

«SCHUL-WEGE»

ZUR THEOLOGISCHEN PRÄSENZ IN EINER BESONDEREN GEMEINDE

7.15 Uhr am frühen, dunklen Morgen. Nicht die reguläre Zeit, um sich per Fahrrad durch die Gemeinde zu bewegen. Aber zweimal in der Woche gibt dies der pfarramtliche Wochenplan vor. Bei der Jahresplanung der Wochentafel zeigte sich die Schulleitung – wie immer – kooperativ und billigte dem Religionsunterricht jeweils die ersten beiden Stunden des Unterrichts am Dienstag und Freitag in der 2. und 4. Klasse zu: Hier, auf württembergischen Terrain, sind die Verhältnisse noch in Ordnung.

Der stellvertretende Schulleiter, dessen Tochter bei mir im Konfirmandenunterricht ist, hat bei der Planung seine ganze Barmherzigkeit – so empfindet er es wenigstens – aufgeboten und meinen Unterricht an die privilegierte Stelle gesetzt: Keine 6. Stunde am Freitag, keine Stunde am freien Montag, sondern eben zweimal in der Woche ab 7. 40 Uhr. Ich vermute, er meinte, dass die Schüler zu dieser frühen Zeit am Morgen noch einigermaßen zu kontrollieren sind, zumindest aber aufgrund ihrer Müdigkeit die Durchführung des Unterrichts nicht zu torpedieren drohen. Gesagt hat er das nicht, sondern es damit begründet, dass ich dann eben auch die Aufgaben im Pfarramt besser planen könne. Gemeint war wohl, dass bei diesem Arrangement möglichst wenig Religionsunterricht ausfallen soll.

Auf dem Radweg begegnen mir im Halbdunkel bereits die ersten Schülerinnen und Schüler, freundlich und mich mit Namen grüssend. Ich fahre an ihnen vorbei, grüsse – ganz gegen meine Art, mit dem frühen Morgen umzugehen – beinahe überschwänglich zurück. Ich weiss aber auch, dass ich einige von ihnen gleich wieder treffen werde. Während ich ihnen einen Blick zuwerfe, ertappe ich mich dabei, gleichsam schon jetzt, im Vorfeld des Unterrichts abzuklären, wie sie heute Morgen drauf sind: Wer zeigt schon jetzt erste Anzeichen von Mitwirkungsbereitschaft? Von wem ist Übles zu erwarten? Jedenfalls signalisiere ich den Kleinen, deren leuchtend schwingende Schulranzen bereits erhebliche Aktivität ausstrahlen, schon auf dem Weg Präsenz und Vorfreude auf den gemeinsamen Unterricht, gleichsam prophylaktisch.

Schon aus weiterer Entfernung zeigt sich der Schulkomplex. Ein durchaus gelungener Betonbau der 80er Jahre, nicht zu gross, nicht zu hoch, geradezu überschaubar. Ein klug konzipiertes Gebäude mit viel Glas, das den Versuch erkennen lässt, die funktionale Notwendigkeit der vielen standardisierten Klassenräume durch eine luftige Architektur zu verhüllen. Von allen Klassenzimmern aus eröffnet sich ein herrlicher Blick in die freie Natur, auf das Dorf und den Sportplatz – was natürlich auch umgekehrt gilt: Das Dorf sieht an den erleuchteten Klassenzimmern, wann hier morgens der Betrieb beginnt und abends endet. Die Schule ist der Bildungsstolz der Gemeinde.

Mein Fahrrad stelle ich zwischen all den Fahrrädern der Schüler der Grund- und Hauptschule ab. Angesichts der Räderschar beschleicht mich leichte Schadenfreude: Deren Inhaber werden den ganzen Vormittag hier verbringen müssen, ich werde nach zwei Stunden wieder wegfahren dürfen. Ich schliesse das Fahrrad ab – eben Hauptschule – man kann ja nie wissen. Immer mehr Schüler bewegen sich von allen Seiten her auf die Schule zu. Einige Jugendliche, die den Konfirmandenunterricht bei mir besuchen, begrüssen mich aus der Ferne auf dem Schulhof. Ich freue mich, sie zu sehen und über deren Gruss freue ich mich auch.

Wenige Meter vor mir öffnen Schüler die Tür des Schulgebäudes. Achtlos – und ich nehme es als gewissen Affront wahr – lassen sie knapp vor mir die Tür hinter sich zufallen, auch wenn sie eigentlich gesehen haben müssten, dass hinter ihnen ein Erwachsener auf dem gleichen Weg ist wie sie selbst.

Ich betrete das Gebäude und bin auf alles gefasst. Nach der frischen Morgenluft erwischt mich die geballte Desinfektionsabsicht des Hausmeisters. Eine Duftmischung aus viel zu gut gemeinter, überbordender Zentralheizungswärme, Schüleraktivitäten des Vortages und Linoleumpflegemittel umgreift mich: Gegenwehr ist hier nicht möglich. Auch wenn ich seit über einem halben Jahr zweimal wöchentlich an der Schule auftauche, erscheint mir mein Gang an diesen Ort der Gemeinde immer noch wie eine Begehung fremden Terrains.

