



WIEVIEL PLURALITÄT

VERTRÄGT DIE SCHULE?

**RELIGIÖS-WELTANSCHAULICHE VIELFALT ALS
HERAUSFORDERUNG FÜR SCHULE, RELIGIONS-
UNTERRICHT, STAAT UND KIRCHE**

Friedrich Schweitzer

Dem Stil dieses Bandes entsprechend ist mein Beitrag als Essay gehalten und wird auf Anmerkungen mit weiterreichenden Literaturhinweisen verzichtet. Durchweg spielt im Hintergrund die Denkschrift der EKD „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule „ (Gütersloh 2014) eine erkennbare Rolle.

Gerne nutze ich diese Anmerkung, um Oberkirchenrat Werner Baur für die langjährige vertrauensvolle Zusammenarbeit herzlich zu danken. Weit mehr, als sich dies hier beschreiben lässt, war diese Zusammenarbeit in zahlreichen Hinsichten persönlich bereichernd und in der Sache zukunftsweisend – für gelingende Kooperation zwischen Kirche und wissenschaftlicher Theologie – und hat die Religionspädagogik in Schule und Gemeinde, wie ich meine, deutlich vorangebracht. Das gilt für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und dessen wissenschaftliche Begleitung, für die Untersuchungen zur Konfirmandenarbeit in Württemberg, in der Evangelischen Kirche in Deutschland und in anderen europäischen Kirchen und Ländern sowie für den Aufbau des Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) an der Universität Tübingen, um nur die größten der gemeinsam vorangetriebenen Initiativen und Projekte zu nennen. Keines davon hätte ohne den Einsatz von Werner Baur auf den Weg gebracht werden können.

Dass die Schule mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft zu tun hat und den damit verbundenen Anforderungen gerecht werden soll, wird inzwischen weithin diskutiert und auch ausdrücklich bejaht. Schon seit Jahren gilt eine „Pädagogik der Vielfalt“ als vorbildlich. Und Pluralitätsfähigkeit wird nicht nur in kirchlichen Stellungnahmen als wesentliches Bildungsziel eingefordert, sondern ausdrücklich auch in Bildungsplänen, etwa im Bildungsplan 2016 Baden-Württemberg. Auffällig ist dabei, dass bis in die neueste Literatur zu Fragen des Umgangs mit Heterogenität hinein die religiös-weltanschauliche Vielfalt tendenziell ausgespart und übergangen wird. Zugespitzt formuliert: Nicht jede Form von Vielfalt scheint bei der „Pädagogik der Vielfalt“ bedacht zu werden und willkommen zu sein.

Die Aus- oder Ablendung der religiös-weltanschaulichen Vielfalt wird dabei allerdings in aller Regel nicht programmatisch begründet. Eher ist es so, dass sie einfach keine Erwähnung findet. Ausdrücklichen Widerspruch ruft am ehesten noch die Verbindung mit dem Wort "konfessionell" hervor, also die konfessionelle Vielfalt, wie sie dann im Religionsunterricht – evangelisch, katholisch, jüdisch und islamisch, vielleicht auch noch orthodox und am Ende gar buddhistisch – zum Ausdruck kommt.

Eine solche Gestalt der „Pädagogik der Vielfalt“ wird mitunter in Schulen, teils in der Bildungspolitik und vielfach in der Erziehungswissenschaft eher kritisch gesehen.

Im vorliegenden Beitrag soll deshalb etwas genauer über die Gründe nachgedacht werden, warum konfessionelle Vielfalt so negativ konnotiert ist und was Theologie und Kirche dazu beitragen könnten, einer solchen Negativ-Wahrnehmung zu begegnen.

