

Religion in der Öffentlichkeit

Bildungsprozesse in der pluralen Gesellschaft

Friedrich Schweitzer

Die mir gestellte Frage nach „Religion in der Öffentlichkeit – Bildungsprozesse in der pluralen Gesellschaft“ ist sehr weit gehalten. Was gemeint ist, wird erst durch den thematischen Rahmen dieser Tagung „Bildung auf evangelisch – prägende Wahrheit oder personalintensive Illusion?“ sowie durch die Frage nach der kirchlichen Bildungsarbeit verständlich und damit auch für einen Vortrag handhabbar.¹ Im Kern geht es um das Problem, wie die evangelische Kirche angesichts der pluralen Gesellschaft noch einen öffentlichen Bildungsauftrag wahrnehmen kann bzw. ob und gegebenenfalls warum sie dies tun soll. In diesem Sinne verstehe ich mein Thema und möchte es in drei Schritten bearbeiten, indem ich frage, ob und warum die Kirche oder Religionsgemeinschaften in der pluralen Gesellschaft einen Bildungsauftrag bzw. eine Bildungsmitverantwortung wahrnehmen sollen. Sodann will ich der Frage nachgehen, welche Dimensionen einer solchen Bildungsverantwortung dabei wichtig sein könnten, um meine Überlegungen dann am Beispiel der PISA-Untersuchung zu konkretisieren.

Können Religionsgemeinschaften in der pluralen Gesellschaft noch eine öffentliche Bildungsmitverantwortung wahrnehmen?

Vorab zwei Klärungen, die mir an dieser Stelle trotz aller notwendigen Kürze unabdingbar und hilfreich scheinen:

Von einer „pluralen Gesellschaft“ ist im vorliegenden Zusammenhang dann zu sprechen, wenn – wie in den meisten modernen Demokratien westlichen

¹ Die Vortragsform wurde auch für diese Dokumentation beibehalten. Entsprechend beschränkt sind die Literaturhinweise.

Zuschnitts – Staat und Kirche bzw. Staat und Religionsgemeinschaften voneinander getrennt sind. Diese Trennung führt zumindest insofern zu einer grundlegenden Pluralität, als nun in der Gesellschaft verschiedene Auffassungen von letzten Werten oder letzten Sinngebungen nebeneinander und prinzipiell gleichberechtigt existieren können. Ausgehend von dieser basalen Voraussetzung können weitere Pluralisierungseffekte benannt werden, etwa die Pluralität von Kulturen in einer multikulturellen Gesellschaft oder auch die Pluralität von Religionen und Weltanschauungen in einer multireligiösen Gesellschaft, wie wir sie inzwischen in der Bundesrepublik oder in anderen europäischen Ländern finden.

Von einer „öffentlichen Bildungsmitverantwortung“ der Kirchen oder Religionsgemeinschaften möchte ich im Folgenden in dem Sinne sprechen, dass die Religionsgemeinschaften nicht nur – was fast immer der Fall ist – in irgendeinem Sinne pädagogisch tätig, sondern dass sie auch im Bereich des staatlichen Bildungswesens präsent sind und damit an einer öffentlichen, d.h. die gesellschaftliche Allgemeinheit betreffenden und als solche wahrgenommenen Aufgabe teilhaben. So ist beispielsweise das zu manchen Zeiten in den USA verfolgte Modell, bei dem die Kirche durch religiöse Bildungsangebote in der Gemeinde das von Religion freie bzw. von religiösen Bezügen ausdrücklich gereinigte staatliche Bildungswesen ergänzt, ohne dort selbst präsent zu sein, gerade keine Form der öffentlichen Mitverantwortung (obwohl auch in diesem Falle öffentlich relevante Aufgaben wahrgenommen werden können).²

Damit ist zumindest ansatzweise klar, was unter einer öffentlichen Mitverantwortung von Religionsgemeinschaften in der pluralen Gesellschaft zu verstehen ist und welche Herausforderungen sich damit für den Staat auf der einen

²Die bislang ausführlichste Darstellung zur kirchlichen Bildungsmitverantwortung verdanken wir K.E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990; und *Bildung in einer pluralen Welt*, 2 Bde., Gütersloh 1998. Von meinen eigenen Arbeiten vgl. bes. F. Schweitzer, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1998; K.E. Nipkow / F. Schweitzer (Hrsg.), *Zukunftsfähige Schule – in kirchlicher Trägerschaft? Die Tübinger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen*, Münster 2002; F. Schweitzer u.a., *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg/Gütersloh 2002.

und für die Kirche auf der anderen Seite verbinden. Es kann dann auch nicht überraschen, dass der Anspruch einer solchen Mitverantwortung von beiden Seiten bestritten worden ist, zum einen nämlich aus der Sicht einer Kirche, die befürchtet, bei der Übernahme öffentlicher Aufgaben ihr eigenes Profil zu verlieren und damit letztlich verrechenbar und überflüssig zu werden. Sprichwörtlich gefasst, geht es um das Salz, das nicht mehr salzen kann, eben weil es sich im Meer der Öffentlichkeit hat auflösen und verdünnen lassen. Zu fordern ist in dieser Sicht eine starke und eindeutige christliche Identität, wie sie am Ende eben bloß im Horizont einer christlichen Gemeinde erreicht werden könne – eine Perspektive, für deren internationale Plausibilität und Attraktivität heute vor allem der amerikanische Sozialethiker Stanley Hauerwas stehen kann.³

