

Religion im Blickfeld der Schule

Religion ist in den letzten Jahrzehnten nur ausschnittsweise, mit perspektivischen Verkürzungen ins Blickfeld der Schule und der für sie Verantwortlichen getreten. Mehr und mehr wird jedoch deutlich, daß die Frage, ob unsere Bildung Religion braucht, welche Rolle Religion in der Schule spielen soll, neu aufgenommen werden muß. Deshalb wird hier vergegenwärtigt, aus welchen Blickwinkeln das Verhältnis von Schule und Religion betrachtet wurde und wird, wie Religion für die Schule reklamiert oder wo sie aus dem pädagogischen Reflexionshorizont ausgeblendet worden ist. Vor diesem Hintergrund werden dann Veränderungen der Problemkonstellation skizziert, die dazu herausfordern, sich in der Schulpädagogik wieder mit Religion und Religionspädagogik auseinanderzusetzen.

1 Bildungspolitik und Religion

Wenn man sich vergegenwärtigt, wann und wie in den letzten Jahrzehnten die Frage gestellt worden ist, was Schule und Religion miteinander zu tun haben, fällt zunächst auf, wie treu die Diskussion den von Politik und Recht gelegten Gleisen folgt. Wahrgenommen wird Religion, der Tradition entsprechend, in Gestalt der christlichen Kirchen; allenfalls die jüdische Gemeinde tritt noch ins Blickfeld, wenn von Religionsgemeinschaften die Rede ist.

Diese »verfaßte« Religion war in der DDR im Namen der Freiheit der Schule verwiesen. Es gab dort weder Religionsunterricht noch Privatschulen als Alternativen zum staatlichen Schulangebot. Religiöse Erziehung war damit Sache allein des Elternhauses und der Kirchengemeinden. In der Schule konnte Religion nur noch als gesellschaftliches und geschichtliches Phänomen behandelt und in ihren Wirkungen analysiert werden. Die Frage, welche Rolle Religion in der Erziehung spielen soll, war also keine Frage an die Schule mehr. Friktionen zwischen den von den Eltern vertretenen Überzeugungen und der in der Schule geltenden »wissenschaftlichen Weltanschauung« waren das individuelle Problem der Betroffenen, sie hatten keinen gesicherten öffentlichen Austragungsort. Die BRD hingegen hat an die Weimarer Verfassung angeknüpft und regelt im Grundgesetz das Verhältnis von Schule und Religion als Rechtsverhältnis zwischen Staat, Religionsgemeinschaften und Erziehungsberechtigten bzw. den Kindern als Rechtssubjekten. So ist in Art. 7 GG der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach festgeschrieben, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird. Kein anderes Schulfach hat eine solche Garantie. Ebenso wird jedoch garantiert, daß niemand ge-

zwungen werden kann, diesen Religionsunterricht zu besuchen oder zu erteilen. Analog dazu werden im Grundgesetz die Bedingungen festgelegt, unter denen Privatschulen gegründet werden können, und zwar auch als Alternativen zu der im Grundgesetz noch »Volksschule« genannten staatlichen Pflichtschule.

Diesem Rahmen entsprechen in der BRD Problemwahrnehmung und öffentliche Diskussion. Pädagogische Fragen, die Religion betreffend, werden als Rechtsfragen verhandelt; es geht um die jeweils situationsentsprechende Konkretisierung der Rechtsgarantien. Insbesondere Staat und Kirchen haben ein Interesse daran, die Rechtsbalance zwischen den Beteiligten nicht zu gefährden.

Bis Mitte der sechziger Jahre gibt es noch Debatten über die Konfessionalität der staatlichen Pflichtschule, dann ist in allen Bundesländern die staatliche Konfessionsschule und die konfessionelle Lehrerbildung abgeschafft (mit der Ausnahme von Antragsschulen z.B. in Nordrhein-Westfalen). Die als selbstverständlich unterstellte christliche Basis der Schule – in manchen Schulgesetzen durch die Bezeichnung »christliche Gemeinschaftsschule« ausdrücklich hervorgehoben – rangiert vor Konfessionalität. Seit Mitte der siebziger Jahre gewinnt statt dessen die Frage nach dem pädagogischen Profil nichtstaatlicher, gerade auch konfessioneller Schulen mehr und mehr Gewicht. Sie kann hier nicht weiter verfolgt werden; im folgenden geht es um den Ort der Religion in der staatlichen (Pflicht-) Schule.

Paradoxerweise hat gerade die besondere rechtliche Absicherung des konfessionellen Religionsunterrichts in der BRD dazu geführt, daß das Thema Schule und Religion sich mehr und mehr auf dieses Schulfach einengte und den Religionspädagogen als den Spezialisten für dessen jeweils zeitgemäße Didaktik und Methodik überlassen wurde: es wurde gefaßt als Lehrplanproblem des konfessionellen Religionsunterrichts. Ansätze wie z.B. im Beschluß der Würzburger Synode, den Religionsunterricht schul- und bildungstheoretisch breiter zu fundieren, zu »zeigen, wie er teilhat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule, wie er deren Ziele mitbegründet und fördert, konkretisiert, ergänzt und ggf. kritisiert«¹, werden von manchen Verantwortlichen in der Kirche als riskant betrachtet. Man fürchtet, das schwäche die verbrieft Rechtsposition oder lasse sie gar als entbehrlich erscheinen. In der breiten Öffentlichkeit wiederum wird Mitverantwortung der Kirchen im Bildungsbereich – vor allem auf evangelischer Seite durchaus dialogisch gemeint – in dem Maße mit Argwohn betrachtet, in dem die selbstverständliche Kirch-

1 Der Religionsunterricht in der Schule, in: *L. Bertsch u.a.* (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd.1, Freiburg i. Br. 1976, 123-152, hier: 131.

lichkeit der Bevölkerung schwindet. Auch solche Befürchtungen tragen dazu bei, die »religiöse Frage« aus der Diskussion über die Gesamtaufgabe der Schule auszuklammern.

