



III. Dimensionen von Schule und Unterricht

1. Bildung und Bildungsverständnis in evangelischen Schulen

Friedrich Schweitzer

Muß das Bildungsverständnis in evangelischen Schulen eigens geklärt werden? Er gibt es sich nicht einfach aus ihrer Bestimmung als Schulen? Haben evangelische Schulen überhaupt das Recht, ein eigenes Bildungsverständnis zu vertreten? Sind sie nicht Teil des allgemeinen Bildungswesens und damit gebunden an die für alle Schulen gleichermaßen verbindlichen Vorgaben im Blick auf die Bildungsangebote und viel mehr noch für die jeweiligen Bildungsabschlüsse?

Die Erwartungen von Eltern, deren Kind eine evangelische Schule besucht, richten sich – jedenfalls den Ergebnissen und Deutungen von KLEMM/KRAUSS-HOFFMANN (vgl. I/5 in diesem Band) zufolge – eher auf Erziehung als auf Qualifikation oder Bildung. Dabei sollte allerdings nicht übersehen werden, daß bei dieser Umfrage immerhin von der Hälfte und bei manchen Fragen von einem noch größeren Teil der Eltern auch Erwartungen an spezielle inhaltliche Schwerpunkte und besondere Fächerangebote geäußert werden. Das Elterninteresse an einer wertbezogenen Erziehung steht nicht gegen ein Interesse auch an einem besonderen Bildungsangebot. Beides kann auch ineinandergreifen, vielleicht besonders an evangelischen Schulen.

Das vorliegende Handbuch behandelt »Dimensionen von Schule und Unterricht« in einem eigenen umfangreichen Teil. Damit folgt es der Auffassung, daß auch das Bildungsverständnis evangelischer Schulen Merkmale aufweist, die diese Schulen von anderen unterscheiden – was im folgenden freilich nicht vorausgesetzt, sondern noch einmal grundsätzlich geprüft werden soll. Der Begriff der »Dimensionen« macht dabei bereits deutlich, daß es nicht nur um bestimmte Fächer geht, sondern um übergreifende Perspektiven – für die einzelnen Fächer ebenso wie für die Schule insgesamt. Auch dies wird im folgenden zu erläutern sein.

Die vorliegende Darstellung ist aus mehreren Gründen als vorläufig anzusehen. Zum einen wird deutlich werden, daß das Bildungsverständnis in evangelischen Schulen keine ein für allemal feststehende Größe darstellt, sondern nur in Form eines geschichtlichen und zukunfts-offenen Prozesses greifbar wird. Zum anderen fehlt es noch immer an wissenschaftlichen und besonders empirischen Untersuchungen, auf deren Grundlage sich die Frage nach dem in evangelischen Schulen wirksamen Bildungsverständnis beantworten ließe. So bleibt die Darstellung offen – teils aus prinzipiellen Gründen, teils aber auch auf Grund der Forschungslage.

(1) Können evangelische Schulen ein besonderes Bildungsverständnis vertreten?

Die Frage nach dem besonderen Bildungsverständnis in evangelischen Schulen muß sowohl in rechtlicher und institutioneller als auch in pädagogischer und theologischer Hinsicht erörtert werden.

Rechtlich gesehen sind evangelische Schulen weithin Ersatzschulen, d.h., sie können staatliche Schulen »ersetzen«, weil sie ihnen in Struktur und Funktion entsprechen. Faktisch bedeutet dies, daß sie auch an die Vorgaben von Lehrplänen und Abschlußprofilen, etwa des Abiturs im Falle des Gymnasiums, gebunden sind. In der Vergangenheit wurde dies manchmal so ausgelegt, daß sich eine besondere evangelische Akzentuierung nur auf einen verstärkten Religionsunterricht und auf außerunterrichtliche Veranstaltungen, das sog. Schulleben also, sowie auf die Persönlichkeit der Unterrichtenden, beziehen könnte – eine Auslegung, die aber unbefriedigend bleibt. Wenn über den Religionsunterricht hinaus im Unterrichtsbereich keine besondere Akzentuierung möglich sein soll, droht den evangelischen Schulen angesichts der zentralen Bedeutung des Unterrichts die Gefahr, daß sie unkenntlich und damit überflüssig werden.