Bedenken und Einwände gegen eine öffentliche Bildungsmitverantwortung der Religionsgemeinschaften werden auf der anderen Seite immer deutlicher in der Politik artikuliert.⁴ Auf Beispiele aus Deutschland werde ich noch zu sprechen kommen. Im Moment wähle ich die europäische Ebene, auf der sich das Gemeinte besonders gut verdeutlichen lässt. In einer Reihe von Verlautbarungen und Entschlüssen haben der Europarat und vor kurzem auch das Europaparlament der Auffassung Ausdruck gegeben, dass es im Verständnis des modernen europäischen Staates keinen Raum für eine – wie es dann bezeichnenderweise heißt – Einmischung der Kirchen und Religionsgemeinschaften in öffentliche Aufgaben geben könne.⁵ Bei den Religionen wird offenbar sofort an die Gefahr eines Fundamentalismus gedacht und es wird befürchtet, dass sich entsprechende Bestrebungen gegen die Demokratie richten könnten. Im Hintergrund steht jedoch deutlich eine über solche Anlässe und Assoziationen hinausreichende Grundvorstellung eines säkularen Modells von Öffent-

³ S. Hauerwas, *A Community of Character. Toward a Constructive Christian Social Ethic*, Notre Dame/London 1981.

⁴ Diskussion und Literaturhinweise bei C.T. Scheilke / F. Schweitzer (Hg.), *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, Münster 1999.

5 S. etwa die Empfehlung 1396 vom Januar 1999: „Religion and Democracy“, neben weiteren Dokumenten nachzulesen in: P. Schreiner u.a. (Hg.), *Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education. A Reader*, Münster: Comenius-Institut/CoGREE 2002.

lichkeit als Antwort auf die religiöse und weltanschauliche Pluralität in der Gesellschaft. Dieser Auffassung zufolge liegt in der Pluralität von Religionen und Weltanschauungen immer die Gefahr von Streit und Auseinandersetzungen und dieser Gefahr soll dadurch begegnet werden, dass der Einfluss der Religionen auf den Privatbereich zurückgenommen und auf diesen beschränkt wird. Nur so sei der öffentliche Friede auch in Zukunft aufrecht zu erhalten und sei ein Leben in Toleranz möglich.

Wer gleichwohl – wie ich selbst – von einer öffentlichen Bildungsmitverantwortung der Kirchen und Religionsgemeinschaften sprechen möchte, muss sich also in dieser Situation mit dem Modell der säkularen Öffentlichkeit als Voraussetzung einer Erziehung für Frieden und Toleranz auseinandersetzen. Im vorliegenden Kontext sind dabei vor allem zwei Perspektiven wichtig: zum einen die der Kirche selbst eigene Auffassung von Bildung und Bildungsaufgaben, zum anderen ein alternatives Modell für den Zusammenhang von Öffentlichkeit, Erziehung und Religion.

Zunächst zum kirchlichen Bildungsverständnis, bei dem ich mich kurz fassen kann, da Herr Nipkow morgen ausführlich über das Erbe von Protestantismus und Bildung sprechen wird.⁶ Deshalb von meiner Seite nur drei Bemerkungen: Erstens gehört es zum Selbstverständnis des christlichen Glaubens, dass er ohne Erziehung und Bildung nicht weitergegeben werden kann. Bildung gehört deshalb zu den Wesensäußerungen der christlichen Kirche. Zweitens hat die Reformation den Zusammenhang von Kirche und Bildung neu ins Bewusstsein gerufen – mit der Folge, dass die Reformation selbst als Bildungsbewegung und die Kirche als „Bildungsinstitution“ angesprochen werden kann.⁷ Und drittens widerspricht es dem Selbstverständnis der Kirche zutiefst, dass es sich bei dem von ihr vertretenen Glauben und den darin beschlosse-

⁶ Vgl. als Grundlagen K.E. Nipkow / F. Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, 3 Bde., München/Gütersloh 1991/1994.

⁷ Vgl. R. Preul, Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche, Berlin/New York 1997, s. auch F. Schweitzer (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus, Gütersloh 2002.

nen Sichtweisen von Mensch und Welt lediglich um eine private Herzensangelegenheit handeln soll. Der Aufteilung in einen weltanschaulich neutralen Bereich der Öffentlichkeit auf der einen Seite und einen religiös geprägten Privatbereich auf der anderen Seite wird in der evangelischen Theologie deshalb mit zunehmendem Nachdruck widersprochen und es wird darauf verwiesen, dass die angeblich weltanschaulich neutrale Öffentlichkeit faktisch immer von bestimmten Menschen- und Weltbildern bestimmt wird – heute vor allem von den sich verabsolutierenden Erfordernissen von Ökonomie, Technik und wissenschaftlicher Rationalität.⁸ Im Bildungsbereich wird dies überall dort greifbar, wo etwa im Namen einer „Wissensgesellschaft“ Anforderungen an das Bildungswesen formuliert werden, die auf ein allein funktionales Lernen hinauslaufen.

