

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestelltes akzeptiertes Manuskript eines in der *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* bei De Gruyter im Jahr 2005 veröffentlichten Artikels, verfügbar unter <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/zpt-2005-0204/html>

Es unterliegt den Nutzungsbedingungen der Lizenz Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), die die nicht kommerzielle Wiederverwendung, Verbreitung und Vervielfältigung über ein beliebiges Medium erlaubt, sofern das Originalwerk ordnungsgemäß zitiert und in keiner Weise verändert, umgewandelt oder ergänzt wird. Wenn Sie dieses Manuskript für kommerzielle Zwecke verwenden möchten, wenden Sie sich bitte an rights@degruyter.com.

Der Text entspricht dem Manuskript, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael

Die Ganztagschule – eine Herausforderung für die Religionspädagogik

in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 57 (2005), S. 118–128

Berlin: De Gruyter 2005

URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2005-0204>

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Repository-Richtlinie des Verlags De Gruyter Brill publiziert: <https://www.degruyterbrill.com/publishing/fuer-autoren/autoren-richtlinien/repository-richtlinie-zeitschriften>

Ihr IxTheo-Team



Die Ganztagschule – eine Herausforderung für die Religionspädagogik

Seit einiger Zeit wird die bildungspolitische und schulpädagogische Debatte durch ein Thema bestimmt, das seit Jahrzehnten immer wieder einmal auftaucht, ohne jedoch wirklich umfassend realisiert werden zu können: die Ganztagschule.¹

„Ganztagschule“ als Schlagwort für die Erneuerung des Bildungswesens

Das scheint sich nun grundlegend zu ändern. Die Ganztagschule steht als Schlagwort für die Notwendigkeit einer grundlegenden Erneuerung unseres Schulwesens schlechthin. Der Wille zur Reform ist dabei so stark, dass bildungspolitische und schulpädagogische Überlegungen nicht nur formuliert, sondern auch finanziell untermauert werden.

So hat die Bundesregierung das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ angestoßen. Es stellt für den Zeitraum von 2003 bis 2007 insgesamt 4 Milliarden Euro zur Verfügung, um Ganztagsangebote aufzubauen. Explizit wird dabei Bezug genommen auf die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie zur Schulleistung.²

Es ist besonders der zu konstatierende Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft, der die Bundesregierung zu dieser Initiative motiviert hat.

Die Ganztagschule soll zum *Motor für die Schul- und Unterrichtsentwicklung insgesamt* werden, um vor allem das *Förderpotential für Schüler und Schülerinnen in den Schulen besser auszuschöpfen* und so einer frühzeitigen Selektion entgegenzuwirken, die Bildungschancen verbaut anstatt sie zu erhöhen.

Gleichzeitig sind bei der Debatte um die Ganztagschule *Veränderungen im familialen Bereich* im Blick: die Zunahme der Alleinerziehenden sowie die Schwierigkeiten in der Vereinbarung von Familie und Beruf – insbesondere für Frauen.

Auch die mangelnde Integration von Ausländern mit den daraus resultierenden Problemen für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft spielt eine Rolle.

Anfänglich hatte die Bundesregierung eher Formen der gebundenen Ganztagschule mit ihren größeren pädagogischen Möglichkeiten im Blick. Doch im Zuge der Verhandlung mit den Bundesländern zeigte sich hier Veränderungsbedarf, um die Kultushoheit der Länder nicht zu berühren.

Die Verwaltungsvereinbarung vom April 2003 bestimmt deshalb, dass die Gelder der Bundesregierung der räumlichen und sächlichen Ausstattung dienen, während die Länder Verantwortung für die pädagogische Ausgestaltung tragen.

¹ Das trifft in besonderem Maße auf Westdeutschland zu. In der DDR wurde zwar aufgrund finanzieller Bedenken die Einführung der „Tagesschule“ 1960 im Politbüro abgelehnt, doch trug die Schule durch die Integration außerunterrichtlicher Angebote „nahezu alle *Merkmale einer offenen*, nach dem Vormittagsunterricht nicht verpflichtenden *Ganztagschule*: Hausaufgabenbetreuung, gebundene und ungebundene Freizeitangebote, Fördermaßnahmen, thematisch ausgefächerte Arbeitsgemeinschaften und Kursveranstaltungen, Arbeit an Projekten, Neigungs- und Hobbykurse, fakultativer Unterricht, Werkstatt- und Produktionsunterricht sowie Zusammenarbeit mit außerschulischen Jugendeinrichtungen, dazu ein warmes Mittagessen“. Gert Geißler, Ganztagschule in der DDR, in: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hg.), Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft, Schwalbach/Ts. 2004160-170, 167. Im Übrigen kann der Blick auf die DDR-Schulgeschichte dazu beitragen, überzogene Erwartungen an die Prägekraft offener Ganztagsschulangebote zu vermeiden (vgl. dazu die zusammenfassende Einschätzung von G. Geißler auf Seite 169).

² Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“. Ganztagschulen, Zeit für mehr, Bonn o.J.

Gefördert werden nun alle Varianten bestehender, im Aufbau befindlicher und neu gegründeter Ganztagschulen, wenn dafür ein pädagogisches Konzept vorliegt. Dies führt dazu, dass „die Bundesländer sehr unterschiedliche Konzepte realisieren können und nicht zwangsläufig auf pädagogische Innovationen verpflichtet werden“³. Gleichzeitig bekommt der Begriff Ganztagschule dadurch eine Bedeutungsvielfalt. Er steht für unterschiedliche Formen.

Ganztagschule – ein Begriff für unterschiedliche Formen

Parallel zu den Verhandlungen über das Programm „Zukunft Bildung und Betreuung“ zwischen Bund und Ländern hat der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz Ende März 2003 den Begriff „Ganztagschule“ definiert.

