

Christian Grethlein

Lernort Gemeinde – Lernort Schule

Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis*

Eberhard Winkler zum 60. Geburtstag

1. Kontext der Diskussion

1.1. Die vielleicht pädagogisch brisanteste Konsequenz der zunehmenden Ausdifferenzierung von Daseins- und Wertorientierungen in unserer Gesellschaft ist die Tatsache, daß unsere Kinder und Jugendlichen zunehmend Einflüssen ausgesetzt sind, die nicht aufeinander abgestimmt sind, ja sich teilweise widersprechen. Dies kann bereits sehr früh, etwa durch das Nebeneinander von familiärer Erziehung und Unterbringung im Hort, beginnen. Im Schulalter verbringen dann alle Heranwachsenden ihre Zeit an verschiedenen Orten bzw. in verschiedenen Bezügen, die ihre Einstellungen und ihr Verhalten zumindest mitprägen können. Hier sind vor allem zu nennen:

- die Familie, in der im allgemeinen die Beziehungen der einzelnen zueinander immer gefühlsbetonter werden;¹
- die Schule, in der die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer und die Tendenz zur Gymnasialisierung durch Fachunterricht zu einer distanzierteren, vorwiegend an überprüfbaren Resultaten interessierten Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern führt;²
- die Medien, vom Fernsehen über CD's bis zu Computerprogrammen, die in all ihrer Vielfalt vor allem durch Verkaufsinteressen und Werbestrategien bestimmt sind;³
- bei etwas Älteren in steigendem Maß die Clique, die häufig in einem Gegensatz zu den Erwachsenen und deren Lebensstil steht;⁴
- evtl. die christliche Gemeinde, die verschiedene, z.T. regelmäßige, z.T. punktuelle Angebote für Kinder und Jugendliche macht.

Komplizierter wird dies noch dadurch, daß die genannten Beeinflussungsinstanzen in sich selbst nicht immer einheitlich sind bzw. sich verändern: Die Familie z.B. durch Scheidung, Geburt eines neuen Kindes u.a., die Schule durch die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Lehrerinnen und Lehrer usw. Diese große Vielfalt sozialer Angebote, denen unsere Kinder und Jugendlichen ausgesetzt sind und die sie umwerben, macht das pädagogische Bemühen zunehmend schwieriger. Die Forschungen zur Ökologie der menschlichen Entwicklung weisen auf die große

Bedeutung des möglichst persönlich vermittelten Zusammenhangs zwischen verschiedenen Lebensbereichen der Kinder und Jugendlichen für deren Entwicklung hin.⁵

1.2. In besonderer Form stellt sich die skizzierte Problematik auf dem Gebiet der religiösen Bildung. Hier sind wir zum einen Zeugen eines sich seit vielen Jahrzehnten abzeichnenden, mittlerweile aber unübersehbaren Prozesses, des Wegfalls der innerfamiliären, religiösen Erziehung.⁶ Diese Entwicklung gehört wohl zur allgemeinen „Verkirchlichung“ des Christentums, die F.-X. Kaufmann anschaulich und präzise beschreibt:

„Im Namen Jesu' wird ausdrücklich meist nur noch dort gehandelt, wo dazu ein kirchlicher Auftrag gesellschaftlich anerkannt ist.“⁷

*Überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am 19. 10. 1992. Ich danke den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Religionspädagogik in Rothenburg/ Fulda (28. - 30.09.1992) für das anregende Gespräch zu dem Thema.

¹ Vgl. grundsätzlich zur Struktur moderner Familien F.-X. Kaufmann, *Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen*, München 1990, 29-72.

² S. R. Tippelt, *Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen*, Z.f.Päd. 34, 1988, 628f.

³ Zur Bedeutung des Fernsehens für den Familienalltag s. H. Lukesch, *Von der ‚radiohörenden‘ zur ‚verkabelten‘ Familie – Mögliche Einflüsse der Entwicklung von Massenmedien auf das Familienleben und die familiäre Sozialisation*, in: R. Nave-Herz, Hg., *Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 1988, 173-197.

⁴ S. grundlegend Coleman, J., *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*, New York 1961.

⁵ S. U. Bronfenbrenner, *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Stuttgart 1981, 21f., 202-207.

⁶ Zum Hintergrund dieser weitreichenden Entwicklung s. F.-X. Kaufmann, *Religion und Modernität*, Tübingen 1989, 222-226.

⁷ F.-X. Kaufmann, *Zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums heute*, in: L. Bertsch, F. Schlösser, Hg., *Kirchliche und nichtkirchliche Religiosität*, QD 81, Freiburg, Basel, Wien 1981, 30.

Zum anderen konsumieren die Kinder und Jugendlichen in hohem Maß die verschiedenen Medienangebote, in denen aber die religiöse Dimension höchstens eine marginale Rolle spielt. Und auch die meisten peer-groups bewegen sich in Distanz zur Kirche, die ja primär als Erwachsenenorganisation oder als Erziehungsinstitution für kleinere Kinder erscheint.⁸

So beschränkt sich religiöse Bildung immer mehr auf Schule, hier vor allem auf den Religionsunterricht, und auf kirchliche Veranstaltungen wie Kindergottesdienst, Kinder- und Jugendgruppen, Konfirmandenzeit und in den neuen Bundesländern Christenlehre und Junge Gemeinde.

Erst langsam beginnt die Religionspädagogik als die Theorie religiöser Bildung auf diese neue Situation zu reagieren, deren Konsequenzen noch nicht absehbar sind. Bis zum Beginn der 70er Jahre beschäftigte man sich vornehmlich mit dem schulischen Religionsunterricht und setzte dabei mehr oder weniger implizit eine gewisse Kirchlichkeit bzw. Christlichkeit der Gesellschaft voraus, in der die Schülerinnen und Schüler aufwachsen. Nachdem man sich in einem – im nachhinein seltsam solipsistisch anmutenden – Konzeptionenkarussell schwindlig gedreht hatte,⁹ ökumenische Kontakte die Besonderheit des bundesdeutschen Religionsunterrichts erkennen ließen und auch die pädagogische Theoriebildung sich von der Konzentration auf schulisch-unterrichtliche Fragen löste, wandte man sich verstärkt den sog. gemeindepädagogischen Unternehmungen zu,¹⁰ von denen bisher nur der Konfirmandenunterricht gründlicher bedacht worden war. Zugleich begann das Interesse am Religionsunterricht zurückzugehen.

Dazu trug wohl auch die zunehmende Konsolidierung dieses Fachs, das religionskritische Attacken von Religionspädagogen und Marxisten gleichermaßen überstanden hatte, bei.

Mittlerweile wird jedoch deutlich, daß eine sinnvolle Gestaltung gemeindepädagogischer Angebote für Kinder und Jugendliche eine Berücksichtigung des schulischen Religionsunterrichts, ja überhaupt der Schule erfordert.

Schon J. Henkys konnte im Anschluß an H. Fritzsche für die DDR-Christenlehre formulieren: „Unerläßliche Voraussetzung ... ist, daß der kirchliche Unterricht den Zusammenhang mit dem schulischen Bildungsgut wiedergewinnt.“¹¹

Allgemein pädagogisch geht dies aus den vor allem von U. Bronfenbrenner systematisierten Einsichten in die Ökologie der menschlichen Entwicklung hervor: „Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs wächst mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen ... Die Entwicklungsbedingungen (sc. der entsprechenden Person, C.G.) sind also am ungünstigsten, wenn nur nichtunterstützende ergänzende Verbindungen bestehen oder sogar diese fehlen – wenn das Mesosystem schwach verbunden ist.“¹²

Dazu kommt speziell in unserem Bereich, daß sich die Inhalte von Kindergottesdienst und Grundschul-Religionsunterricht zu etwa 80% decken¹³ und die Überschneidungen von Konfirmanden- und Religionsunterricht wohl nicht viel geringer sind.

