

Die Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen

Perspektiven kirchlicher Bildungspolitik*

Friedrich Schweitzer

Die Frage nach der Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen kann sehr unterschiedlich verstanden werden. Für die einen geht es vor allem darum, Staat und Öffentlichkeit an den christlichen Charakter der Schule, besonders der „christlichen Gemeinschaftsschule“, zu erinnern. Andere werfen diese Frage auf, um die Kirche neu in die Verantwortung zu nehmen – nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für die Schule im ganzen. Wieder andere denken zuerst an das Verhältnis zwischen staatlichen und kirchlichen Schulen und fragen nach den Aufgaben, die heute der einen und der anderen Form von Schule zukommen. Schließlich wird so mancher über die Frage nach einer kirchlichen Verantwortung für das öffentliche Schulwesen nur erstaunt sein und wird sie als hoffnungslosen Versuch der Erneuerung längst vergangener Zeiten belächeln oder sogar bekämpfen.

Es geht hier also um ein komplexes Geflecht von Orientierungsfragen, die zunächst das Verhältnis von Kirche und Staat betreffen, im weiteren aber auch die jeweils eigene Orientierung innerhalb der Kirche sowie in Staat und Öffentlichkeit. Der Umgang mit diesen Orientierungsfragen wird dabei noch weiter erschwert durch den Bezug auf das Schulwesen. Denn das Schulwesen unterliegt selbst einer Entwicklung, und die genannten Fragen müssen vor dem Hintergrund dieser Entwicklung reflektiert werden.

* Der folgende Text stellt eine weiterentwickelte Fassung eines zuerst bei der Evangelischen Akademie Hofgeismar (vgl.: Der Beitrag der Kirchen für eine zukünftige Schule, hg. v. K. Haendler, Hofgeismarer Protokolle 249) und dann beim württembergischen „Club Religionspädagogik 2000“ gehaltenen Vortrags dar. Er ist auf die damalige Bundesrepublik bezogen. Welche Folgerungen aus den entwickelten Perspektiven auch für die neuen Bundesländer zu ziehen wären, müßte eigens geprüft werden.

I Versuch einer Standortbestimmung

1. In vieler Hinsicht wurde für die kirchliche Bildungspolitik der letzten dreißig Jahre das berühmte Wort der EKD-Synode von 1958 vom „freien Dienst an einer freien Schule“ zu einer entscheidenden Grundlage.¹ Gemeint war damals eine *weltanschaulich* „freie Schule“, in der es für die Lehrgehalte, aber auch ausdrücklich für das Schulleben keine weltanschauliche Bevormundung mehr geben sollte:

„Erziehung kann nur in Freiheit und Wahrhaftigkeit geschehen. Deshalb erklärt die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, daß über Schule und Lehrer keinerlei kirchliche Bevormundung ausgeübt werden darf. Die sittliche und wissenschaftliche Verantwortung der Erzieher für alle Lehrgehalte und das gesamte Schulleben duldet keine weltanschauliche Bevormundung, gleich welcher Art.“

Man hat diesem Synodenwort später angelastet, daß es – zumindest in der Folge – nur zu einem Rückzug der Kirche aus der Schule geführt habe und zu einem Gleichgültigwerden der Schule gegenüber Religion und Kirche.² Man wird aber nicht vergessen dürfen, daß der Schritt zur weltanschaulichen Freigabe der Schule notwendig war – nicht zuletzt angesichts einer nicht immer freiheitlichen Geschichte. Dieser Schritt bedeutete darüber hinaus ein Überwinden der damals nur in verkrafter Form möglichen Bemühungen um eine christliche Wissenschaft oder einen christlichen Unterricht in Fächern außerhalb des Religionsunterrichts. Die Synode betont deshalb nachdrücklich, daß über die „Gehalte“, die die Schule vermittelt, „sachgerecht, ohne weltanschauliche Überhöhung, aber auch ohne konfessionelle Enge und ohne ideologischen Zwang“ entschieden werden soll.

Wenn ich im folgenden nun für eine *Neuorientierung* der kirchlichen Bildungspolitik plädiere, so vor allem deshalb, weil die Intention einer „weltanschaulichen Freigabe“ angesichts neuer Entwicklungen in Kirche, Schule und Gesellschaft nicht mehr zureichen kann. Die Konzentration auf den Religionsunterricht sowie die schiedlich friedliche Trennung zwischen dem Religionsunterricht und den anderen Fächern wird den heutigen Problemen und Aufgaben nicht mehr gerecht. Die Trennung, die der weltanschaulichen Freigabe zugrundeliegt, beruht letztlich auf einem Kompromiß der Abgrenzung zwischen „persönlichem“ Glauben und „objektivem“ Wissen, wie er besonders im Verhältnis zwischen Theologie

¹ Wort der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Schulfrage, in: A. Flitner, Die Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Heidelberg 1959², S. 19. Zur Einordnung vgl. K. E. Nipkow, Evangelisches Erziehungsverständnis und evangelische Schulen, in: Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime 26 (o. J.; 1985) sowie die Beiträge in: In der Freiheit bestehen. Evangelische Herausforderung in den Bildungsaufgaben unserer Zeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Heinz Becker, Duisburg 1984; K. Goßmann (Hg.), Glaube im Dialog. 30 Jahre religionspädagogische Reform. Hans Bernhard Kaufmann zum 60. Geburtstag, Gütersloh 1987; C. Th. Scheilke (Hg.), Bildung und Kirche, (Protokolldienst 33/85 der Ev. Akademie Bad Boll) Münster 1985.

