

CHRISTIAN GRETHLEIN

# Schulleben und Religionsunterricht

Vorwiegend allgemein-religionspädagogische Überlegungen  
zu einem schulpädagogischen Thema\*

## 1. Einführung

1.1. Das Konzept des Schullebens, hier im weiten Sinn als das pädagogische Ernstnehmen „eines über den bloßen Unterricht hinausreichenden, erzieherisch bedeutsamen Zusammenlebens in der Schule“ verstanden<sup>1</sup>, erfreut sich wieder größerer Beliebtheit, in unterschiedlichsten Kreisen<sup>2</sup>. Religionsunterricht bzw. Kirche als einer seiner wesentlichen Bezugspunkte kommt dabei meist nicht bzw. nur ganz am Rande in den Blick.

1.2. Hiermit merkwürdig unverbunden konzentrieren sich gleichzeitig – nicht zuletzt in Berlin<sup>3</sup> – viele Religionslehrer immer mehr auf außerunterrichtliche Aktivitäten. Auffällig ist allerdings, daß fast alle hier vorgelegten Veröffentlichungen<sup>4</sup> den Religionsunterricht als Instrument für die Belebung des ortskirchlichen Lebens verstehen. Sehr deutlich kommt dies in dem Aufsatz „Gemeindearbeit durch Schulgottesdienst“ von Hans R. Preuß in der Zeitschrift „Der Evangelische Erzieher“ zum Ausdruck<sup>5</sup>. Dieser Pfarrer bietet anstelle des lange Jahre nur schwach besuchten Kindergottesdienstes jetzt im Zwei-Wochen-Rhythmus Schulgottesdienste an, die letztlich auf den Besuch des gemeindlichen Familiengottesdienstes hinzielen. So sehr das kybernetisch einer angemessenen Wahrnehmung der gegenwärtigen volkskirchlichen Situation folgt und entsprechende praktische Schlüsse zieht, so bedenklich ist das völlige Fehlen schulpädagogischer Reflexion. Hier wird m. E. das Dilemma der Religionspädagogik, die weitgehend den Anschluß an die Schulpädagogik verloren bzw. die schulpädagogische Dimension sogar vergessen hat, offenkundig. Religionsunterricht als Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen muß sich

---

\* Überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Kirchlichen Hochschule Berlin vom 17. April 1989.

<sup>1</sup> E. WEBER, Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth 1979, 11.

<sup>2</sup> S. die knappe Übersicht bei W. WITTENBRUCH, Schulleben. Anmerkungen zu einem schulpädagogischen Begriff und Praxisfeld, in: KatBl 110 (1985), 743-753.

<sup>3</sup> In der Projektgruppe „Nachbarschaft von Schule und Gemeinde“ des Comenius-Instituts, Münster, stellten einige Berliner Katechetinnen und Katecheten verschiedene unterrichtsübergreifende Projekte ihres Religionsunterrichts vor (eine Publikation ausgewählter Modelle wird wohl 1990 erfolgen).

<sup>4</sup> Vgl. hierzu vor allem die letzten Jahrgänge der religionspädagogischen Zeitschrift „Der evangelische Erzieher“.

<sup>5</sup> H. R. PREUSS, Gemeindearbeit durch Schulgottesdienst, in: EvErz 39 (1987), 679-689.

aber – dies zeigte die Konzeptionsdebatte der sechziger Jahre<sup>6</sup> – auch schulpädagogisch ausweisen.

1.3. Einen Beitrag hierzu möchte ich für das wichtige Feld des Schullebens im folgenden leisten. Gerade in Berlin erscheint mir dies angezeigt, wo zum einen das m. E. sowohl theologisch als auch pädagogisch höchst problematische Beharren auf einer allein kirchlichen Verantwortung des in der Schule erteilten Religionsunterrichts<sup>7</sup> zu einer weitgehenden Abkoppelung von der bundesrepublikanischen, religionspädagogischen Diskussion mit ihren Bemühungen um eine schultheoretische Begründung des Religionsunterrichts führte<sup>8</sup> und zum anderen der neue Regierende Bürgermeister W. Momper sich in seiner Regierungserklärung ausdrücklich auf die reformpädagogische Tradition des Schullebens berief<sup>9</sup>. Aus diesem Anliegen, die (auch von mir anderweitig vorgetragenen<sup>10</sup>) kybernetisch wichtigen, im speziellen Sinne christlich religionspädagogischen Beiträge zu ergänzen, resultiert: Ich argumentiere im folgenden vorwiegend – die Begrifflichkeit Günter Rudolf Schmidts aufnehmend<sup>11</sup> – allgemein-religionspädagogisch, setze also die Wahrheit der christlichen Symbole nicht voraus. Dieser bewußt auf eine Bezugswissenschaft hin, hier die Schulpädagogik, dialogisch entworfene Ansatz erscheint mir besonders in einer Kirchlichen Hochschule, die durch die weitgehende Reduktion ihres Lehrangebots auf innertheologische Fragen in der Gefahr einer wissenschaftlichen Isolierung steht, ein wichtiger Beitrag der Praktischen Theologie zu sein, bei allen Problemen, die der dabei verwendete Religionsbegriff mit sich bringt<sup>12</sup>.

<sup>6</sup> S. z. B. die Zusammenfassung von W. STURM, Religionsunterricht – gestern, heute, morgen, Stuttgart 1971.

<sup>7</sup> S. hierzu ausführlicher C. GRETHLEIN, Das ‚Berliner Modell‘ – eine Rekonstruktion seines Ursprungs in religionspädagogischem Interesse, in: G. BESIER/C. GESTRICH (Hg.), 450 Jahre Evangelische Theologie in Berlin, Göttingen 1989 (voraussichtlicher Erscheinungstermin).

<sup>8</sup> Vgl. H.-H. WILKE, Den Religionsunterricht nicht auf die „Sakristei“ beschränken, aber... Anmerkungen zum evangelischen Religionsunterricht in Berlin (West), in: JRP 2, Neukirchen-Vluyn 1986, 215-222.