1. BILDUNG, PLURALITÄT UND KONFESSIONALITÄT

An dieser Stelle ist es sinnvoll, zunächst noch einmal die pädagogische Grundaufgabe einer Bildung in Bezug zur Pluralität zu umreißen. Den Ausgangspunkt stellt dabei die Auffassung dar, dass Pluralität auch im Sinne der religiös-weltanschaulichen Vielfalt heute eine unausweichliche gesellschaftliche Gegebenheit darstellt, die auch vor der Schule nicht haltmacht. Kinder und Jugendliche samt ihren Eltern bringen diese Vielfalt einfach in die Schule mit, und es bedürfte eines – in Deutschland bislang nicht beabsichtigten – gezielten Aufwands, diese Vielfalt in der Schule gleichsam nicht zuzulassen, zumindest nicht in Gestalt öffentlich wahrnehmbarer Ausdrucksformen.

Über diese allgemeine Wahrnehmung hinaus sind pädagogisch gesehen zwei Perspektiven maßgeblich:

- Zum einen ist davon auszugehen, dass ein kompetenter Umgang mit Pluralität eigens erlernt und eingeübt werden muss, eben weil er sich nicht einfach von selbst einstellt. Insofern gehört der Umgang mit Pluralität – verstanden als Pluralitätsfähigkeit – ganz allgemein zu den pädagogischen Aufgaben der Schule.
- Zum anderen hilft es auch in Situationen, in denen die religiös-weltanschauliche Vielfalt konflikthaft erscheint, nicht weiter, sie einfach aus der Schule zu verbannen. Die Folge einer solchen Strategie könnte es lediglich sein, dass die Schule auch nicht mehr zu einem konstruktiven Umgang mit solchen Konflikten beitragen kann (s. dazu bei 2.).

Allerdings bricht an dieser Stelle eine Frage auf, die im Heterogenitätsdiskurs derzeit nicht ohne weiteres präsent ist: Gibt es auch Grenzen dafür, welche Vielfalt in der Schule zum Ausdruck kommen darf? Diese Frage ist aus meiner Sicht aus guten Gründen zu bejahen, eben weil es Haltungen und Überzeugungen geben kann und auch tatsächlich gibt, durch die andere diskriminiert und verletzt werden, psychisch und sozial und am Ende vielleicht auch physisch. Dazu zählen etwa Einstellungen antisemitischer und antiislamischer Art, aber auch entsprechende Abwertungen des Christentums und seiner Angehörigen.

Es geht um Haltungen, die eine Herabsetzung von Menschen aufgrund von Geschlecht, Nationalität, Hautfarbe oder ethnischer bzw. religiöser Herkunft und Zugehörigkeit bedeuten.

Solchen Überzeugungen kann in der Schule weder theoretisch noch praktisch einfach ein unbegrenzt freier Ausdruck zugestanden werden, auch wenn es zugleich falsch wäre, stattdessen auf eine pädagogisch ohnehin nicht wirksame Tabuisierung zu setzen.

Kaum jemand wird allerdings auf den Gedanken kommen, konfessionell bestimmte Überzeugungen in die bislang beschriebene Gruppe negativer Einstellungen einzuordnen, die aus menschenrechtlichen Gründen in der Schule nicht einfach freien Ausdruck erhalten können. Vorbehalte gegen konfessionelle Vielfalt haben vielmehr andere Gründe. Drei davon seien an dieser Stelle in Erinnerung gerufen:

- Die Geschichte der Pädagogik war vor allem unter neuzeitlichen Voraussetzungen im Verhältnis zu den Kirchen eine Konfliktgeschichte. Dafür steht symbolisch die katholisch-kirchliche Mitwirkung an der Verbrennung des Gründungsdokuments der modernen Pädagogik schlechthin – des 1762 erschienenen „Emil“ von Jean-Jacques Rousseau. Die Konfliktgeschichte betrifft im Weiteren aber auch die evangelische Kirche, sofern sich auch diese etwa im 19. Jahrhundert nicht nur aufgrund der damals noch fehlenden Trennung zwischen Staat und Kirche, sondern auch aufgrund innerer, weithin politisch konservativer Überzeugung nicht auf die Seite einer sich freiheitlich verstehenden Pädagogik stellen wollte. Die Auseinandersetzungen mit dem Pädagogen Friedrich Adolph Diesterweg sind dafür das wohl bekannteste Beispiel. Institutionell gesehen

war es jedoch vor allem die sogenannte geistliche Schulaufsicht, die besonders den evangelischen Lehrern widerstrebte, da sie dem Grundverständnis eines freiheitlichen Protestantismus zumindest in ihren Augen zutiefst widersprach: Wie konnte man vom Priestertum aller Gläubigen sprechen und dann eine kirchliche Aufsicht über eben diese Gläubigen fordern?

