

Schule – Bildung – Christlicher Glaube

Perspektiven in der evangelischen Diskussion der 80er Jahre

Die erste Epoche des bundesrepublikanischen Schul- und Bildungswesens in der Nachkriegszeit bis zum Ende der 50er Jahre kann aufgrund ihrer schul- und bildungsmäßigen Intention sowie weltanschaulichen Geschlossenheit als Ära eines einheitlichen „christlichen Schul- und Bildungswesens“ mit restaurativen Tendenzen bezeichnet werden. Pointiert formuliert ist sie im Zug der damaligen geistig-moralischen Wende und Rückbesinnung auf traditionelle und christliche Werte an personal-personalistisch verstandener, „christlich“ geprägter *Erziehung* im Sinn absichtsvoller (Über-)Formung des Individuums und dessen Integration in die soziokulturellen Gegebenheiten interessiert.

Sie wird in den 60er und 70er Jahren – Traditions(ab)brüche und weltanschaulicher Pluralismus machen sich in diesen beiden Dezennien bemerkbar – abgelöst von einer zweiten Epoche, deren Interesse vor allem strukturellen Reformen, curricularem Planen und Arbeiten, der Lernoptimierung und damit insgesamt der *Funktionalisierung, Effektivierung und Leistungssteigerung* von Schule und Bildung gilt. In dieser stark „technokratisch“ orientierten Schul- und Bildungsepoche sieht sich der christliche Glaube verstärkt veranlaßt, seine Perspektiven als „Problemlösungspotentiale“ für die „Gegenwart“ (so die Konzeption des sogenannten „Problemorientierten Religionsunterrichts“) zu formulieren, was bei allen unstrittigen Vorzügen solchen Bildungsverständnisses durchaus auch Anpassung an Zeitumstände, Zeitgeist sowie Verlust an biblisch-theologischen Eigenpotentialen zur Folge hat bzw. haben kann, vor allem dann, wenn biblische Texte nur in zweck- einseitiger Gegenwartsperspektive wahrgenommen und ausgelegt werden.

In den 80er Jahren nun hebt eine dritte Epoche¹ im Verständnis von Schule, Bildung und christlichem Glauben an, in deren Verlauf es zu einer Neuvermessung ihres Verständnisses sowie ihres Verhältnisses untereinander kommt. Als neue Leitmotive in der diesbezüglichen Diskussion lassen sich die Gedanken der *Rekonstruktion*, der *Kooperation* und der *Mitverantwortung* ausmachen.

Die gesellschaftliche Lage der 80er Jahre in der Bundesrepublik läßt deutlich Züge einer *Sinn- und Wertkrise* erkennen. Dabei zeigte sich schnell, daß formal bleibende Kategorien wie Lernen, Qualifikation, Effektivierung, Leistung etc. auf Dauer allein nicht genügen konnten, um gesamtgesellschaftliche Probleme zu lösen, vielmehr war über Strukturdebatten hinaus eine verstärkte Zuwendung zu

qualifiziert-inhaltlichen Gesichtspunkten und Fragen des Bildungs- und Schulsystems geboten. Da eine Rückkehr zu einer weltanschaulich geschlossenen Gesellschafts- und Bildungsideologie ebenso ausgeschlossen erschien wie eine völlige Auslieferung von Schule und Bildung an alle möglichen Zufälligkeiten und weltanschaulichen Beliebigkeiten gleich welcher Art, erachtete man es in der politischen und bildungstheoretischen Debatte um gesamtgesellschaftliche Prioritäten zunehmend als notwendig, gemeinsam eine Theorie der öffentlichen Bildungsverantwortung zu entwickeln. Folglich sind die achtziger Jahre in der bundesrepublikanischen Schul- und Bildungslandschaft geprägt vom Willen zur Verständigung und Neuverständigung zwischen den verschiedenen weltanschaulichen Lagern (und über sie hinweg) und vom Willen aller Beteiligten zur Kooperation. Insgesamt stehen die Zeichen der Zeit auf Integration und (besser noch) Rekonstruktion von Schule, Bildung sowie Rekonstruktion des Verhältnisses von Schule, Bildung und christlichem Glauben.