Nach heutigem Verständnis sind jedoch die Grenzen einer Profilierung auch im Unterrichtsbereich keineswegs so eng gezogen, weder für staatliche noch für freie Schulen. Ganz allgemein wird die Eigenentwicklung der Einzelschule bejaht und ausdrücklich gewünscht. Statt Gleichheit im Sinne von Uniformität wird die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Ausgestaltungen von Schule und Bildung betont. Damit eröffnen sich Gestaltungsmöglichkeiten, die auch von evangelischen Schulen bewußt genutzt werden können.

Rechtliche Möglichkeiten bedeuten aber noch keine schulische Wirklichkeit. Auch die *institutionellen* Grenzen der Entwicklung eines besonderen Bildungsverständnisses sind zu bedenken. Schon im Titel des vorliegenden Beitrags wird zu Recht nicht vom Bildungsverständnis *evangelischer Schulen* gesprochen, sondern vorsichtiger vom Bildungsverständnis *in* evangelischen Schulen. Wenn Schulen sich als Einzelschulen profilieren, stellt sich verstärkt die Frage nach dem Konsens in den Kollegien. Gibt es an einer Schule Übereinstimmung hinsichtlich der wünschenswerten Entwicklung, oder ist es immer nur ein Teil des Kollegiums, der »mitzieht«? An evangelischen Schulen verschärft sich dieses Problem insofern, als hier nicht nur unterschiedliche pädagogische oder fachliche Auffassungen eine Rolle spielen, sondern eben auch Unterschiede bei persönlichen Glaubenshaltungen. Angesichts der kirchlichen ebenso wie der pädagogischen Pluralität kann es ein gemeinsames Bildungsverständnis in evangelischen Schulen nicht als festliegende Vorgabe, sondern von vornherein nur als eine immer wieder neu zu gewinnende teilweise Übereinstimmung im Kollegium geben. Und auch die entsprechenden pädagogischen Konsequenzen werden nicht einheitlich sein, sondern ein Spektrum individuell unterschiedlicher Verwirklichungen.

Aus dem zur Schulentwicklung Gesagten ergibt sich bereits, daß die Ausprägung eines besonderen – im Vergleich der Schulen aber gleichwertigen – Bildungsverständnisses im Sinne einer profilierten Schulvielfalt auch *pädagogisch* zu bejahen ist. Wenn die entsprechenden Ansätze evangelischer Schulen gleichwohl in der Erziehungswissenschaft heute kaum Beachtung oder Anerkennung finden, so erklärt sich dies aus verbreiteten Vorbehalten gegen jede Art sog. normativer Pädagogik

sowie speziell daraus, daß religiöse Fragen in der Pädagogik derzeit weithin ausgeblendet bleiben. Während dieser Ausblendung entschieden zu widersprechen und mit anthropologischen sowie gesellschaftlichen Gründen zu begegnen ist, sollten die Einwände gegen ein normativ-deduktiv etwa aus obersten theologischen Prinzipien zu gewinnendes Bildungsverständnis ernst genommen werden. Ein solches Verständnis entspräche auch nicht dem evangelischen Erziehungs- und Bildungsdenken, das in seiner heutigen Gestalt und zum Teil bereits in seiner Tradition für theoretische und praktische Einsichten der Pädagogik offen ist.

Damit stehen wir bei der *theologischen* Frage nach der Legitimität und Wünschbarkeit eines besonderen Bildungsverständnisses in evangelischen Schulen. In der Tradition protestantischer Theologie finden sich hierzu zwei teilweise konkurrierende Auffassungen (vgl. NIPKOW 1985): Das Verständnis von Erziehung und Pädagogik als weltliche Angelegenheit in der lutherischen Tradition zum einen und als vom christlichen Glauben her zu normierende und zu kritisierende menschliche Praxis in der reformierten Tradition zum anderen. Beide Auffassungen weisen Stärken und Schwächen auf: Droht der ersten Auffassung am Ende eine unkritische Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen und Tendenzen, so steht die zweite in der Gefahr eines theologischen Integralismus, der alle pädagogischen Antworten aus theologischen Prinzipien ableiten will – ein Vorhaben, das sich bekanntlich nicht durchführen läßt und deshalb bloß zur stillschweigenden und ungeprüften Inanspruchnahme bestimmter pädagogischer Positionen führt. So ist zu Recht ein dritter Weg gefordert worden (NIPKOW 1985; SCHREINER 1996, 375ff.), der die Offenheit für eine rein weltliche Pädagogik mit theologischer Kritikfähigkeit verbindet. Im Blick auf das Bildungsverständnis bedeutet dies, daß evangelische Schulen sich für die Erkenntnisse der bildungstheoretischen Diskussion öffnen, diese zugleich aber einer theologischen Kritik unterziehen sollten – anthropologisch, ethisch und im Blick auf die religiösen Implikationen des Bildungsverständnisses insgesamt. Zumindest unter den Voraussetzungen einer pluralistischen Demokratie und einer freiheitlichen pädagogischen Wissenschaft – beides war beispielsweise in der früheren DDR gerade nicht gegeben – ist theologisch demnach eine pädagogisch-bildungstheoretische Verantwortung evangelischer Schulen ebenso geboten wie die Inanspruchnahme der eigenen christlichen Überlieferung als Grundlage eines besonderen Profils. Im christlichen Verständnis stehen beide Anliegen nicht im Streit miteinander. Wie die christliche Anthropologie und Ethik im ganzen kann auch ein evangelisches Bildungsverständnis theologisch, d.h. mit einsichtigen Argumenten, dargestellt und kritisch erörtert werden.