Gleich hinter dem Eingang öffnet sich der Blick auf die Aula der Schule, das Zentrum des Ganzen, mit riesenhaftem Volumen, aber offenbar gegenwärtig für die Schüler ohne erkennbaren Nutzen. Die Geräusche der eintreffenden Schüler erscheinen mir noch wie durch Watte gedämmt. Aber in meinem inneren Ohr höre ich bereits, wie sich die akustische Kulisse in den nächsten Stunden entwickeln wird. Die Kinder und Jugendlichen sind auf dem Weg zu den engen Gängen vor ihren Klassenzimmern. Vor den noch verschlossenen Türen werden bereits erste morgendliche Positionskämpfe durchgeführt.

Das Lehrerzimmer befindet sich im 2. Stock. An den Wänden des Treppenaufgangs dorthin sind bunte Zeichnungen und Collagen einer Hauptschulklasse zum Thema Integration aufgehängt. Neben dem schwarzen Brett ist eine Fotoserie zum letzten Londonbesuch der Oberstufe ausgestellt. Tower Bridge, Union Jack, Madame Tussauds, Schüler vor bärenfellbemühtem Wachpersonal. Lustige Fotos von lustigen Lehrern. Die üblichen Motive.

Vor dem Sekretariat hat sich eine Schlange von Schülern gebildet, die schon um diese Zeit einen gestressten und verzweifelten Eindruck machen. Ich nehme Lehrkräfte wahr, die bereits auf unnatürliche Weise wach und aktiv sind. Mit durchdringendem Blick ausgestattet, stehen sie mit einzelnen Schülern über bestimmte Dinge, die sich mir entziehen, in Verhandlungen.

Eine «Kollegin» – ich weiss nicht, ob ich diese Bezeichnung stimmig finden soll – begrüsst mich mit einem eigenartig empathischen Blick, der mir beinahe seelsorgerlich vorkommt. So als ob sie mir signalisieren will: «Sie schaffen das schon». Vielleicht ist es auch gastfreundlich gemeint in dem Sinn: «Schön, dass Sie auch wieder einmal da sind.» Immerhin bin ich aufgrund einer kirchlichen Fortbildung die letzten beiden Wochen nicht an der Schule gewesen. Die offizielle «Entschuldigung» für mein Fehlen, die ich der Schulleitung zugesandt hatte, löste bei mir selbst eine Art *déjà vu* aus: Ich erinnere mich an die Briefe, mit denen mich meine Eltern früher bei der Schule als krank gemeldet hatten. Wenigstens darf ich jetzt selbst unterschreiben. Vor der Fortbildung war zudem eine Woche Ferien. Ich muss mich erst wieder in den Schulalltag hineinflinden.

Zu Beginn des Schuljahrs hatte ich mir vorgenommen, an meinen beiden Unterrichtstagen immer schon einige Minuten früher im Lehrerzimmer zu sein, um wenigstens punktuell an den Geschehnissen im Kollegium zu partizipieren. Die Hoffnung, wenigstens einmal in der Woche noch bis zur grossen Pause im Lehrerzimmer zu bleiben, liess sich kaum einmal verwirklichen: Zu viele Termine in der Kirchengemeinde, die ich als wichtiger erachtete, haben das schnell verunmöglicht. Jedenfalls habe ich mich im Fall der Terminkollision immer sofort und keineswegs unglücklich für die kirchliche Verpflichtung entschlossen. Nicht selten habe ich dann die schriftliche Entschuldigung bei der Schulleitung zusätzlich dramatisiert und damit meine Unverzichtbarkeit am anderen Ort signalisiert: «Überraschender Trauerfall», «Notwendige Sterbebegleitung», «Personalgespräch beim Oberkirchenrat». Und von Seiten der Schulleitung kam nie auch nur ein

rückfragendes oder kritisches Wort, was ich als prinzipielles Einverständnis interpretiert habe.

Nichtsdestotrotz bemühe ich mich nach Möglichkeit, deutlich zu machen, dass mir an der Schule und ihren Menschen liegt. Auf unterschiedliche Weise versuche ich, Teil des Ganzen zu werden. Die ersten Grundentscheidungen treffe ich bereits früh am Morgen zu Hause: Sakko oder Pulli? Pulli. Mit dem Fahrrad oder mit dem Auto? Mit dem Fahrrad, um selbst innerlich etwas vorbereiteter und frischer anzukommen.