<sup>9</sup> W. MOMPER, Berlin im Aufbruch. Regierungserklärung des Regierenden Bürgermeisters am 13. 4. 1989 vor dem Abgeordnetenhaus in Berlin, als Ms. hg. v. Presse- und Informationsdienst des Landes Berlin, 19: „In der Schulpolitik ist es unser Ziel, die Demokratisierung voranzutreiben, die reformpädagogischen Ansätze zu stärken und die Initiative aller am Schulleben Beteiligten zu fördern.“ Nach meiner im folgenden ausgeführten, in der Geschichte des Schulleben-Konzeptes begründeten Auffassung stellt dies eine Einladung an die Kirchen zu verstärktem schulischen Engagement dar. Dazu allerdings werden m. E. wohl die gegenwärtigen institutionellen Bedingungen des Religionsunterrichts auf das Konzept des ‚ordentlichen Lehrfachs‘ hin verändert werden müssen.

<sup>10</sup> S. z. B. C. GRETHLEIN, „... auf die umfassendere Bewegung des Christentums hin ...“. Religionsunterricht in der „modernen Gesellschaft“ der BRD, DtPfrBl 85 (1985), 2-7.

<sup>11</sup> G. R. SCHMIDT, Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, ThPr 22 (1987), 21-33, bes. 22-26.

<sup>12</sup> Vgl. zu den Problemen F. WAGNER, Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart, Gütersloh 1986, 446-456; W. H. RITTER, Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religions-

Im einzelnen stelle ich exemplarisch im folgenden Abschnitt einen neuen Entwurf zum Schulleben vor, der sich dadurch auszeichnet, daß er zum einen wesentliche Anliegen bisheriger schulpädagogischer Diskussion aufnimmt und zum anderen als Entwurf eines Kultusministers gezielt Praxis initiieren will und so wohl ein wichtiges Dokument zukünftiger Schulleben-Diskussion zu werden verspricht (2.). Das hier zu Tage tretende religionspädagogische Defizit wird ganz deutlich, wenn ich im übernächsten Abschnitt die Entstehung des Begriffs „Schulleben“ anhand zweier zentraler pädagogischer Texte rekonstruiere (3.). Dieses selektive Vorgehen erscheint mir möglich, da schon ausführlichere problemgeschichtliche Untersuchungen zum Thema vorliegen<sup>13</sup>. Schließlich versuche ich, von einer den Dialog mit der Schulpädagogik suchenden, allgemein-religionspädagogischen Bestimmung wesentlicher Aufgaben des Religionsunterrichts aus auf mögliche Beiträge des Religionsunterrichts für das Schulleben hinzuweisen (4.), wobei allerdings notwendigerweise die Grenzen einer allgemein-religionspädagogischen Argumentation in den Blick kommen. Ein kurzer Bericht über zwei Praxisversuche zeigt dies anschaulich (5.).

## *2. „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ nach dem Entwurf des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen*

2.1. 1988 veröffentlichte der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen den Entwurf eines „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ betitelten, etwa 30 Seiten umfassenden Rahmenkonzeptes<sup>14</sup>. Er will – von der „Schule als Lebensraum“<sup>15</sup> ausgehend – dadurch die „Schulen auffordern, pädagogische Initiativen zu ergreifen oder weiterzuführen“, und stellt nicht unerhebliche Förderungsmittel für entsprechende Projekte in Aussicht<sup>16</sup>.

2.1.1. Dieses Konzept gründet auf einer Analyse der „Ausgangssituation in Schulpraxis und Lebenswelt“<sup>17</sup>.

Zuerst wird von Veränderungen in der Schulpraxis berichtet: die Unterrichtsgestaltung ändert sich; „neben den traditionellen ‚Lehrgängen‘ (werden) stärker solche Verfahren eingesetzt, die eine intensivere Mitgestaltung der Schüler und

---

pädagogik im Religionsbegriff, Frankfurt a. M. u. a. 1982. Vgl. dagegen zur durch den Religionsbegriff eröffneten Dialogmöglichkeit der Praktischen Theologie mit den Sozialwissenschaften V. DREHSEN, *Neuzeitliche Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie. Aspekte der theologischen Wende zur sozialkulturellen Lebenswelt christlicher Religion*, Gütersloh 1988, 67 und das 4. und 5. Kapitel dieses Buches.

<sup>13</sup> S. z. B. die Dissertation von D. HINTZ, *Schulleben – Einheit von Unterricht und Erziehung in der Schule*, Hildesheim u. a. 1984.

<sup>14</sup> DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.), *Rahmenkonzept. Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule*, Sonderdruck des Kultusministers, Frechen 1988.

<sup>15</sup> A. a. O., 8.

<sup>16</sup> S. a. a. O., 5. 29-34.

<sup>17</sup> A. a. O., 7-16.

Schülerinnen bei Planung, Durchführung und Ergebnissicherung ermöglichen“<sup>18</sup>. Fächerübergreifendes Lernen nimmt zu. „Gemeinsame Arbeit und Zusammenleben sowie eine verstärkte Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler bei der Ausgestaltung des Unterrichts- und Schullebens werden zu Zielperspektiven zahlreicher Schulen.“<sup>19</sup> Insgesamt: „Die Erfahrungsmöglichkeiten, die die Schule eröffnet, weiten sich dabei aus auf ökonomische, naturwissenschaftliche, ökologische, soziale und musisch-kreative Wirklichkeitsbereiche.“<sup>20</sup> Dabei werden „bestimmte ‚Bildungsakzente‘ gesetzt: Kreativitätsförderung, Entwicklung sozialen und politischen Engagements, sinnvolle Gestaltung der Freizeit etc.“<sup>21</sup>.