Dabei werden unter Ganztagschulen diejenigen Schulen verstanden, bei denen im Primar- oder Sekundarschulbereich I

- „über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Vormittagsunterricht stehen.“⁴

Auf der Grundlage dieser Definition werden drei Formen unterschieden: die voll gebundene, die teilweise gebundene und die offene Ganztagschule.

- „In der *voll gebundenen Form* sind die Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens vier Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der *teilweise gebundenen Form* verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der *offenen Form* ist ein Aufenthalt verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für die Schülerinnen und Schüler möglich. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist jeweils durch die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären.“⁵

Handelt es sich bei den ersten beiden Formen, also bei der *voll und teilweise gebundenen Ganztagschule*, um *integrierende Modelle*, die mit einer veränderten Ausrichtung und Profilierung des bisher an Halbtagschulen üblichen Unterrichts einhergehen, so lässt sich

³ Kartrin Höhmann / Heinz Günter Holtappels / Thomas Schnetzer, Ganztagschule, in: Heinz Günter Holtappels u.a. (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 13, Weinheim, München 2004, 253-2??, 285.

⁴ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03 – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.01.2004, Bonn 2004, 4.

⁵ A.a.O., 5.

die dritte Form als *additives Modell* bezeichnen.⁶ Der bisherige Vormittagsunterricht bleibt weitgehend unberührt. Nur am Nachmittag werden zusätzliche und freiwillige Angebote gemacht, an denen die Schülerinnen und Schüler teilnehmen können.

Dieser dritten Form wird in den meisten der Bundesländer momentan der Vorrang gegeben.⁷ Man spricht von „Ganztagsangeboten“ bzw. „offenen Ganztagschulen“.

Dabei ist grundsätzlich zu vermuten, dass sich die Länder hier „mehr an den leeren Kassen ... als an pädagogischen Standards“⁸ orientieren. Denn die gebundene Form der Ganztagschule kostet viel Geld.

„Nach einer Berechnung des Instituts der Deutschen Wirtschaft würde eine ganztägige Unterrichtsversorgung aller Klassen der Stufen 5 bis 10 jährlich Mehrkosten in Höhe von rund 4,9 Milliarden Euro verursachen – und dies ist die absolute Untergrenze, da die Gebäudeinvestitionen, die Kosten für Schulpsychologen und Sozialarbeiter sowie das erforderliche zusätzliche Servicepersonal in den Mensen und Cafeterrien nicht berücksichtigt sind.“⁹

Die gebundene Ganztagschule als pädagogisch anspruchvollstes Modell

Auch wenn es derzeit nur ganz wenige empirische Befunde über die Schulqualität von Ganztagschulen gibt und nicht davon ausgegangen werden kann, dass Ganztagschulen per se zu besseren Schulleistungen und höherem Schulerfolg führen, kann doch festgehalten werden, dass „Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung von Lernkultur und Intensivierung von Förderung ... allenfalls in gebundenen Modellen mit entsprechenden pädagogischen Konzeptionen und dezidiertem Teambuilding erwartbar“¹⁰ ist.

Unter schulpädagogischer Perspektive sollten deshalb die offenen Formen der Ganztagschule, die ihren Schwerpunkt in aller Regel auf die Betreuung der Schülerinnen und Schüler legen, als Übergangsformen auf dem Weg zu pädagogisch anspruchsvolleren Modellen gesehen werden.

Ob die momentan flächendeckende Einrichtung von mehrheitlich offenen Ganztagschulen dieser Entwicklung zu- oder abträglich ist, kann noch nicht beurteilt werden. Dass jedoch die gebundene Form der Ganztagschule neue Chancen für Kinder und Jugendliche beinhaltet, die weit über eine ausgedehnte Betreuung und Versorgung hinausgehen, steht schon jetzt außer Frage.

Die Ausdehnung der Unterrichtszeit, die Verzahnung von Unterricht und Freizeit sowie eine pädagogische Neuorientierung im Unterrichtsgeschehen können Schulen zu „*Lern und Lebensgemeinschaften*“ werden lassen, wo Lernen nachhaltig geschehen kann, mehr

⁶ Vgl. Ulrich Rother, Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern, in: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hg.), Jahrbuch Ganztagschule 2004. Investitionen in die Zukunft, Schwalbach/Ts. 2003, 61-69, 64.

⁷ Für eine kurze Übersicht vgl. z.B. Rosemarie Portmann, Modell Ganztagschule. Auf den Punkt gebracht, München 2004.

⁸ U. Rother 2003, 64.

⁹ Stefan Sell, Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht, in: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hg.), Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft, Schwalbach/Ts. 2004, 10-22, 21. Allerdings sind die Bruttokosten, nicht eingerechnet sind Einsparungen, die z.B. durch Vermeidung an Kosten an anderer Stelle erzielt werden können. So kostet z.B. das Sitzenbleiben (die „Ehrenrunde“) allein jährlich rund 1,3 Milliarden Euro. „Erweitert man die Perspektive der Ganztätigkeit auf alle Kinder zwischen 0 und 16 Jahre, dann ergäbe sich nach Berechnungen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) für ein flächendeckendes und hochwertiges Betreuungsangebot ein Betrag von etwa 23 Milliarden Euro pro Jahr (Brutto). Auch bei einer korrekten Kosten-Nutzen-Rechnung würden erhebliche zusätzliche Kosten zumindest kurz- und mittelfristig auf die öffentlichen Haushalte zukommen.“ (ebd.)

¹⁰ Kartrin Höhmann / Heinz Günter Holtappels / Thomas Schnetzer, Ganztagschule, in: Heinz Günter Holtappels u.a. (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 13, Weinheim, München 2004, 253-289, 287 f.

Möglichkeiten zur Ausbildung von Methoden- und Sachkompetenz vorhanden sind und Gemeinschaftserfahrungen ermöglicht werden.¹¹

Hier kann manches erprobt werden, was sonst nicht möglich ist.