² Vgl. O. Basse, Bildungspolitische Verantwortung der Kirche für Schule und Religionsunterricht, in: Goßmann, a.a.O. (Anm. 1), S. 32.

und Naturwissenschaften deutlich wird.³ Es handelt sich – mit *J. Moltmann* gesprochen – um eine „friedliche Koexistenz auf der Basis der gegenseitigen Irrelevanz“. Eine solche Abgrenzung ist angesichts der ökologischen Krise selbst im Blick auf die Naturwissenschaften problematisch geworden. Naturwissenschaften und Theologie stehen einander nicht mehr einfach gegenüber. Sie stehen vor allem gemeinsam vor der Frage nach „Orientierung in der ökologischen Weltkrise“.

In der kirchlichen Bildungspolitik begann die Brüchigkeit dieses friedlich schiedlichen Kompromisses der Abgrenzung schon Ende der 70er Jahre sichtbar zu werden, und zwar interessanterweise erst von den Rändern her: Die Wert- und Sinnproblematik, die damals neu aufbrach, machte sehr deutlich, daß Wissenschaft und Technik den Menschen bei seinen Sinnfragen allein lassen. „Leben und Erziehen – wozu?“ war dann 1978 die Leitfrage der EKD-Bildungssynode, und in dieser Frage ist die andere: „Technischer Fortschritt – wozu?“ ja leicht wiederzuerkennen.⁴ Demgegenüber muß die heute erforderliche Neubestimmung kirchlicher Bildungspolitik allerdings noch einen Schritt weitergehen. Das Gespräch zwischen Naturwissenschaften und Theologie darf nicht nur an den Rändern – im Bereich von Sinnfragen, die jenseits der Naturwissenschaft aufbrechen – geführt werden. Auch dieses Modell, bei dem sich die Theologie gleichsam im Jenseits der Naturwissenschaften bewegen soll, verdankt sich noch dem alten Abgrenzungsdenken, daß die Freiheit der Theologie und der Naturwissenschaften nur dann gewahrt sind, wenn sich beide möglichst wenig berühren. Notwendig, um der Freiheit wie um des Überlebens willen, ist heute eine Verständigung über Fragen der wissenschaftlichen Forschung selbst sowie über deren technische Nutzung. Man denke nur an die Gentechnologie, die Informationstechnologie oder die Kerntechnologie, die den Menschen eben nicht nur vor neue Sinnfragen stellen. In allen diesen Fällen muß die ethische Verantwortung bereits bei der Forschung selbst ansetzen.

Von hier aus erhält die Forderung nach einer christlichen Mitverantwortung nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für alle Fächer und für die Schule im ganzen eine neue Plausibilität, deren praktische Bewährung allerdings noch weithin aussteht.⁵ Eine Rückkehr zu einem geschlossenen Weltbild oder einer Weltanschauung, die die Kirche der Schule zu liefern hätte, ist dabei von vornherein ausgeschlossen. Daß Theologie und Kirche sich aber an der Frage nach dem Verhältnis, das Menschen zur Welt haben und haben sollen, gerade auch im Streit mit anderen Wissenschaften und Zugangsweisen beteiligen müssen, steht außer Frage.

³ Vgl. dazu und zum Folgenden, *J. Moltmann*, *Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre*, München 1985, S. 47ff.; Zitate auf S. 48, 51.

⁴ Die Dokumente der Bildungssynoden jetzt gesammelt in: Kirchenamt der EKD (Hg.), *Bildung und Erziehung. (Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland. Bd. 4/1)*, Gütersloh 1987.

⁵ Ansätze bei *Nipkow*, a.a.O. (Anm. 1), S. 38ff, und bei *H. C. Berg*, *Lehrkunst mit spirituellem Spürsinn*, in: *Protokollendienst der Ev. Akademie Bad Boll 24/86*, Bad Boll 1986, S. 32ff.

2. Zu einer Standortbestimmung gehört auch der Blick auf die *Bildungspolitik und Bildungsreform außerhalb der Kirche*. Ich kann hier nicht im einzelnen auf die unterschiedlichen Phasen der Bildungsreform eingehen. Dazu liegen aufschlußreiche Bilanzversuche vor.⁶ Wichtig für die gegenwärtige Situation scheint mir vor allem die deutliche Zäsur zwischen der Politik weitgreifender Reformen in den 60er Jahren einerseits und der heutigen Situation der Reformmüdigkeit und Entmutigung andererseits. Der Weg der Bildungsreform seit den 60er Jahren, wie er beispielsweise durch den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) und das Forum „Mut zur Erziehung“ (1978) markiert wird, läßt sich beschreiben als ein allmählicher Übergang vom optimistischen Konsens zu einer Politik der Wende. Dieser Weg hat Ende der 70er Jahre in einer ideologischen Polarisierung zwischen Emanzipation und konservativer Werterziehung in eine Sackgasse geführt. In dieser Polarisierung wurde weder der pädagogisch wie theologisch unverzichtbare Gedanke der Mündigkeit angemessen aufgenommen oder überhaupt gesehen noch erfuhr die ebenfalls für alle Erziehung grundlegende ethische Dimension ihr Recht.