Diese Veränderungen stehen in Zusammenhang mit den „Veränderungen der Lebenswelt“, die im folgenden Abschnitt behandelt werden: verschärfte Konkurrenzsituation auf der einen Seite, zunehmende Bedeutung sozialer Kompetenz auf der anderen werden neben dem Einfluß der Medien, dem Trend zur „Ein-Kind-Familie“ und der wachsenden freien, d.h. berufsungebundenen Zeit genannt. Schließlich die Feststellung: „Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler kommt aus anderen Kulturkreisen und bringt ‚fremde‘ Verhaltensformen, Einstellungen und Gewohnheiten mit ... Das ‚Neue‘, das ‚Ungewohnte‘ und das vorerst ‚Fremde‘ als Bereicherung und Ausweitung der eigenen Perspektive begreifen zu können, wird somit für das solidarische Zusammenleben immer wichtiger.“<sup>22</sup>

2.1.2. Für die Entwicklung der im Zentrum des zweiten Hauptteils stehenden sechs „pädagogischen Leitideen“ ist der Ausgangspunkt ein Verständnis von Schule „als ein Lebens- und Erfahrungsraum“. Es heißt dort: „Schule ist mehr als die Addition von Fachunterricht. Sie ist ein wesentlicher Teil des Alltags von Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen, Schülern und Eltern und prägt so entscheidend“ – auch jetzt noch Zitat! – „Lebensqualität, Perspektiven und Lebenssinn mit.“<sup>23</sup> Die pädagogischen Leitideen lauten<sup>24</sup>:

a) „Intensivierung und Erweiterung sozialer Beziehungen“.

Dazu heißt es u. a. erklärend: „Die entscheidende Zieldimension ist, soziale Kontakte und Erfahrungen zu ermöglichen, die Gelegenheit geben, sich mit unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen und ihren spezifischen Verhaltensanforderungen auseinanderzusetzen.“

b) „Selbsttätiges Erschließen von Wirklichkeit“.

Dazu: „Diese Fähigkeit, Wirklichkeit selbsttätig zu erschließen, ist neben sozialer Kompetenz die zentrale Voraussetzung für eine sachgerechte Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen.“

c) „Produktorientiertes Lernen und Arbeiten“.

Dabei wird vor allem die Dimension der Verantwortung hervorgehoben: „Für das

<sup>18</sup> A. a. O., 7.

<sup>19</sup> A. a. O., 8.

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> A. a. O., 9.

<sup>22</sup> A. a. O., 11.

<sup>23</sup> A. a. O., 17.

<sup>24</sup> Die folgenden Zitate finden sich a. a. O., 22-25.

„Produkt‘ verantwortlich zu sein, fördert die ‚Verantwortung gegenüber der Sache‘“.

d) „Differenzierte Wahrnehmung und Aufarbeitung von unterschiedlichen Standpunkten“.

Das Verfolgen dieser Leitidee soll u. a. dazu führen, daß die Schülerinnen und Schüler Perspektiven für ihr Leben bekommen und so ihre eigene Auffassung relativieren oder bestätigen können.

e) „Förderung der kreativen Gestaltungskräfte“.

Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler zur „aktiven, selbständigen, phantasievollen Auseinandersetzung und Beschäftigung mit ihrer sozialen und natürlichen Umwelt“ angeleitet werden.

f) „Förderung individueller Fähigkeiten und Interessen“.

Neben der Anregung der Schülerinnen und Schüler steht die Aufgabe, deren Fähigkeiten „kontinuierlich (zu) pflegen und (zu) entwickeln“.

2.2. Die hier nur sehr abgekürzt vorgetragenen Ausführungen des Kultusministers beeindrucken durch die Vielzahl der berücksichtigten Gesichtspunkte, die Anregungen aus der schulpädagogischen Diskussion aufnehmen.

2.2.1. Es fällt aber auf, daß die genannten pädagogischen Leitideen sehr formal sind und unverbunden nebeneinander stehen. Es bleibt offen, in welcher Richtung Schule „Lebensqualität, Perspektiven und Lebenssinn“ der an ihr Beteiligten prägen soll. Dagegen steht die z. B. von Erich Weber vorgetragene Einsicht aus der Geschichte der verschiedenen Phasen der Schulleben-Diskussion: „Ein ... erzieherisches Schulleben kann nicht wertneutral konzipiert und realisiert werden, sondern ist wie jede Erziehung, die man in der Praxis zu verwirklichen trachtet, auf Zielvorstellungen angewiesen.“<sup>25</sup>

2.2.2. Ich vermute, daß diese Zurückhaltung – nicht einmal der Begriff des ‚demokratischen Ethos‘ oder der Hinweis auf die Grund- und Menschenrechte findet sich – mit dem ebenfalls zu konstatierenden Ausfall der religiösen Dimension in diesem Entwurf zusammenhängt. Denn die Reflexion solcher Grundwerte führt unweigerlich in die Sinn-Dimension, zu den religiösen Fragen nach dem „Woher, Worumwillen und Woraufhin“<sup>26</sup>. Vor allem kann man dann verstehen, daß der Religionsunterricht – im Gegensatz zu anderen Fächern – in dem Dokument überhaupt nicht erwähnt wird. Zwar nennt der Entwurf die Kirche zweimal ganz knapp; bei den zahlreichen Beispielen für Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen neben Volkshochschule, gewerkschaftlicher und sportlicher Bildungsarbeit<sup>27</sup> und in der Aufzählung von „Jugendfürsorge, kommunale Gleichstellungsstellen, Arbeitsverwaltung, Sozialhilfe, Drogenberatungsstellen, kirchliche, kommunale, freie Kulturinstitutionen, Sportorganisationen etc.“<sup>28</sup>. Doch erscheint Kirche hier nur in der

<sup>25</sup> E. WEBER, a. a. O. (Anm. 1), 65.

<sup>26</sup> G. R. SCHMIDT, a. a. O. (Anm. 11), 23.

<sup>27</sup> KULTUSMINISTER, a. a. O. (Anm. 14), 26.

<sup>28</sup> Ebd.