An dieser Stelle ist jedoch auch auf Unterschiede besonders zwischen evangelischen und katholischen Bildungsauffassungen hinzuweisen. Während die hohe Bewertung von Bildung und Schule beiden Konfessionen gemeinsam ist, spielt die »bildende Kraft« der Kirche (Die deutschen Bischöfe 1996, bes. 37ff.) im Katholizismus eine weit größere Rolle als im Protestantismus (im Zusammenhang katholischer Schulen vgl. KASPER 1992). Dies erklärt, warum das katholische Bildungsdenken zwar in einer deutlichen Kontinuität zum Bildungshumanismus steht, diesen aber kirchlich wendet und letztlich den theologisch-kirchlichen Normen unterstellt. Entsprechend geringer ist dann das Interesse an einem dialogischen Verhältnis zur Erziehungswissenschaft.

Auch im Bereich der evangelischen Schulen ist allerdings gerade im Blick auf ihr Verhältnis zu Pädagogik und zu Erwartungen der allgemeinen Öffentlichkeit von einem Spektrum unterschiedlicher Positionen auszugehen. Während sich ein Großteil der Schulen wohl in dem oben beschriebenen Sinne versteht, streben stärker bekenntnisorientierte Schulen ein höheres Maß an christlicher Eindeutigkeit und missionarischer Entschiedenheit an, das sich nicht ohne weiteres mit einem pädagogischen Bildungsverständnis vereinbaren läßt (zur Diskussion KAUFMANN 1989, ABROMEIT 1991).

(2) Der bildungstheoretische Ansatz bei Zukunftsherausforderungen und Dimensionen von Schule und Unterricht – Zur inhaltlichen Bestimmung des Bildungsverständnisses

Zumindest die als klassisch angesehenen Bildungstheorien stellen Entwürfe gelingender Subjektwerdung dar. Sie überschreiten das jeweils schulisch oder gesellschaftlich Gegebene zugunsten einer weiterreichenden Perspektive, die pädagogisches Handeln und politische Reformen hervorrufen und anleiten soll. Diese kritisch-konstruktive Leistung von Bildungstheorien beruht auf ihrem tendenziell utopischen Charakter, der allerdings zugleich auch für ihr immer wieder prekäres Verhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit verantwortlich ist. Die Berufung auf Bildung kann zur Verschleierung wenig bildungsfreundlicher gesellschaftlicher Voraussetzungen oder schulischer Gegebenheiten mißbraucht werden, weshalb in der Pädagogik eine Zeitlang sozialwissenschaftliche Alternativkonzepte wie Lernen oder Sozialisation vorgezogen wurden (Überblick HANSMANN/MAROTZKI 1988). Auch wenn der Bildungsbegriff heute wieder als unverzichtbar gilt, bleibt stets u.a. empirisch zu prüfen, ob das Bildungsverständnis tatsächlich Schulrealität anleitet oder ob es diese lediglich verbrämt.

Für die evangelischen Schulen besteht in dieser Hinsicht ein Forschungsdefizit (auch international, vgl. FRANCIS/LANKSHEAR 1993). Empirische Untersuchungen zum Lehrerbewußtsein, zum Unterricht oder zu Schulleben und -klima liegen bislang kaum vor. Um so gewichtiger für eine realitätsbezogene Fundierung bildungstheoretischer Annahmen sind deshalb die in den letzten Jahren veröffentlichten Erfahrungsberichte aus evangelischen Schulen (BERG u.a. 1990, BOHNE 1992, HAAR/POTTHAST 1992, WIEHE u.a. 1997). Auch wenn solche Berichte, die in der Regel von den Beteiligten selbst verfaßt sind, eine wissenschaftliche Untersuchung nicht ersetzen können, stellen sie doch eine gewisse Grundlage für die geforderte Realitätskontrolle dar.