Der Prozeß dieses Ausklammerns läßt sich in den sechziger und siebziger Jahren an den Empfehlungen der Beratungsgremien im Bildungsbereich ablesen. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat noch ein eigenes Gutachten »Zur religiösen Erziehung und Bildung in den Schulen« für nötig gehalten, auf das er sich in seinen Empfehlungen immer wieder bezieht.² In seinem Gutachten »Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung«³, in dem der Ausschuß 1960 sein Bildungsverständnis expliziert, erklärt er vor dem Hintergrund von P. Tillichs Religionsbegriff: »Eine Bildung, die den letzten Fragen ausweicht, um sich unseren religiösen Konflikten zu entziehen, würde sich damit zugleich den Zugang zu den ursprünglichen Quellen jeglicher Bildung versperren. Religiöse Bildung, sei sie im christlichen Glauben, sei sie in anderen Grundentscheidungen begründet, ist der Kern lebendiger menschlicher Bildung.«⁴

Für die Schule entwickelt der Ausschuß aus diesem Bildungsverständnis eine Doppelaufgabe. Sie soll helfen, eine persönliche Grundüberzeugung und eine »vertrauende Bindung« an eine »Kraft und Wahrheit, die menschliche Vernunft übersteigt«, zu gewinnen.⁵ Davon nicht zu trennen ist die Aufgabe zu lernen, einander auch bei unterschiedlichen Positionen »Einsicht und Verantwortung vor der Wahrheit zuzutrauen«.⁶ Deshalb ist gerade in der Schule die »immer erneute offene Begegnung« mit »weltanschaulich anders Gegründeten« nötig. Sie ist »die uns auch in der pluralistischen Gesellschaft gewährte Möglichkeit, gemeinsame geistige Bestände wirksam zu machen, in gemeinsamer Verantwortung zu handeln und uns darin miteinander verbunden zu wissen«.⁷

Der Ausschuß hat diese Doppelaufgabe, in der das Thema »Identität und Verständigung« schon aufscheint⁸, allerdings nur in ihren Konsequenzen für die Anfang der sechziger Jahre noch heiß diskutierte Konfessionalität der Pflichtschule konkretisiert: Die Schule als Institution muß die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Weltanschauung sichern. Der Religionsunterricht wird nur knapp charakterisiert

2 Vgl. H. Bohnenkamp, W. Dirks und D. Knab (Hg.), Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965, Stuttgart 1966, 221-249.

3 Ebd., 857-928.

4 Ebd., 870.

5 Ebd., 224.

6 Ebd., 229.

7 Ebd.

8 Also das Generalthema der Denkschrift der EKD von 1994 zu »Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität«.

nach dem damals dominierenden Konzept, das in diesem konfessionellen Unterricht ein Stück Gemeinde in der Schule für möglich hält.

Für den Deutschen Bildungsrat ist das Verhältnis verschiedener »Grundüberzeugungen«, gar Konfessionalität kein Thema mehr. Soweit in seinen Empfehlungen Schulfächer vorkommen, wird der Religionsunterricht mit aufgezählt. Die Aufgaben der Schule aber werden auf so hohem Abstraktionsniveau beschrieben, daß man zwar annehmen kann, sie umschlossen auch die Dimension religiösen Fragens, aber nicht erkennen kann, welchen Stellenwert diese Dimension für das Gesamtkonzept von Bildung durch Schule hat. Im »Strukturplan für das Bildungswesen« von 1970 heißt es: »Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt.«⁹ Unter den anschließend aufgeführten Grundrechten wird ausdrücklich die Freiheit der religiösen und politischen Anschauungen, des Glaubens, des Gewissens und des Bekenntnisses genannt, unter den Beispielen für Bereiche, aus denen Bildungsgegenstände kommen können, auch die Religion.¹⁰ Entfaltet wird aber nicht ein Spektrum von inhaltlich bestimmten Aufgaben, sondern das Spektrum der Lernformen, das die Schule bieten muß – so die Verbindung von theoretischem und praktischem, von allgemeinem und beruflichem Lernen, insbesondere aber »die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode«.¹¹ Es wird betont, daß sich das konkrete Lernangebot der Schule nicht unmittelbar aus den allgemeinen Zielen bzw. den Verfassungsgeboten ableiten läßt. Doch in einem eigenen Kapitel »Curriculum«¹² wird gefordert, dieses Lernangebot zu überprüfen und systematisch auf die allgemeinen Ziele der Schule zu beziehen. Eine solche Überprüfung könnte die tradierte Fächerung des Unterrichts und das Verhältnis der Fächer zueinander nicht unberührt lassen.

Bekanntlich ist es dazu nicht gekommen, wenn man von den schüchternen Ansätzen der Strukturierung der gymnasialen Oberstufe nach Aufgabenfeldern absieht. Soweit sich hier oder beim Konzipieren doppeltqualifizierender Bildungsgänge die Frage nach der Einordnung des Religionsunterrichts stellte, ist das außer von der Religionspädagogik nicht als Chance wahrgenommen worden, neu über die Rolle und die Verankerung von Religion im Bildungsprozeß zu diskutieren. Die bildungspolitische Debatte beschränkte sich auf die Frage, welche Formen der Zuordnung zu Aufgabenfeldern die staatskirchenrechtliche Sonderstellung des Religionsunterrichts gefährden könnten.