1.3. Aktuelle Brisanz erhält die anstehende Besinnung auf das Verhältnis der Lernorte Schule und Gemeinde durch die Situation, vor der die Kirche in den neuen Bundesländern durch die staatlich beschlossene Einführung des Religionsunterrichts

steht. In der DDR boten nach dem staatlichen Verbot schulischen Religionsunterrichts nur die Gemeinden für die Schülerinnen und Schüler der ersten sechs Klassen die Christenlehre als einen von kirchlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen (meist) in Gemeinderäumen durchgeführten Unterricht an,¹⁴ der in der Konfirmandenzeit und dann der Jungen Gemeinde seine Fortsetzung fand bzw. finden sollte. Vor allem Katechetinnen machen auf mögliche Rückwirkungen der Einführung von schulischem Religionsunterricht auf diese gemeindepädagogischen Angebote aufmerksam. Die Gefahr eines überstürzten Rückzuges der Kirche von bisherigen Bildungsangeboten, vornehmlich aus finanziellen Gründen, ist auf Grund der Vorgänge im Hochschulwesen nicht von der Hand zu weisen. In dieser Situation ist es unerläßlich, sich über die jeweiligen Chancen und Grenzen beider Lernorte klar zu werden.

Die Konsequenzen hieraus betreffen aber nicht nur die Christenlehre, sondern ebenso die Konfirmandenzeit, also die Gemeinden in ganz Deutschland. Denn hier stellt sich ebenfalls das ungelöste Problem der Zuordnung von schulischem und gemeindlichem Unterricht. Es ist nur durch die Stabilität der Sitte und den Reichtum der westdeutschen Kirchen verborgen; in der Praxis tritt es aber z.B. bei Schwierigkeiten störend hervor, für eine Konfirmandengruppe einen gemeinsamen, von schulischem Unterricht freien Termin zu finden, und wird bei zurückgehender Traditionsleitung wohl immer gravierender.

2. Schule und Gemeinde – Probleme bei der Bestimmung der Lernorte

Die unerläßliche Voraussetzung für eine Verhältnisbestimmung von Schule und Gemeinde ist die nähere Charakterisierung dieser Lernorte. Dabei treten grundsätzliche Probleme zu Tage:

2.1. Zum ersten umfassen die beiden Begriffe Institutionen sehr unterschiedlicher Art. „Schule“ heißt sowohl die mehrere tausend Schülerinnen und Schüler umfassende Gesamtschule unserer Großstädte wie die vierklassige Grundschule in einem ländlichen Gebiet. Dazu kommen, auch wenn man im Bereich der staatlichen bzw. kommunalen Schulen bleibt, die unterschiedlichsten Schultypen, von der Sonderschule für geistig Behinderte über Grund- und Sekundarschulen ganz unterschiedlicher Ausrichtung bis zu den berufsbildenden Schulen, und das jeweilige Umfeld. Ähnliches gilt für „Gemeinde“. Neben einer dreihundert Seelen umfassenden, brandenburgischen Dorfpfarrrei steht die großstädtische Kirchengemeinde, in der sechs Pfarrerinnen und Pfarrer und zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für weit über 10 000 Gemeindeglieder zuständig sind. Auch die konfessionelle Lage, ob Diaspora oder Mehrheit, die soziale Situation, die Tradition u. ä. beeinflussen nachhaltig die pädagogischen Möglichkeiten einer Gemeinde. Weil Bildung in Schule und Gemeinde in einem konkreten Kommunikationsgeschehen zwischen einander begegnenden Menschen stattfindet, bedeutet die eben angedeutete Vielgestaltigkeit vor Ort: *Eine Lernorttheorie kann nur eine heuristische, also etwaige Zusammenhänge aufdeckende Funktion haben.* Diese Einschränkung ist besonders angesichts der durchaus begrüßenswerten Tendenz in der Schulpädagogik zu betonen, die einzelne Schule in ihren Besonderheiten ernster zu nehmen.¹⁵

8 Vgl. die kritische Anfrage von J. Matthes, Volkskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte, in: ders., Hg., Erneuerung der Kirche, Stabilität als Chance? Gelnhausen u.a. 1975, 91 f.

9 S. die systematische Zusammenfassung der Konzeptionen bei W. Sturm, Religionsunterricht gestern – heute – morgen, Stuttgart 1971.

10 S. grundlegend E. Rosenboom, Gemeindepädagogik, in: EvErz 26, 1974, 25-40; G. Adam, Gemeindepädagogik, in: WuPKG 67, 1978, 332-344.

11 J. Henkys, Katechumenat und Gesellschaft, in: P.C. Bloth, Hg., Christenlehre und Katechumenat in der DDR, Gütersloh 1975, 86f.

12 Bronfenbrenner, a.a.O. (Anm.5) 205.

13 S. unter Bezug auf Chr. Olberts E. Goßmann, Wenn Kinder und Heranwachsende Leben und Glauben lernen sollen ... Gemeinde, Schule und kirchlich-

che Werke tun doch ihr Bestes?, in: dies., H. B. Kaufmann, Hg., Forum Gemeindepädagogik, Münster 1987, 119.

14 S. zum einzelnen P. Lehtiö, Religionsunterricht ohne Schule. Die Entwicklung der Lage und des Inhalts der Evangelischen Christenlehre in der DDR von 1945-1959, Münster 1983; H. Aldebert, Christenlehre in der DDR. Evangelische Arbeit mit Kindern in einer säkularen Gesellschaft, Hamburg 1990.

15 S. unter kurzem Hinweis auf entsprechende empirische Ergebnisse F. Bohnsack, Strukturen einer ‚guten‘ Schule heute, in: K. Ermert, Hg., „Gute Schule“ – was ist das?, Loccum Protokolle 17/1986, 2/1988, 95f.

Erst in der Konfrontation mit der Situation vor Ort bietet diese Lernorttheorie die Basis für Kritik des Vorfindlichen und motiviert (hoffentlich) zu Innovationen.

2.2. Zum zweiten zeichnen sich in Schule und Gemeinde weitreichende Veränderungen ab. Sie befinden sich – trotz äußerer Intaktheit – in tiefgreifenden Krisen, die strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen und beide Institutionen zu einer Rückbesinnung auf ihre Ziele zwingen.

2.2.1. Folgende Stichworte umreißen kurz die schwierige Situation, in der sich viele Schulen befinden:

– Das hohe Maß an Schulverdrossenheit¹⁶ vor allem bei älteren Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Lehrerinnen und Lehrern, das vor allem im Kontrast mit dem Eifer der meisten Schulanfängerinnen und Schulanfänger und der Motivation vieler junger Lehrerinnen und Lehrer verblüfft;

– die Isolation vom sonstigen Lebenskontext der Schülerinnen und Schüler, wie sie bereits äußerlich die räumliche, zeitliche und personelle Organisation von Schule nahelegt;

– die Ineffektivität, wenn man den zeitlichen, personellen und auch ökonomischen Aufwand der letzten Bildungsreform mit den Ergebnissen bei den Kindern und Jugendlichen vergleicht.¹⁷

Neben anderen dürften drei miteinander verbundene Komplexe besondere Bedeutung für diese Situation haben, in der sich heute viele Schulen befinden:

– Die allgemeine Verlängerung der Schulzeit sowohl im biographischen Bereich als auch in der Ausdehnung des Schultags führt in Verbindung mit dem Funktionswandel der Familien dazu, daß Schule immer mehr Aufgaben übernimmt, die ursprünglich von anderen, vor allem der Familie, aber auch der Nachbarschaft, wahrgenommen wurden. Die Tradition „unseres Schulwesens, das ... Lernen auf eine künftige Praxis nach der Schule zu verweisen“,¹⁸ wird dabei immer problematischer. Die Schülerinnen und Schüler wollen jetzt und hier wichtige und anregende Erfahrungen machen, die ihnen bei der Gestaltung ihres Lebens helfen.

