschrieben werden.

4.6 Zur Rolle des ErE-Lehrers

Bevor jetzt jedoch eine exemplarische ErE-Stunde beschrieben wird, sei noch kurz auf die besondere Rolle des Lehrers in den ErE-Stunden sowie auf sein dortiges Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern hingewiesen. Hier stellt sich nämlich häufig das Problem eines Rollenkonflikts: Auf der einen Seite bleibt die Lehrperson natürlich immer in der Rolle eines Fachlehrers, auf der anderen Seite soll sie in den ErE-Stunden aus ihrer üblichen Rolle heraustreten. Herr Klima und Frau Noel erklärten in diesem Zusammenhang, sie sähen sich als „Lehrer, der sich anders verhält“. In den ErE-Stunden agiere die Lehrkraft eher als Moderator, der in gewisser Weise aber ebenso vor einer neuen Erfahrung stehe, wie die Schülerinnen und Schüler. Es geht eben weniger um Wissensvermittlung, sondern um die Ermöglichung neuer, religiöser und sozialer Erfahrungen.

Schwierig wird es, wenn der ErE-Lehrer gleichzeitig Fachlehrer in der Klasse ist. Dies ist meist der Fall und birgt einerseits den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler mit der jeweiligen Lehrperson bereits vertraut sind. Andererseits aber wird die Lehrerin/der Lehrer von den Schülerinnen und Schülern auch in den ErE-Stunden als solche gesehen. Dem können man am Besten entgegenwirken, so die Erfahrung von Katharina Noel, wenn man eine klare Grenze zwischen den verschiedenen Schulkonzepten ziehe. So haben Fachfragen in den ErE-Stunden nichts zu suchen, werden aber auch Erfahrungen aus den ErE-Stunden nicht im Fachunterricht diskutiert.

4.7 Hospitation einer ErE-Stunde Klasse 5 am 29.03.2004

Die von uns besuchte Klasse 5 hatte mit den ErE-Stunden zu Beginn des laufenden Schulhalbjahres, also im Februar begonnen. Somit sind die ErE-Stunden für sie noch eine relativ neue und manchmal noch fremde Erfahrung. Dieser neuen Erfahrung, aber auch der des Schulwechsels entsprechend, richten sich die ErE-Stunden in der Klasse 5 auf das neue Miteinander der Schüler und dienen neben der Ermöglichung religiöser Erfahrungen auch der Ermöglichung des gegenseitigen Kennen- und Vertrauenslernens.

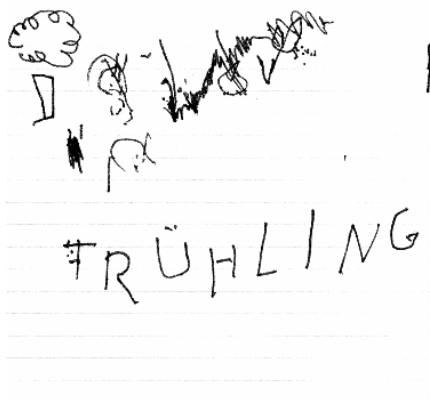
Aus diesem Grund beschäftigen Katharina Noel und die Schüler sich zunächst mit dem Themenkreis ‚Hören‘. Dabei geht es um verschiedene Formen der Wahrnehmungen, bedeutet Hören doch nicht nur akustische Wahrnehmung, sondern auch das Aufeinander-Hören, ein In-sich-hinein-Hören oder sogar ein Auf-Gott-Horchen. Den Einstieg in den Themenkreis bildete

ein Besuch der Schulkapelle, in der die Schüler auf die veränderte Akustik des Raumes im Gegensatz zum Klassenzimmer achten sollten, aber auch einmal der Stille lauschen und der Frage nachgehen, ob man dabei vielleicht Gott hören könne bzw. was es bedeuten könne, Gott zu hören. In einer späteren Stunde nutzten die Schüler und Katharina Noel die Gunst der Stunde, die ihnen einen schneereichen Vormittag beschert hatte, und erkundeten das Hören bei einer Schneewanderung durch die nah an der Schule liegenden Felder. Neben der Tatsache, dass sich durch den Schnee die akustische Wahrnehmung ändern kann, wurde auch erprobt, was man hört, wenn man allein, zu zweit oder in einer Gruppe durch die Landschaft spaziert. Weniger um die Akustik und vielmehr um ein Aufeinander-Hören ging es in einer anderen ErE-Stunde, in der sich die Schüler im Rahmen einer Vertrauensübung gegenseitig führen sollten. Jeweils in Zweiergruppen schloss einer die Augen und ließ sich an der Hand und durch kurze Aussagen des anderen blind durch die Aula führen. Vertrauen und Wahrnehmung wurden dadurch geschärft, außerdem konnte man durch das Fassen der Hand des anderen die Berührungsängste mindern, die laut der Beobachtungen von Katharina Noel gerade in dieser Klasse 5 herrschen und auch von den Schülern verbalisiert wurden. Man kenne sich ja gar nicht, war ein von allen bestätigter Tenor. Im Zuge der ErE-Stunden aber kann auch diese Fremdheit zunehmend abgebaut werden, weshalb Katharina Noel bedauerte, dass die Möglichkeit zu ErE nicht schon im ersten Schulhalbjahr bestand. Doch auch jetzt noch bringt diese Erfahrungsermöglichung die Schüler einander näher.