9 Vgl. *Deutscher Bildungsrat*, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, 29.

10 Ebd., 33.

11 Ebd., 33.

12 Ebd., 57-69.

Seit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre meldet sich jedoch die weiterreichende Frage, ob unsere Bildung Religion braucht, in mancherlei Verkleidungen zurück. Dabei durchdringen sich mehrere Strömungen.

Eine Erscheinungsform ist die Frage nach einem »Ersatzfach« für die Schülerinnen und Schüler, die – aus welchen Gründen immer – von ihrem Recht Gebrauch machen, nicht am Religionsunterricht in der Schule teilzunehmen. Was muß, was kann da »ersetzt« werden, wenn jemand sich dem konfessionellen Religionsunterricht nicht aussetzen will? Ist es die Einführung in philosophische Grundfragen, ist es Ethik, ist es Religionskunde? Wo liegt die Grenze zum Religionsunterricht, wo gibt es Überlappungen in den Aufgaben, ohne daß das Alternativfach zu einem Religionsunterricht durch die Hintertür wird?

Was in dieser Auseinandersetzung an Aufgabenbeschreibungen zutage kommt, zeigt alarmierend verkürzte Wahrnehmungen religiöser Bildung und Erziehung. Natürlich tritt als bislang selbstverständlich vom Religionsunterricht erwartete Leistung hervor, die Grundlagen für das Verständnis unserer christlich geprägten Kulturtradition zu sichern. Wer nie biblische Geschichten gehört hat, der kann unsere kulturelle Überlieferung, kann Literatur und Kunst, kann Sitten und Gebräuche nicht entschlüsseln! Der Schwerpunkt der Diskussion liegt jedoch auf Stichworten wie Ethik, wie »Werte und Normen« als Kernbegriffen für den Unterricht, der in immer mehr Bundesländern denen zur Pflicht gemacht wird, die sich vom Religionsunterricht abmelden. Hier werden die Erziehungsanforderungen an die Schule geltend gemacht, für die man gewöhnt war, vor allem den Religionsunterricht in Anspruch zu nehmen.

An dieser Stelle verknüpft sich die Frage nach der Ausfallbürgschaft für den Religionsunterricht mit der Schulkritik, die sich in Initiativen wie »Mut zur Erziehung« Luft macht.¹³ So verzerrt das Bild einer »emanzipatorischen Pädagogik« ist, gegen die damit Sturm gelaufen wird¹⁴ – hier meldet sich die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Religion verdeckt als Frage nach den normativen Orientierungen und nach der Bindung an einen selbstverständlich geltenden Verhaltenskodex, für den die Schule geradestehen soll. »Werterziehung« erscheint als das Minimum, das auch ohne Religionsunterricht garantiert sein muß, und im Religionsunterricht wird häufig nur eine konfessionelle Variante dieser Werterziehung gesehen.

13 Vgl. W. Hahn (Hg.), *Mut zur Erziehung*. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, Stuttgart 1979.

14 Dazu D. Benner u.a., *Entgegnungen zum Bonner Forum »Mut zur Erziehung«*, München 1978.

Die Kultusverwaltungen reagieren auf solche Schulkritik und auf die Forderung der Kirchen, die Stelle des verschmähten Religionsunterrichts nicht einfach leer und ihn somit als entbehrliche Zutat erscheinen zu lassen, nicht nur mit einem Ersatzfach, sondern auch mit Programmen zur »Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule«. In Lehrplanpräambeln und Handreichungen für den Unterricht wird die Rückbindung der Schule an die zum Teil in den Landesverfassungen, zumindest aber in den Landesschulgesetzen formulierten obersten Erziehungsziele eingeschärft.¹⁵ Da aber ist oft genug von der Ehrfurcht vor Gott und vom christlichen Sittengesetz die Rede.¹⁶ Bei jeder Novellierung eines Schulgesetzes, erst recht bei der Schaffung neuer gesetzlicher Grundlagen für die Schulen in den neuen Bundesländern entbrennt Streit darüber, ob man bei den tradierten, christlich geprägten Formulierungen bleiben oder die ebenfalls in Gesetzestexten vom Ende der vierziger Jahre vorgeprägten Formeln einer philosophischen Ethik wählen soll, mit Schlüsselbegriffen wie Menschenwürde und Willen zu sozialer Gerechtigkeit.

Wie immer die Entscheidung ausfällt: In der kurzschlüssigen Verbindung zwischen christlicher Tradition und »Moralisierung« verschwindet die Frage, was Bildung mit Religion zu tun hat und ob Religion in Moral aufgeht. Genauso verschwindet diese Frage in den Gegenentwürfen zu einer neokonservativen Werterziehung.¹⁷ Die Religionspädagogik kämpft seit langem vergeblich gegen diese Verkürzung des Reflexionshorizonts. Wie sehr man gewöhnt ist, im Christentum nur eine für alle akzeptable Wertbasis zu sehen, haben die Reaktionen auf das Kruzifix-Urteil des Bundesverfassungsgerichts gezeigt. Dieses Urteil wirkt verstörend, denn es macht den vollen Anspruch der Religion auch in ihren Zeichen geltend.