Für den religionspädagogischen Zusammenhang ist besonders wichtig, daß diese Veränderung auch die Sinnfrage in der Schule stärker in den Vordergrund rückt.¹⁹ Der Ort, an dem unsere Kinder und Jugendlichen täglich sechs bis acht Stunden verbringen und der durch die Hausaufgaben mehr oder weniger weitreichend in die Familie greift, muß als sinnvoll erlebt werden, wozu auch verlässliche, persönliche Beziehungen zu Lehrerinnen und Lehrern und Mitschülerinnen und Mitschülern gehören. Das sonst drohende Wegbrechen der Lernmotivation greift bereits um sich; bloße Fixierung auf formale Qualifikationen ist kein Ersatz.

– Dazu kommt die Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft, auch im Bereich der Daseins- und Wertorientierung, wie sie sich am deutlichsten in den unterschiedlichen, nebeneinander bestehenden Lebensstilen zeigt.²⁰ Sie erfordert stärker als früher sachliche und personelle Integrationspunkte in der Schule, auf die sich Schülerinnen und Schüler verlassen und von denen aus sie ihre eigene Identität finden können. Der Rückzug auf

voneinander strikt abgetrennte Einzelfächer, die in sehr kurzem, gleichsam industriellem Zeittakt²¹ hintereinander unterrichtet werden, und auf Fachlehrerinnen und Fachlehrer bereits im Grundschulbereich, deren Beziehungsformen in der Regel nicht den Bedürfnissen der Kinder nach ganzheitlicher Begleitung entsprechen, weist aber in die umgekehrte Richtung.

Indirekt macht die allgemeine, nicht zuletzt in den neuen Bundesländern zu beobachtende Tendenz, – trotz aller staatlicher Behinderungen – freie Schulen zu gründen, auf dieses Defizit aufmerksam. Denn sie sind häufig weltanschaulich klar profiliert, versuchen die Segmentierungen des Lernstoffs zu überwinden und verstehen die Lehrer(innen) primär als Begleiter(innen) der Kinder und Jugendlichen. So sind sie ein Versuch von Eltern, die vermutete Differenz zwischen dem Lernort Schule und der Familie, die z.B. Coleman so beißend im Begriff der „asymmetric society“ formulierte, zu verringern.²²

– Schließlich ist Schule zunehmend mit sozialen Problemen unterschiedlichster Art konfrontiert, ohne dafür hinreichend vorbereitet zu sein. Die psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen durch Scheidungen, die Präsentation krimineller, die Würde der Person verletzender Handlungen in den Medien sowie die Verführungen des schnellen Rauschs mit legalen und illegalen Drogen sind einige Stichworte für diesen Bereich. Dazu gehört ebenfalls – in wohl steigendem Ausmaße – die Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen aus fremden Ländern und Kulturen, die im Zuge der weltweiten Migrationsbewegungen in deutsche Schulen kommen und als Opfer von ihnen nicht übersehbarer politischer, sozialer und ökonomischer Katastrophen in der Spannung zwischen kultureller Identität und Integration besondere Förderung benötigen.

2.2.2. Eine Analyse der Situation heutiger Gemeinden führt schnell zu ähnlichen Problemen wie bei der Schule:

– Die Unzufriedenheit vieler Menschen mit ihrer Gemeinde, die sich am augenfälligsten in der seit nunmehr zwei Jahrzehnten zu konstatierenden großen Kirchnaustrittsbewegung in Westdeutschland äußert;²³

– der vielerorts sich vollziehende Rückzug aus der Öffentlichkeit in eine Nische der Gesellschaft, am deutlichsten wohl in der liturgischen Sonderwelt, die nur noch wenigen Menschen zugänglich ist;²⁴

– die Profillosigkeit des Erscheinungsbildes vieler Gemeinden, die in ihren Veranstaltungen einem allgemeinen Freizeitclub ähneln.

Wichtige Komplexe, die miteinander zusammenhängen und den Hintergrund für diese schwierige Situation abgeben, berühren sich eng mit dem für die Schule Angedeuteten:

– Das Bild von Gemeinde wird ebenfalls durch allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen bestimmt. Der weitgehende Wegfall religiöser Erziehung in der Familie und die Veränderungen in der sozialen Organisation sind in vielen Gemeinden noch nicht hinreichend wahrgenommen. Dadurch droht die Gemeinde, die ja früher die öffentliche Seite des Christentums repräsentierte, ihre spirituelle und religionspädagogische Basis zu verlieren.²⁵

– Der allgemeine Ausdifferenzierungsprozeß betrifft auch die Gemeinden. Traditionen lösen sich auf, eigene, selbstgewählte Entscheidungen und Orientierungen gewinnen an Gewicht. Ins-

¹⁶ Vgl. F. Bohnsack, Einführung in Problemzusammenhänge und Fragestellung – Die gegenwärtige Schulkrise und der Versuch einer Unterrichtsreform, in: ders., Hg., Sinnlosigkeit und Sinnerspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt 1984, 7-9; T. Ziehe, „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert ...“ – Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern, in: Bohnsack, a.a.O. 116-138.

¹⁷ Vgl. allerdings zu den Problemen einer schulischen Wirkungsanalyse H. Fend, Theorie der Schule, München, Wien, Baltimore² 1981, 263-328.

¹⁸ R. Lersch, Praktisches Lernen und Bildungsreform, Z.f.Päd. 34, 1988, 783.

¹⁹ S. die einzelnen Beiträge in Bohnsack, a.a.O. (Anm. 16).

²⁰ Vgl. grundsätzlich P.L. Berger, Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt 1980, 14-79.

²¹ S. Bohnsack, a.a.O. (Anm. 15), 78.

²² J. Coleman, Die asymmetrische Gesellschaft, Vom Aufwachen mit unpersönlichen Systemen, Weinheim, Basel 1986.

²³ Zu den verschiedenen Faktoren, die zum Kirchnaustritt führen (können), s. immer noch A. Feige, Kirchnaustritte, Gelnhausen, Berlin² 1977, 214-237.

²⁴ S. A. Feige, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Gütersloh 1990, 370f.

²⁵ Vgl. W. Lück, Praxis: Kirchengemeinde, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1978, 21-24.

gesamt geht – wie Veränderungen in der Taufpraxis deutlich zeigen²⁶ – die Selbstverständlichkeit der Kirchenmitgliedschaft zurück. Die Vereinigung Deutschlands dürfte auf Grund des fortgeschrittenen Entkirchlichungsprozesses in vielen Gegenden der früheren DDR diese Entwicklung eher noch beschleunigen. Besondere Bedeutung hat in diesem Zusammenhang das Auseinanderklaffen der Angebote der Gemeinde, die sich am Rhythmus Alltag-Sonntag orientieren, und der immer differenzierteren Zeitrhythmen der Menschen. Auch die Orientierung am allgemeinen Lebenszyklus mit seinen Übergängen im Lebenslauf anlässlich von Geburt, Geschlechtsreife, Partnerwahl und Tod reicht nicht (mehr) aus, da deren soziale Markierung undeutlicher wird und die sich mit den biologischen Veränderungen vollziehenden Prozesse zerdehnen.²⁷ Dem u. a. damit sich vollziehenden Traditionsabbruch korrespondiert ein Individualisierungsschub,²⁸ der sich auf Gemeindeebene in der Pluriformität von Angeboten niederschlägt. Allerdings zeigt vor allem die Analyse jugendlicher Lebenswelten, daß auf der Gegenseite der damit verbundenen Tendenz zu Unveränderlichkeit eine verstärkte Suche nach Geborgenheit und feststehendem Sinn steht.²⁹

– Schließlich weichen – wie Umfragen ergaben³⁰ – die offiziellen kirchlichen Werte z.T. erheblich von denen ihrer Mitglieder ab. Viele Menschen schätzen Kirche eher als hinderlich ein, um ihnen wichtige Ziele wie Fortschritt oder Lebensgenuß zu erreichen. Andere, ursprünglich aus christlicher Tradition stammende Werte wie Mitmenschlichkeit drohen privatisiert zu werden, wobei ihr kritischer, menschen- und gesellschaftsverändernder Impetus neutralisiert wird.