Das gilt allerdings nur, wenn auch klar ist, was Ganztagschule ist und wem sie zu dienen hat. Doch genau daran mangelt es noch.

Das gilt nicht nur für die Bildungspolitik, sondern auch für die pädagogische Wissenschaft. „*Es fehlt eine Theorie der Ganztagschule.*“¹²

Grundsätzlich wird man von unterschiedlichen Profilierungen auszugehen haben, die sich aus den verschiedenen Zielstellungen ergeben, die verfolgt werden. „Wer die Hilfe für Eltern sprich berufstätige Mütter, im Vordergrund sieht, wird die Akzente anders setzen, als wer zunächst an die Interessen der Kinder und Jugendlichen denkt; wer deren soziale Verwahrlosung beheben möchte, wird sich um unterschiedliche Fördermöglichkeiten bemühen.“¹³ In diesem Sinn tendiert die gebundene Ganztagschule zu unterschiedlichen Schulträgern, die für verschiedene Zielstellungen stehen und von Eltern mit ihren Kindern bewusst gewählt werden.

Auch unter religionspädagogischer Perspektive ergibt sich ein Forschungsdesiderat. Die Auswirkungen auf die religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation, die sich aus dem Modell der Ganztagschule ergeben, sind bisher kaum im Blick gewesen.

Eine erste Stellungnahme des Rates der EKD vom Juni letzten Jahres argumentiert primär pädagogisch und versucht, die Einrichtungen von Kirche und Diakonie als „Partner für Ganztagschulen“¹⁴ ins Gespräch zu bringen, indem sie Chancen für die Kooperation betont. Lediglich die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden wird als Problemfeld erwähnt.

Dabei soll eine Lösung gesucht werden soll, „die den betroffenen Schülerinnen und Schülern ohne Benachteiligungen und Konflikte eine Teilnahme am Konfirmandenunterricht ermöglicht“¹⁵. Diese Schwerpunktsetzung lässt sich auch bei anderen Beiträgen erkennen.¹⁶

Ich will im Folgenden versuchen, die Ganztagschule religionspädagogisch zu beleuchten. Dabei beziehe ich mich schwerpunktmäßig auf die gebundene Form, weil hier die Herausforderungen am größten sind.

¹¹ Darauf verweist der Rat der EKD unter Bezug auf die evangelischen Schulen. Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Ganztagschule – in guter Form. Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2004, 8.

¹² Dieter Wunder, Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule. Ganztagschulekongress 2002, Kaiserslautern 21. Nov. 2002, in: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hg.), Jahrbuch Ganztagschule 2004. Investitionen in die Zukunft, Schwalbach/Ts. 2003, 42-53, 51. Die politische Debatte dieser Jahre zeigt: „Für viele Politiker gibt es keinen Unterschied zwischen Betreuung und Ganztagschule: Die rot-grüne Koalitionsvereinbarung auf Bundesebene ist Beweis dafür. Dort rangieren Ganztagschulen selbstverständlich unter der Überschrift Betreuung. Aber auch in den zuständigen Wissenschaften zeigt sich, dass Ganztagschule in wenig beachtetes Feld ist. ... Was weitgehend fehlt, ist die wissenschaftliche Darstellung und Problematisierung der Praxis. Die Schwerpunkte sind Freizeit und Fördern, manchmal die Rhythmisierung, öfters das Mittagessen und Räumlichkeiten ...“ (a.a.O., 50 f.).

¹³ D. Wunder, 2003, 52.

¹⁴ Kirchenamt der EKD, 2004, 6.

¹⁵ Kirchenamt der EKD, 2004, 9.

¹⁶ Vgl. Matthias Spann, Die Ganztagschule aus evangelischer Sicht, in: Schönberger Hefte 2/04, 11 f.; ders., Ganztagschule und Konfirmandenarbeit – Distanz oder Nähe – Chance oder Gefahr?, in: Schönberger Hefte 2/04, 12 f.; ders. Ganztagschule. Eine Herausforderung für die evangelische Kinder- und Jugendarbeit, in: Christenlehre Religionsunterricht Praxis 1/2004, 45-50; Hans-Martin Lübking, Die Jugend ist in der Schule. Ganztagschule und Evangelische Kirche, in: Loccum Pelikan 1/04, 31-37. Einen kleinen darüber hinausgehenden Passung unter der Überschrift „Religion in der Ganztags-Grundschule“ enthält: Matthias Spann, Dietlind Fischer, Ganztagschulen gemeinsam entwickeln. Ein Beitrag zur evangelischen Bildungsverantwortung, Münster 2005. Insgesamt steht der Beitrag aber auf einer Linie mit der Stellungnahme des Rates der EKD.

Leitend ist dabei für mich ein weites Verständnis von Religionspädagogik als einer Theorie religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation, die nicht nur den Lernort Schule im Blick hat, sondern auch die anderen Lernorte des Glaubens bedenkt.

Die Ganztagschule – eine Herausforderung für den Religionsunterricht und die Gestaltung des Schullebens insgesamt

Die gebundene Ganztagschule führt zu einer grundlegenden Umstellung der klassischen Unterrichtsstruktur der Halbtagsschule.¹⁷

Der Unterricht findet über den ganzen Tag verteilt statt, wobei die Einteilung in 45-Minuten-Einheiten aufgelöst werden kann. Unterricht und Freizeit, gemeinsames und individuelles Lernen, Phasen der Konzentration und der Entspannung wechseln sich ab. Diese Rhythmisierung ist „bei allen Unternehmungen des Tages nicht nur unter dem Vorzeichen der Zeitstruktur zu sehen, sondern ebenso unter dem Blickwinkel der pädagogisch-professionellen Variation“¹⁸. Dabei arbeiten Fachlehrer, Sozialpädagogen und außerschulische Partner miteinander in der Schule zusammen.

Dadurch steht auch *der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*.