2 Das Verschwinden der Religion aus dem Horizont der Erziehungswissenschaft

Fragt man vor dem Hintergrund des ganz unterschiedlichen Reklamierens von Religion für Erziehung und Bildung in der Schule nach der Problemwahrnehmung und den Lösungsansätzen in der Erziehungswissenschaft, findet man ähnliche Präformierungen und Aus-

15 Als ein Beispiel für viele sei hier genannt *Staatsinstitut für Schulpädagogik*, Oberste Bildungsziele in Bayern. Artikel 131 der Bayerischen Verfassung in aktueller pädagogischer Sicht, München 1978.

16 Vgl. die Übersicht in: *Deutscher Juristentag*, Schule im Rechtsstaat, Bd. 1, München 1981, 137.

17 Das hat u.a. J. Jacobi in einer Auseinandersetzung mit der »Wertinitiative 93« herausgearbeitet. Vgl. J. Jacobi, Rückfrage: Ist eine religiöse Pädagogik möglich? In: *Comenius-Institut Münster* (Hg.), Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung, Münster 1994, 75-84.

blendungen wie in den bildungspolitischen Debatten. Vor allem aber stellt man fest, daß Bildung durch Schule zwar ein ständiges Thema der Religionspädagogik war und ist, Religion aber immer weniger Thema von Schul- und Bildungstheorie.

Die Religionspädagogik hat in den letzten Jahrzehnten immer neu Ergebnisse der Jugendforschung verarbeitet, hat sich um empirische Untersuchungen der Einschätzung des Religionsunterrichts bemüht und sich mit dem »neuen Sozialisationstyp« auseinandergesetzt. Sie nimmt auf, was die Psychologie zur Rolle von Religion bei der Ausbildung einer persönlichen Identität zu sagen hat, und sie sucht für die Weiterentwicklung ihrer Konzepte und Methoden den Kontakt mit Didaktik und Lehr-Lern-Forschung, aber auch mit Bildungs- und Schultheorie. Der Rechtfertigungsdruck, unter dem sie sich für den Religionsunterricht in der Schule fühlt, hat zu besonders intensiver Auseinandersetzung mit der *Curriculumforschung* geführt, immer geleitet von dem Ziel, den Stellenwert der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen für die Gesamtaufgabe der Schule aufzuweisen. So fragen die Religionspädagogen ständig, was geschieht, wenn im Bildungsprozeß keine geklärte Religiosität ermöglicht wird, und sie suchen nach einem für die Pflichtschule brauchbaren Religionsbegriff. In zuweilen fast blindem Eifer packen sie jeden Anknüpfungspunkt, und sie sind so damit beschäftigt zu zeigen, wie der Religionsunterricht sich in die Ziele der Schule einfügt, daß sie zuweilen ihren Anspruch vergessen, diese Ziele auch zu prüfen.¹⁸ In den kritischen Rückfragen an die Schule, die seit den achtziger Jahren immer lauter werden, fehlt die Stimme der Religionspädagogik. Sie wird erst dort wieder hörbar, wo sie ihren Beitrag zu einer »guten Schule« für morgen anmeldet.

Während die Religionspädagogen so unermüdlich pädagogische Ortsbestimmungen der Religion in der Schule quasi apportieren, zeigt die *Schulpädagogik* im Laufe der siebziger und achtziger Jahre immer weniger Interesse an der Auseinandersetzung mit diesem Angebot, trotz allem Respekt für einzelne mahnende Grenzgänger wie K.E. Nipkow.¹⁹ Sei es im Curriculum-Handbuch, sei es im Handbuch Schule und Unterricht, sei es in der Encyklopädie Erziehungswissenschaft: Religion erscheint in den großen Handbüchern der achtziger Jahre unter Fachdidaktik, abgespalten vom schul- und

18 Darauf hat K.E. Nipkow schon 1973 hingewiesen. Vgl. K.E. Nipkow, Gegenwärtige Schultheorien in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht, in: E. Feifel u.a. (Hg.), HRP 1, Gütersloh 1973, 280-300.

19 Vgl. das erneute Plädoyer von K.E. Nipkow, Schule und Religion in der pluralen Gesellschaft. Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule, in: A. Leschinsky (Hg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule (ZfPäd, Beiheft 34), Weinheim 1996, 71-82.

bildungstheoretischen Diskurs, und die einschlägigen Artikel sind von Religionspädagogen verfaßt.²⁰ An sie wird die Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit der Theologie delegiert. In der DDR galten die herkömmlichen bildungstheoretischen Fragestellungen sowieso als aufgehoben im Konzept der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit.

Dabei war die Frage, ob unsere Bildung Religion braucht, in der Erziehungswissenschaft der BRD bis zum Ende der sechziger Jahre durchaus präsent. Sie tauchte überall auf, wo das Problem des schulischen Bildungskansons systematisch bearbeitet wurde.

Wilhelm Flitner argumentiert zwischen Kulturtradition und dem Eröffnen einer unentbehrlichen Dimension der Reflexion, wenn er eine Einführung fordert in »die theologische, teils gegen die Philosophie und teils mit ihr entwickelte Gedankenführung, welche das Glaubensgut auslegt, verteidigt und für das Praktizieren durchdenkt«.²¹ Der Tutzingener Maturitätskatalog verkürzt den hier eröffneten Fragehorizont zu »Orientierung über die Christenlehre, die kirchengeschichtlichen Hauptfragen und Einführung in die ethischen Grundfragen« als »inhaltliches Minimum« – auch das ein Beispiel für Kurzschlüsse zwischen Schule und Religion.²²