2.2.3. Die hier an einigen wenigen, aber wichtigen Punkten vorgenommene Systematisierung der Gründe, die Schule und Gemeinde jeweils in eine kritische Situation führten, zeigt, daß dieselben miteinander verbundenen gesellschaftlichen Prozesse den beiden Institutionen zu schaffen machen:

– Der Funktionswandel der Familie mit seinen noch nicht hinreichend wahrgenommenen Konsequenzen für die anderen Lernorte;

– die Ausdifferenzierung der Gesellschaft mit ihren zunehmend höheren sozialen und psychischen Kosten;

– der allgemeine Traditionsabbruch mit der Folge wachsender Diffusität in der Daseins- und Wertorientierung.

Beide Institutionen vermochten bisher noch nicht, auf die durch diese miteinander verbundenen Entwicklungen angemessen zu reagieren. Jedoch bahnen sich Veränderungen unverkennbar an, die lokal unterschiedlich weit fortgeschritten sind. Beispiele hierfür sind: die Rezeption von reformpädagogischen Anliegen und Vorschlägen,³¹ die Bemühungen im Rahmen des Konzepts „Praktisches Lernen“³² und das Interesse an freizeit- und sozialpädagogischen Ansätzen in der Schule sowie Versuche, Gemeinde im Kontext des ökumenischen Prozesses für die Bewahrung von Schöpfung, Friede und Gerechtigkeit unter Berücksichtigung von Einsichten der Stadtteilarbeit zu gestalten.³³

Allerdings ist insgesamt an beiden Lernorten noch die große Diskrepanz zwischen den Aufgaben und gegenwärtiger Faktizität unübersehbar. Sie bildet den Horizont, innerhalb dessen sich praktische Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung von Schule und Gemeinde bewegen müssen. Wird bei konzeptionellen Überlegungen diese Spannung zwischen Norm und tatsächlicher Situation einseitig zur Norm hin aufgelöst, droht Unpraktikabilität, geschieht dies einseitig zum Vorhandenen hin, droht platte Festschreibung des gegenwärtigen, unbefriedigenden Zustandes. Ersterem steht eine Analyse der gegenwärtigen Lage entgegen, wie ich sie eben in wenigen Strichen andeutete. Letzteres ist nur zu vermeiden, wenn man sich – als Gegengewicht zu der eben erfolgten, analytischen Skizze – der Ziele beider Institutionen bewußt wird.

3. Ziele von Schule und Gemeinde

3.1. In soziologischer Terminologie können – mit H. Fend³⁴ – die Ziele von Schule knapp benannt werden: Schule hat einen Beitrag zur Reproduktion der Gesellschaft durch Qualifikation, Integration und Selektion der Kinder und Jugendlichen zu leisten. Die Schwierigkeiten, die ich im vorhergehenden Abschnitt ansprach, treten sofort hervor, wenn man sich diese Bestimmung näher betrachtet. Gegenwärtig droht die Selektionsfunktion in Form der Notengebung und damit eine letztlich schülervergesene, einseitig an einem konkurrenzorientierten, formal überprüfbaren Leistungsverständnis ausgerichtete Auffassung von Schule zu dominieren. Die Grundfunktion der Schule, die bildungsmäßige Reproduktion der Gesellschaft, erfordert aber eine die ganze Person umfassende Förderung der jungen Menschen. Dies gilt besonders angesichts der heute entscheidenden Grundfrage unserer Gesellschaft, auf deren Bearbeitung und Lösung die Kinder und Jugendlichen vorbereitet werden müssen, nämlich der Frage nach dem Überleben der Menschheit.³⁵ Schule muß SchülerInnen und Schüler dazu befähigen, an dem unerläßlichen Neuorientierungsprozeß innovativ und kreativ teilzunehmen.

Von daher gewinnt der traditionelle, die Subjektivität des Individuums betonende und so falsche Funktionalisierungen verhindernde Bildungsbegriff Aktualität und zugleich neue Konturen. Bildung hat – nach W. Klafki³⁶ – die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit und die Solidaritätsfähigkeit des Menschen zum Ziel, und zwar auf dem Hintergrund umfassender Lebensbedrohung. Dies rückt folgende Inhalte in den Mittelpunkt eines den heutigen Anforderungen angemessenen Bildungsbegriffs:

– die Friedens- und Umweltproblematik;

– die Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts;

– die Nord-Süd-Problematik.

Bei den Formulierungen für die Grundorientierung einer Schule, die sich diesen Herausforderungen stellt, fällt dem Religionspädagogen auf, daß sich Schulpädagogen hier gern religiöser Traditionen bedienen. So greift F. Bohnsack in seinem Plädoyer für eine „gute Schule“ auf Deweys „peace in action“ zurück und führt weiter aus:

„Beide (sc. Lehrer und Schüler, C. G.) müssen die Zwanghaftigkeit ihrer Aufgaben überwinden, müssen – um es christlich zu formulieren – immer wieder neu bestätigt bekommen, daß sie

²⁶ S. Chr. Grethlein, *Taufpraxis heute*, Gütersloh 1988, 65-67.

²⁷ S. K.-H. Bieritz, *Gegengifte. Kirchliche Kasualpraxis in der Risikogesellschaft*, in: *die zeichen der zeit* 46, 1992, vor allem 5-7.

²⁸ S. grundsätzlich die Analyse von U. Beck, *Risikogesellschaft*, Frankfurt 1986, 121-253.

²⁹ S. T. Ziehe, *Angst vor Hingabe ... Hunger nach Intensität*, in: *religio* 1, 1987, 35-39.

³⁰ S. z.B. G. Schmidtchen, *Gottesdienst in einer rationalen Welt*, Stuttgart, Freiburg, Basel, Wien 1973; F.X. Kaufmann, W. Kerber, P.M. Zulehner, *Ethos und Religion bei Führungskräften*, München 1986.

³¹ S. z.B. H.C. Berg, *Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik*, in: *Z.f.Päd.* 36, 1990, 877-892.

³² S. z.B. P. Fauser, A. Flitner, F.-M. Konrad, E. Liebau, F. Schweitzer, *Praktisches Lernen und Schulreform*, in: *Z.f.Päd.* 34, 1988, 729-748.

³³ S. zum theoretischen Ansatz und zu exemplarischen Praxisprojekten *Kirchenamt der EKD, Hg., Ökumenisches Lernen*, Gütersloh 1985.

³⁴ S. Fend, a.a.O. (Anm. 17), 13-49.

³⁵ Vgl. K.E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, 25.