Funktion als Bildungseinrichtung bzw. Sozialinstitut, nicht als Form institutionalisierter Religion.

Wie bedeutend jedoch die religiöse Dimension bei der Entstehung des Schullebens-Konzepts im letzten Jahrhundert war, zeigt ein Blick auf die Genese dieses Begriffs.

### 3. Zur historischen Herkunft des Begriffs „Schulleben“

3.1. Entgegen anderen Angaben<sup>29</sup> taucht, soweit ich sehen kann, der konzeptionell gebrauchte Begriff „Schulleben“ erstmals 1826 in Friedrich Fröbels „Menschen-erziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau“ auf<sup>30</sup>.

3.1.1. Die klare religiöse Verankerung seines Verständnisses von Schulleben kommt schon im Schulbegriff in § 56 der genannten Schrift zum Ausdruck: „Schule ist“, so heißt es dort, „das Streben, das Wesen und innere Leben der Dinge und seiner selbst den Schüler erkennen und bewußt zu machen, die inneren Verhältnisse der Dinge zu- und untereinander, zu dem Menschen, Schüler, und zu dem lebendigen Grund und der sich selbst klaren Einheit aller Dinge, zu Gott, kennen zu lehren und bewußt zu machen.“<sup>31</sup> In den §§ 86 und 87, mit denen seine Darlegungen über den Zusammenhang von Familie und Schule im Erziehungsprozeß beginnen, entwickelt er von einem religiös hergeleiteten Einigungsgedanken aus sein Schulleben-Konzept. Entgegen der damals verbreiteten Konzentration auf einen Frontalunterricht, der die Schüler zum bloßen Rezipieren der häufig abstrakten Sachverhalte zwang, fragt Fröbel: „Wollen wir denn nie aufhören, unsere Kinder, Knaben und Schüler gleich Münzen zu prägen und sie mit fremder Aufschrift und fremdem Bildnisse prangen zu sehen, statt sie als ein Gebilde aus dem von Gott, dem Vater, in sie gepflanzten Gesetz und Leben, mit dem Ausdruck des Göttlichen und als Bild Gottes unter uns wandeln zu sehen?“<sup>32</sup> Der pädagogische Autodidakt fordert dagegen eine Vereinigung von Schule und Leben, das Schulleben.

3.1.2. Als erste Konsequenz folgt für ihn aus diesem Verständnis des Schullebens folgende religionspädagogische Aufgabe: „Beleben, Nähren, Stärken und Ausbilden des religiösen – das Menschengemüt mit Gott in Einigung erhaltenden und immer lebendiger mit Gott einenden – Sinnes, welcher die lebendige, notwendige Einheit aller Dinge bei aller Verschiedenheit der Erscheinung ahnet und festhält, und welcher durch seine Lebendigkeit und Kräftigkeit den Knaben dieser Einheit gemäß lebend und handelnd macht.“<sup>33</sup> Systemtheoretisch formuliert steht also die Integrationsfunktion von Religion am Beginn des Schulleben-Konzepts.

<sup>29</sup> So z. B. E. WEBER, a. a. O. (Anm. 1), 11, der die Einführung des Begriffes „Schulleben“ erst bei C. G. Scheibert ansetzt (vgl. Anm. 35).

<sup>30</sup> F. W. A. FRÖBEL, Die Menschen-erziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau (1), Keilhau 1826.

<sup>31</sup> A. a. O., 76.

<sup>32</sup> A. a. O., 148.

<sup>33</sup> A. a. O., 150.

3.2. Ein Blick in die zweite Schrift, die noch ausführlicher den Begriff „Schulleben“ konzeptionell einführte, zeigt, daß es sich bei dieser starken Berücksichtigung der religiösen Dimension nicht nur um eine Besonderheit des ja auch sonst nicht immer ganz einleuchtend argumentierenden Pfarrersohnes Fröbel<sup>34</sup> handelt. Denn auch in Carl Gottfried Scheiberts „Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule“ von 1848<sup>35</sup> spielt Religion eine wichtige, wenn auch z. T. andere Rolle im Konzept Schulleben.

3.2.1. In diesem kurz vor der Revolution erschienenen Buch versucht Scheibert, die Grundlage für eine „höhere Bürgerschule“ zu legen, die die für ein bürgerliches Leben notwendigen Kenntnisse vermitteln soll. Zwar hält der damalige Direktor der Friedrich-Wilhelm-Schule in Stettin<sup>36</sup> durchaus an der Mittelpunktstellung des Unterrichts fest<sup>37</sup>, doch fordert er – im Gegensatz zum wissenschaftsorientierten Gymnasium – zur Einübung der bürgerlichen Lebensformen die Entwicklung eines Schullebens. „Um einen Schüler zu befähigen, einen gegebenen Gedanken auf reale Verhältnisse richtig anzuwenden, dazu gehört namentlich ein Schulleben.“<sup>38</sup> Der konkreten Ausgestaltung dieses Schullebens liegt eine Analyse der zu erwartenden Lebenssituation zu Grunde, in denen sich ein Bürger später bewähren muß. Drei Institutionen kennzeichnen – nach Scheibert – den bürgerlichen Lebensraum: die Kirche, die Rechtsinstitute und die Wehrverfassung: „Innerhalb dieser Belebungs-, Erhaltungs- und Sicherheits-Veste birgt sich das gesammte Volksleben“<sup>39</sup>. Kirche wird also wesentlich als Institution zur „Belebung“, modern: zur Motivation begriffen.