- Die Pädagogik oder inzwischen auch die Erziehungswissenschaft ist zugleich eine Disziplin, die sich – auch vor dem soeben beschriebenen Hintergrund – besonders der Säkularisierungstheorie verbunden sieht. Nachdem diese Theorie in vielen anderen, auch sozialwissenschaftlichen Disziplinen inzwischen skeptisch betrachtet wird, wird sie erziehungswissenschaftlich nach wie vor hochgehalten. Unter dieser Voraussetzung erscheint eine wie auch immer kirchliche Präsenz in der Schule als anachronistisch – gleichsam als privilegierte Befestigung von Verhältnissen, die in der Realität längst nicht mehr abgedeckt sind. Konfessionalität meint in dieser Sicht den Anspruch, im Sinne der Kirchenmitgliedschaft für Menschen zu sprechen, die sich aber de facto schon längst nicht mehr durch Kirchenleitungen repräsentiert sehen wollen.
- Der konfessionelle Religionsunterricht schließlich gilt inzwischen als eine der vielen überkommenen Spielarten einer Fixierung auf Homogenität und entsprechender Aufteilungen innerhalb der Schülerschaft, eben weil er noch immer weithin in nach Konfessionsgruppen getrennter Gestalt erteilt wird. Die „Pädagogik der Vielfalt“ geht zugleich entschieden davon aus, dass Lernen in heterogenen Gruppen keineswegs nur eine zwangsläufige Gegebenheit darstellt, mit der man sich eben abfinden muss, sondern dass sie günstige Voraussetzungen für vielfältige Lernprozesse einschließt, die in homogenen Gruppen gar nicht denkbar wären.

Was bei der kritischen, auf historische Spannungsverhältnisse verweisenden Wahrnehmung von Konfessionalität in der Schule in auffälliger Weise nicht einbezogen wird, sind die gerade unter dem Aspekt von Heterogenität und Pluralität konstruktiven und von manchen Kirchenleitungen entschieden unterstützten Weiterentwicklungen des Religionsunterrichts, die entweder längst vollzogen oder zumindest in Gang gekommen sind. Um diese Entwicklungen genauer darstellen zu können, ist es hilfreich, zunächst noch etwas genauer auf unterschiedliche Modelle für den schulischen Umgang mit religiös-weltanschaulicher Vielfalt einzugehen.

2. MODELLE FÜR DEN SCHULISCHEN UMGANG MIT RELIGIÖS-WELTANSCHAULICHER VIELFALT

Historisch gesehen brach die Frage der religiösen Vielfalt und deren Anerkennung mit der Reformation auf – als Frage der Religionsfreiheit. Die zum Teil kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen der katholischen und der evangelischen Seite wurden zunächst im Augsburger Religionsfrieden von 1555 und dann in dauerhafter Weise sowie in größerer Breite im Westfälischen Frieden 1648 dadurch überwunden, dass für unterschiedliche Territorien unterschiedliche Konfessionen anerkannt bzw. zugestanden wurden, aber jeweils als konfessionell homogene Gestalten (*cuius regio eius religio*). Bis zu der in Deutschland erst 1918/19 erreichten Trennung von Staat und Kirche entsprach die konfessionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts also der entsprechenden konfessionellen Prägung des jeweiligen Territoriums und damit auch der Schulen.