Einerseits erfordert die veränderte zeitliche Struktur den Einsatz *freier und selbstbestimmter Lernmethoden*, die zwar auch für den momentan gängigen Unterricht angestrebt, aber oftmals nur unzureichend umgesetzt werden können. Eingeschlossen ist dabei auch die veränderte Bedeutung der Hausaufgaben.

Andererseits hat sich der Religionsunterricht hier in ganz besonderer Weise um eine *fächerübergreifende Perspektive* zu bemühen, um im Zuge der „Binnenrhythmisierung“¹⁹ sinnvolle Einheiten zu ermöglichen.

Das setzt vor allem an die *Team- bzw. Kommunikationsfähigkeit* der Religionslehrenden hohe Anforderungen. Gleichzeitig offenbart sich hier ein organisatorisches Problem, weil der Religionsunterricht zu großen Teilen auch von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erteilt wird, die im Rahmen des Gestellungsvertrages agieren. Sie sind in der Regel an mehreren Schulen tätig, was ihre Integration im Kollegium sehr erschwert. Ihr Einsatz an gebundenen Ganztagschulen müsste deshalb mit völlig veränderten Konditionen verbunden werden.

Die größte Herausforderung für den Religionsunterricht besteht jedoch in der angestrebten Profilierung. An gebundenen Ganztagschulen, die sich als Lern- und Lebensgemeinschaften verstehen, kann das bildungstheoretisch zu erhebende Proprium von Religion in ganz besonderer Weise zum Tragen kommen.

Der Allgemeinpädagoge Dietrich Benner beschreibt es „durch die drei Glaubensdimensionen eines göttlichen ‚Seins aus sich selbst‘, einer von diesem her unter Menschen möglichen Solidarität (‚Liebe‘) und einer aus beiden hervorgehenden ‚Hoffnung‘.“²⁰ Wer also auf die religiöse Bildung verzichtet, verzichtet damit auf die authentische Thematisierung der Gottesfrage, der Ethik aus der Religion sowie der daraus resultierenden

¹⁷ Zu bedenken ist dabei, dass auch in Deutschland eine ganztägige Organisation der Schule im 19. Jahrhundert allgemein üblich war. Vgl. Harald Ludwig, *Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule*, in: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2004. Investitionen in die Zukunft*, Schwalbach/Ts. 2003, 25-41.

¹⁸ Stefan Appel in Zusammenarbeit mit Georg Rutz, *Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation*, Schwalbach/Ts. 2004, 143.

¹⁹ Damit gemeint sind „Einfügungen und Auflösungen herkömmlicher Prinzipien der Wissensvermittlung (z.B. durch Handlungslernen, Projektlernen, Lernortwechsel, Unterrichtsgestaltung, Freizeitplanung, modifizierte Fächer)“. A.a.O., 143 f.

²⁰ Dietrich Benner *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung, Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*, Band 2 Weinheim u.a. 1995, 187.

Hoffnung. Der verzichtet letztlich auf die Möglichkeit, Sinn nicht aus der eigenen Existenz erzeugen zu müssen.

Die zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts ist es m.E., *Religion als pädagogisch relevante Praxis* (so Benner) zur Sprache zu bringen und unter Umständen neu plausibel zu machen.

Die gebundene Ganztagschule bietet dafür besondere Bedingungen, weil sie nicht nur Lern-, sondern auch Lebensgemeinschaft sein will.

Die Lebenssituationen, in denen sich Religion als relevante Praxis erweist, müssen so nicht erst (probehalter) inszeniert werden (wie es insbesondere der performative Religionsunterricht versucht), sondern ergeben sich von selbst.

Sie sind da, wenn Kinder miteinander streiten, wenn sie traurig sind oder sich freuen, wenn sie feiern oder ihr Beisammensein gemeinschaftsorientiert gestalten wollen.

Natürlich finden sich solche Situationen auch an Halbtagschulen, aber dort können sie in der Regel nicht so intensiv integriert werden.

Zudem bietet die Ganztagschule ganz andere Möglichkeiten, um soziales und diakonisches Lernen auf den Weg zu bringen, indem entsprechende Angebote in das Schulleben eingebettet werden können.

Unter dieser Perspektive gewinnt Religion auch eine besondere Bedeutung für die *Gestaltung des Schullebens* insgesamt.

So können *Rituale des Glaubens* dazu helfen, Gemeinschaft zu gestalten. Gleichzeitig kann *der Glaube als Korrektiv im pädagogischen Prozess* wirken, weil er eine hierarchiekritische Tendenz in sich trägt, die das Zusammenarbeiten von Lehren und Schülern positiv bestimmen kann. Zudem steht er einer Funktionalisierung des Menschen entgegen.

Bei alledem ist zu bedenken, dass in einer Schule unterschiedliche religiöse Positionen zusammenkommen. Diese religiöse Heterogenität ist aufzugreifen, aber *nicht* in falsch verstandener Toleranz, die letztendlich zu einer „*Religionsneutralität*“²¹ führt.

Hier sollte ein Bewusstsein für die Unterschiede geschaffen werden, das einhergeht mit dem Suchen nach gemeinsamen Formen der Teilhabe.

Wenigstens kurz zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass mit diesen Anforderungen auch *hochschuldidaktische Implikationen* einhergehen.

In der Ganztagschule ist nicht mehr ausschließlich der hochqualifizierte Fachmann gefragt, sondern die Pädagogin, die bereit ist, ihren Erziehungsauftrag über die rein unterrichtliche Tätigkeit hinaus wahrzunehmen.

Dafür notwendig sind eine *stärkere Verknüpfung der unterschiedlichen Disziplinen wie auch der beiden Ausbildungsphasen* und das Anbahnen von Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit.

Das kann unterstützt werden, indem in den Lehrveranstaltungen *Reflexionsphasen* eingebaut werden, die den Blick für die Angemessenheit von unterrichtlichen Prozessen schärfen.