3.2.2. So empfiehlt Scheibert – vom Grundgedanken der Schule als einem kleinen „Bild des öffentlichen Lebens“ her – eine Schulkirche: „... es muß der Bürger aus dem eignen kirchlichen Leben, aus seinem eignen religiösen und kirchlichen Bewußtsein heraus reden, d. h. er muß in der Kirche leben, und wenn die Schule das vorbereiten soll, so muß sie auch vorbereitendes Kirchenleben haben ... Schulkirche, in der eben der Knabe als Knabe schon ein vollgültiges Mitglied der Gemeinde ist und sich der Wirkung der gemeinsamen Andacht bewußt wird und so die Kraft der religiösen gemeinsamen Feier und der Gemeinschaft an sich factisch empfindet.“<sup>40</sup> Den von ihm empfohlenen Schulandachten mißt Scheibert schultranszendierende, therapeutische Funktion zu: „sie (sc. die Lehrer, die die jeweilige Andacht halten) erheben sich und ihre Schüler hier aus dem Schulstaube auf die reine Tenne, wo man mit jeder Handlung einen Gottesdienst thut; ermuthigen sich und ermun-

<sup>34</sup> S. zur Biographie Fröbels knapp den von HEPPE verfaßten Art.: Fröbel, in: Historische Commission bei der Königl. Akademie der Wissenschaften (Hg.), Allgemeine Deutsche Biographie Bd. 8, 1878, 123 f.

<sup>35</sup> C. G. SCHEIBERT, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, Berlin 1848.

<sup>36</sup> S. zur Biographie Scheiberts knapp den Artikel v. BÜLOWs in: a. a. O. (Anm. 34), Nachträge Bd. 53, Berlin 1907, 738-740.

<sup>37</sup> S. C. G. SCHEIBERT, a. a. O. (Anm. 35), 248.

<sup>38</sup> A. a. O., XI.

<sup>39</sup> A. a. O., 317.

<sup>40</sup> A. a. O., 61.

tern die Laschen und Ermüdeten mit der Ueberzeugung, daß es mehr als Lernen gibt, und daß es ein höheres Ziel giebt, als eine Versetzung und ein gutes Zeugniß zu erstreben. Sie decken auf, wie der Fleiß und gutes Betragen und alle die gerühmten Schultugenden nur dann den rechten Werth haben, wenn sie in der rechten Gesinnung wurzeln.“<sup>41</sup> Religion ist also in diesem, in seinen einzelnen, hier nicht aufzählbaren Vorschlägen auch heute z.T. durchaus aktuellen Konzept von Schulleben über die Vorbereitung auf die bürgerliche Rolle als Kirchenmitglied hinaus von therapeutischer, die Schule relativierender und das ganze Leben motivierender Bedeutung.

3.3. Das in diesen beiden Werken meines Wissens erstmals geforderte Schulleben bestimmte im ersten Drittel dieses Jahrhunderts auch die praktische Gestaltung von Schule. Diese Beiträge und Versuche, die gemeinhin unter dem Begriff „Reformpädagogik“ zusammengefaßt werden, können und brauchen jetzt nicht näher ausgeführt werden, weil sie literarisch gut erschlossen sind. Doch sei darauf hingewiesen, daß auch hier bei einzelnen „Projekten“ die religiöse Dimension eine große Rolle spielte<sup>42</sup>.

#### 4. Mögliche Bedeutung des Religionsunterrichts für das Schulleben

4.1. Der historische Rückblick zeigte, daß der Bezug auf Religion für das Schulleben integrierende, transzendierende und motivierende Bedeutung haben kann. Dabei stand allerdings mehr ein eigenes religiöses Leben im Vordergrund, das gewiß mit dem Religionsunterricht verbunden war, aber nicht das Unterrichtsfach selbst. Entsprechend der vom Kultusminister selbst genannten Möglichkeit, die Öffnung der Schule vom Unterricht aus zu beginnen, möchte ich im folgenden dem spezifischen Beitrag des Religionsunterrichts für das Schulleben in dem Sinne, wie es das nordrhein-westfälische Dokument skizziert, nachdenken.

Die daraus für den Religionsunterricht selbst resultierenden Konsequenzen für außerunterrichtliche, religiöse Angebote kann ich hier nur knapp und fragmentarisch andeuten; dabei müssen auch die Grenzen der allgemeinen Religionspädagogik auf die spezielle, die Wahrheit der christlichen Symbole voraussetzende Religionspädagogik überschritten werden. Diese Notwendigkeit liegt zum einen in der Sache der Religion, die nur in konkreten Formen die grundlegenden Fragen der Daseins- und Wertorientierung existentiell befriedigend thematisiert, und zum anderen im Konzept des Schullebens begründet, das den Kontakt von Schule zu anderen, konkreten, sozialen Institutionen initiieren will.

<sup>41</sup> A. a. O., 319.

<sup>42</sup> So war z. B. auf der einen Seite der Begründer der Landerziehungsheime, H. Lietz, promovierter Theologe, auf der anderen Seite hatte der Arbeits- und Erlebnisgedanke in der Religionspädagogik etwa bei O. Eberhard zentrale Bedeutung; vgl. umfassend immer noch die Ausführungen von H. NOHL, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a. M. 1961.

4.2. Im Anschluß an die programmatischen Überlegungen von Günter R. Schmidt zu „Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik“ scheinen mir folgende Aufgaben für den Religionsunterricht allgemein-religionspädagogisch aufweisbar:

- „a) Sensibilisierung für religiöse Lebensäußerungen ... und Ermutigung, sich religiösen Ansprüchen zu stellen.
- b) ‚Versprachlichung‘ religiöser (Erlebnisse) ...
- c) Förderung eines den Grund- und Menschenrechten entsprechenden Ethos sowie von Sinnerfahrungen, die solche Werteinsichten und -haltungen stützen.
- d) Förderung klaren Denkens in Sinn- und Wertfragen.
- e) Förderung eines Grundvertrauens in die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens und der umgebenden Welt ...
- f) Information über die wichtigsten Geschichte und Gegenwart bestimmenden Religionen“<sup>43</sup>.