³⁶ W. Klafki, *Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts*, in: *ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, Basel 1985, 17 (vgl. zu Klafkis Bildungsbegriff aus religionspädagogischer Sicht. P. Biehl, *Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung*, in: *ders., Erfahrung, Glaube und Bildung*, Gütersloh 1991, 128-136).

vor und in jeder Leistung akzeptiert sind, daß sie als Mensch geliebt werden.“³⁷ Dazu bezieht er sich auf M. Bubers Dialogik, der vor einer Dominanz der „Es-Beziehungen“ über die „Du-Beziehungen“ warnt.³⁸ Die Verwendung solcher theologischer bzw. religionsphilosophischer Wendungen kommt nicht von ungefähr. Wir stehen hier vor den grundlegenden Fragen der Pädagogik, die nach einer Klärung des Verständnisses vom Menschen und seiner Beziehungen zur Mitwelt verlangen. Traditionell stellt in unserem Kulturraum die christliche Religion für die Bearbeitung dieser Fragen Ausdrucks- und Sprachformen bereit. Die Herkunft des Bildungsbegriffes aus der Mystik unterstreicht dies auch etymologisch.³⁹

Während der totalitäre, religions- und damit menschenfeindliche SED-Staat dieses Angebot ablehnen mußte, kann es ein die Freiheit seiner Bürger achtender, ja fördernder Staat ohne Zögern annehmen. Denn zum Evangelium als Zentrum christlicher Religion gehört wesentlich sein Charakter als Einladung, der jedem Zwang entgegensteht und die Freiheit des Menschen fördern will. Dem entspricht, daß der eben zitierte F. Bohnsack mit seinem Versuch, die anzustrebende Atmosphäre von Schule zu beschreiben, auf die Rechtfertigungslehre des Paulus zurückgreift,⁴⁰ die nach evangelischem Verständnis die Mitte des Evangeliums darstellt. Will Schule ihrem Bildungsauftrag genügen, muß sie bei solcher Ausrichtung aber Raum dafür bieten, daß sich ihre Schülerinnen und Schüler auch kritisch reflektierend mit diesem Ziel auseinandersetzen können.

Hier ist also sehr deutlich ein Bezugspunkt zwischen Schule und Gemeinde als dem Ort der Darstellung christlicher Religion bzw. in ihren Reflexionsgestalten von Pädagogik und Theologie zu markieren, der sachlich ein Bedenken des Zusammenhangs von Schule und Gemeinde nahelegt, gibt man sich nicht mit einem eindimensionalen Lernverständnis zufrieden.

3.2. Umgekehrt stößt man bei der Bestimmung der Ziele von Gemeinde heute auf einen deutlichen Bezug zur Schule bzw. Pädagogik. Ich orientiere mich dabei an dem grundlegenden Bekenntnis der lutherischen Kirche, der *Confessio Augustana*. In Artikel VII heißt es: „Est autem ecclesia congregatio sanctorum, in qua evangelium pure docetur et recte administrantur sacramenta.“⁴¹ Dieses in ökumenischer Intention formulierte Kirchenverständnis scheint mir theologisch bis heute unübertroffen, weil es zum einen – entgegen allzu naheliegender Betonung menschlicher Aktivitäten – Gemeinde exklusiv soteriologisch bestimmt und zum anderen – entgegen ebenfalls verbreiteten, spiritualisierenden Tendenzen – unmittelbar erfahrbare Vollzüge in das Zentrum des Kirchenbegriffs rückt. Wie aus Artikel XIV des Augsburger Bekenntnisses hervorgeht, impliziert die Lehre des Evangeliums dessen Öffentlichkeit („publice docere“).

Daraus resultiert in der heutigen Situation ein klarer Verweis auf die Schule. In einer Zeit, in der die Schule zu der Bildungsinstitution für alle avancierte, ist eine dem Auftrag der Evangeliumsverkündigung verpflichtete Gemeinde an die Schule gewiesen. Dies zeigt nicht zuletzt ein Blick auf die immer wieder, trotz aller Aussichtslosigkeit seinerzeit hartnäckig vorgetragenen Anregungen und Kritiken der evangelischen Kirche zum Bildungswesen in der DDR.⁴² In einem Staat, dessen Grundrechte in deutlicher Konvergenz zum christlichen Verständnis

vom Menschen stehen, wie in der Bundesrepublik Deutschland, legt dies nahe, daß die Kirche sich an der öffentlichen Bildung (auch) durch den Religionsunterricht beteiligt.⁴³ Die zweifellos bestehende Spannung zwischen Verfassungswirklichkeit und christlicher Botschaft ist dabei kein Hindernis, solange es in der Schule möglich ist, im Interesse der Schülerinnen und Schüler die Verfassungsinhalte in ihrer Zuspitzung durch die christliche Botschaft ins Spiel zu bringen. Für die Gemeinde ist die Integration der religiösen Bildung in die Schule wichtig, da sie so der Öffentlichkeit des Evangeliums entsprechen kann und durch das Miteinander mit anderen Perspektiven der Wirklichkeitsrezeption der drohenden Isolation des Evangeliums in eine Sinn-enklave gewehrt wird.⁴⁴

Die zweite Komponente des Kirchenverständnisses der *Confessio Augustana*, die Spendung der Sakramente, weist ebenfalls einen engen Bezug zur Aufgabe heutiger Schulen angesichts der Grundfrage nach dem Überleben der Menschheit auf. In den Sakramenten erschließt sich die Welt für den Glaubenden in unmittelbarer sinnlicher Wahrnehmung, und zwar im Modus des Geschenks. Die Entwicklung eines eucharistischen Lebensstils, der sich auf der Grundlage der lebensspendenden Kraft des Sakramentes in einem sorgfältigen, eucharistischen, d.h. dankbaren Umgang mit den Schöpfungsgaben im Alltag auswirkt,⁴⁵ kann ein wertvoller Beitrag für die gebotene Neuorientierung des Bildungswesens sein, die sich aus der pädagogischen Reflexion der allgemeinen Bedrohung des Lebens ergibt. Angesichts der Globalität der Aufgaben drängt das Anliegen eines eucharistischen Lebensstils aus den Gemeinden hinaus, eben auch in die Schule.

Schon diese kurze Skizze deutet an, wie sehr in der heutigen Zeit Schule und Gemeinde aufeinander verwiesen sind, wenn sie die ihnen zugrundeliegenden Ziele und deren Konvergenz ernst nehmen. Dies soll in einem letzten Abschnitt näher ausgeführt werden.

4. Nachbarschaft von Schule und Gemeinde

4.1. Vergleichen wir das im zweiten und dritten Abschnitt Ausgeführte ist der Hiatus zwischen der heutigen Situation von Schule und Gemeinde, wie sie exemplarisch in den genannten Problemen hervortritt, und ihren Zielen unübersehbar. Beide Institutionen kämpfen mit gravierenden Schwierigkeiten, die – wie gezeigt – auch auf der unzureichenden Wahrnehmung grundlegender, gesellschaftlicher Veränderungen beruhen, vor allem des Funktionswandels der Familie, der allgemeinen Ausdifferenzierung und des Traditionsabbruchs.

In dieser für Schule und Gemeinde – wenn auch in unterschiedlicher Weise – krisenhaften Lage, kann eine gegenseitige Öffnung die jeweils andere Institution in ihren Bemühungen um die Kinder und Jugendlichen unterstützen. Das wird dadurch ermöglicht, daß das Ziel der Bildung auf der einen Seite und das der Evangeliumsverkündigung und der Sakramentspendung auf der anderen erhebliche Konvergenzen aufweisen. Schon die religiöse Wurzel des Begriffs „Bildung“ und die große Bedeutung der Reformatoren bei der Initiierung einer allgemeinen Schulbildung in Deutschland machen hierauf aufmerksam. Es geht Schule und Gemeinde gemeinsam darum, die Kinder und Jugendlichen zu einem sinnvollen Leben zu befähigen, wobei die christliche Religion durch die Verheißung der Auferweckung noch einen besonderen Akzent setzt.

³⁷ Bohnsack, a.a.O. (Anm. 15), 79.

³⁸ S. ebd. 80f.

³⁹ S. E. Lichtenstein, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckehart bis Hegel, Heidelberg 1966.

⁴⁰ Zum genauen Verhältnis von Bildungsbegriff und Rechtfertigungslehre s. P. Biehl, a.a.O. (Anm. 36), 165-170.

⁴¹ BSLK 61.