Alle Schulen waren damals automatisch konfessionell, was selbstverständlich auch den Religionsunterricht einschloss. In der Weimarer Zeit wurde dann mit der Simultanschule ein Modell gefunden, das einen evangelischen und einen katholischen Religionsunterricht an derselben Schule zuließ, während die Schülerinnen und Schüler in allen anderen Fächern gemeinsam unterrichtet wurden. Dabei spielten auch die Verschiebungen in der konfessionellen Zusammensetzung der Bevölkerung eine Rolle. Besonders deutlich kam das dann nach 1945 zum Tragen, als sich die aus den früheren deutschen Ostgebieten Vertriebenen oft in zuvor anders konfessionell geprägten Gebieten ansiedelten. Besonders in der Weimarer Zeit und bis zum Nationalsozialismus kam es nach der Trennung von Staat und Kirche auch zu einem verfassungsmäßig garantierten jüdischen Religionsunterricht, wie er auch in der heutigen Bundesrepublik zunehmend wieder zu finden ist. Der derzeit in Einrichtung befindliche islamische Religionsunterricht schließlich stellt so gesehen ein weiteres Beispiel dafür dar, wie in der Bevölkerung neu entstandene religiöse Vielfalt auch in der Schule zum Ausdruck kommen kann. Konfessioneller Religionsunterricht ist so gesehen das Resultat und die Implikation einer wirksamen Friedenspolitik sowie der Offenheit der staatlichen Schule für den religiösen Wandel in der Gesellschaft. Man kann also sagen, dass der konfessionelle Religionsunterricht damit ein tief in der europäischen (Religions-)Geschichte verankertes Modell für einen friedlichen Umgang mit zunehmender religiöser Vielfalt ist.

Es war bzw. ist dabei ein Erbe der traditionellen wechselseitigen Abgrenzung zwischen den Konfessionen und Religionen, dass die verschiedenen religionsunterrichtlichen Angebote zunächst nebeneinander standen und zum Teil immer noch nebeneinander stehen, ohne dass Kooperationsverhältnisse oder gar dialogische Beziehungen zustande kamen oder kommen. Erst mit der im 20. Jahrhundert einsetzenden ökumenischen Bewegung sowie, dann gegen Ende des 20. Jahrhunderts, den ebenfalls weitverbreiteten Bemühungen um interreligiösen Dialog hat sich die Situation verändert.

Der konfessionelle Religionsunterricht steht damit vor der Herausforderung, sich in grundlegender Weise weiterzuentwickeln – nicht nur aufgrund äußerer Verhältnisse, sondern gerade auch aus inneren theologischen Gründen.

In anderen europäischen Ländern, insbesondere in Frankreich mit dem Laizismus (und außerhalb Europas vor allem in den Vereinigten Staaten von Amerika) hat die Trennung von Staat und Kirche hingegen zur Abschaffung des traditionellen Religionsunterrichts geführt. Die außerhalb der Schule geltende Religionsfreiheit mit ihren dort schon im Christentum besonders pluralen Folgen sollte, so in den USA, in der Schule nicht zu Auseinandersetzungen führen, während es in Frankreich eher um den gegen den Einfluss der katholischen Kirche gerichteten Laizismus als auch schulisch streng zu wahrendes Prinzip der Weltlichkeit ging. Zumindest teilweise bestand die Folge der Abschaffung des Religionsunterrichts dann jedoch einfach darin, dass Religion kaum oder auch gar nicht mehr zum Thema des Schulunterrichts gemacht wurde, weil eine Verletzung der staatlichen Neutralität befürchtet wurde. Die negativen Konsequenzen dieser Situation sind inzwischen allerdings auch in Frankreich und in den USA bekannt:

- Religiöse Unbildung ist kein anzustrebendes Ideal, auch nicht unter den Voraussetzungen des Laizismus. Eine solche Unbildung führt vielmehr zu einem Abbruch kultureller Traditionen sowie zu einer Unfähigkeit, diese Traditionen in Bereichen wie Kunst, Architektur und Musik auch nur zu verstehen. Deshalb wird in Frankreich nunmehr ein „intelligenter Laizismus“ gefordert, wie er zwar auch ohne ein Schulfach „Religion“ möglich sei, aber gewiss nicht ohne religiöse Bildung.