Dass es in ErE jedoch nicht nur um Gruppen-, sondern auch um persönliche Erfahrungen geht, zeigt eine weitere Übung, die auch in der Stunde, in der wir zu Gast waren, durchgeführt wurde: das Hören klassischer Musik. Die Peer-Gynt-Suite No. 1 von Edward Grieg war in einer der vorherigen Stunden gehört worden, um anschließend die Bilder und Empfindungen, welche die Musik hervorgerufen hatte, zu formulieren. In der von uns besuchten Stunde hörten die Kinder zu Beginn der Stunde aus der Peer-Gynt-Suite No. 2 Solveigs Lied (wobei ihnen der Titel nicht genannt wurde, um ihr Empfinden nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken). Während die Musik lief, verhielten sich die Schüler recht unterschiedlich. Zwar waren sie für eine Klasse 5 alle ungewöhnlich still, aber nicht alle konnten sich in die Melodien fallen lassen. Einige schienen Hausarbeiten anderer Fächer zu korrigieren, andere malten, manch einer zog Grimassen, die meisten Schüler jedoch schienen ihre Gedanken zur Musik schweifen zu lassen – in welche Richtung auch immer. Nachdem das Lied verklungen war, gab Katharina Noel wieder eine Richtung vor, indem sie die Klasse bat, sich in Zweiergruppen zusammensetzen und Naturereignisse zu beschreiben, an welche die Musik sie erinnere. Bei der anschließenden Sammlung zeigte sich, dass die Schüler durchaus ein Gespür

für Musik haben: eine Gruppe beschrieb, dass Solveigs Lied sie an den Frühsommer erinnere, an Blumen, die aus der Erde sprießen und an Kinder, die auf einer Wiese spielen; andere fühlten sich an einen Fluss erinnert, der mal sanft plätschere, dann aber auch kräftig und strömend fließe; wieder andere meinten verschiedenen Stimmungen zu hören, fröhliche, aber auch ein wenig traurige; eine weitere Gruppe hatte dem Stück den Namen ‚Wunderbare Welt‘ gegeben und beschrieb einen König, der durch diese Welt wandere, Seen, Tiere, Blumen und Schmetterlinge; schließlich gab es auch den Titel ‚Frühlingstraum‘, wobei die Schüler hier sowohl die fröhliche Komponente, als auch einen Hauch Traurigkeit spürten.

Auf diese meditative Einheit folgte eine etwas aktivere, bei der die Schüler in einer Partnerübung sowohl ihre Sinne schärfen, als auch das Aufeinandereingehen üben und Berührungängste verlieren konnten. Zu zweit setzten sie sich an einem Tisch gegenüber – an dieser Stelle sei gesagt, dass in der von uns besuchten Stunde nicht der Raum gewechselt wurde, da die Kapelle für einen Unterrichtsbesuch belegt war, dafür aber wurde zu Beginn der Stunde die Sitzordnung aufgelöst, in dem die Kinder die Tische verrückten und sich zu neuen Gruppen zusammensetzten –, in dessen Mitte ein Blatt Papier lag. Zu zweit ergriffen die Schüler nun einen Stift, schlossen die Augen und malten, ohne sich miteinander zu unterhalten, was Katharina Noel ihnen sagte: einen Baum, Blumen auf einer Wiese und schließlich das Wort ‚Frühling‘.