Im Blick auf die inhaltliche Bestimmung des Bildungsverständnisses liegt es nahe, über die evangelischen Schulen hinaus nach dem evangelischen Beitrag zu einer Theorie der Bildung im ganzen zu fragen. Dabei kann auch der im vorliegenden Handbuch gewählte Begriff der »Dimension von Schule und Unterricht« in seinem Verhältnis zu herkömmlichen Bildungsauffassungen weiter geklärt werden.

Von einer Bildungsdiskussion läßt sich im Umkreis evangelischer Theologie und Religionspädagogik erst seit den 80er Jahren wieder sprechen (PREUL 1980, PREUL u.a. 1989, NIPKOW 1990, BIEHL 1991, RUPP 1994). Nach einer Phase, in der ähnlich wie auch sonst in der Pädagogik sozialwissenschaftliche Begriffe den scheinbar obsolet gewordenen Bildungsbegriff verdrängt hatten oder aus theologischer Überzeugung allein auf den Erziehungsbegriff zurückgegriffen werden sollte, ist eine deutliche Rückkehr zur Bildungsterminologie zu verzeichnen (zusammenfassend SCHWEITZER 1997a). Diese Rückkehr bedeutete freilich von Anfang an nicht einfach eine Rückwendung zu den zumindest teilweise zu Recht kritisierten Auffassungen von Bildung. Angestrebt wird nicht etwa eine schulisch definierte Allgemeinbildung, die durch einen Fächerkanon und Lehrpläne zu bestimmen wäre (vgl. TENORTH 1994). Statt dessen wurde – vor allem in einem Projekt des Comenius-Instituts (zusammenfassend Comenius-Institut 1986) – ein bildungstheoretischer Neuansatz entwickelt, dem zufolge Bildung in einem ethischen und religiösen Horizont durch Zukunftsherausforderungen und Schlüsselthemen zu fassen ist.

Gegen ein verbreitetes Denken nur vom *Grundwissen*, von einzelnen Schulfächern und nicht von ihrem Zusammenhang her sollte ein Bildungsverständnis formuliert werden, das die Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft und auf deren Herausforderungen vorbereiten kann. Der herkömmliche Fächerkanon mit seinen Fachegoismen oder auch die Vorstellung von drei getrennten Kulturen – von Sprache, Natur und Gesellschaft – konnte dem nicht mehr genügen. Erforderlich schien vielmehr ein Denken in Problemzusammenhängen, in Herausforderungen und in übergreifenden Aufgaben. Als zentrale Zukunftsverantwortungen wurden dabei das Leben in der Demokratie, in der einen Welt, im Frieden und mit dem Wandel bzw. der Erneuerung von Werten identifiziert. In einem exemplarischen Katalog von Schlüsselthemen, die übergreifende Problemstellungen formulieren sollen, finden sich: Demokratie als Lebensform, Sicht des Menschen in der Neuzeit/seit der Aufklärung, ökologische Verantwortung in der Industriegesellschaft, Zukunftstechnologien, Wandel der Arbeitsgesellschaft und seine Folgen, Kulturbegegnung und Dialog mit Menschen anderer Religionen, Weltanschauungen und Lebensstilen, gerechte Verteilung der Güter in der einen Welt (Comenius-Institut 1986, 48). Der Ansatz bei Zukunftsherausforderungen wendet sich nicht gegen Geschichte und Tradition, sondern stellt diese in einen veränderten Horizont.

Dieser nach wie vor aktuelle Ansatz stellt eine Parallelentwicklung zu der zeitgleich, jedoch unabhängig davon, durch den Erziehungswissenschaftler W. KLAFKI vertretenen Bestimmung von Bildung durch Schlüsselprobleme dar.

Klafki bestimmt Bildung als »Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit« (KLAFKI 1985, 17ff.). Als »Allgemeinbildung« soll sie insbesondere »in der Aneignung *von* und der Auseinandersetzung *mit* dem die Menschen gemeinsam Angehenden« geschehen. So gelangt KLAFKI zu der These: »Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeutet, in der hier angesprochenen Perspektive, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit *aller* angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen.« Und genau an dieser Stelle wird der Begriff »Schlüsselprobleme« eingesetzt, nämlich als Bezeichnung für die »Zentralprobleme«, die heute das Bildungsverständnis bestimmen sollen.