Gleichzeitig sollte in diesen Veranstaltungen immer wieder auf die Schulung der *Kommunikationsfähigkeit* geachtet wird.

Auch der *Praxischarakter von Religion* sollte trotz der Notwendigkeit zum kritischen Nachdenken in der Ausbildung sichtbar bleiben.

Um an dieser Stelle jedoch präzisere Aussagen treffen zu können, sind genauere Untersuchungen zu an den Anforderungen in den Ganztagschulen notwendig. Daraus können dann Inhalte und dafür geeignete Vermittlungsformen erschlossen werden.²²

²¹ M. Spann, D. Fischer, 2005, 14.

Die Ganztagschule beinhaltet aber nicht nur für den Lernort Schule besondere Herausforderungen, sondern auch für die Familie.

Die Ganztagschule – eine Herausforderung für die Familie

Die Familie ist die grundlegende Sozialisationsinstanz. Die hier gewonnenen Einsichten und Verhaltensweisen prägen einen Menschen sein Leben lang. Das gilt auch für die Familie als Lernort des Glaubens. Die Familie nimmt eine „Schlüsselstellung“²³ in der religiösen Entwicklung ein.

Aufgrund dieser Ausgangslage ist das Verhältnis von Schule und Familie als ambivalent zu beschreiben.

Einerseits will Schule unterstützend wirken, indem sie Aufgaben übernimmt, die von der Familie nicht geleistet werden können. Andererseits jedoch wirkt sie auch familienschwächend, indem sie grundsätzlich die gemeinsam zu verbringende Zeit von Eltern und Kindern verringert.

Die entscheidende Frage ist, ob die Ganztagschule eher unterstützend oder schwächend auf die Familie wirkt.

Die Antwort darauf hängt einerseits von der Bedeutung ab, die der Familie grundsätzlich beigemessen wird und andererseits von der Analyse zum Leistungsvermögen heutiger Familien.

Dabei ist ein Blick auf die letzten 200 Jahre hilfreich. Insgesamt lässt sich ein Prozess der Ausdifferenzierung beobachten. Waren noch bis in das 19. Jahrhundert hinein die Produktion von Nahrungsmitteln, die Pflege der Alten und Gebrechlichen oder die Berufsausbildung in der Familie integriert, so werden diese Bereiche jetzt in dafür spezialisierte, neu gegründete Systeme überführt. Die Familie wird von verschiedenen Funktionen entlastet und dadurch für persönlich-intimes Zusammenleben freigegeben, wie es bis dahin in der Geschichte undenkbar war.

An dieser Stelle sollte man sich allerdings vor Idealisierungen hüten. Es ist keineswegs so, dass sich Eltern früher permanent um ihre Kinder gekümmert hätten. Vielmehr übernahm die Straße in den meisten Fällen diese Funktion für den Nachmittag oder die schulfreie Zeit.

Mit dem Ausfall dieser Sozialisationsinstanz²⁴ stehen Eltern nun vor der Aufgabe, die freie Zeit zu organisieren. Verschärft wird diese Entwicklung durch die Berufstätigkeit der Mütter, zunehmende ökonomische Zwänge sowie die steigende Bedeutung einer umfassenden Bildung.

Dadurch werden die Möglichkeiten einer sinnvollen Freizeitgestaltung stark eingeengt. Außerdem werden Eltern unter Druck gesetzt, möglichst anspruchsvolle („pädagogisch wertvolle“) Angebote für ihre Kinder zu organisieren.

²² „Eine einfache Ausweitung der Anteile von Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sozialwissenschaften am Studium kann die notwendigen Qualifikationen nicht vermitteln. Notwendig sind neue Inhalte und Vermittlungsformen. Es müsste – gestützt auf empirische Untersuchungen – detailliert beschrieben werden, was Lehrkräfte in den verschiedenen Situationen der Arbeit an Ganztagschule können sollten. Daraus lassen sich Inhalte und dafür geeignete Vermittlungsformen erschließen. Sie sollten Gegenstand des Studiums sein. Danach kann überprüft werden, ob und inwieweit die künftigen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, reflektiert und effizient zu handeln.“ Volker Nitzschke, *Ganztagschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer*, in: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hg.), *Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung*, Schwalbach/Ts. 2003, 124-130, 127.

²³ Kirchenamt der EKD (Hg.), *Kirche Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Hannover 2003, 18.

²⁴ In erster Linie wurde sie durch Geburtenrückgang und stärkerer Gefährdung durch den Straßenverkehr.

Der *Ausdifferenzierungsprozess* der letzten zwei Jahrhunderte führt für die Kinder und Jugendlichen zu einer *immer stärkeren Verschulung*. Aufgaben, die früher der Familie oblagen, müssen nun von der Schule wahrgenommen werden. Auch die religiöse Erziehung ist davon nicht ausgenommen.

Nicht zuletzt aufgrund dieser Gesamtentwicklung stößt das Angebot zur Ganztagsbetreuung insgesamt auf positive Resonanz. Wie die Repräsentativumfragen des Instituts für Schulentwicklungsforschung Dortmund zeigen, steigerte sich der Anteil derer, die meinen „es sollten mehr Ganztagschulen eingerichtet werden“ von 39% in 1991 auf 56% im Jahr 2004.²⁵ Gleichzeitig verringerte sich der Anteil der Gegner seit 1981 kontinuierlich von 40% auf 21%.

Die Zustimmung bei Grundschullehrern liegt – wohl aufgrund des höheren Betreuungsdrucks – spürbar höher. Das gilt vor allem für Ostdeutschland. Der Grund dafür dürfte darin liegen, dass in der DDR der größte Teil der Kinder bereits im frühesten Alter eine Ganztageseinrichtung besuchte und deshalb die Hemmschwelle geringer ist, Kinder außerfamiliär betreuen zu lassen.