Gegen eine bloß kirchliche oder theologische Begründung einer öffentlichen Bildungsmitverantwortung von Religionsgemeinschaften kann freilich eingewendet werden, dass solche Argumente lediglich die Religionsgemeinschaften und Kirchen selber verpflichten – was freilich an einem Ort wie Bad Boll nicht wenig ist. Gleichwohl können wir uns in der Tat nicht mit einer bloß innerkirchlichen Perspektive zufrieden geben, sondern müssen nach Argumenten suchen, die auch über die Kirche hinaus Geltung beanspruchen können. Am weitesten scheint mir hier derzeit die Auffassung zu reichen, dass sowohl Öffentlichkeit als auch Bildung eine Angelegenheit der Bürgergesellschaft sein müssen.⁹ Auch der Begriff der Bürgergesellschaft wird zum Teil inflationär verwendet, vor allem dann, wenn er im Zeichen des Sparens auf den Wunsch nach mehr ehrenamtlichem Engagement reduziert werden soll (womit natürlich nichts gegen ehrenamtliche Tätigkeit als solche gesagt sein kann!). Im Kern enthält der Begriff der Bürgergesellschaft aber die Vision

⁸ Bes. zu verweisen ist hier auf die Arbeiten von E. Herms, z.B. Kirche für die Welt. Lage und Aufgabe der evangelischen Kirchen im vereinigten Deutschland, Tübingen 1995.

⁹ Vgl. ausführlicher, auch mit weiterführenden Literaturhinweisen zur aktuellen Diskussion um die „Bürgergesellschaft“, F. Schweitzer, Zivilgesellschaft – Schule – Religion. Welchen Religionsunterricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie? in: Scheilke/Schweitzer, aaO., 295 ff.; F. Schweitzer, Schule in der Bürgergesellschaft, in: Nipkow / Schweitzer, Zukunftsfähige Schule, aaO., 51 ff.

eines Lebens in der Demokratie, das sich nicht auf die Beteiligung an Wahlen beschränkt und das auf einem wertbezogenen Ethos beruht. Das demokratisch verfasste Gemeinwesen wird hier als gemeinsame Angelegenheit der Bürgerinnen und Bürger angesehen und diese sollen in ihrer Verantwortung gestärkt werden. Eine solche Vorstellung der Gesellschaft als bürgergesellschaftlicher Demokratie kann m.E. auch dazu dienen, das Anliegen einer öffentlichen Mitverantwortung der Religionsgemeinschaften und Kirchen sowohl in der Innenperspektive als auch in der Außenperspektive plausibel zu machen:

In der Außenperspektive der Kirche, d.h. der Perspektive der Gesellschaft insgesamt, verweist die Bürgergesellschaft auf die Notwendigkeit von Vereinigungen und Institutionen, die neben dem Staat und auch neben den herkömmlichen politischen Parteien als Garanten einer lebendigen Demokratie gelten können. Die Kirche kann nicht nur mit guten Gründen den Anspruch erheben, zu diesen bürgergesellschaftlichen Einrichtungen gezählt zu werden, sondern sie kann damit auch einen Anspruch auf Mitgestaltung und Mitverantwortung im Bildungsbereich begründen. Anders ausgedrückt, ist der Begriff der Bürgergesellschaft eine moderne Gestalt des Subsidiaritätsgedankens, der in dieser Form neue Plausibilität und zugleich eine politisch und demokratisch angemessenere Ausrichtung erhält.

In der kirchlichen Innenperspektive entspricht der Begriff der Bürgergesellschaft dem christlichen Anliegen der Diakonie als Dienst am Einzelnen und an der Gesellschaft. Da die Vorstellung einer Bürgergesellschaft darüber hinaus die Existenz von Gemeinschaften oder Institutionen voraussetzt, die von einem bestimmten Ethos getragen sind, schließt die Bürgergesellschaft auch die religiösen Tradierungsaufgaben zwischen den Generationen sowie die Gestaltung der Gemeinde ein. Vorsichtiger formuliert, scheint es zumindest möglich, die Aufgaben einer kirchlich-christlichen Bildungsmitverantwortung mit Hilfe bürgergesellschaftlicher Begriffe zu beschreiben.

Lassen Sie mich am Ende dieses ersten Abschnitts betonen, dass eine solche Sicht von öffentlicher Bildungsmitverantwortung eine Kirche voraussetzt, die den Pluralismus in der Gesellschaft nicht als ein lästiges Hindernis begreift.

„Pluralismus aus Prinzip“, so hat es der Tübinger Sozialethiker Eilert Herms¹⁰ formuliert, um damit deutlich zu machen, dass der Pluralismus aus kirchlicher und theologischer Sicht heute nachdrücklich bejaht, begrüßt und angestrebt werden muss. Dieser Forderung schließe ich mich im Blick auf den Bildungsbereich an – nicht ohne zugleich zuzugeben, dass sich mit einem solchen Pluralismusverständnis eine eigene Bildungsaufgabe auch in der Kirche selbst verbindet.

Aufgaben der kirchlichen Bildungsverantwortung in der pluralen Gesellschaft

Aus Gründen, die im Folgenden noch deutlich werden sollen, spreche ich in der Überschrift zu diesem Abschnitt von der „kirchlichen Bildungsverantwortung“ und nicht mehr allein von der „Bildungsmitverantwortung“, auch wenn diese im Folgenden durchaus mitgemeint sein muss. Denn die erste Folgerung aus dem Gesagten bezieht sich ja darauf, dass die Kirche die für sie in Anspruch genommene kirchliche Mitverantwortung auch tatsächlich erfüllen muss. Es geht um eine Aufgabe, die die Kirche wahrzunehmen hat.