Bewegen sich evangelisches Bildungsverständnis und pädagogischer Bildungsbegriff im Blick auf die zentrale Deutung von Schlüsselproblemen und -themen in paralleler Weise, so sind im einzelnen doch gewichtige Unterschiede festzustellen, und gerade diese Unterschiede sind für die evangelischen Schulen bedeutsam.

- Als erstes ist gegenüber der in der Pädagogik weithin vorherrschenden Ausblendung von Religion zu fordern, Religion als Schlüsselproblem zu begreifen, das konstitutive Bedeutung für Bildung besitzt. Mit der Denkschrift der EKD »Identität und Verständigung« (EKD 1994, 31ff.) ist hier auf die kulturelle Bedeutung des Christentums sowie auf Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens in der Pluralität zu verweisen. Auch die historischen Wurzeln des Bildungsbegriffs selbst liegen in Theologie und Christentum, was eigens in Erinnerung gerufen werden soll.
- Zweitens kommt dazu eine verstärkte Wahrnehmung von ethischen Grundfragen, die erst dann angemessen aufgenommen sind, wenn über bloße Wertevermittlung hinaus auch anthropologische Aspekte und existentielle Sinnfragen in den Blick kommen.
- Drittens schließlich gehört zum evangelischen Verständnis eine enge Verbindung von Bildung mit solchen Formen des Lehrens und Lernens, die manchmal mit dem – nicht unproblematischen – Begriff der Ganzheitlichkeit bezeichnet werden. Jenseits ideologischer Geschlossenheits- oder Vollständigkeitsannahmen verweist die biblische Anthropologie auf einen konstitutiven Zusammenhang von Leib und Seele, Körper und Geist, hinter dem eine bloß intellektuelle Bildung im herkömmlichen Fachunterricht zurückbleibt.

Die Frage der Lernformen wird herkömmlicherweise nicht als Problem der Bildungstheorie verstanden. In anthropologischer, aber auch in schultheoretischer Sicht ist

die Trennung von Bildung und Lernformen aber unhaltbar. Bildung kann sich nicht in einer bestimmten Inhaltlichkeit erschöpfen. In der Schule besitzt sie stets auch institutionelle Aspekte – eine Verkörperung durch die Schule als Institution. Schulleben und Schulkultur, Handlungsorientierung und Praktisches Lernen innerhalb und außerhalb des Unterrichts (vgl. Projektgruppe Praktisches Lernen 1998) sind deshalb für ein evangelisches Bildungsverständnis nicht einfach Zusatzveranstaltungen oder Motivationsmöglichkeiten, auf die notfalls verzichtet werden kann. Sie gehören vielmehr selbst wesentlich zur Bildung.

Bildung kann demnach nur in einer Schule gelingen, die sich als »Erfahrungsraum« (VON HENTIG 1973) versteht und die ein Ethos verkörpert. Dies entspricht zugleich einer Sicht von Kindheit und Jugendalter als Lebensphasen von eigenem Wert und eigener Würde (SCHWEITZER 1992, 1996). Die Gegenwart der Kinder und Jugendlichen darf – so F. SCHLEIERMACHER – den Zukunftserfordernissen der Gesellschaft nicht zum Opfer gebracht werden – ein kritisches Prinzip mit erheblichen Fragen etwa im Blick auf das Verhältnis von Förderung und Leistung. Auch ein mit Verweisen auf die Zukunft noch so stichhaltig begründetes Bildungsverständnis muß an diesem Maßstab einer theologischen und pädagogischen Anthropologie des Kindes gemessen werden.

Was bedeuten vor diesem Hintergrund die in den nachfolgenden Kapiteln beschriebenen *Dimensionen*? Der Begriff der »Dimensionen von Schule und Unterricht« wie auch die für die Darstellung ausgewählten Dimensionen im einzelnen lassen sich als Versuch verstehen, das beschriebene Bildungsverständnis für eine Schulkonzeption fruchtbar zu machen. Besonders in drei Hinsichten nehmen sie Erkenntnisse der neuen (evangelischen) Bildungsdiskussion auf und führen sie weiter im Blick auf die Gestaltung von Schule. Mit der Rede von Dimensionen wird erstens hervorgehoben und bestätigt, daß Bildungsprozesse auch in der Schulpraxis nicht mehr einfach durch Fächereinteilungen oder bestimmte Arbeitsformen (Fachunterricht, Projekte, Schulleben usw.) organisiert werden können. Gerade eine auf Zukunftsherausforderungen bezogene Bildung verlangt mehr denn je nach Verbindungen und Vernetzungen zwischen Fächern und Arbeitsbereichen und setzt unterschiedliche Erfahrungen voraus, die nur im Zusammenspiel der verschiedenen Arbeitsformen erreichbar werden. Zweitens zieht das vorliegende Handbuch mit seiner Wahl von Dimensionen Konsequenzen aus dem bildungstheoretischen Ansatz bei Schlüsselthemen und -problemen, aber auch aus den genannten theologischen und religionspädagogischen Erweiterungen dieses Ansatzes im Blick auf ethische Grundlagenfragen und Religion. Drittens bringt der Begriff der Dimensionen die institutionelle Vermitteltheit von Bildung in den Blick. Damit wird die Frage bewußt, wie Schule auch unter Berücksichtigung anthropologischer Kriterien zu gestalten ist.