Die Nachfrage nach ganztägigen Angeboten fällt mit steigendem Bildungsgrad und Berufsstatus, sie steigt bei Berufstätigkeit der Mütter und bei Alleinerziehenden. Allerdings wünschen auch beträchtliche Anteile von Familien mit nicht-erwerbstätigen Müttern ganztägige Angebote. Die Nachfrage ergibt sich also nicht allein aus der Erwerbstätigkeit.

Diese Befunde beziehen sich auf die Einstellung zu Ganztagsangeboten allgemein, ohne nach den jeweiligen Formen zu differenzieren. Grundsätzlich gilt jedoch, dass Eltern ohne Ganztagschulerfahrung weitaus mehr Befürchtungen äußern und vermutete Nachteile stärker betonen als Eltern mit Kindern an Ganztagschulen.²⁶ Diese sehen in der Einbeziehung der Hausaufgaben eine erhebliche Entlastung für die Familie und betonen besondere Förderung lernschwächerer Kinder.

Wie ist diese Entwicklung nun zu beurteilen?

Unter religionspädagogischer Perspektive ist entscheidend, dass die *Eltern-Kind-Beziehung positiv bestimmt* ist.

Die Bejahung der eignen Person sowie die Herausbildung eines Grundvertrauens in das Leben spielen eine große Rolle für den Aufbau einer positiven Gottesbeziehung. Sie ist grundlegend für die Glaubensentwicklung und kann deshalb als implizite religiöse Erziehung bezeichnet werden.

Dabei hängt die positive Bestimmung des Eltern-Kind-Verhältnisses in erster Linie nicht von der Quantität, sondern von der Qualität der Beziehung ab.

Deshalb stellt sich als grundlegende religionspädagogische Aufgabe, die Hindernisse einer solchen impliziten religiösen Erziehung zu verringern und elementare Kindheitserfahrungen zu ermöglichen.

In einigen Fällen kann das zum Beispiel bedeuten, dass Eltern aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit *bei der Betreuung ihrer Kinder entlastet* werden, um sich in der verbleibenden gemeinsamen Zeit besser um ihre Kinder kümmern zu können. Dafür ist jedoch ein *enger Kontakt zur Schule notwendig*, damit Eltern wissen, was dort passiert und wie ihre Kinder sich im Schulleben zurechtfinden. Aus diesem Grund ist eine intensive Elternarbeit vonnöten. Wenn Eltern dabei für die Gestaltung von Freizeitangeboten mit Verantwortung tragen, kann dies sogar in der Ganztagschule besonders gut gelingen. In einigen Fällen können Eltern dadurch Impulse zur Stärkung des

²⁵ Vgl. K. Höhmann, H. G. Holtappels, T. Schnetzer, 2004, 265 ff. Grundsätzlich ist zu beachten, dass sämtliche Umfragen lediglich die Zustimmung zu ganztägigen Schulen (in offener oder gebundener Form) als Wahlmöglichkeit neben Halbtagschulen ermitteln, nicht aber zur flächendeckenden Umwandlung aller Schulen in eine Ganztagsform.

²⁶ Vgl. a.a.O., 270.

eigenen Erziehungsverhaltens empfangen oder neu für die Bedürfnisse ihrer Kinder sensibilisiert werden – vorausgesetzt der Kontakt zwischen Eltern und Schule wird intensiv gepflegt.

Gleichzeitig wäre bei einer entsprechenden Profilierung des Religionsunterrichts – wie sie im vorausgegangenen Abschnitt skizziert worden ist – im Idealfall auch eine Initiierung oder Intensivierung von religiöser Erziehung in der Familie möglich. *Die Familie kann also dadurch Impulse für die explizite religiöse Erziehung empfangen.*

Das würde dann gelingen, wenn Kinder Religion als relevante Praxis erleben und dies zu Hause erzählen. Auf diese Weise könnten Ganztagschulen in Ansätzen dazu beitragen, die in vielen Familien verloren gegangene religiöse Frage als expliziten Lebenshorizont wieder zur Sprache zu bringen.

Voraussetzung dafür ist allerdings eine enge Zusammenarbeit von Familie und Schule, an der sich auch der Religionsunterricht pointiert beteiligt.

Die Ganztagschule kann Familien durchaus entlasten und in gewissem Maße Defizite kompensieren.

Gleichzeitig bleibt sie *auf die Familie angewiesen*, weil sie menschliche Grundbedürfnisse „wie das nach Sicherheit und Geborgenheit oder das nach personaler Nähe und individueller Zuwendung oder das nach Rückzug und Stille“²⁷ nie in dem Maße erfüllen können wird, wie dies eine Familie tun kann.

Aus diesem Grund offenbart die Ganztagschule ein grundsätzliches Erfordernis: Die Familienerziehung ist zu stärken.²⁸

Öffentliche Einrichtungen wie Kindertagesstätten oder Schulen haben hier ihren Beitrag zu leisten.

Aber auch die Kirchen sind an dieser Stelle gefragt. Ihre Angebote sollten die Stärkung der familialen Beziehungen im Blick haben, weil dadurch in besonderer Weise die Erfahrung des gegenseitigen Erwünscht- und Anerkanntseins kommuniziert werden kann, die für den christlichen Glauben konstitutiv ist.

Es ist nicht von vornherein eine bestimmte Familienstruktur anzustreben, sondern eine dem Wirken Gottes angemessene Gestaltung des familialen Miteinanders zu suchen, die sich durchaus unterschiedlich konkretisieren kann.

Die Ganztagschule – eine Herausforderung für die Gemeinde

Die Wahl eines schulischen Modells hat nicht nur Auswirkungen auf die Profilierung von Schule und Familie als Lernorte des Glaubens, sondern auch auf die Gemeinde.

An dieser Stelle sei kurz an den Begriff der „*Nachbarschaft von Schule und Gemeinde*“ erinnert, der Anfang der 90er Jahre von Hans-Bernhard Kaufmann in die Diskussion eingebracht wurde.