⁴² So reichten etwa 250 kirchliche Gruppen, Eltern und Einzelpersonen zum IX. Kongreß Eingaben ein, die im Volksbildungsministerium unter den

Vermerken „keine Antwort“, „Provokation“ und „Mfs“ abgelegt wurden (s. D. Reiher, Religion in der Schule, epd-Dokumentation 6/92,1).

⁴³ Vgl. K. E. Nipkow, Religion in der Pädagogik, in: Z.f.Päd. 38, 1992, 224.

⁴⁴ Vgl. zu weiteren hier zu beachtenden Gesichtspunkten K. E. Nipkow, a.a.O. (Anm. 35), 432-481.

⁴⁵ S. R. Christiansen, Erneuerung der Gemeinde aus dem Abendmahl, in: PTh 72, 1983, 83-96.

Um die Nähe, aber auch die durch die Geschichte und die jeweilige Institutionalisierung unerläßliche Distanz von Schule und Gemeinde auszudrücken, eignet sich der von H.B. Kaufmann in die Diskussion eingeführte Nachbarschaftsbegriff vorzüglich.⁴⁶

„Nachbarn leben – entsprechend dem ursprünglichen Wortsinn („nahe“ und „bauer“; der Nachbar als der, der in der Nähe gebaut hat) – nahe beieinander. Daraus ergeben sich mannigfaltige, gegenseitige Berührungspunkte. In früheren Zeiten ohne staatliche bzw. allgemeine gesellschaftliche Absicherungen wie Sozialhilfe, Versicherung u. ä. war Nachbarschaft wesentlich eine institutionalisierte und damit auch streng reglementierte Form gegenseitiger Hilfsbereitschaft. Über die Kontaktpflege hinaus stand man sich – nach genau einzuhaltenden und vom Sozialverband kontrollierten Regeln – z.B. beim Haus- und Wegebau, bei besonderen Belastungen etwa durch anfallende Feste und bei Unglücksfällen bei. Elemente solcher Nachbarschaft finden sich auch heute noch, z.B. in manchen kleineren Siedlungen. Die Trennung von Wohn- und Arbeitswelt und die gesellschaftliche bzw. staatliche Organisation von Hilfeleistungen lockerten aber die gegenseitige, nachbarschaftliche Verpflichtung. Nachbarschaft wurde vor allem in größeren Städten zu einer frei eingegangenen Sozialbeziehung, die unterhalb der Freundschaftsebene liegt. Sie gründet sich auf ‚Wahlakte‘. Nachbarn muß man suchen und finden. Doch auch bei dieser modernen Wahl-Nachbarschaft, in der grundsätzlich jeder der Nachbarn allein existieren kann, ist neben allgemeiner Kontaktpflege gegenseitige Hilfeleistung wichtig.“⁴⁷

Im folgenden will ich das mit dem Begriff der religiösen Bildung formulierte Fundament solcher Nachbarschaft in zwei Thesen fassen und einige, sich daraus ergebende, mögliche Konsequenzen skizzieren.

Entsprechend der festgestellten heuristischen Funktion der vorgelegten Lernorttheorie können diese Vorschläge trotz ihres impliziten Bezugs auf bereits durchgeführte Projekte nur anregen, nicht direkt inhaltlich orientieren. Zudem müßten sie, ohne daß ich das hier leisten kann, mit Beobachtungen zu den anderen, eingangs genannten Lernorten vermittelt werden.

4.2. Gemeinde und Schule teilen das Anliegen religiöser Bildung, um Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihrer Handlungsfähigkeit angesichts der Grundfragen heutiger Gesellschaft zu fördern.

Diese These setzt die allgemeine Bedeutung religiöser Bildung voraus. Sie legt sich heute aus zumindest drei Richtungen nahe:

– Zum ersten weisen Anthropologen darauf hin, daß offensichtlich den Menschen einige Grundfragen, wie die nach dem Woher, Warum und Wohin, nach der Bewältigung von Endlichkeit und Schuld und dem Grund für Hoffnung, aufgegeben sind.⁴⁸ Die Befähigung dazu, sie sachgemäß, d.h. auch unter Berücksichtigung von bereits Gedachtem und von früheren Erfahrungen anzugehen, ist in einer an der Förderung der Persönlichkeit (und nicht an der Durchsetzung eines vorgeformten Menschenbildes) interessierten Gesellschaft unerläßlich. Die Familien erfüllen diese Aufgabe immer weniger.

– Zum zweiten werden die Heranwachsenden – entsprechend der allgemeinen Ausdifferenzierung auch hier – mit einer grossen Zahl von Angeboten zur Daseins- und Wertorientierung konfrontiert, die nicht immer ihre Förderung beabsichtigt. Gegenwärtig dürften vor allem okkulte Praktiken eine akute Gefährdung darstellen.⁴⁹ Junge Menschen benötigen deshalb klare Kriterien zur Beurteilung religiöser Angebote, um sich zurechtzufinden.

– Zum dritten ist auf die – im Zuge des Traditionsabbruchs fast vergessene – im weiteren Sinne religiöse Fundierung des Grundgesetzes hinzuweisen. Die hier herausgestellten Grundrechte sind ohne religiöse Begründung nur schwer verständlich.⁵⁰ Nicht von ungefähr enthält unsere Verfassung – neben der Erinnerung an die „Verantwortung vor Gott“ in der Präambel – bereits im 4. Artikel das Grundrecht auf „ungestörte Religionsausübung“ und im 7. Artikel – also noch innerhalb der Grundrechte – die Verpflichtung des Staates, Religionsunterricht an öffentlichen Schulen einzurichten, der inhaltlich „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt werden muß.

Die Schule, die sich dieser Aufgabe religiöser Bildung stellt, benötigt dringend den Bezug zur gelebten Religion. Grundsätzlich droht nämlich der Schule die Gefahr, daß ihr – ähnlich dem König Midas, dem sich alles in Gold verwandelte – alles zum „Unterricht“, zum „Bücherwissen“ wird und erstarrt.⁵¹ Religion ist aber mehr und anderes als Unterrichtsstoff. Auf Grund der fehlenden explizit religiösen Praxis in den Familien bietet sich die Gemeinde als Partnerin der Schule an. Attraktiv ist sie auch angesichts der Probleme von Schule dadurch, daß sie zumindest grundsätzlich – entgegen der allgemeinen Ausdifferenzierung unseres Bildungswesens – ein Ort generationenübergreifenden Lernens ist,⁵² und daß sie – entsprechend der weltweiten Verbreitung des Christentums – in ökumenischem Horizont lebt. Besonders Gottesdienst und Diakonie dürften dabei – in Rezeption des unaufgebbaren Zusammenhangs von Kultus und Ethos im Christentum und in Beachtung der über kognitives Wissen hinausgehenden Orientierungsbedürfnisse unserer Heranwachsender – besondere Aufmerksamkeit verdienen.

Leider kommt in diesem Zusammenhang die skandalöse Spaltung der christlichen Kirche in den Blick. Es gibt nicht die Gemeinde, sondern evangelische und römisch-katholische Gemeinden. Die theologisch m.E. nicht mehr haltbare Trennung führt in unserem Zusammenhang zur Notwendigkeit eines konfessionellen Religionsunterrichts, der wohl in den neuen Bundesländern weithin kaum praktikabel sein dürfte, aber auch in den alten Bundesländern schultheoretisch anstößig ist. Der Religionspädagoge steht angesichts der vor uns liegenden, die Zukunft der Menschheit betreffenden Aufgaben fassungslos vor dem dysfunktionalen Beharrungsvermögen überholter kirchlicher Abgrenzungen.