Der Ansatz bei »Dimensionen von Schule und Unterricht« berührt sich mit neueren Entwürfen und Darstellungen zur Entwicklung einer zukunftsfähigen Schule – mit den »Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe« (FAUST-SIEHL u.a. 1996) und besonders mit der Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995). Diese Denkschrift verwendet ebenfalls den Begriff der Dimensionen, allerdings auf der Grundlage einer Anthropologie, die einer – im vorliegenden Zusammenhang nicht zu leistenden – kritischen Diskussion u.a. im Blick auf ihre Begründung bedürfte.

(3) Aufgaben und Perspektiven: Impulse für die Schulentwicklung

Das Bildungsverständnis, wie ich es bislang beschrieben habe, ist teilweise an der Wirklichkeit evangelischer Schulen bzw. an deren Berichten abgelesen, teilweise geht es bewußt über den derzeitigen Entwicklungsstand hinaus und soll Perspektiven für die weitere Entwicklung dieser Schulen eröffnen – Perspektiven, die auch die Anregungsfunktion evangelischer im Verhältnis zu anderen Schulen zur Geltung bringen. Die entsprechenden Aufgaben können in drei Schwerpunkten zusammengefaßt werden: Ausbau des Ansatzes bei Zukunftsherausforderungen und Schlüsselproblemen – Religion und Ethik auch außerhalb des Religionsunterrichts – Entwicklung von Schulethos und Schulkultur.

Ausbau des Ansatzes bei Zukunftsherausforderungen und Schlüsselproblemen: Die in Pädagogik und Religionspädagogik bzw. Theologie entwickelte Bestimmung von Bildungsaufgaben anhand von Zukunftsherausforderungen und Schlüsselthemen oder -problemen ist in der Praxis noch längst nicht verwirklicht, weder in staatlichen noch in freien Schulen. Dies liegt nicht nur an noch ausstehenden Lehrplanreformen oder am fehlenden politischen Willen. Es liegt zumindest auch an offenen Fragen hinsichtlich der Identifikation von Schlüsselproblemen sowie deren Aufnahme in Unterricht und Schule. Wenn evangelische Schulen entsprechende Themen und Probleme auch etwa im naturwissenschaftlichen Unterricht oder in der Verbindung verschiedener Fächer aufnehmen, leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung von Bildungstheorie und Didaktik. Sie tragen bei zur Verwirklichung einer guten Schule – eine Aufgabe, die sie mit Schulen in anderer Trägerschaft teilen und die keineswegs gering zu achten ist (NIPKOW 1990, 496ff.).

Religion und Ethik auch außerhalb des Religionsunterrichts: Schon der Ansatz bei Zukunftsherausforderungen und Schlüsselproblemen bringt ethische Fragen auch außerhalb des Religionsunterrichts zur Geltung. Evangelische Schulen werden dabei einerseits den allgemeinen Maßstäben einer philosophischen Ethik folgen, andererseits aber auch eigene Akzente setzen – etwa mit der bereits mehrfach genannten besonderen Aufmerksamkeit auf ethische Grundlagenfragen, aber auch mit der Hervorhebung von sonst eher vernachlässigten Werten und Normen. Frieden und Gerechtigkeit werden schon von M. LUTHER als übergreifende Normen einer zukunftsfähigen Ethik für Erziehung und Schule genannt. Heute werden sie ergänzt und erweitert im Horizont einer ökologischen Ethik. Besondere Beachtung verdient auch die Diakonie, deren Aufnahme im Unterricht, als eigenes Fach, in Projekten und Arbeitsgemeinschaften sowie als Dimension von Schule und Unterricht insgesamt schon heute zu den kennzeichnenden Merkmalen evangelischer Schulen gehört (SCHWEITZER 1997b).