Kooperation und Mitverantwortung

Auch in der Praktischen Theologie, vor allem der Religionspädagogik und der kirchlichen Bildungsplanung etwa auf EKD-Ebene (Comenius-Institut) schickte man sich an, das Verhältnis von Schule, Bildung und christlichem Glauben neu in diesem mitverantwortlich-kooperativen und rekonstruierenden Sinn zu bestimmen. Der Zeit voraus hatte Gert Otto bereits 1970 die Aufgabe der Religion nicht im Gegensatz zu Bildung und Erziehung begriffen sehen wollen, sondern die Vorstellung verantworteter Kooperation zwischen Bildung und Religion ins Spiel gebracht. In den 80er Jahren nun wird solches Bildungs- und Schulbildungs-Mitverantwortungsdenken für den christlichen Glauben und die evangelische Kirche zentral leitend und tritt an die Stelle des Alleinvertretungs- und Monopolgedankens (so in den beiden vorhergehenden Epochen). Bildungsverantwortung soll zunehmend kommunikativ buchstabiert und wahrgenommen werden.

Dabei besagen die Stichworte Kooperation und Mitverantwortung den Abschied vom Gedanken sowohl eines christlichen Fundamentalismus als auch eines christlichen Integralismus, also von Haltungen, die sich angesichts faktischer Pluralität entweder nach der Rückkehr in einfache, geschlossene Verhältnisse sehnen oder hinter die Offenheit für unterschiedliche Lebensformen im Sinn einer Rechristianisierung zurückwollen. Demgegenüber wird in diesem Dezennium bezüglich der Bildungs- und Schullandschaft deutlich: Da wir weder ein geschlossenes christliches System noch ein geschlossenes christlich-pädagogisches System haben, ist der Versuch einer fundamentalistischen oder integralistischen „christlichen Überformung... aus evangelischer Sicht weder theologisch rechtens noch in unserer Gesellschaft faktisch möglich“².

Wiedererwachende Bildungsdiskussion

Die Theoriediskussion – inhaltlich-konzeptionelle Fragen und Herausforderungen kehren wie gesagt wieder – geht verstärkt der Frage der „Bildung“ nach, die in der vorhergehenden Epoche einigermaßen aus dem Kurs geraten war bzw. technokratisch gehandhabt wurde. Näherhin gilt das Interesse einem *qualifizierten* Bildungsverständnis, und zwar im pädagogisch-wissenschaftlichen Bereich ebenso wie in der Öffentlichkeit und der theologischen, kirchlichen Diskussion. Dies meint: War das Bildungsverständnis der Nachkriegsära (die erste Epoche) vor allem auf individuelle Persönlichkeitsbildung aus, das der 60er Jahre vor allem durch den Qualifikationsbegriff und andere Substitute (wie Lernen etc.) geprägt, so wird Bildung jetzt derart gefaßt, daß in ihr die Momente von Tradition und Zukunftsverantwortung, von Wertbindung und wissenschaftlich-technischer Entwicklung, also von *Sinnorientierung* und Qualifikation miteinander verbunden sind. Zudem wird sie vor allem *kritisch* verstanden: Nicht mehr wie in den 60er, 70er Jahren einseitig an Erziehen, Lernen und Sozialisation ausgerichtet, zielt Bildung nun auf die Freiheit und Eigenständigkeit des Subjekts; ferner wird die *praktisch-lebensbezogene* und nicht weltabgehobene Dimension von Bildung wiederentdeckt. Damit soll gegen einen faktischen, staatlich-öffentlichen Gebrauch von Bildung, der stärkstens am Funktionieren des einzelnen zugunsten wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Stabilität orientiert ist, sich aber häufig genug auch durch eine gewisse Wirklichkeitsferne auszeichnet, kritisch interveniert werden.