Umgekehrt benötigt auch die Gemeinde die Schule. Neben den bereits genannten Gesichtspunkten der Öffentlichkeit des Evangeliums und seiner Bedeutung für die ganze Lebenswirklichkeit ist hier grundsätzlich darauf hinzuweisen, daß nur die Schule die Möglichkeit zu einer kontinuierlichen Begleitung junger Menschen über mehr als zehn Jahre hin gewährt. Aus organisatorischen, personellen und finanziellen Gründen, aber auch auf Grund der Dominanz von Schule im Leben der Kinder und Jugendlichen ist das der Gemeinde so nicht möglich. Die neuen kognitionspsychologischen Erkenntnisse zur Entwicklung des religiösen und moralischen Urteils⁵³ unterstreichen die Bedeutung solcher kontinuierlichen Bildungsprozesse auf dem Gebiet der Daseins- und Wertorientierung.

Allerdings erfordert solch eine Kooperation von Schule und Gemeinde, soll sie fruchtbar für die Kinder und Jugendlichen werden, Konsequenzen für die jeweilige Institution:

⁴⁹ S. J. Mischo, *Okkultismus bei Jugendlichen*, Mainz 1991.

⁵⁰ S. exemplarisch H. Cancik, „Die Würde des Menschen ist unantastbar“. Religions- und philosophiegeschichtliche Bemerkungen zu Art I GG., in: H. Funke, Hg., *Tradition und Utopie*, Würzburg 1987, 73-107.

⁵¹ S. A. Flitner, *Für das Leben - Oder für die Schule?* Weinheim u.a. 1987, 62.

⁵² S. grundsätzlich die Empfehlungen der Jugendkammer der EKD, Gesichtspunkte zum Gespräch zwischen den Generationen in Kirche und Gesellschaft, in: M. Affolderbach, H.-U. Kirchhoff, Hg., *Miteinander leben lernen*, Gütersloh 1985, 15-30.

⁵³ S. z.B. F. Oser, P. Gmünder, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Gütersloh ²1988; J.W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991.

⁴⁶ S. H.B. Kaufmann, *Nachbarschaft von Schule und Gemeinde*, Gütersloh 1990, 11-36; Chr. Grethlein, *Nachbarschaft von Schule und Gemeinde - bisher erreichter Stand und Erfordernisse für die Zukunft*, in: RPI Loccum, Hg., *Gemeinde und Schule 2*, Loccum 1991, 6-16; vgl. zu rechtlichen und institutionellen Möglichkeiten der Nachbarschaft von Schule und Gemeinde den sehr instruktiven Bericht von F. Hoppmann, *Schulversuch der Brinker Hauptschule, Langerhagen*, und D. Brandes, *Kooperation von Schule und Jugend(verbands)arbeit*, in: RPI Loccum, a.a.O. 44-49 bzw. 35-40.

⁴⁷ Grethlein in: Kaufmann, a.a.O. (Anm. 46) 26.

⁴⁸ S. verschiedene Ansätze zusammenfassend W. Pannenberg, *Anthropologie*, Göttingen 1983, 25-39; 77-83.

– Der Religionsunterricht, dem innerhalb der Schule große Bedeutung für die religiöse Bildung zukommt, muß offen und dialogisch sein. Dabei ist die – von J. Moltmann so beißend beschriebene – „friedliche Koexistenz auf der Basis der gegenseitigen Irrelevanz“⁵⁴ gerade gegenüber den naturwissenschaftlichen Fächern aufzugeben. Es muß um die Lösung der Fragen gestritten werden, die unsere hochtechnisierte Zivilisation stellt. Zudem muß der Religionsunterricht seine Inhalte schülerorientiert auswählen, eben auch unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse.⁵⁵

– Die Gemeinde muß ihrerseits den schulischen Religionsunterricht mehr als bisher als ihre Aufgabe erkennen. Dazu gehört vor allem das Angebot der Kooperation mit den Religionslehrerinnen und -lehrern, nicht deren Vereinnahmung, und die Anteilnahme am Leben der Schule, die wohl meist durch christliche Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler vermittelt wird. Angebote von Gottesdiensten zu Schulbeginn und -entlassung, von Rüstzeiten und Seminaren für Schüler und Schülerinnen und/oder Lehrerinnen und Lehrer, Praktikumsplätze für Schülerinnen und Schüler etwa im diakonischen Bereich u.ä. können Ausdruck solcher Öffnung sein. Weiter ist die Abstimmung der Inhalte von gemeindepädagogischen Veranstaltungen wie Christenlehre, Konfirmandenunterricht, Kindergottesdienst, Junge Gemeinde mit denen des Religionsunterrichts notwendig. Dazu sind – neben den entsprechenden Konsequenzen für die allgemeinen Lehrpläne – vor allem Kontakte zwischen den gemeindlichen und schulischen Lehrpersonen unerlässlich, die der Auslotung der Chancen und Grenzen der Lernorte vor Ort dienen.

– Die Schule muß ihrerseits Angebote der Gemeinde annehmen. Neuere schulpädagogische und -politische Konzeptionen zur Öffnung der Schule, wie sie z.B. der nordrhein-westfälische Kultusminister vorlegte,⁵⁶ sind verheißungsvoll und geben eine Grundlage hierfür ab. Andererseits wird eine Schule, die sich ihrer Bedeutung für den Stadtteil bewußt ist, auch mit Anfragen an die Gemeinde herantreten, wenn Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer mit dem längerfristigen Verfolgen von Aufgaben, wie z.B. der Betreuung von Asylsuchenden,⁵⁷ dem Engagement gegen umweltgefährdende Projekte o.ä., dem Eintreten für Notleidende in anderen Teilen der Erde, überfordert sind. Schließlich gehört auch dazu, daß sich Schule in ihren von Fend herausgestellten, gesellschaftlichen Funktionen kritisch befragen läßt. Die Botschaft von der Rechtfertigung des Menschen allein durch Gott ohne seine Werke ist eine grundsätzliche Anfrage an jedes bloße Funktionieren, das sich absolut setzen will.

4.3. Die strikte Trennung von religiöser Bildung nach den Lernorten Schule und Gemeinde ist heute nicht (mehr) sinnvoll.

Traditionell wurde dem religiösen Lernen in der Schule eine kognitive, den Angeboten in der Gemeinde eine praktische Ausrichtung zugeschrieben. Diese Auffassung hat durchaus Anhalt an der heutigen Schul- und z.T. Gemeindepraxis und prägt nicht wenige Beiträge zur aktuellen Frage nach der Konzeption des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern (in Abgrenzung und im Gegenüber zur Christenlehre).

Gegen die konzeptionelle Fortschreibung dieser „Arbeitsteilung“ spricht neben dem zurückgehenden Besuch der meisten

gemeindlichen Angebote für Kinder und Jugendliche aber folgendes: Ein vorwiegend kognitiv ausgerichteter Religionsunterricht setzt bestimmte religiöse Erfahrungen voraus, soll er nicht im nebulösen Reden über letztlich Unbekanntes enden. Gerade die sich besonders fortschrittlich gebenden Konzeptionen des Religionsunterrichtes, in denen die kritische Auseinandersetzung im Vordergrund steht, basieren letztlich auf einer nicht mehr überall bestehenden volkskirchlichen Situation. Meine ersten Unterrichtsstunden in einer Hallenser II. Klasse zeigten mir sehr deutlich, wie viel wir bisher in den alten Bundesländern stillschweigend im Religionsunterricht voraussetzten, ohne uns dessen bewußt zu sein.

Die in Übernahme eines Unterrichtsentwurfs von H. Hanisch⁵⁸ angestrebte Diskussion des Oserschen Paul-Dilemmas, in dem es um die Frage nach der Gültigkeit eines in einer Notsituation Gott gegebenen Gelübdes geht, endete in Halle – anders als in dem westdeutschen Projektbericht – schnell. Die interessierten, freiwillig in der neunten Stunde zum Religionsunterricht dagebliebenen Schülerinnen und Schüler konnten sich nicht vorstellen, daß man „dem Gott“ etwas versprechen könne. Gott als Gesprächspartner? – unvorstellbar für diese jungen, atheistisch erzogenen Menschen.