- Die zum Teil konflikthafter Beziehungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Ethnien, die sich häufig auch mit unterschiedlichen religiösen Prägungen und Herkunft verbindet, können in der Schule nicht mehr thematisiert werden. Konflikte werden stattdessen privatisiert, was einer konstruktiven Bearbeitung nicht zuträglich ist.
- Besonders in den USA wirft der christliche Fundamentalismus weitreichende Fragen auch im Blick auf die Schulen auf, vor allem in der Auseinandersetzung um Evolutionstheorie und Kreationismus oder „Intelligentes Design“. Ohne schulisch vermittelte religiöse Bildung erscheint es schwierig, fundamentalistischen Tendenzen angemessen zu begegnen sowie Kindern und Jugendlichen deutlich zu machen, dass fundamentalistische Positionen keine angemessene Antwort auf die Herausforderungen der Moderne darstellen.
- Ohne einen wie auch immer mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften verbundenen Religionsunterricht ist es schulisch auch nicht möglich, sich auf die außerschulischen Sozialisationsverhältnisse mit konstruktiven Impulsen zu beziehen – ein Umstand, der auch in einem Land wie England, wo es in den meisten Schulen zwar eine allgemeinen, aber keinen konfessionellen Religionsunterricht gibt, seit langem bedauert wird.

In Frankreich und in den USA haben sich vor diesem Hintergrund inzwischen Bemühungen entwickelt, Religion in der Schule zumindest zu thematisieren, etwa im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts oder auch anderer Fächer wie Geschichte oder Sozialkunde / Politik, allerdings bislang wohl mit eher begrenztem Erfolg.

Insofern ist es erstaunlich, dass die Vorstellung einer religiös und weltanschaulich neutralen Schule heute auch in Deutschland manchmal gegen den konfessionellen Religionsunterricht als erfolgreiches Beispiel angeführt wird. Den für die gesamte Gesellschaft zunehmend bedeutsamen religiösen Herausforderungen sind solche Schulen offenbar nicht gewachsen.

In den letzten Jahren und Jahrzehnten hat sich über die beiden herkömmlichen Modelle für den schulischen Umgang mit religiös-weltanschaulicher Vielfalt – ausdifferenzierter konfessioneller Religionsunterricht oder „Schule ohne Religion“ – hinaus ein weiteres Modell entwickelt, das den entscheidenden Nachteil eines bloßen Nebeneinanders konfessioneller Formen von Religionsunterricht überwinden soll.

Gemeint ist ein kooperativer Religionsunterricht, wie er für die Zusammenarbeit zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht ausgebildet wurde, mit Baden-Württemberg als einem der Vorreiter-Länder, und das später – bislang vor allem in der Theorie, punktuell aber doch auch schon in der Praxis – für eine Zusammenarbeit mit dem islamischen Religionsunterricht erweitert wurde.

Auf der Grundlage eines konfessionell verfassten Religionsunterrichts werden in diesem Falle kooperativ-dialogische Unterrichtsformen praktiziert, und zwar – das unterstreicht ihre Bedeutung – auf der Grundlage kirchen-offizieller Vereinbarungen.

Attraktiv ist dieses Modell insofern, als es eine Präsenz der konfessionellen und religiösen Vielfalt auch institutionell unterstützt – etwa durch entsprechende auf die Religionen und Konfessionen bezogene Bildungspläne, durch dafür ausgebildete Lehrkräfte sowie zeitliche Vorgaben für diesen Unterricht in der Stundentafel der Schulen –, zugleich aber auch gezielt eine dialogische Kooperation zwischen den verschiedenen Formen von Religionsunterricht fordert und fördert. Ein flexibler Wechsel zwischen getrennten und gemeinsamen Phasen, deren zeitliche Dauer ebenfalls flexibel gehandhabt werden kann, erlaubt vielfältige Lehr- und Lernformen sowohl in religiös-homogen als auch bewusst religiös-plural bzw. heterogen zusammengesetzten Lerngruppen.