Es führt nicht weiter, hier noch einmal nach Recht und Unrecht in dieser ideologisch polarisierten Diskussion zu fragen. Von heute aus gesehen ist deutlich, daß auf Mündigkeit ebensowenig wie auf Werthaltungen und Tugenden als Ziele der Erziehung verzichtet werden darf, daß aber beides – jedenfalls so, wie es damals verstanden wurde – für eine Bewältigung der substantiellen Probleme der heutigen Zeit nicht ausreicht. Die Frage der Sicherung des Friedens und der Bewahrung der Mitwelt waren damals noch gar nicht wirklich im Blick.

Die heutige Situation der Schule und der Stand der Reformbemühungen sind nicht leicht zu beschreiben. Das Bild, das sie bieten, ist keineswegs einheitlich. Daran hat auch die Politik der Wende nur wenig geändert. Beschreiben lassen sich allenfalls *Tendenzen*.

Kennzeichnend ist *zunächst* eine Rücknahme von Reformmaßnahmen auf die Ebene der Bildungsverwaltung.

Ein Beispiel bietet hier der jüngste Versuch, die Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 jedenfalls teilweise rückgängig zu machen. Diese Diskussion wurde in der KMK lange Zeit weithin ohne jede Beteiligung von Wissenschaft und Öffentlichkeit geführt.⁷ Eine solche Beschränkung der Reformdiskussion auf die Verwaltungsebene mag in manchen Punkten aus Gründen der Sachlichkeit vertretbar erscheinen. Insgesamt ist sie keineswegs zu begrüßen. Sie verhindert eine Beteiligung sowohl der direkt Betroffenen wie auch der Öffentlichkeit im ganzen. Die Behandlung von Reformfragen nur auf der Verwaltungsebene birgt darüber hinaus die Gefahr, daß substantielle Fragen gar nicht in den Blick kommen. Solche

⁶ Etwa von W. Klafki, Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform, in: Die Deutsche Schule 74 (1982) 339ff, und K. Klemm/H.-G. Rolff/K. J. Tillmann, Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Reinbek bei Hamburg 1985; kritisch dazu F. Schweitzer, Bildung von heute – Luxus von morgen? in: Erziehen heute 1/1988.

⁷ Vgl. K. Ermert (Hg.), Reform der Reform? Zur Fortschreibung der Vereinbarungen über die Neugestaltete gymnasiale Oberstufe durch die Kultusministerkonferenz, (Loccumer Protokolle 9/87) Loccum 1988.

Fragen lassen sich mit den Mitteln der Verwaltung allein weder beantworten noch bearbeiten.

Eine *zweite* Tendenz erwächst aus der zunehmenden Spannung zwischen einer verbreiteten Reformmüdigkeit und den elementaren Bedrohungen, denen die Erziehung heute unterliegt. Abzulesen ist die Reformmüdigkeit u. a. an der fehlenden Bereitschaft, weitgreifende – strukturelle – Reformen auch nur zu erwägen.

Daß es sich dabei um Mutlosigkeit und nicht viel mehr – wie manche meinen – um die gesunde Beruhigung reformerischen Übereifers handelt, belegen die Belastungen, die die Erziehung heute zunehmend schwieriger machen. Eine elementare Bedrohung für jede Erziehung liegt in der veränderten Zukunftsperspektive. Wo Zukunft überhaupt fraglich wird, fehlt Eltern und Lehrern eine grundlegende Voraussetzung für ihr pädagogisches Handeln: das Vertrauen in eine vielleicht schwierige, aber letztlich zu meisternde Zukunft als Horizont der Erziehung.

Von erheblichem Gewicht sind sodann die Veränderungen, denen die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen vor allem durch die neuen Medien und Technologien, aber auch durch den Konsum von Spielzeug und anderen für Kinder und Jugendliche produzierten Waren unterliegt. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wird in dem Sinne arm an Erfahrung, daß sie sich immer mehr auf medial gesteuerte „Erfahrungen aus zweiter Hand“ beschränkt.

Dazu kommt mit A. Flitner gesprochen, eine „Isolierung der Generationen“⁸ als Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen aus der Welt der Erwachsenen. Kinder und Jugendliche verbringen ihre Zeit weithin in Einrichtungen wie der Schule, in denen sich fast ausschließlich Kinder und Jugendliche, mit nur wenigen, professionell dafür ausgebildeten Erwachsenen, aufhalten. In der Arbeitswelt der Erwachsenen ist für Kinder weder Raum noch Zeit.⁹

Ich will hier kein nur negatives Bild entwerfen – ein resignierter Abgesang auf Schule und Erziehung wäre ebenso verfehlt wie eine kritiklose Anpassung an die heutige Situation. Deutlich ist aber, daß wir vor Herausforderungen stehen, die eine Abkehr von Reformfragen keineswegs erlauben.

Drittens gibt es im Schulwesen auch heute Entwicklungen, die zu Hoffnungen berechtigen. Dabei denke ich vor allem an die zahlreichen Ansätze in einzelnen Schulen und bei einzelnen Lehrern, die sich den neuen Herausforderungen stellen. Auch ohne Veränderungen des Systems, auf die man heute nur schwerlich setzen kann, versuchen Lehrer oder auch ganze Schulen, durch innere Reformen und durch geschickte Nutzung lokaler und regionaler Voraussetzungen den Schülern mehr zu bieten als eine bloße Unterrichtsanstalt.¹⁰

Dabei handelt es sich keinesfalls bloß um einen Rückzug angesichts mangelnder Möglichkeiten großräumiger Reform. Die Konzentration auf die *Einzelschule* als

⁸ In: Neue Sammlung 24 (1984) 345ff.