Kommt das Eigenprofil evangelischer Schulen bereits in der durchgängigen Betonung (christlich-)ethischer Fragestellungen zum Ausdruck, so gilt dies noch mehr für die Berücksichtigung religiöser Aspekte außerhalb des Religionsunterrichts. Hier zeigt sich das Bemühen um eine kritische Erweiterung und Korrektur des in vielen nichtkirchlichen Schulen sowie in der Pädagogik verbreiteten Verständnisses, das Religion auf eine Privatangelegenheit auch schon der Kinder und Jugendlichen reduzieren will. Wenn evangelische Schulen sich für eine öffentliche und allgemeine Beachtung religiöser Fragen einsetzen, so geschieht auch dies nicht allein um der evangelischen Profilierung willen, sondern als Anfrage an alle anderen Schulen. Der christliche Glaube ist gewiß nicht einfach eine mit dem Menschsein als solchem

gegebene sog. natürliche Religion. Schon deshalb – aber auch aufgrund des Selbstverständnisses des Christentums – kann und soll dieser Glaube pädagogisch nicht aufgedrängt werden, auch nicht durch eine verchristlichte Bildung. Religion aber, verstanden als Suche nach Gewißheit und letztem Sinn, gehört unverzichtbar zum Menschsein und sollte deshalb von allen Schulen als Dimension von Bildung wahrgenommen werden.

Entwicklung von Schulethos und Schulkultur: Wenn das Bildungsverständnis in der Schule erst dann zum Tragen kommen kann, wenn es sich auch institutionell und in pädagogisch oder einfach in zwischenmenschlichen Beziehungen verkörpert, dann stellt auch die Verstärkung von Schulethos und Schulkultur eine zentrale Aufgabe dar (vgl. Art. III/13). Die Schulkultur kann sich nicht auf den außerunterrichtlichen Bereich beschränken, wie dies durch den mißverständlichen Begriff des Schullebens suggeriert wird. Statt dessen geht es um die Gesamtatmosphäre oder den »Geist« der Schulen – um die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche in ihrem gesamten Menschsein wahrgenommen, anerkannt und gefördert werden. Ein positives Schulethos kann dort entstehen, wo Kolleginnen und Kollegen einschließlich der Schulleitung gemeinsame pädagogische Orientierungen und Einstellungen entwickeln. Eine förderliche Schulkultur setzt darüber hinaus eine gezielte Erweiterung des Lernspektrums voraus, so daß auch die in der herkömmlichen Schule vernachlässigten Bereiche von Praxis, Arbeit und Beruf, von Ästhetik und musischer Tätigkeit, von Freizeit und Muße so zu ihrem Recht kommen, wie es der christlichen Anthropologie entspricht.

(4) Offene Fragen

Die im letzten Abschnitt markierten Aufgaben und Perspektiven werden in den nachfolgenden Kapiteln zu den Dimensionen von Schule und Unterricht weiter entfaltet. Die evangelischen Schulen werden damit aufgefordert und ermutigt, auf einem Weg weiterzugehen, den sie in unterschiedlicher Form und in verschiedenem Ausmaß bereits begangen haben. Neue Wege hingegen wären mindestens in zwei Hinsichten zu suchen (vgl. SCHWEITZER 1998). Zum einen ist noch nicht genügend deutlich, wie evangelische Schulen ihren Beitrag zu Demokratie und demokratischer Bildung auch in der Schule selbst leisten können. Durch ihre Existenz als freie Schulen helfen sie mit, einen demokratischen Trägerpluralismus zu verwirklichen. Diese Bedeutung evangelischer Schulen für die Demokratie kann auf Dauer aber nur überzeugen, wenn dem auch eine bewußt demokratische Erziehung in den Schulen selbst entspricht. Dies könnte beispielsweise durch die Ausgestaltung der Schule als »gerechter Gemeinschaft« (OSER/ALTHOF 1992) geschehen – ein Schulmodell, bei dem Kinder und Jugendliche verstärkt Verantwortung auch für die Schule als Institution übernehmen.