Wie dringlich die Klärung der kirchlichen Bildungsverantwortung in der pluralen Gesellschaft heute geworden ist, lässt sich am leichtesten am schulischen Religionsunterricht zeigen, weil hier die Berechtigung einer Beteiligung der Kirche in der staatlichen Schule auch in Deutschland nachhaltig in Frage gestellt wird. Dies gilt natürlich insbesondere für das Brandenburger Schulfach LER, bei dem die grundgesetzliche Bestimmung Art. 7,3 außer Kraft gesetzt werden soll. Ein Religionsunterricht, der – wie es im Grundgesetz heißt – „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt wird, soll in Brandenburg nicht „ordentliches Lehrfach“ sein. Umgekehrt soll das neue Schulfach LER in alleiniger Verantwortung der Schule und des Staa-

¹⁰ E. Herms, Pluralismus aus Prinzip, in: Ders., aaO., S. 467 ff.

tes unterrichtet werden. Für eine Mitverantwortung der Kirche ist kein Raum mehr vorgesehen.

LER betrifft zunächst nur das Land Brandenburg und damit Entwicklungen in Ostdeutschland. Bekanntlich handelt es sich bei den Entwicklungen, die zu dem Schulfach LER geführt haben, aber keineswegs um allein ostdeutsche Sonderwege. Zu einem großen Teil kann LER vielmehr als Verwirklichung der Vorstellungen westdeutscher Religionspädagogen wie Gert Otto oder Jürgen Lott bezeichnet werden, die sich bereits seit langem gegen eine kirchliche Mitverantwortung für den Religionsunterricht ausgesprochen haben. Weil Kirche und Gesellschaft „keine Einheit mehr“ bilden, so Otto, sei die „logische Basis für einen auf die Kirchen bezogenen Religionsunterricht“ in der Schule entfallen. Die grundgesetzliche Bestimmung Art. 7 gehe bekanntlich auf die Weimarer Reichsverfassung zurück, sie repräsentiere den „Denk- und Urteilshorizont der frühen zwanziger Jahre“ und lebe damit von der „Voraussetzung, dass tendenziell alle Schüler und ihre Eltern Christen sind“. Und weil dies heute nicht mehr gilt, so Ottos Konsequenz, können die Kirchen auch keinen Platz mehr in der Schule beanspruchen.¹¹

Nicht zu übergehen sind freilich auch die Gegenstimmen und -argumente aus Theologie und Religionspädagogik, die sich m. E. aus guten Gründen für eine kirchliche Mitverantwortung für den Religionsunterricht einsetzen und die die im Grundgesetz vorgesehene Lösung als zukunftsfähig oder sogar über Deutschland hinaus als richtungsweisend für Europa ansehen.¹²

Meines Erachtens führt der Gedanke einer bürgergesellschaftlichen Mitverantwortung der Kirche im Bildungsbereich auch zu einem neuen und zukunftsfähigen Verständnis der Verhältnisse beim konfessionellen Religionsunterricht. Die hier und ähnlich auch bei kirchlichen Schulen vorgesehene

¹¹ G. Otto, Allgemeiner Religionsunterricht – Religionsunterricht für alle. Sieben Thesen mit Erläuterungen, in: J. Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992, S. 359 ff., Zitate S. 360, S. 364.

¹² Den besten Überblick gibt K.E. Nipkow, Bildung, aaO.

Zusammenarbeit zwischen Staat und Kirche hängt nicht an irgendwelchen überkommenen oder veralteten Machtansprüchen der Kirche und auch nicht an heute zum Teil nicht mehr gegebenen Mehrheitsverhältnissen. Die in Art. 7,3 GG vorgesehene Form des Religionsunterrichts „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ und die nach Art. 7,4 GG gewährleistete Möglichkeit kirchlicher Schulen entsprechen vielmehr in geradezu vorbildlicher Weise dem Gedanken einer Bürgergesellschaft, in der nicht allein der Staat als Träger von Bildung und Schule auftreten soll.

Von sich aus ist der Staat ja auch gar nicht in der Lage, eine gehaltvolle und inhaltlich bestimmte religiöse und ethische Bildung zu begründen. Anders ausgedrückt, ist der Staat darauf angewiesen, dass Religionsgemeinschaften und in unserem Falle also die evangelische Kirche eine christliche, religiöse und ethische Bildung tragen und verantworten können. Denn anders als der weltanschaulich neutrale Staat kann sich der kirchliche Bildungsauftrag ausdrücklich am christlichen Menschenverständnis ausrichten und verfügt damit auch über inhaltlich ausgewiesene Maßstäbe der Ethik.