⁹ Vgl. F. Schweitzer/H. Thiersch (Hg.), Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben, Weinheim/Basel 1983; J. S. Coleman, Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen, Weinheim/Basel 1986.

¹⁰ Vgl. dazu u. a. die von der Akademie für Bildungsreform gesammelten Beispiele in H.6/88 der Zeitschrift für Pädagogik.

eine *Handlungseinheit* und als einen bewußt gestalteten *Erfahrungsraum* (v. Hentig) ergibt sich vielmehr aus reformpolitischen und schultheoretischen Überlegungen. Der pädagogischen Gestalt der Einzelschule wird heute zu Recht sowohl gegenüber dem Unterricht einzelner Fächer als auch gegenüber Systemreformen erhebliches Gewicht beigemessen.

3. Wo liegen nun im Blick auf diese Tendenzen die Aufgaben der *kirchlichen Bildungspolitik*? – Zunächst ist wohl deutlich, daß eine Fortschreibung der polarisierten Diskussion zwischen Emanzipation und konservativer Werterziehung nicht dienlich wäre. Mit K. E. Nipkow ist ein „*dritter Weg*“ zu fordern¹¹, der die veraltete Frontstellung hinter sich läßt und der so zu einer Öffnung für die Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft führt.

Sodann kann heute, über traditionelle Abgrenzungen hinaus, mit einer neuen *Offenheit für kirchliche Orientierungshilfen* gerechnet werden. Dies gilt nicht schon für Kirche als Kirche – eine solche Offenheit ist keineswegs in Sicht. Für eine „Orientierung in der ökologischen Weltkrise“ jedoch sind Offenheit und Interesse zu erwarten. Die Notwendigkeit solcher Orientierungshilfen ergibt sich dabei auch aus der Mutlosigkeit und aus der Verengung, in der Bildungspolitik heute weithin betrieben wird. Gerade die Kirche wird sich damit nicht abfinden können.

Schließlich liegt ein wichtiger Bezugspunkt für bildungspolitische Bemühungen heute weder nur in den einzelnen Unterrichtsfächern noch allein auf der Ebene des Schulsystems. Die *Einzelschule* als ein bewußt zu gestaltender Erfahrungsraum muß auch bildungspolitisch in ihrer pädagogischen Bedeutung erkannt werden.

II *Kirche, Schule, Staat und Öffentlichkeit als Adressaten kirchlicher Bildungsverantwortung*

Wenn man von einer Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen spricht, tut man gut daran, sich den Adressaten klarzumachen. Ist es die Schule, sind es Staat und Öffentlichkeit, oder ist es die Kirche selbst?

1. Ich will bei den *Aufgaben der Kirche* beginnen: Was ist im Blick auf die kirchliche Bildungspolitik gemeint? – Zunächst kann dabei im negativen Sinne an diejenige „Gefährdung evangelischer Bildungspolitik“ gedacht werden, die aus einer „Reduktion auf die Sorge für den evangelischen Religionsunterricht“ erwächst.¹² Diese Gefährdung liegt wohl deshalb so nahe, weil es sich beim Religionsunterricht gleichsam um die Ordnung im eigenen Hause zu handeln scheint. Diese Sorge war und ist notwendig – und zwar für Kirche und Schule gleichermaßen. Auf lange Sicht aber reicht sie nicht aus – und zwar weder um das pädagogische Anliegen der Kirche zu verdeutlichen noch um der Schule wirklich Impulse zu geben. Für beides kann ein einzelnes Fach nicht genügen. Zudem ist die Sorge

¹¹ A.a.O., (Anm. 1), S. 32ff.

¹² So C. Röger, in: *Goßmann*, a.a.O. (Anm. 1), S. 21.

allein für den Religionsunterricht auch nicht in der Lage, den Religionsunterricht selbst und seine Stellung in der staatlichen Schule langfristig zu sichern. Wo sich die Kirche auf den Religionsunterricht beschränkt, wird auf Dauer nicht zu vermeiden sein, daß dieser Unterricht als konfessioneller Fremdkörper angesehen und als Veranstaltung einer sonst nicht an Erziehung und Schule interessierten Institution Kirche abgelehnt wird.

Eine Erweiterung der kirchlichen Bildungspolitik auf die Schule als ganze ist deshalb geboten, zumindest als Ergänzung der auf den Religionsunterricht gerichteten Bemühungen. – Auch so läßt sich im übrigen die rechtliche Bestimmung der „christlichen Gemeinschaftsschule“ heute verstehen: Sie erinnert nicht nur den Staat an eine wert- und sinnbezogene Grundlage der Schule; sie erinnert zugleich die Kirche an ihre Verantwortung für ein Erziehungswesen, das sie mit aufgebaut und das sie bis in die Gegenwart mitgetragen, mitgeprägt und mitbestimmt hat. In diese Richtung weist auch das Verständnis der „christlichen Gemeinschaftsschule“, wie es heute von seiten des Staates formuliert wird. Der hessische Ministerialrat Köller beschreibt dies so¹³:

„Normiert werden kann oder als Norm erhalten werden kann . . . nur das, worüber ein ethischer Mindestkonsens in der Gesellschaft besteht. Von den Kirchen muß erwartet werden, daß sie die Gemeinschaftsschule auf christlicher Grundlage als einen solchen Mindestkonsens miterhalten und den Staat in seinem unbestreitbaren Recht, Erziehungsziele in Schule zu setzen, weithin in die Lage versetzen, eine Erziehung in Schule auf der Grundlage christlich-humanistischer Ethik zu normieren. Dieser Beitrag kann nicht nur ein qualitativer im Rahmen des Öffentlichkeitsauftrags der Kirche sein. Er bedarf zur Wirksamkeit der Quantität, der Resonanz in der Gesellschaft“. Ähnlich wie bei den Grundwerten ist der Staat immer auch auf das Ethos der Gesellschaft verwiesen. Eine bloß rechtliche Bestimmung reicht bei Wert- und Sinnfragen nicht aus.¹⁴

Was aus staatlicher bzw. rechtlicher Sicht als „Resonanz in der Gesellschaft“ bezeichnet wird, ist theologisch aufs engste mit dem Problem der *Volkskirche* verbunden. Welche Erwartungen verbinden sich in einer volkskirchlichen Perspektive mit der Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen? – Ich will diese Frage unter drei Aspekten aufnehmen: den Erwartungen an die Kirche von seiten ihrer Mitglieder (a), den wachsenden Schwierigkeiten im Bereich religiöser Sozialisation (b) und schließlich dem Problemkreis, der in der Kirchensoziologie als „Bildungsdilemma“ diskutiert wird (c).

(a) Die *Erwartungen der Kirchenmitglieder* sind nicht leicht zu erheben. Schon die regionalen Unterschiede sind erheblich, und auch in den einzelnen Regionen und Gemeinden selbst gibt es noch große Unterschiede.

¹³ F. Köller, „Gemeinschaftsschule auf christlicher Grundlage“ unter den Bedingungen des real existierenden Pluralismus. Stellungnahme auf der Tagung „Der Beitrag der Kirchen für eine zukünftige Schule“ in der Ev. Akademie Hofgeismar (20.–22. 3. 1987); vgl. s. Beitrag in der o. g. Dokumentation „Der Beitrag der Kirchen“, S. 51ff.

¹⁴ So der Ertrag der Grundwerte-Debatte, s. zusammenfassend P. Häberle, Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat, Freiburg/München 1981.

Wenn ich mich im folgenden auf die letzte EKD-Mitgliedschaftsstudie¹⁵ von 1984 konzentriere, so vor allem deshalb, weil diese Studie sich um eine „Repräsentativerhebung“ bemüht und weil dieser Studie und der Folge-Studie „Christsein gestalten“¹⁶ in der kirchlichen Diskussion großes Gewicht zugemessen wird.

Allerdings erscheint mir die Interpretation der Untersuchungsergebnisse, die von den Autoren der Studie geleistet wird, gerade im pädagogischen Bereich zum Teil ergänzungsbedürftig. Denn deutlicher, als es dort formuliert wird, machen die Untersuchungsergebnisse sichtbar, daß in einer aktiver wahrgenommenen Verantwortung für das öffentliche Schulwesen auch eine Chance für die Kirche liegt, den Erwartungen ihrer Mitglieder gerechter zu werden. Damit soll nicht einer unreflektierten Anpassung an Erwartungen das Wort geredet werden. Aber wenn solche Erwartungen mit theologischen und pädagogischen Überlegungen konvergieren – und das scheint hier zumindest teilweise zuzutreffen –, sind sie durchaus ernst zu nehmen.

Zunächst zeigt die EKD-Studie von 1984, wie wenig das Engagement der Kirche in Erziehungsfragen bisher in der Öffentlichkeit wahrgenommen wurde. Nur 33 % der Befragten sind sich sicher, daß die Kirche um die Erziehung der Kinder bemüht ist (S. 95). Und bei den Befragten, die nicht in der Gemeinde aktiv sind, sind es nur 29 % (S. 98). Interessanterweise sind nun auch 43 % der Befragten der Meinung, das Engagement der Kirche in Erziehungsfragen solle so bleiben, wie es ist. Immerhin 40 % aber wünschen sich ein stärkeres Engagement, während nur 16 % dies ablehnen würden (S. 122). Die Forderung nach mehr pädagogischem Engagement der Kirche liegt zwar nicht an der Spitze, aber sie liegt doch gut im Mittelfeld einer Rangliste von Forderungen, die heute an die Kirche gestellt werden (S. 127).

Die Studie schränkt diesen Befund nun ein mit dem Hinweis, daß es vor allem in der Kirche eng Verbundene seien, die sich eine Verstärkung pädagogischer Bemühungen von der Kirche wünschen. Diese Einschränkung ist jedoch keineswegs so zu verstehen, als werde ein solches Engagement von kirchlich Distanzierten durchweg abgelehnt. Zwar gibt es bei den „Austrittswilligen“ einen erheblichen Anteil, der sich gegen ein verstärktes pädagogisches Engagement ausspricht. Zugleich machen die Zahlen aber auch deutlich, daß es bei allen Gruppen – also auch bei den „Austrittswilligen“ – eine große Anzahl von Befürwortern gibt, die für ein stärkeres pädagogisches Engagement der Kirche sprechen (S. 124f).

(b) Ein Ergebnis, das auch aus anderen kirchen- und religionssoziologischen Untersuchungen folgt, betrifft die *Veränderung der religiösen Sozialisation*. Ob man dabei von einem „Nachlassen“ der religiösen Sozialisation und einer „Desozialisation“ sprechen soll oder ob es angemessener

¹⁵ J. Hanselmann/H. Hild/E. Lohse (Hg.), Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 1984.