Schließlich wendet sich die Theoriediskussion einer neuverstandenen *Allgemeinbildung* zu: Wenn – so ein starker Trend im wissenschaftlichen Diskurs (Wolfgang Klafki, Karl Ernst Nipkow)³ – Schule und Bildung uns alle angehen, dann erscheint die Rekonstruktion von Allgemeinbildung (s. die Anfänge bei Johann Amos Comenius) als dem wirklich uns „gemeinsam Angehenden“ unbedingt geboten. Klafki versteht darunter „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und an Bemühungen um ihre Bewältigung teilzunehmen“. Demzufolge fordert er ein prinzipielles didaktisches Umdenken gegenüber dem herkömmlichen Fächersystem und Fächerdogmatismus in der Schule: Der systematische Aufbau der Wissenschaften könne nicht länger das Richtmaß für den Unterricht liefern, vielmehr müßten Fachinhalte von „Schlüsselproblemen“ als Konzentrationskernen einer zeitgemäßen Bildungskonzeption in den Blick genommen werden. Als solche Schlüsselprobleme erscheinen ihm zum Beispiel die Friedensfrage, die Zerstörung der Natur, das Armutsgefälle zur Dritten Welt, die Problematik von Massenmedien usw.

Auf diesem Hintergrund haben wir auch in der Religionspädagogik des letzten Jahrzehnts eine Reihe von Versuchen zu verzeichnen, durch Rückgriff auf ein qua-

lifiziertes Bildungsverständnis die Schul- und Bildungslandschaft sowie die Bedeutung der Religion in ihr neu zu vermessen. Erwähnenswert erscheinen dabei neben anderen die Vorschläge von Nipkow: Bildung als grenzüberschreitendes Zusammenhangswissen, Gruppengrenzen überwindende Verständigungsfähigkeit und Erfahrungsnähe, sowie von Peter Biehl: Bildung als Erneuerung der Erfahrungsfähigkeit und Einbildungskraft, wodurch sichergestellt werden soll, daß Bildung nicht auf individuelle Privatheit zielt, sondern kommunikations- und verständigungsintensiv ist. Insgesamt vermag gerade die Bildungsthematik die Mitverantwortung von Kirche und christlichem Glauben für das öffentliche Schul- und Bildungswesen neu ins Licht zu rücken.

Schule und Jugend

Demgegenüber mehren sich realfaktisch in der Bundesrepublik der 80er Jahre Hinweise auf einen Zustand von Schule und Schulbildung, die zu beredten Klagen berechtigten Anlaß geben: Beide werden immer häufiger als „am Leben vorbeigehend“, den „Jugendlichen verfehlend“, ja als „Diebstahl an Lebenszeit“ empfunden. Dies liege, so wird moniert, nicht zuletzt an einer bestimmten „Schlagseite“ von Schule und Schulbildung: So wie sie funktioniere, bestehe ihre eigentliche Zielrichtung und Leistung faktisch nicht darin, den Charakter des Heranwachsenden zu formen, seine Sozialität zu entwickeln und sein Gewissen zu entfalten, vielmehr sei ihr vorrangiger und hauptsächlicher Zweck, Kenntnisse und Fähigkeiten im Kognitiven und mit Abstand im Pragmatischen zu vermitteln, und dies – entgegen allen anderslautenden hehren pädagogischen Absichtserklärungen – mit einem problematischen Gefälle: Was letztlich zähle, seien die Zahlen, in denen die Noten ausgedrückt würden – dies sei die eigentliche „harte“ Währung der Schule.