²⁷ Harald Ludwig, Grundschule als Ganztagschule. Zu Möglichkeiten und Grenzen ganztägiger Schulerziehung im Grundschulalter, in: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hg.), Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft, Schwalbach/Ts. 2004, 79-89, 88.

²⁸ In dieser Forderung sind sich die beiden großen Kirchen einig. Allerdings betont die katholische Kirche noch deutlicher das Ersterziehungsrecht der Familie (vgl. Deutsche Bischofskonferenz, Ganztagsangebote: freiwillig, subsidiär und vielfältig, in: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hg.), Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts. 2003, 255 f.) Sie will deshalb „vor allen Überlegungen“ (a.a.O., 255) zur Ganztagsbetreuung Bemühungen zur Stärkung der elterlichen Erziehungsbereitschaft und –fähigkeit stellen. Die evangelische Kirche spricht dagegen von einer „schulbegleitenden Familienerziehung“ (Kirchenamt der EKD, 2004, 5).

Christian Grethlein hat in seiner Verhältnisbestimmung auf die Notwendigkeit der gegenseitigen Bezugnahme der beiden Lernorte hingewiesen. Das gilt vom Grundsatz her auch für die Ganztagschule.

Grethlein weist darauf hin, dass sich die Notwendigkeit einer Nachbarschaft von beiden Seiten ergibt. Die Schule mit ihrer Dominanz des Unterrichtlichen ist von sonstigen Lebensvollzügen der Schülerinnen und Schüler abgeschnitten. Deshalb ist sie „dringend auf Kontakte zu außerschulischen Institutionen und Handlungsfeldern angewiesen, die für die Schüler(innen) gegenwärtig und/ bzw. zukünftig Bedeutung haben (können)“²⁹. Auf religiösem Gebiet ergibt sich die Notwendigkeit einer Kooperation auch aufgrund der fehlenden explizit religiösen Praxis in den Familien. Religion ist mehr als ein Unterrichtsstoff, deshalb „bietet sich die Gemeinde als Partnerin der Schule an“³⁰. Sie hat zwar für die meisten Menschen sozialisatorisch nur eine geringe Bedeutung, ist aber als „institutionalisierter Ort christlicher Praxis“³¹ religionspädagogisch von besonderer Bedeutung.

Die Gemeinde wiederum bedarf „angesichts des weitgehenden Ausfalls religiöser Sozialisation in der Familie dringend der nachbarschaftlichen Hilfe durch Schule“³², um Kindern und Jugendlichen die Relevanz christlichen Glaubens plausibel machen zu können. Kriterien für eine Auseinandersetzung und Orientierung auf religiösem Gebiet sind zu vermitteln.

Eine besondere Situation ergibt sich dabei jedoch zum einen durch die ausgedehnte schulische Präsenz der Schülerinnen und Schüler und zum anderen durch die Möglichkeit, als freier Träger Angebote im Ganztagsschulbereich mit zu gestalten.

Der erste Punkt bezieht sich auf außerschulische Angebote, zu denen auch gemeindliche Veranstaltungen gehören.

Primär sind hier der Konfirmandenunterricht und – vor allem in Ostdeutschland – die Christenlehre betroffen.

Die gebundene Form der Ganztagschule erschwert es, Konfirmanden- bzw. Kinderarbeit in der herkömmlichen Form als wöchentliche Veranstaltung durchzuführen, weil die Schülerinnen und Schüler es terminlich nicht schaffen.

Das zwingt zu grundsätzlichen *Reflexionen zum Profil und zur Suche nach neuen Möglichkeiten in der Durchführung gemeindlicher Kinder- und Jugendarbeit*. So ist zu klären, ob Konfirmandenunterricht nicht auch im schulischen Kontext stattfinden könnte. Die Kirchen sind hier jedoch sehr zurückhaltend, weil sie eine erneute Verschulung befürchten.

Es scheint weitgehend Einvernehmen darin zu bestehen, dass dies nicht angestrebt werden solle. „Die Konfirmandenarbeit integriert Jugendliche aus allen Schularten und orientiert sich an einer bestimmten Kirchengemeinde. Sie muss darum eigenständig bleiben und allein von der Kirche verantwortet werden.“³³, betont der Rat der EKD in seiner Stellungnahme. Dahinter steht die Sorge vor einer erneuten Verschulung des Konfirmandenunterrichts, die auf der Grundlage der konzeptionellen Diskussion der letzten Jahre als überwunden gilt. Die Folge ist ein Ausweichen auf Zeiten außerhalb und unabhängig von Schule bzw. ein Verhandeln mit der Schule um zeitliche Freiräume zur Durchführung traditioneller Konfirmandenarbeit.

Denkbar jedoch wäre auch, dass sich Konfirmandenarbeit und Schule teilweise aufeinander einlassen, wie es M. Spann und D. Fischer vom Comenius-Institut in Münster vorschlagen.

„Voraussetzung dafür ist ein kirchengemeindliches/regionales Konzept der Konfirmandenarbeit, das unterschiedliche Module beinhaltet: Unterricht, Freizeiten und Camps für Erlebnis und Gemeinschaft,

²⁹ Christian Grethlein, Nachbarschaft von Schule und Gemeinde – bisher erreichter Stand und Erfordernisse für die Zukunft, in: Gemeinde und Schule – Modelle gelungener Nachbarschaft, RPI Locomm 1991, 6-16, 11.

³⁰ Christian Grethlein, Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis, in: ThLZ 118 (1993), Sp. 571-586, 582.

³¹ Christian Grethlein, Religionspädagogik, Berlin, New York 1998, 311.

³² C. Grethlein 1991, 12.

³³ Kirchenamt der EKD 2004, 9.

Projekte, Gottesdienste und Praktika in kirchengemeindlichen und diakonischen Feldern.“³⁴
Konfirmandinnen und Konfirmanden müssten dann durch die Teilnahme an Modulen Zertifikate erwerben, die sie zur Konfirmation berechtigen. Ein solches Modul könnte der Besuch des Konfirmandenunterrichts in der Ganztagschule sein.