¹⁶ Kirchenamt der EKD (Hg.), Christsein gestalten. Eine Studie zum Weg der Kirche, Gütersloh 1986.

ist, von einem „Wandel“ auszugehen, kann hier nicht entschieden werden.¹⁷ Deutlich ist jedenfalls, daß sich die christliche Erziehung im Elternhaus – und vielleicht auch die Familienerziehung im ganzen – in einer Weise verändert, die für andere Institutionen wie die Schule eine Zunahme der Erziehungsaufgaben bedeutet. Die religiöse Erziehung wird heute im Regelfall nicht mehr vom Elternhaus allein geleistet. Um so größer werden deshalb die Aufgaben der religiösen Erziehung, die in Schule und Gemeinde zu leisten sind.

In dieser Situation kommt vor allem dem Religionsunterricht erhebliche Bedeutung zu. Auch wenn der Religionsunterricht die religiöse Erziehung allein nicht sicherstellen kann, erreicht dieser Unterricht doch nach wie vor die meisten Schüler und vermag zumindest die Chance eines positiven Verhältnisses zu Christentum und Kirche zu eröffnen.¹⁸ Allerdings geht daraus noch nicht hervor, unter welchen Voraussetzungen der Religionsunterricht dies zu erreichen vermag. Eine Voraussetzung scheint mir jedoch darin zu liegen, daß der Religionsunterricht nicht als Fremdkörper in der Schule erscheint. Zwar kann eine bloße Anpassung an die Schule und an die anderen Fächer – gleichsam bis zum Verlust der eigenen Identität – dem Religionsunterricht nicht nützen; aber auch eine bloße Distanz zu den anderen Fächern und der Schule im ganzen führt nicht zum Ziel.

(c) Der dritte Aspekt, auf den ich hier eingehen möchte, ist das sogenannte „Bildungsdilemma“, in dem sich die Kirche, den Ergebnissen der EKD-Mitgliedschaftsstudien von 1974 und 1984 zufolge, befindet.¹⁹

Damit ist zunächst gemeint, daß sich eine mit dem Bildungsstand wachsende Distanz zur Kirche beobachten läßt: Je höher der Bildungsstand (nach Schulabschlüssen), desto größer die Distanz zur Kirche (i. S. der Austrittsneigung). Diese negative Beziehung zwischen Kirche und Bildung wird zu einem Dilemma jedoch erst angesichts einer zweiten Entwicklung, aus der sich eine konstitutive Angewiesenheit der Kirche auf eben diejenige Bildung ergibt, die dann zu einer Distanz zur Kirche führt. Gemeint ist die Entwicklung einer weltanschaulich und religiös pluralistischen Gesellschaft, in der sich die Menschen für eine bestimmte Religion entscheiden müssen, weil es stets mehrere Möglichkeiten und Angebote gibt. Eine nur durch Herkunft und Gewohnheit bestimmte Religiosität reicht nun nicht mehr aus – in einer pluralistischen Situation ist Kirchenmitgliedschaft auf Dauer nur in reflektierter Form möglich. Eine solche Form der Mitgliedschaft aber ist abhängig von eben der Bildung, die zugleich von der Kirche zu distanzieren scheint.

In diesem Bild, wie es die Kirchensoziologie zeichnet, lassen sich mit Hilfe neuerer *religionspsychologischer Untersuchungen* zwei wichtige Präzisierungen anbringen²⁰: Diesen Untersuchungen zufolge ist – *erstens* –

¹⁷ N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983.

¹⁸ A. Feige, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche, Hannover 1982², bes. S. 24ff.

¹⁹ Vgl. E. Lange, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche. Hg. von R. Schloz, München/Gelnhausen 1980; K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1984³, bes. S. 38ff.

²⁰ F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987, S. 177ff.

davon auszugehen, daß die Distanz zur Kirche zwar in einer kritisch reflektierten Form bestehen kann, wie sie durch Bildung möglich wird, daß sie aber in zahlreichen Fällen eine bloß konventionelle Form der Anpassung an eine säkulare Umwelt annimmt. Demnach muß der Zusammenhang zwischen Bildung und Kirche differenzierter gesehen werden: Mehr Bildung bedeutet zwar das Risiko einer *individualistischen Distanz zur Kirche* u. a. auf Grund institutionskritischer Reflexion; Bildung kann aber auch die Möglichkeit zur *Überwindung einer kritiklosen Anpassung* an säkular gestimmte Gruppen eröffnen.

Aus religionspsychologischer Perspektive ist – *zweitens* – deutlich, daß das Ziel religiöser Erziehung heute nur in einer „zweiten Naivität“ (*Paul Ricoeur*) bestehen kann: in einer reflektierten Offenheit für religiöse Symbole und Traditionen, die sich nur im Durchgang durch eine symbol- und traditionskritische Haltung erreichen läßt. Eine Erziehung, die das kritische Hinterfragen von Traditionen vermeiden will, ist dazu – psychologisch gesehen – keine Alternative.

Aus beidem läßt sich auf die *elementare Angewiesenheit der Kirche auf Bildung* schließen: Kirche ist angewiesen auf die Kritikfähigkeit, die von einem säkularen Anpassungszwang befreit, und sie ist angewiesen auf eine reflektierte Naivität, die im Durchgang durch die Traditionskritik, nicht in deren Umgehung, zu gewinnen ist. Daraus ergeben sich zwei Folgerungen:

Die aktiv und bewußt wahrgenommene Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen stellt einen wichtigen Aspekt des heute zu vermittelnden Bildes von Kirche dar. Der Eindruck einer Distanz zwischen Kirche und Bildung – und das schließt das öffentliche Schulwesen ein – darf nicht entstehen.