Das wird in diesem Zeitraum vor allem auch deswegen als bedrohliche Entwicklung empfunden, weil Schule nicht mehr nur wie früher einen kleinen Ausschnitt im Leben der Kinder und Jugendlichen darstelle, vielmehr heute immer mehr Kinder und Jugendliche für immer längere Zeit zur Schule gingen. Jugendzeit, so eine treffende Formulierung, sei weithin zur Schulzeit geworden. Auf jeden Fall nimmt die Schule das Jugendalter zu wesentlichen Teilen für sich und ihre Aufgaben in Anspruch. Problematischerweise öffne und begreife sie sich dabei aber nicht als Lebens- und Erfahrungsraum, sondern sei, maximal „vom übrigen Leben physisch isoliert“, als stoffzentriertes Unterrichten ausgelegt (Horst Rumpf). Wenn Theodor Wilhelm in seiner „Theorie der Schule“ als vor 20 bis 30 Jahren geltenden Common sense zusammenfassen konnte: „Unser Maßstab für die Richtigkeit der Schule war das Bewußtsein, daß er (der Schüler) die Schule braucht“, so haben wir in der Bundesrepublik der 80er Jahre dieses Bewußtsein so nicht mehr. Vielmehr komme es darauf an, so wird erkannt, von jenem oben skizzierten qualifizierten

Bildungsverständnis her Schule und Schulbildung dergestalt neu auszurichten und zu rekonstruieren, daß als ihre Gesamtaufgabe gelten könnte: der nachwachsenden Generation in „einer sinnorientierten und wertgebundenen Weise“ (Klaus Prange) Wirklichkeit zu erschließen und sie darauf vorzubereiten im Sinn einer Förderung von deutungs- und handlungsleitender Selbst-, Sozial- und Wirklichkeitskompetenz. Ziel- und erkenntnisleitend erscheint dabei für Unterricht und Schule die pädagogische Erkenntnis, derzufolge ein Unterrichtsfach der Orientierung des Schülers in einem Lebensbereich dient, es aber nicht das verkleinerte Abbild eines universitären Fachstudiums ist. Dies muß auch Folgen für das Fach Religionsunterricht haben: In, mit und unter Religion, wie sie heute in Schulen thematisch wird, geht es nicht um dieses oder jenes, nicht um komplizierte und komplexe Sachverhalte, sondern um das „Einfache“ und das grundlegend „Elementare als das gewißmachende Wahre“ (K. E. Nipkow).

Als Perspektive ergibt sich: Schule wird das Ziel einer allgemeinen und wirklichkeitsbezogenen Bildung nur insoweit verfolgen und realisieren können, wie sie Bildung als *Gespräch* und als eine *Lebensform* gestaltet.

Zur Lage christlicher Religion

Faktisch-praktisch ist Religion in der Bundesrepublik – der Tendenz der Neuzeit folgend – phänotypisch gekennzeichnet durch Individualisierung, Privatisierung und Pluralisierung. Wir verzeichnen in dieser Zeit allerdings nicht nur eine Abkehr von ihr als Folge der „Entzauberung der Welt“ (Max Weber), sondern auch Phänomene wie Bindung und Neuanbindung an Religion als Folge ihrer Wiederkehr, mitbedingt durch neuerliche „Verzauberung der Welt“. Insgesamt wird man mit Andreas Feige von *Transformationsprozessen* und *-gestalten*⁴ moderner (christlicher) Religiosität bzw. des Christentums unter den Bedingungen der Moderne sprechen können, die die kirchlich institutionalisierte Religion und den individuellen Glauben auseinandertreten lassen, ohne doch das Christentum einfach zu eliminieren.

Säkularisierung hin, Säkularisierung her, gesamtgesellschaftlich wie individual- und sozialpsychologisch gesehen ist die Sache der Religion ganz sicher nicht atheistisch oder gegenstandslos geworden, wenngleich sie sich insgesamt gesehen und verglichen mit früheren Zeiten wesentlich stärker im Hintergrund als im Vordergrund des Alltags und des Alltagsbewußtseins bewegt. Vieles spricht für eine Problemeinschätzung, wie sie der Soziologe Rainer Döbert formuliert hat: Danach begnüge sich die Mehrheit der bundesrepublikanischen Gesellschaft mit einer moderaten „Restrisiko-Religion“⁵. Als Fehleinschätzung der Lage dagegen muß man wohl das Urteil bezeichnen, wonach Religion, ursprünglich alles durchdringendes Bezugssystem, nun zu einem total randständigen Phänomen und Subsy-

stem geworden sei. Auch in einer differenzierten, komplexen Gesellschaft wie der der Bundesrepublik der 80er Jahre ist christliche Religion nicht nur ein gesellschaftliches Subsystem oder ein Teilbereich unter anderen, sondern – wie jedem für volksskirchliche Verhältnisse Sensiblen einleuchtet – weit über kirchliche Manifestation hinaus in individuellen Bedürfnissen, Erwartungen, sozialen Riten und Einstellungen gegenwärtig (Friedrich Wilhelm Graf).