4.3. Von daher könnten – auf dem Hintergrund der dem Entwurf des Kultusministers zu Grunde liegenden Situationsanalyse – etwa folgende Beiträge des Religionsunterrichts für die konkrete Realisierung der pädagogischen Leitideen geleistet werden:

4.3.1. Bei der Leitidee „Intensivierung und Erweiterung sozialer Beziehungen“ könnte bei der genannten Vielzahl von Schülerinnen und Schülern aus fremden Kulturen, wohl konkret hauptsächlich der türkisch islamischen, der Religionsunterricht Wichtiges zur Klärung von deren religiösen Voraussetzungen beitragen. Erst genauere Informationen über Geschichte und religiöses Anliegen des Islams lassen sonst eher befremdende Phänomene verstehen, wie bestimmte Kleidungs- und Nahrungsvorschriften, aber auch die unterschiedlichen Geschlechterrollen. Dabei ist es wichtig, die Fundierung dieser Verhaltensweisen in einer allgemeinen, das ganze Leben umgreifenden Daseinsorientierung, also in einer Religion, zu erfassen.

4.3.2. Die zweite Leitidee, das „selbsttätige Erschließen von Wirklichkeit“, setzt ein Interesse der Schülerinnen und Schüler an der sie umgebenden Wirklichkeit voraus. Gerade in einer Zeit, in der die zahllosen Lebensrisiken medial ständig präsent sind, ist die Förderung eines Grundvertrauens in die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens und der umgebenden Welt unerlässlich. Erst auf solcher Basis kann eine intensive, persönlichkeitsfördernde Begegnung mit der Wirklichkeit beginnen, die mehr ist als die Absolvierung lehrplanmäßig vorgeschriebener Pflichten.

4.3.3. Bei der Leitidee „produktorientiertes Lernen und Arbeiten“ rückt der Entwurf das Problem der Verantwortung in den Vordergrund. Die im Religionsunterricht angestrebte Förderung eines den Grund- und Menschenrechten entsprechenden Ethos sowie von entsprechenden, stabilisierenden Sozialerfahrungen

---

<sup>43</sup> G. R. SCHMIDT, a. a. O. (Anm. 11), 26; da m. E. – im Anschluß an I. Kant – zur Erfahrungsebene der Sinnesaffektion – der Begriff gehört, modifiziere ich hier die Begrifflichkeit von Schmidt und ersetze „Erfahrungen“ durch „Erlebnisse“ (vgl. zu diesem begrifflichen Problem W. H. RITTER, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext, Göttingen 1989, 184f).

steuert hierzu die Kriterien bei, die für konkrete Handlungen notwendig sind. Gerade die – wie empirische Untersuchungen erst jüngst zeigten<sup>44</sup> – zunehmende, individuell hedonistische Orientierung vieler Menschen in unserer Gesellschaft weist auf die Notwendigkeit hin, zu solch grundlegendem, humane Gemeinschaft erst ermöglichenden Ethos zu erziehen.

4.3.4. Für die „differenzierte Wahrnehmung und Aufarbeitung von unterschiedlichen Standpunkten“ kann die im Religionsunterricht zu fördernde Sensibilisierung für religiöse Lebensformen ein wichtiger Beitrag sein. Nicht nur – wie der nordrhein-westfälische Entwurf behauptet – ökonomische, technische oder soziale Fragestellungen sind wichtig, um der Differenziertheit gesamtgesellschaftlicher Wirklichkeit ansichtig zu werden. Denn hinter den jeweiligen ökonomischen, technischen oder sozialen Entscheidungen stehen ja – meist nur implizit – Antworten auf die grundsätzlichen Fragen nach dem Woher, Worumwillen und Woraufhin. Erst durch solche im Religionsunterricht zu initiiierende Rückfragen kann der drohenden Reduktion vieler Fragen auf den Umgang mit sogenannten Sachzwängen und/bzw. der affirmativen Festschreibung des Bestehenden gewehrt werden.

4.3.5. Hieran schließt sich die Verbindung zwischen der pädagogischen Leitidee „Förderung der kreativen Gestaltungskräfte“ und der religionspädagogischen Aufgabe der Versprachlichung religiöser Erlebnisse an. Denn die in dem nordrhein-westfälischen Entwurf geforderte Anleitung zur „aktiven, selbständigen, phantasievollen Auseinandersetzung und Beschäftigung mit ... (der) sozialen und natürlichen Umwelt“ bedarf der sprachlichen Formulierung; erst durch „Versprachlichung“ wird religiöses Erlebnis mitteilbar und reflektierbar. Die Zunahme von Gruppierungen, die sich den religiösen Fragen unter vorwiegend finanziellem Blickwinkel zuwenden, mit z. T. entsprechend bitteren Konsequenzen für ihre Mitglieder, macht die Notwendigkeit dieser kognitiven Aufgabe des Religionsunterrichts gerade heute deutlich.

4.3.6. Schließlich trägt die im Religionsunterricht anzustrebende Förderung klaren Denkens in Sinn- und Wertfragen zur „Förderung individueller Fähigkeiten und Interessen“ bei, eben auf dem religiösen Gebiet.

4.4. Wie schon angedeutet, weist jedoch die Verfolgung mancher der hier angesprochenen Leitideen und Aufgaben zum einen über die Erteilung einzelner Unterrichtsstunden und zum anderen über eine allgemein-religionspädagogische Begründung des Religionsunterrichts hinaus. Die in 4.3.2. angesprochene Förderung des Grundvertrauens, Grundlage wohl jedes sinnvollen Lernprozesses, bedarf primär der Angebote konkreter, praktizierbarer Glaubenspraxis, nicht rein verbaler Reflexion über einen Lebenssinn im allgemeinen. Und die wirkliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten in wichtigen Fragen, wie sie in 4.3.4. genannt und in ihren praktischen Konsequenzen in 4.3.5. beschrieben wurde, erfordert endlich Entscheidungen, die die weitere Lebenspraxis betreffen und so den schulischen Unterricht weit überschreiten. Allerdings muß aus schulpädagogischer

---

<sup>44</sup> S. sehr aufschlußreich z. B. F.-X. KAUFMANN/W. KERBER/P. M. ZULEHNER, *Ethos und Religion bei Führungskräften*, München 1986.