Für die im Sinne einer „zweiten Naivität“ anzustrebende Vermittlung zwischen Kirche und Christentum einerseits und säkularer Wissenschaft und Weltanschauung andererseits bietet das öffentliche Schulwesen insofern eine gute Möglichkeit, als sich hier beide unter einem Dach begegnen. Diese Möglichkeit wird allerdings erst dann genutzt, wenn ein bloßes Nebeneinander und eine Abgrenzung der säkularen und religiösen Fächer und Bereiche vermieden wird.

2. Der *zweite Adressat* kirchlicher Bildungsverantwortung sind *Schule, Staat und Öffentlichkeit*. Hier ist zuerst festzuhalten, daß es der Kirche nur um ein Angebot des Dialogs und der Mitsprache gehen kann, nicht aber um Bevormundung. Das Wort vom „freien Dienst in einer freien Schule“ behält hier seinen guten Sinn. Bei Theologen und Kirchenleitungen mag der Wunsch nach Bevormundung längst verschwunden sein. Die Vorbehalte in der Öffentlichkeit sind es damit noch lange nicht.

Auch die „christliche Gemeinschaftsschule“ darf deshalb keineswegs nur als ein Rechtsanspruch der Kirche angesehen werden – so als wäre das Christentum gesetzlich zu sichern oder gerichtlich einzuklagen. Die christliche Grundlage der Schule, auf die der Begriff der „christlichen Gemeinschaftsschule“ zielt, darf aber auch nicht denen überlassen bleiben, die – im Sinne des Forums „Mut zur Erziehung“ – von Religion und Kirche nur eine Bestätigung neo-konservativer Überzeugungen oder eine

Proklamation von Sekundärtugenden erwarten. All dies kann letztlich nur zur Ablehnung von Religion und Kirche führen.

Die Bestimmung der „christlichen Gemeinschaftsschule“ ist heute vielmehr als ein Anstoß zu verstehen, sich der eigenen Traditionszusammenhänge – und dies sind in Deutschland weithin christlich mitbestimmte Zusammenhänge – bewußtzuwerden und sie in ihrem Zukunft eröffnenden Sinn anhand gegenwärtiger Problemstellungen (Frieden, Leben in der einen Welt, Demokratie, Wertewandel²¹) neu zu verdeutlichen.

Auch jenseits der Frage nach der „christlichen Gemeinschaftsschule“, die ja nur die Grund- und Hauptschulen betrifft, ist der Dialog mit der Kirche für Staat und Schule von grundlegender Bedeutung. Sinn- und Wertfragen können vom Staat selbst nicht beantwortet werden. Auch wenn sich der weltanschaulich-neutrale Staat der Verantwortung für Sinn- und Wertorientierungen nicht einfach entziehen kann, bleibt er hier doch stets auf die Gesellschaft und auf die in ihr lebendigen Orientierungen angewiesen.²² Der Staat kann von sich aus weder Sinn erzeugen noch einfach Werte setzen. Für die Schule bedeutet dies, daß der Staat mit weltanschaulichen Gruppen und Vereinigungen – d. h. in der Bundesrepublik vor allem den Kirchen – zusammenarbeiten muß, wenn die Schule nicht auf die Weitergabe von – vermeintlich wertfreier – Information im technischen Sinne reduziert werden soll.

Aus dem bisher zu Kirche und Staat Gesagten folgt, daß eine Begrenzung des pädagogischen Engagements der Kirche auf ihren Binnenraum nicht angemessen wäre. Dagegen spricht auch der von den Bildungssynoden zu Recht immer wieder betonte Öffentlichkeitscharakter des Evangeliums sowie die sozialetische Verantwortung der Kirche. Daraus ist umgekehrt aber nicht zu folgern, daß die Kirche ausschließlich im Rahmen der staatlichen Schule tätig sein sollte. Die Wahl zwischen staatlichen und freien kirchlichen Schulen sollte keine Alternative sein. Sowohl aus theologischen wie aus verfassungsrechtlichen Gründen ist an den *freien kirchlichen Schulen* festzuhalten, schon um ein Erziehungsmonopol des Staates zu verhindern. Mit der Einrichtung von Schulen trägt die Kirche zur Verwirklichung eines Trägerpluralismus bei, wie ihn das Grundgesetz im Sinne eines freiheitlichen Pluralismus auch im Bereich der Erziehung anstrebt.²³ Darüber hinaus bieten und böten kirchliche Schulen die Möglichkeit, die anregende und orientierende Funktion kirchlicher Bildungspolitik in beispielhafter Form zu übernehmen und damit auch auf das staatliche Schulwesen zurückzuwirken, wie es die freien Reformschulen in Deutschland immer getan haben und noch heute tun.²⁴

²¹ Vgl. zu diesen Problemstellungen als Dimensionen des Bildungsverständnisses K. Goßmann (Hg.), Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2), Münster 1986.

²² Vgl. oben, Anm. 14.

²³ Vgl. Häberle, a.a.O. (Anm. 14), bes. S. 47ff; K. E. Nipkow, Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation, in: ThPr 21 (1986) 98–119.