Hartmut von Hentig begründet 1967/69 unter dem Stichwort »Das Leben in der säkularisierten Welt«, daß es zu den allgemeinen Lernzielen der neuen Schule (gemeint ist die Gesamtschule) gehört zu lernen, wie man mit dem Irrationalen fertig wird, ohne es einfach beiseite zu schieben, und wie man mit den Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens und der Welt umgeht. Dazu gehört für ihn, ähnlich wie für W. Flitner, daß die mythische Bearbeitung dieser Fragen (auch in den biblischen Geschichten) für die Heranwachsenden allmählich in Theologie überführt wird. Als Lernziel erscheint deshalb: »Der Schüler muß erfahren, daß die Irrationalität seiner

20 In K. Frey (Hg.), Curriculum-Handbuch, Bd. III, München 1975, erscheint evangelischer und katholischer Religionsunterricht im Kapitel »Curricula und Curriculumprojekte in verschiedenen Bildungsbereichen«. In D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1982-1986, finden sich im Lexikonteil der Bände 7, 8 und 9 jeweils Artikel über den Unterricht im Lernbereich Religion. In Bd. 3 erscheint unter »Ziele und Inhalte der Erziehung« auch der Lernbereich Philosophie, Religion Ethik; schließlich wird in Bd. 4 noch »Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Philosophie-Religion« abgehandelt. W. Twellmann (Hg.), Handbuch Schule und Unterricht, Düsseldorf 1981-1986, bietet in Bd. 5.1 vier Beiträge zur Didaktik der theologischen Fächer. Erst in N. Seibert und H.J. Serve (Hg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven, München 1994, zeichnet sich eine schulpädagogische Einbettung der Beiträge aus der Religionspädagogik ab.

21 Vgl. W. Flitner, Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961, hier: 41.

22 Vgl. die Textwiedergaben bei H. Scheuerl, Probleme der Hochschulreife, Heidelberg 1962, 155-157.

Anschauungen und Gefühle ernst genommen wird. ... Er muß lernen, daß die Gewißheiten der Religion an Vorstellungsweisen gebunden sind, die die Vernunft nicht außer Kraft setzen, sondern die Vernunft nur auf einer anderen Ebene beanspruchen als in der Kunst oder in den menschlichen Beziehungen, wie sie die Tiefenpsychologie paraphrasiert.«²³

Mit besonderer Intensität hat Theodor Wilhelm sich in seiner Theorie der Schule 1967/69 und in dem 1982 erschienenen Nachtrag dazu um eine systematische Ortsbestimmung der Religion in der Schule bemüht, in einer Schule, deren Hauptaufgabe das »Ordnen der Vorstellungswelt« ist. Er argumentiert noch vor christlichem Hintergrund, aber es geht ihm gerade nicht darum, Wissen zum Glauben zu fügen, sondern darum, »die Welt als religiöse Vorstellung zu denken und diese religiöse Vorstellungswelt kritisch zu ordnen und mit profanen Weltbildern zu kontrastieren«.²⁴ In diesem Prozeß kann erkannt werden, daß und wie menschliche Verantwortung in der Welt auch religiös zu begründen ist. 1982 betont Wilhelm nochmals seine wissenschaftstheoretische Begründung eines (nicht konfessionellen) Religionsunterrichts als die einzig taugliche gegenüber den verschiedenen Formen der Funktionalisierung von Religion in der Schule.²⁵ Er beharrt darauf, daß »die Welt des Transzendenten im Universum der Wissenschaften eines eigenen Erkenntnismodus bedarf, der unvertretbar ist«, und »daß der Mensch hoffnungslos hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibt, wenn die Fähigkeit des Transzendierens nicht auch auf der religiösen Ebene gelernt und gepflegt wird«.²⁶

Dieser systematische Konstruktionsversuch eines Aufgabenspektrums für die Schule hat kaum noch ein Echo gefunden. Das gleiche gilt für Josef Derbolavs Versuch von 1975, ein solches Aufgabenspektrum praxeologisch zu begründen, es also von Lebenspraxen her zu bestimmen, die einander nicht ersetzen können, und so zwischen Wissenschaftstheorie und Gesellschaftstheorie zu vermitteln.²⁷ Die Religion ist für Derbolav eine solche konstitutive Lebenspraxis.

Als letzter rekapituliert Theodor Ballauf 1982 in seinen »Funktionen der Schule« nochmals die religiöse Funktion (und Funktionalisierung) der Schule und versucht eine von falscher Inanspruchnah-

23 Vgl. H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1969, 101-103, hier: 103.

24 Vgl. Th. Wilhelm, Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart 1969, insbes. 315-334, hier: 331.

25 Vgl. Th. Wilhelm, Pflegefall Staatsschule. Nachtrag zur »Theorie der Schule«, Stuttgart 1982.

26 Ebd., 109.

27 Vgl. J. Derbolav, Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur »Praxeologie«, Stuttgart 1975.

me gereinigte Bestimmung.²⁸ Die Unvertretbarkeit dieser Funktion kann er nicht mehr begründen, nur ihren Beitrag zu einer Schule, der es um Bildung geht, darum, »die selbstlose Inanspruchnahme der Schüler auf die Wahrheit von Dingen, Wesen und Menschen zu ermöglichen und das entsprechende Verantwortungsbewußtsein zu wecken«.²⁹