Sicht festgehalten werden, daß die christliche Religion sich für die Aufgabe der grundsätzlichen Orientierung des Schullebens dadurch besonders auszeichnet, daß sie – vorzüglich in der Rechtfertigungslehre – ein Fundament für die unsere Gesellschaft tragenden Grund- und Menschenrechte bereitstellt<sup>45</sup>.

### 5. Ausgewählte Beispiele aus der Praxis

Schon ein kurzer Blick in die Praxis gegenwärtigen Religionsunterrichts zeigt, daß – zumindest vereinzelt – daran gearbeitet wird, die eben skizzierte, grundsätzliche Relevanz des Religionsunterrichts für das Schulleben im Unterrichtsalltag zu praktizieren. Bei den folgenden beiden Beispielen stammt das erste weitgehend aus Unterrichtsstunden, das zweite stellt eine Möglichkeit eines vom Religionsunterricht ausgehenden, außerunterrichtlichen Engagements vor. Weitere Kriterien für die Auswahl dieser zwei Versuche waren: Bezug zu unterschiedlichen Altersgruppen, verschiedene Regionen, unterschiedliche Thematik.

5.1. In der 5. Klasse eines bayerischen Gymnasiums berichtete ein Schüler im Religionsunterricht über seine in knapp zwei Monaten bevorstehende Taufe. Er stammte aus einer kurz nach seiner Geburt auseinandergegangenen Verbindung; seine Mutter hatte inzwischen einen anderen Mann geheiratet und einige Wochen zuvor ein zweites Kind bekommen. Weil ihr jetziger Mann der Kirche näher stand, sollten beide Kinder getauft werden.

Die Mitteilung des Schülers und die dadurch ausgelösten Fragen in der Klasse führten zu einer Unterrichtseinheit über Taufe, an der in einer Doppelstunde auch der Pfarrer, der taufen sollte, teilnahm. Produktorientiert war das Ziel, ein gemeinsames Geschenk der Klasse für den Täufling herzustellen. Das Nachdenken darüber, was hier passend sei, führte zu einer intensiven, auch sprachlich kognitiven Beschäftigung mit dem Taufritual. Dabei stand – schon wegen der tiefgreifenden Verunsicherungen, die der Täufling durch die wechselhaften familiären Konstellationen erlebt hatte – inhaltlich das unbedingte Angebot der Liebe Gottes, Fundament christlichen Glaubens, im Vordergrund. Stille- und Atemübungen versuchten neben dem Hören und Bearbeiten der Zachäus-Geschichte (als Tauftext), diese Zusage wenigstens ansatzweise erfahrbar zu machen. Entsprechend dem in dieser Altersstufe erwachsenden historischen Interesse wurden aber auch die wichtigsten Ausgestaltungen des Taufrituals im Laufe der Zeit vorgestellt. Schließlich entschloß sich die Klasse, für ihren Mitschüler eine große Taufkerze anzufertigen. Die Diskussion um und die Auswahl der die Kerze verzierenden Symbole zeigte die Fähigkeit

---

<sup>45</sup> S. die entsprechenden Hinweise bei T. RENDTORFF, *Ethik*, Bd. 2, Stuttgart u. a. 1981, 106-109; vgl. G. R. SCHMIDT, a. a. O. (Anm. 11), 32; diesen Gesichtspunkt übersieht m. E. W. H. RITTER, a. a. O. (Anm. 12), bei seiner – nur die Unterrichtsstunden im Blick habenden – radikalen Zurückweisung einer Fundierung des Religionsunterrichts in einem allgemeinen Religionsbegriff. Allerdings – und hier stimme ich mit ihm überein – ist eine exklusive Begründung des schulischen Religionsunterrichts von einem allgemeinen Religionsbegriff her sowohl theologisch als auch schulpädagogisch nicht möglich (vgl. auch 4.1.).

der Schüler, durchaus mehrdimensional wichtige Inhalte der christlichen Taufe zu erfassen. Es sei nur angemerkt, daß die meisten Schüler auch an dem Taufgottesdienst teilnahmen, in dem die Kerze überreicht wurde.

Unschwer ergibt ein Blick auf die „pädagogischen Leitideen“, daß dieser Unterricht einen wesentlichen Beitrag zum Schulleben darstellt: Der produktorientierte Lernprozeß förderte u. a. die „kreative Gestaltungskraft“ und führte durch die Konfrontation der mehrheitlich als Säugling getauften und der wenigen nicht-getauften Schüler zu einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Auffassungen zur Taufpraxis. Die partielle Teilnahme des Pfarrers eröffnete die Möglichkeit zur „Intensivierung und Erweiterung sozialer Beziehungen“.

Religionspädagogisch läßt sich an diesem Beispiel m. E. gut das Neben- und Ineinander eines allgemein-religionspädagogisch orientierten, also die Wahrheit der christlichen Symbole nicht voraussetzenden, und eines speziell-religionspädagogischen, auf christlich-kirchliche Praxis hinführenden Religionsunterrichts erkennen. Die allgemeine Aufgabe der „Förderung eines Grundvertrauens in die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens und der umgebenden Welt“ ist nur durch die Beschäftigung mit einem konkreten religiösen Vertrauenssymbol, hier der Taufe, anzugehen. Allerdings bot der Unterricht durch die kognitiven Informationen und die auf intensivere Körpererfahrung zielenden Übungen auch Schülern mit bewußter Distanz zum christlichen Glauben die Möglichkeit zu gewinnbringender Teilnahme.