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht wurde mehrfach, insbesondere in Baden-Württemberg, ansatzweise aber auch in Nordrhein-Westfalen wissenschaftlich begleitet und unterstützt. Für den interreligiös-kooperativen Religionsunterricht fehlt es noch an entsprechenden Untersuchungen, die insofern ein wichtiges Desiderat für die Zukunft darstellen.

Eine weitere Frage betrifft derzeit die Aufgabe, kooperativ-dialogische Lernmöglichkeiten auch außerhalb des (Religions-)Unterrichts zu ermöglichen, etwa in Projekten in Zusammenarbeit mit der kirchlichen Jugendarbeit oder bei der Konfirmandenarbeit.

3. STAATLICHE UND KIRCHLICHE BILDUNGSVERANTWORTUNG

Wie bereits mehrfach deutlich geworden ist, reicht die Frage nach der religiös-weltanschaulichen Vielfalt als Herausforderung der Schule deutlich über die Schule selbst hinaus. Berührt sind insbesondere auch institutionelle sowie rechtliche Verhältnisse im Blick auf die Kirchen und Religionsgemeinschaften. Dies lässt sich auch so ausdrücken, dass in diesem Zusammenhang geklärt werden muss, wie sich die staatliche Verantwortung für die Schule zu einer kirchlichen Mitverantwortung verhält und verhalten soll.

Für den Staat stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise – nach der Trennung zwischen Staat und Kirche oder Religionsgemeinschaften sowie unter Voraussetzung dieser Trennung – gleichwohl eine Kooperation mit Kirchen und Religionsgemeinschaften möglich sein oder sogar angestrebt werden soll.

Dass eine solche Kooperation wünschenswert ist, ergibt sich aus dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit, das seinerseits dialogische Verhältnisse zwischen verschiedenen Religionen und Weltanschauungen voraussetzt. Ein freiheitlicher Staat kann solche dialogischen Verhältnisse zwischen den Konfessionen und Religionen aber nicht erzwingen. Insofern kommt der Staat mit seiner Bindung an Neutralität in dieser Hinsicht an Grenzen, die sich nur durch einen Einbezug von Kirchen und Religionsgemeinschaften überwinden lassen.

Im Hintergrund steht letztlich aber eine weiterreichende Frage, die das grundsätzliche Verständnis von Schule betrifft: Soll Schule eine staatliche oder auch eine gesellschaftliche Einrichtung sein?

Als staatliche Einrichtung unterliegt die Schule der staatlichen Verantwortung, was auch in Zukunft eine unhintergehbare Voraussetzung bleibt. Im Sinne der Demokratisierung ist zugleich aber anzustreben, dass die Schule nicht lediglich als eine staatlich-hoheitlich bestimmte Einrichtung einfach der Gesellschaft gegenübersteht, sondern dass sie sich im Sinne multipler Partnerschaften und Kooperationsverhältnisse für eine gesellschaftliche Mitverantwortung öffnet. Kirchen und Religionsgemeinschaften sind dabei nicht die einzigen gesellschaftlichen Akteure oder Institu-

tionen, die dafür eine wichtige Rolle spielen können, aber ohne Zweifel gehören sie mit dazu. Zudem zeichnen sich die Kirchen durch eine eigene pädagogische Expertise sowie eine zeitlich weit zurückreichende Erfahrungsgrundlage in Bildungsfragen aus.