Was sich in der bundesrepublikanischen Mentalität der 80er Jahre zweifelsohne „gelockert“ oder verändert hat, ist wohl unstrittig die Bereitschaft, sich exklusiv und definitiv an konkret vorkommende Religions- und Konfessionsgestalten mit einem entsprechenden hochausdifferenzierten Verhaltensset zu binden. Als auffällig muß darüber hinaus ein Wachstum der religiösen und neureligiösen Szene sowie eine Zunahme „frei flottierender Religiosität“ bezeichnet werden; dazu kommt ein nicht zu übersehender Synkretismus als typische Folge eines Mangels an gemeinverbindlicher „Orthodoxie“. Entgegen der Meinung von Peter Ludwig Berger, Religion werde in der modernen Gesellschaft nur noch in der Form individueller Wahlentscheidung angeeignet (eine typisch US-amerikanische Beobachtung und Gegebenheit), wird man für die Bundesrepublik der 80er Jahre sagen können, daß es hier nach wie vor vor allem traditionell und rituell bestimmte und besetzte christlich-religiöse Mentalitäten und Mentalitätslagen – weit vor bzw. jenseits von expliziten Wahlentscheidungen – in einem ausgesprochen hohen Maß gibt, womit sicher noch nichts über den Grad bzw. das inhaltliche Maß solchen Christseins gesagt ist. Immerhin zeigt die westdeutsche Konfessionsstatistik dieser Jahre, daß über 85 Prozent der bundesrepublikanischen Bevölkerung einer der großen christlichen Kirchen bzw. Konfessionsfamilien angehören. Diese auffällig hohe Zahl läßt sich auch nicht einfach durch die Rede von in erster Linie rein nominellen Kirchenmitgliedschaften der Massen dekuivrieren, da wir nachgerade aus empirischen Mitgliedschaftsuntersuchungen⁶ dieser Zeit wissen, daß und wie es für eine Volkskirche charakteristisch ist, wenn ihre Mitglieder mit der Kirche in verschiedenen Graden verbunden sind, ihre Dienste in verschiedenem Maß in Anspruch nehmen und eine Mehrzahl von Glaubensauffassungen einschließlich ihrer Verwirklichung im Leben vertreten.

Abschließend sei vermerkt, daß es dort, wo man sich „postmodern“ versteht, durchaus mentale Neigungen zu einer Art „Patchworkidentität“ (Heiner Keupp) gibt, die auf gewohntermaßen geschlossen-einheitliche Identitätsbildung verzichtet und in dem Sinn verfährt: „Alles ist erlaubt, was gefällt“.

Religionsunterricht als schulisches Fach

Einschlägige empirische Untersuchungen wie etwa von Andreas Feige und Klaus Langer⁷ zeigen: Während die traditionellen Träger der religiösen Erziehung und

Sozialisation in der Bundesrepublik – Familie und Kirche – zunehmend an Bedeutung verlieren, scheint der schulische Religionsunterricht an relativer Bedeutung zu gewinnen, so jedenfalls sehen es junge Erwachsene selbst. Die Zustimmung zu diesem Fach reicht dabei von hoher und höchster bis zu geringer Akzeptanz. Sie korreliert mit bzw. ist mehr oder weniger deutlich von dem im Religionsunterricht vorausgesetzten und gehandhabten Glaubensverständnis abhängig: Je steiler und dogmatischer dieses ist, desto geringer fällt die Zustimmung der Schüler aus; umgekehrt findet ein lebens- und erfahrungsbezogen orientiertes Glaubensverständnis hohe religionsunterrichtliche Akzeptanz (A. Feige).