Natürlich gab es dabei viel Gelächter, wirkten die Zeichenversuche doch auch in den Augen der Schüler recht ungeschickt. In einer anschließenden Reflexion jedoch erkannten die Schüler schnell, wo die Schwierigkeiten bei dieser Übung lagen: man wisse nie genau, was der andere tue; einer müsse auf dem Kopf malen/schreiben; es sei schwer, mit geschlossenen Augen einen neuen Ansatz beim malen zu finden, wenn man beispielsweise der Blume einen beblätterten Stiel beifügen wolle. Auch die Frage der Führung wurde diskutiert: hatte vornehmlich einer bestimmt, welchen Weg der Stift gehe und der andere hatte sich führen lassen? Oder war das Bild doch in gegenseitiger Kooperation entstanden? Wie hatte man sich ohne Worte verständigen können?

Zum Abschluss der Stunde wurde überlegt, warum der Klasse beim Partnerspiel das Schreiben des Wortes ‚Frühling‘ leichter gefallen war als das Malen von Baum und Blumen. Erstaunlich schnell antworteten die Schüler, das Schrift eben eine standardisierte Form sei, man eben wisse, wie einzelne Buchstaben auszusehen hätten, aber alle unterschiedliche Vorstellungen von Bäumen und Blumen hätten.

Am Beispiel der beschriebenen Stunde sowie in ihrer Einbettung in das Gesamtkonzept für die ErE-Stunden dieser Klasse 5 zeigen sich viele der zuvor theoretisch aufgeführten ErE-Momente. Offensichtlich wird gleich die Umsetzung der Raumfrage, zeichnete sich die ‚Hören‘-Reihe doch durch zahlreiche Raumwechsel aus (Schulkapelle, Schneespaziergang, Aula), die einen neuen Erfahrungsraum eröffneten (Akustik in der Kapelle und Horchen auf Gott; Veränderte Akustik bei Schnee und Reinheit der Natur; Veränderte Akustik bei veränderten Gruppenkonstellationen; etc.). Respekt, Achtung und Wertschätzung wurden ebenso erfahren wie die Zunahme gegenseitigen Vertrauens und der Abbau von Berührungsängsten (z. B. Sich-Führen durch die Aula; Miteinander malen; unterschiedliche Empfindungen bei gleicher Musik; etc.). Auch erste transzendente Erfahrungen wurden beispielsweise beim Besuch der Kapelle oder dem Spaziergang im Schnee und mit Hilfe des Auf-Stille-Horchens ermöglicht. Das Primat der Begegnung lässt sich ebenso in der beschriebenen ErE-Stunde erkennen wie die Experimentierfreude bei Katharina Noel und den Schülerinnen und Schülern. Erfreulich jedenfalls zu sehen, dass das ErE-Konzept eben nicht in einem schriftlich niedergelegten Programm stecken bleibt, sondern lebendige Umsetzung erfährt.

4.8 Der RU in der Klasse 5 am 29.03.2004 (Vierte Stunde von 10.40-11.25 Uhr)

Immer wieder wird betont, dass ErE nicht nur eine andere Art oder gar eine Erweiterung des Religionsunterrichts, sondern originär von ihm verschieden sei. Deshalb war es sehr schön, dass uns die Religionslehrerin Frau Dr. S. im Anschluss an die beschriebene ErE-Stunde Gelegenheit gab, in ihrem Religionsunterricht zu hospitieren. Zwar war die Stunde vor allem als Gruppenarbeitsstunde konzipiert, aber auch so waren schon erhebliche Unterschiede zwischen ErE und RU festzustellen (ein direkter Vergleich wäre zwar nur dann möglich, wenn man auch eine ErE-Stunde bei Frau Dr. S. hätte beobachten könne, dies war aber leider nicht möglich).

Der erste Unterschied zeigte sich in der Begrüßung. Als Anfangsritual standen die Schüler auf und begrüßten die Lehrerin im üblichen Anfangschor: „Guuuteeen Moooorgeeeen Frauuuu Doktoooooor S.!“

Im Beibehalten der Sitzordnung dann setzte sich der Unterschied fort. Während ErE gerade auf ein Aufbrechen der gewohnten Strukturen setzt, wurde hier die normale Sitzordnung beibehalten. Zwar taten sich die Schüler auch in dieser Stunde zu Zweiergruppen zusammen, diese aber blieben weitestgehend an ihren Plätzen.

Inhaltlich unterschied sich die Stunde natürlich vom ErE-Unterricht, schließlich gibt es im RU nun mal ein Curriculum und ist dieser eben nicht zweckfrei, sondern Teil des gewohnten Schulalltags. Bevor jedoch das Thema der letzten Stunde und somit die reguläre Unterrichtsreihe aufgenommen wurde,



erzählte Frau Dr. S. etwas zur Bosnien-Spendenaktion, die derzeit in der Schule durchgeführt wurde. Dabei war sie sehr darauf bedacht, in den Schülern Empathie zu wecken und ihnen die Dimension ihrer Spende zu verdeutlichen – in der Empathie-Bildung finden sich also doch Ähnlichkeiten beider Konzepte.