Für die Kirche geht es im Blick auf die Schule um die Frage einer kirchlichen Mitverantwortung, die deutlich über den vom Grundgesetz speziell ausgezeichneten Bereich des Religionsunterrichts hinausreicht. Zumindest vom Grundgesetz her gesehen ist die Kirche dabei kein privilegierter Akteur, sondern sie erscheint als Teil der Zivilgesellschaft und einer zivilgesellschaftlich wahrzunehmenden Bildungsmitverantwortung, die sich auch auf die Schule bezieht. Dies bringt es mit sich, dass eine kirchliche Bildungsverantwortung in diesem Falle anders wahrgenommen werden muss als im innerkirchlichen Bereich.

Entscheidend ist hier die Aufgabe einer öffentlichen Plausibilisierung kirchlicher Bildungsimpulse und -perspektiven, die allein kommunikativ erreicht werden kann. Anders ausgedrückt:

Öffentlich plausibel wird eine kirchliche Bildungsmitverantwortung nur dann, wenn die Kirche sich – im Sinne einer „öffentlichen Kirche“ und einer „öffentlichen Theologie“ – um Argumente und Darstellungsformen bemüht, die auch für Menschen überzeugend sind, die nicht der Kirche angehören oder die sich primär als staatliche Akteure sehen.

In beiden Fällen, für den Staat wie für die Kirche, geht es dabei um eine Balance zwischen verschiedenen Polen, die jeweils nicht preisgegeben werden können. Für den Staat ist dies die Balance zwischen Neutralität und Offenheit für gesellschaftliche Verhältnisse und Anliegen, für die Kirche ist es die Balance zwischen dem besonderen Profil als Religionsgemeinschaft, die sich auf eindeutige Glaubensüberzeugungen beruft, und der Fähigkeit, solche Überzeugungen allgemein verständlich und, wo immer dies möglich ist, auch allgemein einsichtig zu machen.

4. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

WIEVIEL PLURALITÄT VERTRÄGT DIE SCHULE?

Die Beobachtungen, Analysen und Argumente im vorliegenden Beitrag machen bewusst, dass sich die Frage „Wieviel Pluralität verträgt die Schule?“ weder prinzipiell noch abschließend beantworten lässt. Die religiös-weltanschauliche Vielfalt geht auf gesellschaftliche Entwicklungen zurück, die sich durch Staat oder Kirche nur bedingt intentional beeinflussen und gestalten lassen. Wollte die Schule sich nicht auf die entsprechenden gesellschaftlichen Veränderungen einlassen, so wäre dies nur um den Preis ihrer eigenen Relevanz möglich. Insofern muss die Frage, wieviel Pluralität die Schule verträgt, immer wieder neu beantwortet werden – angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Situation.

Deutlich geworden ist auch, dass speziell die Frage nach religiöser Pluralität eine besondere Herausforderung für die Schule darstellt und dass dabei auch die mitunter als obsolet angesehene Konfessionalität eine bleibende Bedeutung besitzt.

Solange sich die religiös-weltanschauliche Pluralität in der Gesellschaft auch als konfessionelle Vielfalt darstellt, kann dieser Aspekt auch schulisch nicht einfach aus- oder abgeblendet werden.

Auch die aus der Vergangenheit rührenden Vorbehalte gegenüber konfessionell bestimmten Institutionen können dies in Gegenwart und Zukunft nicht rechtfertigen. Schließlich ist die Ausgestaltung des schulischen Umgangs mit der religiös-weltanschaulichen Vielfalt immer auch abhängig davon, wie Kirchen und Religionsgemeinschaften eine Bildungsmitverantwortung im Verhältnis zur staatlichen Schule zu übernehmen bereit und in der Lage sind. Eine solche Bildungsmitverantwortung funktioniert nicht nach innerkirchlichen Regeln, und sie setzt eine Offenheit voraus, die über im engeren Sinne religiöse Bildungsanliegen hinausreicht. Darin liegt eine beständige Herausforderung für die Kirchen – in der Balance zwischen eigenen Glaubensüberzeugungen und einer Mitverantwortung für das Gemeinwesen, die freilich gerade auch durch diese Überzeugungen motiviert ist.