Will Schule unter den Bedingungen des Funktionswandels der Familie, des Differenzierungsprozesses und des Traditionsabbruchs ihre religiöse Bildungsaufgabe wahrnehmen, muß sie auch religiöse Erfahrungen und Kommunikationsformen anbahnen und deren Einübung ermöglichen. Dies wird je nach Situation und Schulart anders aussehen. In der Grundschule werden vielleicht gemeinsames Singen und Beten und zur Identifikation einladendes Erzählen biblischer Geschichten den Ort einnehmen, der für Jugendliche das Angebot zu einem diakonischem Praktikum ist. Gemeindepädagogische Bildungsangebote werden sich angesichts der größeren Allgemeinheit der Schule zum einen hierauf beziehen und zum anderen nachbarschaftlich Hilfe zur in der heutigen Schulsituation erforderlichen Verlebendigung leisten.

Solches sachlich dringend gebotene Überschreiten der traditionellen Grenzen des schulischen Religionsunterrichts, das sich schulpädagogisch unter die Stichworte „Praktisches Lernen“⁵⁹ und „Gestaltpädagogik“⁶⁰ subsumieren läßt, erfordert aber gerade in den neuen Bundesländern, in denen wir noch wenig über das Ausmaß der Akzeptanz des christlichen Glaubens als eines Angebots der Daseins- und Wertorientierung durch die Eltern (und Jugendlichen) wissen,⁶¹ dringendst ein Alternativfach zum Religionsunterricht.⁶² Sonst holt ihn schnell – durch jahrzehntelange leidvolle Erfahrung mit Indoktrination vorbereitet – die Mär vom „schwarzen“ Staatsbürgerkundeunterricht ein. Erst ein Alternativfach zum Religionsunterricht gibt diesem in der heutigen Situation, in der sich viele Orte in den neuen Bundesländern und manche in den alten befinden, die Möglichkeit, seinen Platz innerhalb des Bildungsauftrags der Schule einzunehmen, ohne die Freiheit Andersdenkender zu verletzen.

Die Vorstellungen eines allgemeinen Religionsunterrichtes bzw. des brandenburgischen Konzeptes eines Unterrichtes in „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ nimmt – abgesehen von der nicht nur pragmatischen, sondern konzeptionell gegebenen Reduktion auf die Sekundarstufe I⁶³ – die

⁵⁸ H. Hanisch, Menschen erfahren Gott. Vorschläge für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe, in: EvErz 43, 1991, 536-538.

⁵⁹ S. die Anm. 32 angegebene Literatur.

⁶⁰ S. zur Einführung O.-A. Burow, Grundlagen der Gestaltpädagogik, Dortmund 1988; religionspädagogisch legt sich von hierher vor allem eine didaktische Integration liturgischer Formen nahe, s. grundsätzlich hierzu Chr. Bizer, Liturgik und Didaktik, in: JRP 5, 1988, 83-111.

⁶¹ Nach einer Juli 1992 durch das Wickert-Institut in Sachsen-Anhalt durchgeführten Befragung befürworten dort 59 % aller Wahlberechtigten die Einführung des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen (nach epd Ost Nr. 66 vom 27.08.1992).

⁶² Vgl. Chr. Reents, Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht, in: JRP 5, (1989), 197-212.

⁶³ Vgl. nur die Formulierung der „Problemfelder bzw. Themen“ an denen sich das „Lernen“ in LER orientieren soll (s. Ministerium für Bildung,

⁵⁴ J. Moltmann, Gott in der Schöpfung, München 1985, 48.

⁵⁵ Vgl. hierzu die grundsätzlichen Überlegungen von B.F. Hofmann, Kognitionspsychologische Stufentheorien und religiöses Lernen, Freiburg, Basel, Wien 1991, 360-398.

⁵⁶ S. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Hg., Rahmenkonzept, Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Entwurf, Düsseldorf 1988 (rezipiert z.B. von Kaufmann, a.a.O. [Anm. 46] 18-24).

⁵⁷ Vgl. z.B. W.W. Steinert, Asylbewerber unter uns - Religionsunterricht, der sich einer aktuellen Herausforderung stellt, in: RPI Loccum, a.a.O. (Anm. 46) 67-75.

pluralistische Grundsituation in der Bundesrepublik Deutschland zu wenig ernst, überschätzt die Kompetenz des demokratischen Staats in Fragen der Daseins- und Wertorientierung und unterschätzt die Bedeutung der liturgischen und diakonischen Dimension von Religion.⁶⁴

4.4. Das hier vorgetragene Konzept der Nachbarschaft von Schule und Gemeinde hat auch *Konsequenzen für die Gestaltung der Ausbildung künftiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer und Pfarrerinnen und Pfarrer:*

– Zum ersten erfordert die Nachbarschaft von Schule und Gemeinde eine vertrauensvolle Zusammenarbeit von Pfarrerinnen und Pfarrern und Lehrerinnen und Lehrern vor Ort. Dazu ist es hilfreich, daß beide Gruppen in ihrer Ausbildung möglichst enge Kontakte haben. Die in den alten Bundesländern häufig anzutreffende, institutionelle Trennung der Studiengänge entspricht einer Trennung von Lehrer- und Pfarrerausbildung, die im Gegensatz zum geistlichen Schulregiment und seinen Nachwirkungen zwar ein historisches Recht hat, inzwischen aber dysfunktional zu werden droht. Nach den Ergebnissen des Projekts „Nachbarschaft von Schule und Gemeinde“⁶⁵ waren erstaunlicherweise vor allem die Lehrerinnen und Lehrer an einer solchen Kooperation interessiert. Die Pfarrerinnen und Pfarrer waren dagegen sehr viel reservierter. Angesichts der gemeindepädagogischen Probleme ist es aber unerlässlich, daß sich künftige Pfarrer und Pfarrerinnen intensiv mit dem Lernort Schule beschäftigen und die Verantwortung christlicher Gemeinde auch für die schulische Bildung vor Ort wahrnehmen können.

– Ein guter Ort für solche Begegnungen von künftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrern und Pfarrerinnen und Pfar-

tern können Angebote sein, die dem weitgehenden Ausfall religiöser Erziehung in den Familien Rechnung tragen. Es ist m.E. eine der wichtigsten Aufgaben theologischer Ausbildungsstätten, Veranstaltungsformen zu entwickeln, in denen Studierende gemeinsam Formen spirituellen Lebens, also der ganzheitlichen Wahrnehmung von Welt und Leben als Geschenk Gottes, entdecken können.⁶⁶

– Schließlich erfordert das Konzept der Nachbarschaft von Schule und Gemeinde mit der geforderten Interdisziplinarität des Religionsunterrichts eine enge Zusammenarbeit zwischen Religionspädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken. Im Interesse der künftigen Schülerinnen und Schüler müssen – neben gemeinsamen Forschungen – interdisziplinäre Lehrveranstaltungen stattfinden, in denen gemeinsam der Grundfrage nach dem Überleben der Menschheit nachgegangen wird. Wir können uns die „friedliche Koexistenz auf der Basis der gegenseitigen Irrelevanz“ schlichtweg nicht mehr leisten.

Jugend und Sport, Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“. Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion, o.J.).

⁶⁴ Vgl. auch die Stellungnahme von I. Baldermann in: ChL 45, 1992, 215-217.

⁶⁵ S. Kaufmann, a.a.O. (Anm. 46).

⁶⁶ Vgl. Chr. Grethlein, Christliche Lebensformen-Spiritualität, in: Glaube und Lernen 6, 1991, 111-120.