Damit ist bereits gesagt oder jedenfalls impliziert, dass sich die öffentliche Bildungsmitverantwortung der Kirche nicht auf den Religionsunterricht beschränken kann, sondern dass sie sich auf Bildung und Schule insgesamt erstrecken muss. Denn anders kann eine solche Bildungsmitverantwortung gar nicht wirksam wahrgenommen werden. Für die heute in der Öffentlichkeit geführten Bildungsdiskurse ist insgesamt kennzeichnend, dass sie weitgehend von religiösen oder ethischen Grundfragen absehen. Diese Feststellung gilt ebenso sehr für die weithin beachteten Bildungs-Reden von Bundespräsident Herzog und von Bundespräsident Rau wie auch beispielsweise für die vom Forum Bildung vorgelegten Ergebnisse. Fast durchweg ist hier die Überzeugung leitend, dass „Wissen Zukunft“ schaffe. Demgegenüber liegt eine erste grundlegende Aufgabe kirchlicher Bildungsmitverantwortung darin, an die „Maße des Menschlichen“ – wie es die Bildungskammer der EKD nennt – zu erinnern sowie an die unverzichtbare Bedeutung der Fragen nach Sinn und

Wert, hinter denen zumindest in christlicher Sicht die Gottesfrage zu erkennen ist.¹³

Die Bedeutung einer so weit gefassten öffentlichen Bildungsmitverantwortung der Kirche, die sich nicht auf den Religionsunterricht oder auf religiöse Erziehung und Bildung beschränkt, sondern die auch die Beteiligung am öffentlichen Bildungsdiskurs einschließt, ist deshalb so wichtig, weil gerade in diesem Bereich erhebliche Defizite wahrzunehmen sind. Aus vielleicht nur allzu leicht nachvollziehbaren Gründen besteht sowohl in der Kirche als auch in der Öffentlichkeit die Neigung, das „Eigentliche“ der Kirche mit deren „eigenem“ Bereich zu identifizieren – freilich mit der kontraproduktiven Folge, dass dieses „Eigene“ vom angeblich allein „Allgemeinen“ der Bildung unterschieden und damit immer weiter privatisiert wird. Nur wenn die Kirche sich entschieden für das Bildungswesen insgesamt mitverantwortlich weiß und erweist, kann sie damit rechnen, langfristig als Bildungspartnerin auch im Pluralismus ernst genommen zu werden, und nur dann wird sie dem reformatorischen Erbe gerecht, wie es etwa Martin Luther in seinen Schulschriften formuliert hat: Bildung – nicht nur religiöse Bildung – ist eine von Gott aufgebene Verpflichtung, für die Kirche ebenso wie für die einzelnen Christen.¹⁴

Das bislang Gesagte kann nun zu der Rückfrage führen, ob sich die Bildungsverantwortung der Kirche im schulischen Religionsunterricht einerseits und in der Beteiligung am öffentlichen Bildungsdiskurs andererseits erschöpfen soll. Anders gefragt: Wie steht es mit den Bildungsaufgaben innerhalb von Kirche und Gemeinde selbst?

Hier ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die angesprochenen Veränderungen im Bereich des Religionsunterrichts deutliche Folgen auch für Kirche und

¹³ Der Hinweis auf die Bildungskammer der EKD bezieht sich auf eine noch unveröffentlichte Schrift. Vgl. im selben Zusammenhang jedoch: Traditionsaufbruch. Die Bedeutung der Pflege christlicher Institutionen für Gewissheit, Freiheit und Orientierung in der pluralistischen Gesellschaft. Hg. im Auftrag der Kirchenleitung der VELKD von D. Wendebourg / R. Brandt, Hannover 2001; J. Oehel (Hg.), Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der EKD, Göttingen 2001.

¹⁴ S. dazu Nipkow / Schweitzer, Religionspädagogik, aaO.

Gemeinde haben bzw. haben müssen. Wenn der Religionsunterricht in der Schule kein Privileg der Kirche sein kann, sondern ein Ausdruck öffentlicher Bildungsmitverantwortung, dann muss dieser Unterricht pädagogisch begründet werden, und dies schließt seine Gestaltung nach pädagogischen Maßstäben ein. Konsequenz und unmissverständlich wird dies in der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994 formuliert: „Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung ... Er ... muss wie jedes Fach aus demselben Mittelpunkt begründet werden, der alle Unterrichtsfächer zusammenschließt, dem Bildungsauftrag der Schule.“ Und dieser Auftrag, so heißt es weiter, sei „vor allem in pädagogischen Kategorien zu entfalten“.¹⁵ In gewisser Weise stellt dies die Kirche vor paradoxe Anforderungen: Einerseits wird der schulische Religionsunterricht für die Kirche immer wichtiger, eben weil hier – und eben nur hier – so gut wie alle getauften Kinder mit einem über Jahre hinweg gesicherten Angebot religiöser Bildung erreicht werden, andererseits kann in Zukunft weniger denn je ein Beitrag des schulischen Religionsunterrichts zur kirchlichen Sozialisation erwartet oder gar verlangt werden, eben weil dieses Fach nicht von seiner kirchlichen, sondern nur von seiner pädagogisch-bildungstheoretischen Begründung leben kann.

Umso wichtiger wird in dieser Situation die pädagogische Arbeit in der Gemeinde, die ich hier als dritte Form der christlichen Bildungsverantwortung ansprechen möchte. Lange Zeit hatte der Religionsunterricht der Schule ausdrücklich den Auftrag, der Kirche zuzuarbeiten. Er sollte den abschließenden kirchlichen Unterricht vor der Konfirmation vorbereiten, den dann der Pfarrer selbst übernahm. Wenn nun der Religionsunterricht heute der Kirche nicht mehr vorarbeiten will und wenn er dies – selbst kirchlichen Stellungnahmen zufolge – auch nicht mehr soll, dann wird die Frage unausweichlich, wie die entsprechenden pädagogischen und religionspädagogischen Aufgaben verstärkt in der Gemeinde wahrgenommen werden können.