Schließlich begann der eigentliche Unterricht mit einer Rückfrage zur letzten Stunde. In dieser war die Klasse in der Schulkapelle gewesen und hatte das dort den Altarraum schmückende Misereor-Hungertuch betrachtet. Wie Frau Dr. S. uns später erzählte, habe sie den Besuch in der Kapelle auch wegen des Raumwechsels gut geheißen. Die Kapelle sei außerdem ein besonderer Raum, der von den Schülern auch ein angemessenes, respektvolles Verhalten fordere. In diesem Zusammenhang sei thematisiert worden, dass Respekt vor dem sakralen Raum selbst dann gewünscht sei, wenn der Raum nichts mit der persönlichen Religiosität der Schüler zu tun habe. Eine weitere Besonderheit der vorausgegangenen Stunde sei der Gesang in der Kapelle gewesen, der sonst im Religionsunterricht kaum Platz finde. Frau Dr. S. meinte, dass zwar nicht alle Schüler begeistert eingestimmt, aber sich ebenso wenig vollkommen verweigert hätten. Den größten Teil der Stunde nahm dann also die eigentliche Betrachtung des Hungertuches ein, bei der die Schüler, durch leichte Impulse geleitet, eine Menge wahrgenommen und erfragt hätten.

In der beobachteten Stunde ging es nun darum, zu wiederholen, dass das Hungertuch Teil der katholischen Fastenaktion ‚Misereor‘ sei, dass der Begriff ‚Misereor‘ soviel wie „Ich habe Erbarmen“ bedeute (was ein Schüler bereits aus seiner Heimatgemeinde wusste und ein

entsprechendes Lob dafür bekam), dass es mit ‚Brot für die Welt‘ eine ähnliche Aktion in der evangelischen Kirche gebe und dass die diesjährige Fastenaktion vor allem für Brasilien sammle (bei all den Spendenaktionen verwechselten einige Schüler zunächst einmal Bosnien und Brasilien). Durch diese Wiederholung, aus der folgendes Tafelbild entstand, entwickelte sich dann auch die Unterrichtsfrage der beobachteten Stunde, welche die Schüler in Zweiergruppen bearbeiteten:

Misereor-Hungertuch

„Misereor“ (= Ich habe Erbarmen)

= Fastenaktion der katholischen Kirche, dieses Jahr vor allem für Brasilien

Was ist mir von dem Hungertuch in Erinnerung geblieben?

Aus Zeitgründen konnten die Ergebnisse der Gruppenarbeit leider nicht mehr vorgetragen werden, bei einer Kurzlektüre der Hefte über die Schulter der Schüler aber waren einige sehr genau beobachtete Eindrücke zu lesen. In der kommenden Stunde, so Frau Dr. S., würden die Ergebnisse der Gruppenarbeit vorgelesen und gesammelt, um daraus Fürbitten zu formulieren.

4.9 Verhältnis von ErE und RU

Aus den beiden beobachteten Stunden und einer kurzen Vergleichsbeobachtung lassen sich bereits einige Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ErE und RU ableiten. Deutlich wurde, dass RU eben doch regulärer Unterricht und dadurch nicht zweckfrei ist. Der Stoff wird eben nicht nur zum Zweck der Persönlichkeitsbildung und Selbsterfahrung, sondern auch hinsichtlich abfragbaren Wissens und später auch Zensuren vermittelt.

Umso schöner war es zu sehen, dass auch im leistungsorientierten Unterricht Methoden aus dem ErE-Konzept zu finden waren. Raumwechsel und dadurch Aufbruch der gewohnten Strukturen werden praktiziert, ebenso wie die individuelle Wahrnehmung von Eindrücken und das Empathie-Vermögen gefördert wird.