Religionspädagogische Fachleute räumen in der Diskussion bereitwillig ein, daß Religionsunterricht für die Kirchen nicht notwendigerweise grundsätzlich an *öffentlichen* Schulen sein müsse, da es nur für den Unterricht der Kirche in der Kirche selbst einen in ihrem eigenen Ursprung mitgesetzten Auftrag gebe. Gleichwohl herrscht praktisch über die Möglichkeit des in der öffentlichen Schule verankerten Religionsunterrichts bei aller Problematik und Schwierigkeit damit vor allem auch Dankbarkeit, denn – dies scheint deutlich – der Weg des christlichen Glaubens in Westdeutschland wäre vermutlich anders, ja problematischer verlaufen, wenn er sich von Schule und Bildung getrennt hätte. Gleiches gilt für Bildung und Schule, wenn sie sich vom christlichen Glauben getrennt hätten.

Positiv gesprochen: Schule und Bildung sind eine nicht zu unterschätzende Chance zur kritischen Selbstüberprüfung und Reflexivität der Kirche bzw. des Christentums. Umgekehrt bietet der christliche Glaube eine Möglichkeit zur Selbstüberprüfung und Reflexivität von Schule und Bildung, die deren Eindimensionalität verhindern helfen können. Theoretisch wie praktisch wird als deutlicher Vorzug empfunden: Religionsunterricht in der Schule sorgt dafür, daß christliche Religion „öffentlich“ und in der „Öffentlichkeit“ bleibt, also keine „Verschlusssache“, Geheimsache oder Zirkelsache wird, sondern eine „öffentliche Sache“ sein kann. Es gibt ansonsten in der Bundesrepublik keine vergleichbare Instanz oder Institution mehr, in der Religion über dermaßen viele Jahre im menschlichen Leben und damit in der Gesellschaft „publik“ wäre.

Als Ort „öffentlicher Sinnreflexion“ aber (also nicht reduziert auf Ecken und Nischen bzw. subkulturelle Milieus unserer Gesellschaft) ist Religionsunterricht in seiner anthropologisch-individuellen wie gesellschaftlichen Bedeutung nicht hoch genug zu schätzen. Befürworten wohl nicht wenige Eltern dieses Fach in der Schule vor allem (auch) aus Gründen der religiösen „Generationenvorsorge“ (Hans Otto Wölber), so ist es für Schüler eine einmalige Institution in der Begleitung ihres Lebenslaufs, für die Schule ein Beitrag zu allgemeiner menschlicher Bildung und hierdurch mittelbar ein Beitrag zu einer vernunftfähigen und zukunftsfähigen Gesellschaft. Der Religionsunterricht hat nach einer weitgehenden Übereinstimmung in der religionspädagogischen Diskussion „nicht primär kirchliche Zubringerdienste“ für den Gemeindeaufbau zu leisten. Solches Denken und eine entspre-

chende Erwartungshaltung durchzieht aber nach wie vor (oder wieder?) nicht wenige kirchliche, auch kirchenamtliche Äußerungen, vor allem wenn der Religionsunterricht traditional als „Weitergabe des Glaubens“ verstanden und auf kirchliche Zielsetzungen hin ausgerichtet ist bzw. wird (Gottfried Adam). Vielmehr sollte die Kirche ihn „als breitestes Angebot an die Menschen in dieser Zeit ansehen, das sie hat und mitverantworten darf“ – eine „Chance für die Kirche“ (K. E. Nipkow).

In der religionspädagogischen Theoriediskussion – die (kirchenamtliche) Praxis gleicht ihr gegenüber einem merkwürdigen Spagat – taucht in den 80er Jahren erneut als ein religionsunterrichtliches Zentralproblem die Frage der *Konfessionalität* und weltanschaulichen Pluralität im Religionsunterricht auf. Mittelfristig wird sie, wie es aussieht, zum Testfall für die Glaubwürdigkeit kirchlicher Positionsbestimmungen im ausgehenden 20. Jahrhundert werden. Wenn der Mensch von Natur aus gerade nicht auf eine einzige Weltanschauung festgelegt ist, sondern als kulturelles Lebewesen mehrere Möglichkeiten von Sinnoption(en) hat, dann ist die entscheidende pädagogische und religionspädagogische Grundsatzfrage, wie Schulbildung dem gerecht werden könne. Wie also kann die weltanschaulich neutrale Schule adäquat oder sogar optimal für die Dar- und Vorstellung mehrerer „Sinn-“ Möglichkeiten sorgen?