¹⁵ EKD: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.

Als Hintergrund zu bedenken ist dabei natürlich auch der Wandel der Familie und der religiösen Familienerziehung. Den empirischen Befunden zufolge trifft es zwar nicht zu, dass in der Familie, wie immer wieder behauptet wird, heute überhaupt nicht mehr religiös erzogen würde.¹⁶ Die in der Familie gepflegte Religion ist aber weithin eine andere Form von Religion als diejenige, die als kirchliches Christentum bezeichnet werden kann. Die Religion der Familie stellt eine Art von „Familienreligiosität“ dar, die sich nach den eigenen Gesetzen des Familienlebens richtet – also etwa im Horizont des familialen Lebenszyklus und der an die Familie gebundenen Erfahrungen wie Geburt, Erwachsenwerden, Eheschließung und Tod. Die kirchlichen Lehren und Glaubensüberzeugungen spielen dabei eine geringe, jedenfalls nur zweitrangige Rolle.

Nun kann freilich auch auf die in den Gemeinden tatsächlich vorhandenen Angebote für Kinder und Jugendliche hingewiesen werden, aber angesichts der beschriebenen Situation scheint es mir höchst alarmierend, dass über deren Wirksamkeit und die Beteiligung an diesen Angeboten nichts Verlässliches bekannt ist. Zwar veröffentlicht die EKD in regelmäßigen Abständen die absoluten Zahlen der Beteiligung, aber es wird nicht untersucht, zu welchen Anteilen sich die verschiedenen Altersjahrgänge jeweils beteiligen. Eine erste Aufgabe müsste deshalb darin bestehen, sich ein realistisches Bild von der Situation kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit im weitesten Sinn zu machen, so wie es beispielsweise mit dem Stichwort „Kirchlicher Kinder- und Jugendbericht“ seit einigen Jahren zwar gefordert, aber bislang noch nirgends verwirklicht worden ist.

Auch ohne eine umfassende empirische Analyse sind m. E. erhebliche Defizite zu erkennen:¹⁷ Angebote für Kinder vor dem Schulalter sind nach wie vor selten; für die Zeit von Grundschule und Sekundarstufe I ist davon auszugehen, dass etwa die kirchliche Jugendarbeit durchschnittlich kaum mehr als 10

¹⁶ Genannt sei stellvertretend U. Schwab, Familienreligiosität, Stuttgart u.a. 1995.

¹⁷ Nachweise z.T. bei F. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh ²1998.

Prozent eines Altersjahrgangs (und dies im Westen!) erreicht (lokale Ausnahmen ändern nichts an diesem Gesamtbild) und für das späte Jugendalter oder gar die so genannte Postadoleszenz gibt es kaum mehr ein nennenswertes Angebot von Seiten der Kirche oder Gemeinde. Gerade im Blick auf den im Prinzip nicht umstrittenen Bereich der pädagogischen Aufgaben in der Gemeinde ist deshalb ein deutlicher Nachholbedarf zu konstatieren, der m. E. kaum überschätzt werden kann.

Als vierten und letzten Bereich der kirchlichen Bildungsverantwortung nenne ich schließlich noch die Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft, also beispielsweise die Erwachsenenbildung, die Kindertagesstätten oder die bereits erwähnten kirchlichen Schulen. Besonders die kirchlichen Schulen erfahren vielerorts eine Nachfrage, die kaum mehr befriedigt werden kann. Die Anmeldezahlen überschreiten zum Teil bei weitem die Kapazität der kirchlichen Schulen. Es scheint mir unabweisbar, dass auch dieser durch das Subsidiaritätsprinzip mit der Gesellschaft verzahnte Bereich von Erziehung und Bildung in Zukunft verstärkt Aufmerksamkeit verdient.¹⁸

Wie einigen von Ihnen bekannt ist, spreche ich zusammenfassend gerne von einer vierfachen Bildungsverantwortung der Kirche: Demgemäß wird die Kirche ihrem Bildungsauftrag nur dann gerecht, wenn sie diesen 1. in der Schule und im schulischen Religionsunterricht, 2. in der Gemeinde, 3. in kirchlichen Bildungseinrichtungen wie den kirchlichen Schulen und 4. durch Beteiligung am öffentlichen Bildungsdiskurs wahrnimmt. Die damit ausgedrückte Weite der kirchlichen Bildungsverantwortung scheint mir unerlässlich, denn zwischen den vier genannten Bereichen besteht auch ein innerer Zusammenhang, den ich am Ende dieses zweiten Abschnitts eigens hervorheben möchte.

¹⁸ Hinsichtlich der Schulen sei noch einmal verwiesen auf Nipkow / Schweitzer, *Zukunftsfähige Schule*, aaO.; zu den Kindertagesstätten s. C.T. Scheilke / F. Schweitzer (Hg.), *Kinder brauchen Hoffnung – Religion im Alltag des Kindergartens*, Gütersloh/Jahr 1999 (samt den Folgebänden); zur Erwachsenenbildung W. Lück / F. Schweitzer, *Religiöse Bildung Erwachsener*, Stuttgart u.a. 1999.