Der Vorteil eines solchen Modells bestünde u.a. in der Chance des Kontakts zu Kindern und Jugendlichen, „die in den herkömmlichen Strukturen außen vor bleiben“³⁵.
Gleichzeitig liegt darin die Herausforderung, neu über das Profil der Konfirmandenarbeit nachzudenken und zu fragen, wo Anknüpfungspunkte zwischen Jugendlichen und Kirchengemeinde liegen können.

Über diesen speziellen Fall des Konfirmandenunterrichts hinaus, steht der Lernort Gemeinde mit seinen vielfältigen Angeboten vor der *Frage, ob und wie er mit der Ganztagschule kooperieren kann*.

Damit wird ein grundsätzliches Problem markiert, das die Einrichtung von Ganztagschulen mit sich bringt.

Es ist die Frage nach der Vernetzung der Schule mit dem Gemeinwesen und organisatorisch betrachtet nach der Einbeziehung von außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit, bei der die kirchlichen Träger ein vielfältiges Angebot bereithalten. Dabei können beide Seiten profitieren.

Für die Schule kann der damit gegebene Bezug zu Lebenswelten und Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler auf besondere Weise Teil des eigenen Konzepts werden. „Das hat Auswirkungen auf das Schulklima insgesamt, auf die Atmosphäre und die Ästhetik etwa der Räume, auf Umgangsformen und Rituale, auf das Lernen und die Lerneinstellung von Kindern, Jugendlichen und Lehrern.“³⁶

Aber auch die Kinder- und Jugendarbeit kann profitieren. Sie kann am Lernort Schule, wo Kinder und Jugendliche sehr viel Zeit verbringen präsent sein und dadurch auch Kontakt zu denjenigen suchen, die sie bisher mit ihren Angeboten nicht erreicht haben. Gleichzeitig steht sie vor der Aufgabe, ihr eigenes Profil zu schärfen und damit klarzustellen, worin ihr besonderer Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler besteht. In diesem Sinn kann der Begriff der Nachbarschaft von Schule und Gemeinde durch die Einrichtung von Ganztagschulen neu bestimmt werden. Das gilt in besonderem Maße für die offenen Ganztagschulen, aber auch für gebundene Modelle – nur ist dort die Zusammenarbeit mit der Schule – vor allem die konzeptionelle Verzahnung – viel intensiver zu gestalten.

„In Rheinland-Pfalz sind die evangelischen Landeskirchen gegenwärtig der größte Kooperationspartner von offenen Ganztagschulen; unter den elf kooperierenden Verbänden stellen sie 45% der pädagogischen Angebote.“³⁷

Die Ganztagschule – ein Anlass zu grundlegenden Reflexionen über die Zuordnung der Lernorte des Glaubens

Die gegenwärtigen Entwicklungen zur Einrichtung von Ganztagschulen dürfen von der Religionspädagogik nicht unbeachtet bleiben, weil sie die religiöse Erziehung, Bildung und Sozialisation in direkter Weise betreffen.

³⁴ Vgl. M. Spann, D. Fischer 2005, 31.

³⁵ Ebd.

³⁶ M. Spann, D. Fischer 2005, 20.

³⁷ A.a.O., 28. Beispiele gelungener Kooperation finden sich: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.), Wege zur Kooperation. Evangelische Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschule, Hannover 2004.

Die Herausforderungen beziehen sich nicht ausschließlich auf den Lernort Schule, sondern betreffen auch die anderen grundlegenden Lernorte des Glaubens wie Familie und Gemeinde.

Dabei verweist die Ganztagschule – besonders in ihrer gebundenen Form – auf ein grundlegendes Defizit bisherigen religionspädagogischen Denkens. Religionspädagogik hat sich bisher zu wenig mit der Beziehung der unterschiedlichen Lernorte zueinander befasst.

Die Nachbarschaft von Schule und Gemeinde bildet hier eine Ausnahme (wenngleich sie nicht allen Religionspädagogen gleichermaßen vor Augen steht).

Aber die Familie als grundlegender Lernort des Glaubens fristet – zumindest im evangelischen Bereich – ein Schattendasein.

Das erstaunt umso mehr, als sich Religionspädagogik doch als adressatenorientiert versteht. Wer jedoch die Schülerinnen und Schüler nur als Individuen in den Blick nimmt, ohne zugleich ihre familiäre Einbindung zu bedenken, übersieht gerade unter religionspädagogischer Perspektive einen entscheidenden Teil.

Überhaupt wird sich Religionspädagogik zukünftig stärker um die Zuordnung der unterschiedlichen Lernorte zu bemühen haben. Für die Kinder und Jugendlichen sind sie ohnehin miteinander verknüpft. Sie bewegen sich zwischen den einzelnen Lernorten hin und her, wobei sie die maßgebliche Prägung in ihren Familien erhalten.

Um nicht der Gefahr von unrealistischen Forderungen an einen Lernort – beispielsweise der Schule – zu erliegen, sollte die Spezifik der anderen Lernorte sehr genau zur Kenntnis genommen werden.

Das einseitige Ausblenden kann zu gravierenden Fehlentwicklungen und überzogenen Vorstellungen von der Prägekraft eines Lernorts führen.

Zu bedenken wäre diese Problematik im Rahmen einer *noch zu erarbeitenden Lernorttheorie*, die Klarheit schafft über die Zuordnung der Lernorte und gleichzeitig beschreibt, worin die Spezifik einer jeder Sozialisationsinstanz besteht.³⁸

Mit einer solchen Theorie im Rücken könnten dann auch die Herausforderungen, die sich im Zusammenhang mit der Einrichtung von Ganztagschulen stellen, besser bearbeitet werden.

³⁸ Vgl. dazu Michael Domsgen, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004, 293-303.