Mitverantwortung ja, aber wie?

Theoretisch wie praktisch ist die prinzipielle Mitverantwortung des christlichen Glaubens bzw. der Kirchen für Schule und Bildung am Ende der 80er Jahre einigermmaßen unstrittig; strittig ist dagegen sehr wohl die Art und Weise der Mitverantwortung. Als relativer Common sense kann diesbezüglich gelten: „Der Ort des Religionsunterrichts ist unbeschadet eines für die Kirchen notwendigen eigenen Unterrichts die öffentliche Schule im Rahmen einer pluralistischen Gesellschaft“ (Klaus Wegenast). Hinter diesem Problem des „Wie“ der Mitverantwortung steckt eine grundsätzliche hermeneutische Frage, nämlich: Wie wird man bildungs- und schulmäßig mehr oder weniger stark ausgeprägten religiösen Individuen bzw. religiösen Identitäten und soziohistorischen Religionen hierzulande im Westen am ehesten und am besten gerecht? Dazu sind im wesentlichen *zwei Lösungsvorschläge* in der religionspädagogischen Diskussion.

Den *einen* (favorisiert vor allem von Gert Otto, Jürgen Lott u. a.)⁸ kann man zugespitzt so umschreiben: Zusammenführung, Überführung („Reduktion“) religiöser Individuen und soziohistorischer Religionen auf einen (kleinsten?) „gemeinsamen Nenner“, realisiert in einem schulischen Fach „Religions-Unterricht“. Dieses Modell läuft auf Mitwirkung des christlichen Glaubens an einem einheitlichen, vor allem schulpädagogisch legitimierten transkonfessionellen (nicht akonfessionellen!) Religionsunterricht für alle Konfessionen und Religionen hinaus

(monostrukturelles Modell). Der *andere* Lösungsvorschlag zielt auf Bewahrung und Gewährung vorhandener religiöser Identitätslagen und die Ermöglichung von konfessorischer wie diskussorischer religiöser Identitätsbildung⁹, realisiert in der Form eines christlich (derzeit immer noch de jure konfessionell) verantworteten Religionsunterrichts neben anderen Religionsunterrichten. Mitwirkung an der staatlichen Bildungsaufgabe in der religiösen Dimension vollzieht sich hier in eigenständig-autarker Weise (plurales Modell). Wird im ersten Lösungsvorschlag vor allem mit Argumenten der Schulpädagogik, des weltanschaulichen Pluralismus und religiös-kultureller Veränderung gearbeitet, so im zweiten verstärkt mit Argumenten kultureller Herkunft, der Wirkungs- und Geistesgeschichte, der volkskirchlichen Lage (mit ihren entsprechenden Zahlenverhältnissen) und lebensformbezogener Pädagogik bzw. Religionspädagogik.

Staatlicherseits bzw. vom *Staatsgedanken* – weniger von der derzeit praktizierten Grundgesetzinterpretation des Art. 7,3 GG – her erscheinen beide Lösungsvorschläge denkbar, legitim und realisierbar, da „Religion“ in der Verfassung weit und offen gefaßt wird. Was sie inhaltlich meint, ist hier nirgends definitiv festgelegt. Dies bedeutet, daß das Grundgesetz sich nicht inhaltlich bindet, sondern für alle möglichen „positiven“ Ausprägungen von Religion offen hält. Dementsprechend vorsichtig und offen fällt auch der Grundgesetzkommentar aus: „Da die Bundesrepublik Heimstätte aller Deutschen ist, gleichgültig welcher Weltanschauung, muß die Auslegung der Worte ‚vor Gott und den Menschen‘, damit sie verfassungskonform ist, allen Auffassungen gerecht werden können, die unter Deutschen über Gott bestehen“ (Theodor Maunz)¹⁰. Realfaktisch wie auch in der Theoriediskussion gibt es jedoch in Sachen Mitverantwortung des christlichen Glaubens für Schule und Bildung am Ende der 80er Jahre einen sehr massiven Trend in Richtung eigenständiger Form der Mitverantwortung, also des zweiten Lösungsvorschlags; allerdings ist hier Bewegung in die Schul- und Bildungsdiskussion gekommen.