Als zukunftsfähig sehe ich, wie gesagt, heute vor allem das Modell einer bürgergesellschaftlichen Mitverantwortung für das öffentliche Bildungswesen an. Deshalb kommt der Kirche eine öffentliche Bildungsmitverantwortung gerade auch in der pluralen Gesellschaft zu. Zugespitzt könnte man sagen, dass eine solche Bildungsmitverantwortung überhaupt erst im Pluralismus möglich wird, sowie umgekehrt ein echter Pluralismus von einer solchen Bildungsmitverantwortung abhängig ist. Dies setzt eine pluralitätsfähige Kirche voraus, die sich auch über den Religionsunterricht und die religiöse Bildung hinaus auf Bildungsfragen einzulassen bereit ist. Diese Pluralitätsfähigkeit muss die Kirche aber auch für die Bildung ihrer eigenen Mitglieder und hier vor allem für die nachwachsende Generation gewährleisten, was sie nicht anders tun kann, als durch eigene Bildungstätigkeit in Gemeinde und kirchlichen Bildungseinrichtungen. Insofern verweisen die Aufgaben im Bereich von Kirche und Gemeinde einerseits und von Schule und Gesellschaft andererseits aufeinander und bauen aufeinander auf. Die vierfache Bildungsverantwortung der Kirche stellt ein inneres Gefüge dar, das auch in Zeiten enormer finanzieller Zwänge als solches nicht zur Disposition stehen kann. Beispielsweise lässt sich diese Bildungsverantwortung gerade nicht auf zwei oder drei Bereiche reduzieren!

Lassen Sie mich dies am Ende noch durch einige Hinweise zur aktuellen Bildungsdiskussion unterstreichen und weiter erläutern.

Ein aktuelles Beispiel: PISA und die Kirche

Wie kaum eine andere internationale Vergleichsuntersuchung zuvor hat PISA in Deutschland enorme Aufmerksamkeit erhalten.¹⁹ Es kann geradezu von einem PISA-Schock gesprochen werden. Von einer kirchlichen Bildungsmitverantwortung ist in diesem Zusammenhang allerdings kaum einmal die Rede.

¹⁹ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001 sowie die Originalveröffentlichung der OECD, Knowledge and Skills for Life, 2001.

Zur Erinnerung: Worum geht es bei PISA? Untersucht wird hier vor allem die Lesekompetenz, daneben auch die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz. Bei der deutschen Rezeption steht besonders das relativ schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Vordergrund. Zum einen bleiben die deutschen Ergebnisse deutlich hinter den Erwartungen von Spitzenqualität oder neudeutsch *excellency* zurück. Im Blick auf die Lesekompetenz erreichen die deutschen Schülerinnen und Schüler zwar den Durchschnitt der beteiligten Staaten, aber eben „keine überdurchschnittlichen Ergebnisse ... sie liegen ... signifikant unter den entsprechenden Ergebnissen anderer PISA-Teilnehmerstaaten wie Finnland, Kanada, Belgien und Norwegen“ (S. 109). Diese Befunde lassen vermuten, dass es im Unterricht an einer Förderung anspruchsvoller Fähigkeiten mangelt, auch wenn die PISA-Studie auf Grund ihrer Anlage im Einzelnen nicht erkennen lässt, woran dies liegt.

Zum anderen ist Deutschland jedoch internationale Spitze beim Abstand zwischen den leistungsschwächsten und leistungstärksten Schülerinnen und Schülern. Anders formuliert klaffen die Kompetenzen zwischen den guten und den schlechten Schülern nirgends so weit auseinander wie in Deutschland! Wie PISA unterstreicht, geht es dabei nicht nur um die relative Breite des Leistungsspektrums, sondern im Kern um ein Problem der gesellschaftlichen Integration. Die am unteren Ende der Leistungsskala befindlichen Jugendlichen gehören, in der Sprache von PISA, zu einer ausgesprochenen „potentiellen Risikogruppe“, deren Integration in Beruf und Gesellschaft stark in Frage steht.

In der Rezeption der PISA-Befunde werden ganz zu Recht vor allem Aspekte wie die frühe Förderung sprachlicher Fähigkeiten, die Erneuerung der Didaktik, die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die Förderung schwächerer Schülerinnen und Schüler sowie der Ausbau von Ganztagesangeboten hervorgehoben. Gegen diese Forderungen ist auch aus der Sicht von Kirche, Theologie und Religionspädagogik nichts einzuwenden. Kritisch rückzufragen ist jedoch, ob diese Maßnahmen wirklich ausreichen. Bei der Beantwortung dieser Frage müssen wir uns zunächst klar machen, was in der PISA-Studie nicht

untersucht wurde. Im Blick darauf möchte ich besonders drei Bereiche hervorheben:

Erstens kommen Werte und Normen bzw. die ethische Erziehung nicht oder nur am Rande vor. Es gibt zwar ein kurzes Kapitel über „Kooperation und Kommunikation“, aber dieses Kapitel bleibt schon in seiner ganzen Fragestellung auf allgemeine soziale Fähigkeiten beschränkt und greift damit angesichts gesellschaftlicher und globaler Herausforderungen bei weitem zu kurz. Dies ist nicht nur allgemein aus einer theologischen oder kirchlichen Sicht zu bemängeln, sondern gerade auch von den übrigen Untersuchungsergebnissen der Studie selbst her. Wenn beispielsweise mehrfach festgestellt wird, dass in Deutschland das Fehlen einer ausgeprägten „Kultur des Lesens“ zu den für die mangelnde Lesekompetenz ausschlaggebenden Faktoren zählt, so ist mit Händen zu greifen, welche Rolle übergreifende Wert- und Lebensorientierungen hier spielen. Es ist eben ein Unterschied, ob Menschen auch in Büchern einen Wert erkennen können oder ob sie lediglich nach Maßgabe einer Erlebnis- und Spaß-Gesellschaft leben. Und wenn es zutrifft, dass die Ergebnisse bei den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern auf ein Problem der gesellschaftlichen Integration verweisen, dann geht es auch hier um Kultur und Wertorientierungen: Das relative Versagen von Bildungsangeboten für die Schwächsten verweist nicht nur auf Defizite der Bildungsinstitutionen; es verweist auch auf eine vergleichsweise schwach ausgeprägte Integrationskraft der deutschen Kultur und Gesellschaft, deren Folgeprobleme sich gewiss nicht allein durch verbesserte didaktische Technologien auffangen lassen.

Zweitens fehlt in der PISA-Studie der Bereich von Religion und religiöser Bildung ganz. Im Zusammenhang der Rolle ethnischer und kultureller Hintergrundfaktoren kommt zwar – ganz von weitem – auch so etwas wie die religiöse Prägung von Kulturen in den Blick, aber genauer untersucht wird dies ebenso wenig wie die „religiöse Kompetenz“, wie man im Anschluss an PISA formulieren müsste. Ob also ein Bildungssystem mit oder ohne Religionsunterricht bzw. bloß mit Religionskunde nach dem Modell etwa von LER auch Folgen hat für die Fähigkeit, mit anderen Religionen und Kulturen umzugehen, danach wird nicht einmal gefragt.

Drittens sind Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft wie beispielsweise kirchliche Schulen zumindest in der deutschen PISA-Dokumentation nicht im Blick. Untersucht werden zwar die Implikationen der unterschiedlichen Schulformen im gegliederten Schulsystem, aber es gibt keine Ansätze zu Vergleichsuntersuchungen hinsichtlich des Erfolgs von Schulen in unterschiedlicher Trägerschaft.

Dabei ist seit langem bekannt, dass beispielsweise die katholischen Schulen in den USA ausgezeichnete Ergebnisse verbuchen können, und für Deutschland gibt es zumindest Hinweise, die in dieselbe Richtung weisen. (Im Übrigen werden solche Fragen durch die OECD-Originalveröffentlichung insofern unterstützt, als dort die deutlich besseren Leistungen in Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft dokumentiert sind. Auf kirchliche Schulen wird dabei aber ebenfalls nicht eingegangen.)

Fragen wir am Ende noch einmal, was sich aus solchen Beobachtungen im Blick auf die Religion in der Öffentlichkeit bzw. die öffentliche Bildungsmitverantwortung der Kirche ergibt. Drei Konsequenzen möchte ich zum Schluss hervorheben:

Erstens ist am Beispiel von PISA und seiner Rezeption abzulesen, dass sich die Bildungsmitverantwortung der Kirche nicht auf religiöse Bildung oder gar auf den Religionsunterricht beschränken kann. Die wesentlichen Entscheidungsfragen beziehen sich auf das Bildungsverständnis im Ganzen, sodass sich auch die kirchliche Mitverantwortung auf die entsprechenden Bildungsdiskurse einlassen und beziehen muss.

Zweitens macht dies insbesondere eine kritische Auseinandersetzung mit einem verengten Bildungsverständnis notwendig, das sich weithin auf technische und ökonomische Erfordernisse beschränkt. An PISA lässt sich exemplarisch verdeutlichen, dass der Erwerb bzw. die Ausbildung entsprechender Kompetenzen nicht ohne einen weiteren Horizont von Bildung möglich ist. Beispielsweise spielt für die Lesekompetenz die Kultur des Lesens eine wichtige Rolle.

Drittens wird vor diesem Hintergrund die weit reichende Bildungsbedeutung von Werten und Lebensorientierungen sowie von religiösen und nichtreligiösen Weltanschauungen sichtbar. Anders als bei einer Begrenzung der kirchlichen Bildungsverantwortung auf die Gemeinde oder auf religiöse Bildung kann dies vor diesem Hintergrund auch in den allgemeinen Bildungsdiskurs eingebracht und bildungspolitisch eingefordert werden.

So wird am Ende deutlich, dass es bei der öffentlichen Bildungsmitverantwortung der Kirche um nichts weniger als um die humane Gestalt des Lebens und Überlebens geht, die nach heutigem Verständnis immer auch die natürlichen Grundlagen dieses Lebens einschließen muss. Kirchliche Bildungsmitverantwortung muss Anwaltschaft des Humanen sein – eines Humanen, das weder durch eine angebliche Wissensgesellschaft überholt noch durch die so genannten Lebenswissenschaften gewährleistet werden kann.