Auf derlei Konstruktionen will sich die Erziehungswissenschaft nicht mehr einlassen. Sie fragt in der Schultheorie und in der Curriculumtheorie viel grundsätzlicher nach Begründungsmöglichkeiten für die Aufgaben der Schule, die auch ideologiekritischer Analyse standhalten. Damit reißt das nur noch dünne Band zwischen Schulpädagogik und Fachdidaktik, zwischen Analyse und Konstruktion des Lernangebots der Schule. Auch der Curriculumforschung gelingt es nicht, einen systematischen Begründungszusammenhang für die Aufgaben der Schule zu sichern. Während in der öffentlichen Diskussion unter Stichworten wie Allgemeinbildung und Werterziehung mit unterstellten Gemeinsamkeiten operiert wird, regieren in der schulpädagogischen und der bildungstheoretischen Diskussion die ungelösten Begründungsprobleme und die ungelösten Probleme der Transformation allgemeiner Ziele und Leitprinzipien in ein Schulcurriculum, das ihnen nachweislich entspricht.³⁰

In dieser Situation verschwindet die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Religion zwischen Analysen des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft und Merkposten für die »Grundbildung in der Sekundarstufe I«, die sich religionspädagogisch ausdeuten lassen, wie z.B. die Fähigkeit, »Informationen und Deutungsmuster erkenntniskritisch zu beurteilen«, oder die Notwendigkeit, »Motive und Orientierungen für selbständiges Denken und Handeln aufzubauen und zu stärken«.³¹

Doch gerade die vieldiskutierten Störungen im Verhältnis von Schule, Jugend und Gesellschaft zwingen uns dazu, die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Pädagogik neu zu stellen.

28 Vgl. *Th. Ballauf*, Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 22), Weinheim 1982.

29 Ebd., 29.

30 Vgl. zu diesem Problemkreis *D. Knab*, Der Einfluß der Curriculumforschung auf Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie, in: *U. Hameyer, K. Frey und H. Haft* (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, 697-711; ferner *J. Diederich*, Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik, Weinheim 1988.

31 So *R. Brockmeyer* und *P. Zedler*: Grundbildung. Aufgaben und Herausforderungen des Unterrichts in der Sekundarstufe I, im von der Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erarbeiteten Band: *P. Zedler* (Hg.), Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I, Weinheim 1992, 225.

3 Neue Wahrnehmungen

Die Allgemeinbildungsdebatte, die seit Mitte der achtziger Jahre in der Erziehungswissenschaft geführt wird, bewegte sich zunächst, was das Verhältnis von Bildung und Religion angeht, ganz in den eingefahrenen Gleisen. Klafkis Ansatz, durch die Orientierung an Schlüsselproblemen von formalen Zielsetzungen zu inhaltlich bestimmten Aufgaben für die Schule zu gelangen, zählt die Zunahme der religiös bestimmten Konflikte in der Welt keineswegs zu diesen Schlüsselproblemen.³² Klemm, Rolff und Tillmann kommen mit ihrer Frage nach »Bildung für das Jahr 2000« nicht über die kritische Auseinandersetzung mit einer gesellschaftlich funktionalisierten Werterziehung hinaus.³³ Auch die jährlichen Umfragen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung machen Religion bei den Erwartungen an die Schule nicht zum Thema.³⁴

Die veränderte Problemlage kommt in der Auseinandersetzung mit der Lebenslage der Jugend zutage. Signalworte für die veränderten Bedingungen des Aufwachsens sind Enttraditionalisierung, Individualisierung und Pluralisierung. In der Tat: In jeder Schulklasse sind die unterschiedlichsten kulturellen Hintergründe, Vorerfahrungen und Lebenslagen präsent, selbst bei Kindern deutscher Herkunft. Erst recht wird es in der Gesamtgesellschaft ernst mit dem ethnischen, dem kulturellen, auch dem religiösen Pluralismus. Es steht nicht mehr nur das Verhältnis zum Christentum und dessen Funktion als gesellschaftliches Bindemittel zur Debatte. Die Auseinandersetzung über die Einführung eines Pflichtfachs »Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde« in Brandenburg ist zum Auslöser und Austragungsort für eine neue Debatte über die Aufgaben der Schule angesichts des religiösen Pluralismus und seiner gesellschaftlichen Konsequenzen geworden. Die Erziehungswissenschaft meldet sich in dieser Debatte zurück und faßt das von ihr vernachlässigte Problemfeld wieder ins Auge.³⁵

An vielen Stellen zeigt sich, wie unter diesen veränderten Bedingungen Religion neu ins Blickfeld der Schule rücken muß. Der Umgang mit Differenzen tritt immer deutlicher als Generalthema der Schul-

32 Auch darauf hat Nipkow, Schule, 74, schon hingewiesen. Vgl. W. Klafki, Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1991, 43-81 (Erstfassung 1985).

33 Vgl. K. Klemm, H.G. Rolff und K.-J. Tillmann, Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Reinbek 1985.

34 Vgl. dazu das Jahrbuch für Schulentwicklung, Weinheim 1980 ff.

35 Vgl. z.B. den Themenschwerpunkt Ethik und Bildung, ZfPäd 42 (1996) 17-81, und den einleitenden Essay von D. Benner und H.-E. Tenorth, Bildung zwischen Staat und Gesellschaft, ebd., 1- 14.

pädagogik hervor. Damit stellt sich erneut auch die Frage nach den Universalien, die als Widerlager gegen pädagogisch nicht tolerable Differenzen nötig sind: gegen Beliebigkeit und gegen das Beschneiden von Bildungsmöglichkeiten, als Garantie dafür, daß Bildung durch Schule Zukunft eröffnet. Diese Frage muß in bezug auf den religiösen Pluralismus ebenso gestellt werden wie in den sechziger Jahren in bezug auf die Unterschiede der sozialen Herkunft und neuerdings in bezug auf das Geschlecht als soziale Kategorie.³⁶ Wenn H.-E. Tenorth als Antwort auf Enttraditionalisierung und Pluralisierung eine Hauptaufgabe der Schule darin sieht, die Voraussetzungen für Kommunikation zu schaffen³⁷, fragt Nipkow mit Recht, worauf sich die Kommunikationsfähigkeit beziehen soll. Gehört, so fragt er, »zu dieser Kommunikation aber nicht auch die Kommunikation über einstellungsrelevante und handlungssteuernde letzte Wertpositionen und Glaubensüberzeugungen? Sie hat nicht nur eine individuelle, private Bedeutung (Religion als Privatsache), sondern auch eine öffentliche (Religionen als politische und kulturelle Faktoren).«³⁸