Zum anderen ist hier die Herausforderung der Pluralität zu nennen. In einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft schließt Bildung notwendig auch ökumenisches, interkulturelles und interreligiöses Lernen ein. Herkömmlicherweise spielt ein solches Lernen in evangelischen Schulen schon auf Grund der hervorgehobenen Stellung eines evangelischen Religionsunterrichts und der Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft keine entscheidende Rolle. Inzwischen haben sich hier allerdings bedeutsame Veränderungen vollzogen – bis hin zur Einrichtung

jüdischen und griechisch-orthodoxen Religionsunterrichts (SCHREINER 1996, 395). Eine weitere Herausforderung bezieht sich besonders im Bereich von Haupt- und Berufsschulen auf muslimische Schülerinnen und Schüler und deren religiöse Unterweisung – eine Herausforderung, die evangelischen Schulen auch deshalb wichtig sein sollte, weil die staatliche Schule hier noch kaum zu Lösungen gefunden hat.

Das Bildungsverständnis bleibt in evangelischen Schulen zukunfts offen – und muß zukunfts offen bleiben. Es geht nicht um ein starres Festhalten an einer Überlieferung, sondern um die immer wieder neue Aufnahme von Herausforderungen der Zeit – nicht in traditionsvergessener Manier, aber stets im Horizont einer Humanität, die in die Zukunft hinein zu sichern, zu retten und zu hoffen ist.

Literatur

- ABROMEIT, H.-J.: Im Streit um die gute Schule. Der Beitrag der Christen, Neukirchen-Vluyn 1991.
- BERG, H.-CH./GERTH, G./POTTHAST, K. H. (Hg.): Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche Evangelischer Schulen 1985 – 1989, Münster: Comenius-Institut 1990.
- BIEHL, P.: Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u.a. 1995.
- BOHNE, J., in Verbindung mit ADAM, G./BARON, R./KIEFFER, G. (Hg.): Die religiöse Dimension wahrnehmen. Unterrichtsbeispiele und Reflexionen aus der Projektarbeit des Evangelischen Schulbundes in Bayern, Münster: Comenius-Institut 1992.
- COMENIUS-INSTITUT (Hg.): Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2), hg. von K. GOSSMANN, Münster: Comenius-Institut 1986.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hg. vom SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Bonn 1996.
- EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, hg. im Auftrag des Rates der EKD vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994.
- FAUST-SIEHL, G./GARLICH, A./RAMSEGER, J./SCHWARZ, H./WARM, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Frankfurt/M. 1996.
- FRANCIS, L./LANKSHEAR, D. W. (Hg.): Christian Perspectives on Church Schools. A Reader, Leominster 1993.
- HAAR, H. H./POTTHAST, K. H. (Hg.): In Zusammenhängen lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Klassen 5 und 6. Beispiele aus evangelischen Schulen, Münster: Comenius-Institut 1992.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim 1988.
- HENTIG, H. VON: Schule als Erfahrungsraum. Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973.
- KASPER, H.: Der Bildungsauftrag der katholischen Schule: Synthese von Kultur und Glauben (Handbuch Katholische Schule, hg. von R. ILGNER, Bd.2, Heft 10), Köln 1992.
- KAUFMANN, H. B.: Die Christen und die Schule in staatlicher und in freier Trägerschaft, Neukirchen-Vluyn 1989.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985.
- NIPKOW, K. E.: Evangelisches Erziehungsverständnis und evangelische Schulen, in: Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime 26 (1985), 5-64.

- DERS.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.
- OSER, F./ALTHOF, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992.
- PREUL, R.: Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980.
- PREUL, R./SCHELKE, CHR. TH./SCHWEITZER, F./TREML, A. K. (Hg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie, Gütersloh 1989.
- PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN (Hg.): Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform, Weinheim/Basel 1998.
- RUPP, H. F.: Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung, Weinheim 1994.
- SCHREINER, M.: Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung, Göttingen 1996.
- SCHWEITZER, F.: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.
- DERS.: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996.
- DERS.: Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft, in: Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie 1997, 241-252. (a)
- DERS.: Was bedeutet projektorientiertes Lernen für Evangelische Schulen?, in: Birkacher Beiträge für Bildung und Erziehung 1 (1997), 100-105. (b)
- DERS.: Zwischen Eigenprofil und allgemeinem Anspruch: Was leisten evangelische Schulen für die Bildung und Erziehung junger Menschen?, in: BOHNE, J. (Hg.): Evangelische Schulen im Neuaufbruch. Göttingen 1998, 193-205.
- TENORTH, H.-E.: »Alle Alles zu lehren«. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994.
- WIEHE, G./MATTHESS, K./HEUTEN, H./GOSSMANN, B.: Verantwortung lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Unterrichtsmodelle aus Evangelischen Schulen im Rheinland, Münster: Comenius-Institut 1997.