Damit ist auch der derzeitige Stand des Verhältnisses von Schule, Bildung und christlichem Glauben umrissen. Diskussionslinien sind gezogen und mehr oder weniger kräftig markiert, die normativen Kräfte des Faktischen (nicht zu unterschätzen!) machen sich bemerkbar. Wie das Verhältnis der drei Faktoren ideell und wirklich in den nächsten 20 oder 30, gar 50 Jahren aussehen wird, vermag derzeit noch niemand zu sagen.

ANMERKUNGEN

- ¹ Vgl. zu den beiden ersten Epochen meine Gesamtdarstellung: Schule – Bildung – christl. Glaube. Kritische Rückblicke auf Ideen und Wirklichkeiten dieses Verhältnisses in der BRD, in: ThPr (1993).
- ² K. E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung (Gütersloh 1990) 18.
- ³ W. Klafki, Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Weinheim 1985) 12 ff.; K. E. Nipkow, a. a. O. 236 ff.
- ⁴ M. W. wird diese Bezeichnung zum ersten Mal verwendet von N. Mette, Volkskirche – Gemeindekirche – Parakirche (Theol. Berichte 10, Zürich 1981) 23 f., sowie später A. Feige, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Gütersloh 1990), v. a. 341 ff. Es ist also mit fließenden Grenzen bzw. Übergängen von Kirche zu rechnen. Nach Feige wird nur eine solche Sicht auch dem Umstand gerecht, daß „strukturelle Differenzen zwischen Kirchenmitgliedern und Konfessionslosen im Blick auf ‚Lebenssinn‘ und ‚Gottesvorstellung‘ kaum auszumachen sind“ (396).
- ⁵ R. Döbert, Oser/Gmünders Stadium 3 der rel. Entwicklung im gesellschaftl. Kontext, in: Glaubensentwicklung und Erziehung, hrsg. v. K. E. Nipkow, F. Schweitzer, J. W. Fowler (Gütersloh 1988, 21989) 156.
- ⁶ Exemplarisch sei hier nur angeführt: Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft, hrsg. v. J. Hanselmann, H. Hild, E. Lohse (Gütersloh 1984); vgl. auch: Christsein gestalten. Eine Studie zum Weg der Kirche, hrsg. v. Kirchenamt der EKD (Gütersloh 1986).
- ⁷ A. Feige, Christl. Tradition auf der Schulbank (5 ff.); ders., Chancen einer Religion nach der Aufklärung (63 ff.), beides in: A. Feige, K. E. Nipkow, Religionslehrer sein heute (Münster 1988); K. Langer, Warum noch Religionsunterricht? (Gütersloh 1989).
- ⁸ U. Baltz-Otto, G. Otto, Überlegungen zum Religionsunterricht morgen, in: ThPr 26 (1991) 1, 4 ff.; J. Lott, Erfahrung – Religion – Glaube (Weinheim 1991).
- ⁹ W. H. Ritter, Zum Problem der Identität in christl.-theol. Perspektive, in: Wege zum Menschen 31 (1979) 469 ff., v. a. 488 ff.; ferner wichtig: H. Luther, Identität und Fragment, in: ThPr 20 (1985) 4, 317 ff.
- ¹⁰ Reumann, Gott im Grundgesetz, in: FAZ 13. 11. 1975, zit. nach Th. Maunz, in: Th. Maunz, G. Dürig, R. Herzog, Grundgesetz. Kommentar (München 1983) Präambel, Rd. Nr. 13.