In der Denkschrift einer vom nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten berufenen Expertenkommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« hat diese Frage 1995 wieder Eingang in bildungspolitische Empfehlungen gefunden.³⁹ Die Antwort wird hier nicht in einem reduktionistischen Pflichtfach gesucht, sondern in einem vom Staat und den Religionsgemeinschaften erst noch zu entwickelnden variantenreichen Angebot, das über die Alternative konfessioneller Religionsunterricht oder Ethik hinausführt.

Als Einsicht setzt sich durch: Die Schule kann auf Dauer dem religiösen Pluralismus und ebenso der religiösen Indifferenz als gesellschaftlichem und pädagogischem Problem nicht entkommen, indem sie den kategorialen Unterschied von Religion und Ethik überspielt und ein gemeinsames ethisches Minimum als gesellschaftlichen Religionsersatz offeriert. Sie muß sich vielmehr den gesellschaftlichen Funktionalisierungen von Religion, aber ebenso den gesellschaftlichen Ausklammerungspraktiken gegenüber religiösen Fragen wi-

36 Vgl. dazu *Comenius-Institut*, Aufwachsen, ferner A. Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993.

37 Vgl. H.-E. Tenorth, »Alle alles zu lehren.« Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994.

38 Nipkow, Schule, 74.

39 Vgl. *Bildungskommission NRW*, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied 1995, bes. 105 u. 109.

dersetzen, wenn sie den Kindern helfen will, in dieser Welt Stand zu finden.⁴⁰

Damit kommen Veränderungen im Aufwachsen von Kindern in den Blick, die das Verhältnis der Schule zu anderen Sozialisationsfeldern verändern.

So wenig sich die Schule noch auf bestimmte Milieus beziehen kann, so wenig kann sie mit bestimmten Vorerfahrungen rechnen. Das gilt auch für religiöse Erfahrungen. Kinder begegnen von klein auf in ihrem Umfeld und in den Medien der Religion nur im Plural, in einer Vielzahl einander zum Teil widersprechender Ausdrucksformen. Das gilt auch dann, wenn ihre Familie eine einheitliche Orientierung festhalten will. Kinder machen aber nicht nur früh die Erfahrung, daß es alle möglichen Religionen und alle möglichen Antihaltungen zur Religion gibt. Sie erleben in ihrer engsten Umgebung häufig eine gewisse Diffusität religiöser Orientierung. M. Ebertz hat darauf hingewiesen, daß die Privatisierung der Religion, die mit der Individualisierung einhergeht, sich familienintern fortsetzt. Religiöse Differenzen zwischen den Familienmitgliedern werden ausgeklammert, und »um den Zusammenhalt nicht zu gefährden, wird das Zusammenleben an religiös neutralen oder an recht allgemeinen religiösen Werten ausgerichtet«.⁴¹ Es bildet sich eine Familienreligiosität heraus, in der »Elemente allgemeiner Religion mit Elementen von Christlichkeit, Kirchlichkeit und Unkirchlichkeit zusammenfließen, oftmals mit Anleihen aus der jeweils anderen Konfession, mit außerchristlichen Fragmenten aus Hinduismus, Buddhismus, Astrologie, Parapsychologie, I Ging und Wahrsagerei durchmischt« sind.⁴² Eine solche Familienreligiosität ist kein Gegenstand der Reflexion, und das verstärkt die Tendenz, religiöse Erziehung den Fachleuten zu überlassen, seien es Religionsgemeinschaften, sei es die Schule.

Nach wie vor gibt es noch das Entwicklungshemmnis des religiösen Zwanges, wie es z.B. F. Oser immer wieder beschrieben hat.⁴³ Aber die Hauptgefahr ist nicht mehr die »Gottesvergiftung« (T. Moser), sondern das Entwicklungshemmnis diffuser, nicht zu integrierender Information. Das größte Hemmnis ist nicht mehr der verweigerte

40 Vgl. zum Folgenden meinen Beitrag »Schule als Weg aus religiöser Unmündigkeit?« in: G. Klosinski (Hg.), Religion als Chance oder Risiko. Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung, Bern u.a. 1994, 35-41.

41 Vgl. M.N. Ebertz, Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute, München 1988, 403-414, hier: 407.

42 Ebd., 412.

43 Vgl. etwa F. Oser und A.A. Bucher, Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen offenen Endpunkt, ZfPäd 38 (1992) 253-276.

Diskurs über unumstößliche Gewißeheiten, sondern der verweigerte Diskurs über Ungewißeheiten, das Vermeiden des Risikos, sich auf das Terrain Religion zu wagen.

Auch die Schule kann durch ihren Charakter als Institution und durch die Regeln, die in ihr gelten, auf bestimmte Stufen der moralischen und der religiösen Entwicklung fixieren. Aber sie bietet ihrem Auftrag und Anspruch nach eine Distanzierungsmöglichkeit zu den Einflüssen von Familie und Umfeld, und sie kann eine neue Basis für Erfahrungsgewinn und Erfahrungsverarbeitung bieten. Sie kann bei der immer neuen Integrationsleistung helfen, die in der modernen Gesellschaft nötig ist, um persönliche Identität zu gewinnen und zu behaupten.