²⁴ Vgl. dazu den Beitrag von K. H. Potthast in dem von K. Goßmann herausgegebenen Band (Anm. 1).

Dazu kommt auch hier der *Wille der Eltern*, der sich in einer gestiegenen oder wenigstens weithin stabilen Nachfrage nach kirchlichen Schulen ausdrückt. Der Elternwille ist ein wichtiges und von der Kirche ernstzunehmendes Motiv, auch wenn man einen Teil der Beweggründe, die hinter der Entscheidung der Eltern stehen, wohl kritisch befragen muß: Geht es den Eltern bei der Wahl einer kirchlichen Schule wirklich um eine christliche Erziehung, oder geht es ihnen darum, daß die Kinder in „guter Gesellschaft“ aufwachsen? Es gibt jedenfalls deutliche Anzeichen, daß an manchen Orten der Wunsch nach einer Schule, die weitgehend von deutschen Schülern besucht wird, ein wichtiger Beweggrund für die Schulwahl ist. Damit aber entsteht die Gefahr, daß kirchliche Schulen als „türkenfreie Schulen“ wahrgenommen werden. Hier gilt es deshalb zu überlegen, wie auch Kinder aus beispielsweise muslimischen Familien in christliche Schulen aufgenommen werden können und wie eine Begegnung zwischen Christentum und Islam in diesem Rahmen möglich ist.

III Zusammenfassung: Ziele und Aufgaben kirchlicher Bildungspolitik

Wie ist nun die kirchliche Verantwortung für das öffentliche Schulwesen zu bestimmen? Was kann, was soll die Kirche zu einer Schule der Zukunft beitragen? – Ich kann hier nur Umrisse andeuten, deren Ausfüllung als Aufgabe für die weitere Arbeit zu verstehen ist.

Grundlegend ist m. E. die Bemühung um eine bildungspolitische Neuorientierung, die das Abgrenzungsdenken zwischen Kirche und Schule und zwischen Theologie und anderen Wissenschaften überwindet. Das Wort vom „freien Dienst an einer freien Schule“ behält auch in Zukunft seinen befreienden Sinn, bedarf aber der Ergänzung: Der „freie Dienst“ kann heute nur in Form wechselseitiger Befragung, Ermutigung und Kritik im Horizont der gemeinsamen Suche nach „Orientierung in der ökologischen Weltkrise“ geschehen. Im Gespräch mit anderen Wissenschaften kann die Theologie zwar nicht zu einem Weltbild, wohl aber zu einem neuen Weltverhältnis beitragen. Der Begriff des Weltverhältnisses kann die grundlegende Bedeutung des theologischen Beitrags auch etwa für die Naturwissenschaften verdeutlichen und kann zugleich die problematischen Implikationen des Weltbilddenkens (ideologische Geschlossenheit usw.) vermeiden.

Das neue Weltverhältnis muß für die Schule in zwei Richtungen konkret werden: in einer Reform des Unterrichts und in einer Ausgestaltung der Schule als ganzer. Für den *Unterricht* geht es darum, das ökumenische und ökologische Sehen²⁵ und die Fähigkeit zum Frieden als grundlegende Perspektiven allen Lernens zu begreifen. Das Leben in der einen Welt muß als übergreifende Sinndimension allen Unterrichts zur Geltung kommen. Für die *Schule als ganze* liegt die institutionelle Perspektive in der Entwicklung zu einem Erfahrungsraum, in dem das Leben in der einen Welt modellhaft wirklich wird. Die Gründe, die heute für eine solche Ausgestaltung der Schule sprechen, liegen vor allem im Wandel von Kindheit und Jugend und in den veränderten Bedingungen des Aufwachsens in der modernen Gesellschaft. Die Schule wird ihrer Stellung im Le-

²⁵ Vgl. K. E. Nipkow (Anm. 1).

ben von Kindern und Jugendlichen nicht mehr gerecht, wenn sie sich nur als Unterrichtsanstalt verstehen will. Die Schule nimmt einen wesentlichen Teil von Kindheit und Jugendzeit für sich in Anspruch. Zugleich bringt es der Wandel von Familie und Gesellschaft mit sich, daß der Schule immer mehr Erziehungsaufgaben zukommen. Auf beide Veränderungen kann die Schule nur eingehen, wenn sie sich als einen Erfahrungsraum und als eine Lebenswelt für Kinder und Jugendliche versteht.

Für die Kirche ergibt sich aus diesen Aufgaben, daß sie ihr Engagement in der Schule nicht auf den Religionsunterricht begrenzen darf. Im Dialog mit der „freien Schule“ muß sie aktiv teilnehmen an dem „Streit um die Wirklichkeit“, der heute zwischen Fächern, Disziplinen und Weltanschauungen um eine zukunftsgerechte Orientierung zu führen ist. Und sie muß sich, zusammen mit anderen, um ein Verständnis und eine Gestaltung der Schule bemühen, die den neuen Aufgaben der Schule im Wandel von Kindheit, Jugend und Gesellschaft gerecht wird.

Auch den kirchlichen Schulen wachsen hier neue Aufgaben zu: Ihre freiheitliche Funktion im Sinne des demokratischen Prinzips eines pädagogischen Trägerpluralismus muß sich auch substantiell in pädagogischer Gestaltung realisieren. Kirchliche Schulen sind mehr denn je gefordert, durch ihr eigenes Beispiel und ihre eigene Form dem staatlichen Schulwesen Impulse zu geben.