5.2. Am Leibniz-Gymnasium in Berlin-Kreuzberg entstand vor einigen Jahren unter Leitung der Religionslehrerin eine Arbeitsgemeinschaft „Miteinander leben“ bzw. türkisch „birlikte yaşamak“, die deutsche und ausländische Schülerinnen und Schüler vorwiegend der 10. und 11. Klasse besuchten<sup>46</sup>. Über mehrere Jahre hinweg wurde hier bei gemeinsamen Feiern, Kochen, Essen und Gesprächen ausprobiert, was es konkret an einer Schule heißt, die von Menschen unterschiedlicher Nationalität besucht wird, „miteinander (zu) leben“. Einen vertieften Zugang zu den unterschiedlichen Daseins- und Wertorientierungen verschaffte vor allem das gemeinsame Feiern wichtiger Feste wie des christlichen Weihnachts und des islamischen Şeker Bayramı (Zuckerfest am Ende des Ramadan). Daneben sah man sich die Ausländerthematik behandelnde Filme an, lernte verschiedene Tänze und bereiste schließlich – knapp zwei Jahre nach Gründung des Kreises – die Türkei. Hierzu wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern folgende Themen vorbereitet: Schulsystem in der Türkei; Familienleben, Stellung der Frau in der Türkei; religiöse Traditionen, islamische Feste in der Türkei; geschichtliche Entwicklung.

Der im September 1986 von der Ausländerbeauftragten der Stadt Berlin der Arbeitsgemeinschaft verliehene 1. Preis „Zusammenleben mit Ausländern“ zeigt unmittelbar, wie stark das staatliche Interesse an solch einer vom Religionsunterricht ausgehenden Aktivität des Schullebens ist. Es könnte unschwer gezeigt werden, daß alle „pädagogischen Leitideen“ hier aufgenommen wurden. Doch auch

<sup>46</sup> Die entsprechenden Informationen verdanke ich der Initiatorin dieses Modells, der Berliner Katechetin Hannelore Bracht.

religionspädagogisch ist der Ertrag dieser Arbeit hoch einzuschätzen. Die Begegnung der deutschen Schüler, die es häufig bisher nur mit „neutralisierter“ Religion<sup>47</sup> zu tun hatten, mit Mitschülerinnen und -schülern, die z.T. in von religiösen Traditionen stark geprägten Familien leben, führte zu einem intensiven Nachdenken über die Bedeutung von Religion für das eigene Leben. Dabei wurden die deutschen Schüler auch an die eigenen christlichen Traditionen erinnert, die ihre Daseins- und Lebensorientierung prägen, ohne daß die meisten Jugendlichen sich dessen bisher bewußt gewesen wären. So kam es neben einer „Sensibilisierung für religiöse Lebensäußerungen“ und entsprechenden Informationen vor allem zu Islam und Christentum zur „Förderung klaren Denkens in Sinn- und Wertfragen“ und zur „Versprachlichung“ religiöser Erlebnisse. Die Weihnachtsfeier bei der Katechetin wurde – und hier wird wieder die Grenze eines nur allgemein-religionspädagogisch begründeten Religionsunterrichts notwendigerweise überschritten – für einige darüber hinaus zum Anstoß, sich von neuem auf die Bedeutung der Inkarnationslehre für christliches Gottesverständnis zu besinnen. Schließlich darf in einer Zeit aufkeimenden Fremdenhasses nicht vergessen werden, daß die persönliche, intensive Begegnung von Jugendlichen unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft zu einem vertieften, nicht nur kognitiv enggeführten Verständnis des für unsere Gesellschaft zentralen Gleichheitsgrundsatzes führte.

## 6. Zusammenfassender Ausblick

6.1. Der Religionsunterricht kann, so hoffe ich gezeigt zu haben, von seinen eigenen Zielen her wichtige Beiträge zur Bearbeitung von Problemen und Fragen leisten, die heute im Schulleben auftauchen; grundlegend ist er durch das in ihm vermittelte Wissen ein Integrationsangebot für die verschiedenen Formen des Schullebens.

6.2. Darüber hinaus ist er aber wohl deshalb für eine am Schulleben interessierte Schule wichtig, weil er die für menschliches Leben grundlegenden Fragen nach dem letzten Woher, Worumwillen und Woraufhin thematisiert. Ein Ausfall der dadurch offengehaltenen religiösen Dimension, wie im vorliegenden Entwurf des nordrhein-westfälischen Kultusministers, führt wohl letztlich zu einer Überlastung von Schule und Schulleben, das ja – nach diesem Dokument – „Perspektiven und Lebenssinn“ (mit)prägen soll. Theologisch formuliert: Schule droht einen soteriologischen Charakter zu erhalten. Dagegen relativiert – und hierin sind die Überlegungen von Scheibert immer noch hochaktuell – ein Religionsunterricht, der bei seiner Sache bleibt, die Bedeutung von Schule; ein m. E. um der Schule und der in ihr arbeitenden Menschen notwendiger Vorgang.

---

<sup>47</sup> S. zu diesem von T.W. Adorno eingeführten Begriff D. STOODT, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: K.-W. DAHM/N. LUHMANN/D. STOODT, Religion – System und Sozialisation, Darmstadt u. a. 1972, 220f.

6.3. Allerdings kann und darf, worauf ich nur ganz kurz vor allem in den Beispielen hinweisen konnte, Religionsunterricht nicht in der Vagheit eines allgemeinen Religionsbegriffs steckenbleiben, wie ich ihn hier weitgehend wegen meines Grundanliegens eines Dialogs mit der Schulpädagogik verwendete. Schulpädagogisch gesehen fordert nämlich das Konzept des Schullebens selbst den Bezug von Schule auf konkrete, soziale Institutionen, z. B. die christliche Gemeinde, nicht auf abstrakte Begriffe; theologisch gesehen steht einer vollständigen Subsumierung christlichen Glaubens unter einen allgemeinen Religionsbegriff das konkrete Handeln Gottes in der Geschichte entgegen. In der gegenwärtigen Situation, in der schulpolitisch z. T. die religiöse Dimension immer mehr aus dem Erziehungswesen eliminiert wird, scheint aber ein um seine Grenzen wissender Rekurs auf Religion als allgemein-anthropologisches Phänomen religionspädagogisch und – besonders in Berlin (West) – kirchenpolitisch m. E. unerlässlich.