Dazu aber bedarf es einer veränderten Qualität des Lernens in der Schule. Gerade die Auseinandersetzung mit den Lebensfragen, die einen umtreiben, ist in der Schule durch die Verfachlichung und die damit einhergehende Beschränkung auf systematisches Unterrichten erschwert. Religiöse Fragen melden sich nicht »diszipliniert« im Doppelsinn des Wortes, und man kann sie nicht einfach als am falschen Ort oder zur falschen Zeit gestellt zurückweisen. Umgekehrt ist angesichts der diffusen Mischung von Überinformation und Informationsausfall die in der Schule mögliche Erfahrung wichtig, daß diszipliniertes Nachdenken über Lebensfragen möglich ist, daß man sie systematisch bearbeiten kann und es Kompetenzen dafür gibt.

Gerade für die Religion ist die schulpädagogische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Fachunterricht und fachübergreifenden, auch über Unterricht hinausgehenden Arbeitsformen wichtig, für die Stichworte wie »Schule als Erfahrungsraum« und »Praktisches Lernen« stehen. Daß man von jedem Fach aus zum »Allgemeinen« vorstoßen müsse, zu Grundfragen ethischer (auch religiöser?) Verantwortung, ist schon ein bildungspolitischer Gemeinplatz.⁴⁴ Weit weniger reflektiert ist das Verhältnis der neuerdings heftig propagierten »Vernetzung« zur Fächerung und ebenso das von Erfahrung und Lernen in der Schule.

Kann man in der Schule als Erfahrungsfeld auch religiöse Erfahrungen, Erfahrungen mit Religion sichern? Hier kommt das didaktische Arrangement offensichtlich an seine Grenzen. Aber in einer Schule, die auch Erfahrungen praktischen und sozialen Handelns bietet, werden sich Lebensfragen, die sich als religiöse Fragen erweisen,

44 Vor allem der Philologenverband verteidigt mit diesem Hinweis den Fachunterricht. Vgl. z.B. *Deutscher Philologenverband*, Bildungspolitische Leitsätze für die neunziger Jahre, o.O., o.J. (als Manuskript gedruckt). Welche Schwierigkeiten mit diesem Hinweis übersprungen werden, zeigt z.B. *Th. Schulze*, Das Allgemeine der Bildung und das Spezielle der Fächer, Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter 1/1990, 16-38.

eher melden als im systematischen Fachunterricht. Man kann sie dann auch nicht so leicht als Fachüberschreitung abwehren.

Dietmar Mieth hat Erfahrungen, aus denen der religiöse Diskurs entspringt, charakterisiert als Kontrasterfahrungen, als Möglichkeitserfahrungen und als Betroffenheitserfahrung: als die Kontrasterfahrung zwischen dem, was »geht« und was »nicht geht«, vor allem als Erfahrung, daß es »so nicht mehr weitergeht«; als die Erfahrung anderer Möglichkeiten und als die Erfahrung, daß die Entscheidung zwischen solchen Möglichkeiten nicht beliebig ist und mich unausweichlich angeht. Solche Erfahrungen können der Ausgangspunkt für die Prozesse sein, in denen sich Mündigkeit, auch religiöse Mündigkeit, konstituiert. Denn »Lebenserfahrung und Personwerdung sind prozeßhaft ineinander verschränkt«.⁴⁵

Voraussetzung für solche Bildungsprozesse ist allerdings, daß Schule als Kommunikations- und Handlungszusammenhang von Personen verfaßt ist, in dem sie »ihre Eigenheiten, also ihre Individualität ins Spiel bringen« und sich »als Subjekte erfahren« können.⁴⁶ In dem Konzept der Schule als *just community*, als gerechte Gemeinschaft (Kohlberg) ist diese Bedingung im Blick auf die moralische Entwicklung konkretisiert. Aber sie gilt für jegliches Lernen, wenn es bildend sein soll. Es ist deshalb nicht nur eine Lehrplanfrage, ob religiöse Fragen und Erfahrungen in der Schule zur Sprache kommen und verarbeitet werden können. Es ist eine Frage an unser Schulkonzept, und die rechtlichen Rahmenbedingungen für die »Lernverfassung« der Schule haben dafür die gleiche Bedeutung wie die vieldiskutierten Garantien für den Religionsunterricht.

Dr. Doris Knab ist Professorin für Schulpädagogik i.R. an der Universität Tübingen.

Abstract

The essay reconstructs how religion became focus of attention of the school and those responsible for school during the last decades. In the first part it criticizes the foreshortening of the politicoeducational discussion which on the one hand is performed through the legal arrangement between state and church(es), on the other hand reduces the religious education in moral education. The second part reconstructs how the topic »religion« declines out of the background of the reflection about the theory of education and school at last. The final part outlines the recent developments in the relationship between youth, school and society which force to reconsider the topic »religion« in the frame of reference of school education again.

45 Vgl. D. Mieth, *Moral und Erfahrung*, Beiträge zur theologisch-ethischen Hermeneutik, Freiburg i. Br. 1978, 123.

46 Vgl. Chr. Scheilke und F. Schweitzer, *Bildung und Autonomie der Schule*, in: R. Preul (Hg.): *Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie*, Gütersloh 1989, 333–351, hier: 343; ferner D. Knab, *Schule als Arbeitsplatz – nicht zum Aushalten?*, *Pädagogik* 47 (1995) 6–10.