Trotz mancher Ähnlichkeit aber ist ErE klar vom RU abzugrenzen, was auch von der Schule, dem Kollegium und der Konzeption von ErE explizit gewünscht wird. Diese Abgrenzung zeigt sich schon darin, dass nicht nur RU-Fachlehrer, sondern Lehrkräfte aller Fächer am ErE-Konzept mitarbeiten. Auch müssen die Inhalte der ErE-Stunde nicht mit dem Religionslehrer abgestimmt werden. Im Gegenteil ist bei aller zuvor beschriebenen Kooperation zwischen den Fächern eine enge Zusammenarbeit zwischen ErE und RU nicht erwünscht. Zu leicht könnten

die Grenzen verschwimmen und die Zweckfreiheit der ErE-Stunden von dem Bewusstsein, dass die Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Religionsunterricht hegen, überlagert werden. Insgesamt soll ErE eben nicht nur gegenüber den Religionsstunden, sondern auch sonst deutlich vom sonstigen Schulalltag abgegrenzt werden.

Bei der Abgrenzung von ErE und RU ist vor allem auch die Ansicht der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der beiden Konzepte interessant, an dieser Stelle beispielhaft die Meinung der besuchten Klasse 5. Auf die Frage, was den Schülern mehr Spaß mache – Religionsunterricht oder die ErE-Stunden – antworteten diese recht unterschiedlich. Während die einen ganz klar die ErE-Stunden bevorzugten, war für andere ebenso klar, dass der Religionsunterricht besser sei. Die Argumente dafür waren recht einheitlich.

Das Hauptargument für den Religionsunterricht schien die Sicherheit zu sein, welche in der traditionellen Unterrichtsform liegt. Man müsse nicht so aus sich herausgehen wie in den ErE-Stunden, wisse genauer, was von einem gefordert wäre und könne sich so besser auf die Stunde einstellen. Außerdem lerne man hier mehr. Ähnlich wie bei den ErE-Stunden wurde die angenehme Arbeitsatmosphäre des Religionsunterrichts betont.

Als Pro-Argumente des ErE-Unterrichts wurden immer die Punkte genannt, welche die ErE-Stunden auch nach dem Willen des theoretischen Konzepts vom ‚Normalunterricht‘ abgrenzen sollten: das Herausgelöstsein aus dem Schulalltag sowohl in Bezug auf die angewandten Methoden, als auch in Bezug auf inhaltliche Prägungen. Die Schüler beschrieben die ErE-Stunden als Oasen oder positive Unterbrechungen des Schulalltags, weshalb die Klasse 5, die Katharina Noel sowohl in Deutsch unterrichtet, als auch in ErE begleitet, sich den Tausch der ErE-Stunde zu Tagesbeginn gegen den Deutschunterricht in der dritten Stunde wünschte. Nach diesem Tausch liegt ErE nun mitten im Schultag und ermöglicht den Kindern eine Regenerationsphase. Nach den Gründen befragt, warum die ErE-Stunden oft ein Gefühl von ‚Pause‘ in den Kindern aufkommen ließen, argumentierten die Schüler oft damit, dass ErE „eben anders“ sei. Im Versuch, diese Andersartigkeit zu konkretisieren, zählten die Kinder die entspannte, weil zweckfreie Atmosphäre auf oder die Flexibilität, die sich beispielsweise in der Möglichkeit des Raumwechsels zeigt oder darin, dass spontan von den Schülern initiierte Themen besprochen werden können. Auch die Möglichkeit, „in der Schule mal Musik zu hören“, zu träumen oder neue Spiele auszuprobieren, wurde von den Schülern genannt. Dass diese Spiele dabei nicht nur Spaß machen, sondern auch neue Wege des Umgangs miteinander eröffnen, ist ein weiterer Vorteil der ErE-Stunden, der von den Schülern nicht bewusst wahrgenommen wird, aber das

Verhalten der Kinder prägt. So konnte Katharina Noel berichten, dass die besuchte Klasse 5 zu Beginn des Schuljahres im Sommer 2003 noch sehr zurückhaltend gewesen wäre, weil die Kinder sich untereinander kaum kannten. Die ErE-Stunden ermöglichen nun durch ein langsames Heranführen an Partnerübungen, in denen durch das gemeinsame Halten eines Stiftes oder das Führen eines Mitschülers an der Hand auch körperliche Berührungängste überwunden werden, eine stetige Annäherung der Schüler und ein langsames Aufbauen des gegenseitigen Vertrauens.

All die aufgeführten Formen des ErE-Konzepts geben zu der Hoffnung Anlass, dass die Schule im Beispiel des St. Christophorus-Gymnasiums in Werne nicht nur in ihrer schulpastoralen Ausprägung den Auftrag Ernst nimmt, den Schülern in der pluralen Gesellschaft Vertrauen sowie eine erste Orientierung zu bieten und ihnen so eine kontinuierliche Identitätsentwicklung zu ermöglichen.