Ich betrete den mit Neonlicht bis in den letzten Winkel ausgeleuchteten Raum des Lehrerzimmers. Draussen ist es noch so trüb, dass sich der ganze Raum nicht nur unnatürlich grell in den Fenstern spiegelt und verdoppelt, sondern auch jeglichen Blick nach draussen versperrt. Mein Postfach ist im Unterschied zu den anderen fast ganz leer. Lediglich eine Einladung zum bevorstehenden Elternabend finde ich vor: Auch ich als Religionslehrer bin eingeladen, den interessierten Eltern Rede und Antwort zu stehen. Beim letzten Elternabend der 4. Klasse bestand wenig Interesse am Religionsunterricht – beinahe alles drehte sich um die so genannten «Empfehlungen» für die weiterführenden Schulen. Nervöse, angespannte Mütter mit dem Blick gereizter Löwinnen und müde Väter, zusammengesackt auf den hölzernen Zwergenstühlchen ihrer Kinder. An den Seiten dieser Stühle habe ich die gleichen Plastikfarbpunkte zur Markierung der Klassenstufe wie vor fünfundzwanzig Jahren entdeckt.

Einen festen Platz im Lehrerzimmer habe ich zwar nicht, aber da in der ersten Stunde am Morgen immer einige Lehrkräfte noch nicht anwesend sein müssen, konnte ich mir ein Provisorium am grossen Tischrechteck ergattern – ganz in der Nähe der einzigen Lehrkraft, die ich aus meiner Kirchengemeinde kenne.

An der Stirnseite des Tischrechtecks, dort, wo zu Mitteilungen und Konferenzen Rektor und Konrektor sitzen, sind bedeutungsschwanger mehrere Stapel von Mappen, nach Farben geordnet, aufgetürmt. Daneben eine kleine bronzene Tischglocke, die bei Konferenzen dem Einläuten des offiziellen gemeinsamen Teils dient. Ihr Klang erinnert mich jedes Mal an das Einläuten des familiären Heiligabends im Wohnzimmer. So trübt jeder Konferenzbeginn meine Erinnerung an das kindliche Weihnachtsfest und den feierlichen Moment des erleuchteten Weihnachtsbaums. Die Glocke steht übrigens permanent auf dem Tisch und ich frage mich, welches Signal davon ausgehen soll.

Unter den Lehrkräften herrscht frühe Geschäftigkeit, der ich mich weder biorhythmisch noch thematisch anzuschliessen vermag. Ich beobachte das Biotop und stelle fest, dass bereits jetzt am frühen

Morgen unter den knapp zwanzig Lehrkräften die eingespielten Rollen reinszeniert werden: Der Kunstlehrer, ersichtlich ein Bonvivant, der den Eindruck erweckt, als ob er sich heute morgen nur zufällig hierher verirrt habe, die hyperaktive Englischlehrerin, die sich schon um 7.30 Uhr unüberhörbar über einen ihrer renitenten Schüler erregen kann, die Deutschlehrerin, die mir signalisiert, dass ihr schon wieder alles – und vor allem die Kollegen – zu viel ist, die eifrige Referendarin, die nervös hin und her hetzt und noch schnell wichtige Dinge kopieren muss, das Lehrerehepaar in einer eigentümlich verschworen-depressiven Koalition, die unsichere Schulleiterin, die mit unsicherer Sanftheit Präsenz zu markieren versucht, schliesslich der agile Konrektor, der erkennbar alle wichtigen Fäden in der Hand hält und – körpersprachlich unübersehbar – sein Revier markiert. Mir kommt es vor, als ob alle nach einem geheimen Drehbuch agierten, und ich ertappe mich in der Rolle des ethnologischen Beobachters. Gleichzeitig versuche ich zu vermeiden, dass man mich als Beobachter wahrnimmt.

Meine Unterlagen für den Unterricht nehmen sich vergleichsweise mager aus im Vergleich zu den umfangreichen Materialsammlungen der Kollegen auf dem Tisch. Wie zu einzelnen Schutzwällen haben sich vor ihnen Bücher, Hefte, Kopien, Folien und vor allem Klassenarbeiten aufgetürmt. Arsenalen roter und grüner Stifte weisen drohend auf die anstehenden und erledigten Korrekturarbeiten hin. Auf beinahe jedem abgegrenzten Tischareal befinden sich eine bunte Frühstücksbbox und jede Menge Obst mit Bioland-Signet. Riesenhafte, mehr oder weniger geschmackvoll gestaltete Tontassen von wahlweise toskanischer, provençalischer oder lokaler Machart, zum Teil mit Namensverzierung, scheinen Individualität, ökologisches Bewusstsein und mediterran-gelassene Distanz zum Schulbetrieb ausdrücken zu wollen. Ganz am Anfang hat man mir freundlich signalisiert, welche Tassen im Schrank der Teeküche für den «allgemeinen Gebrauch» gedacht sind. Nur kurz wage ich, mir vorzustellen, was wohl im Lehrerzimmer passieren würde, wenn eines der persönlichen Stücke von mir benutzt würde oder dabei gar zu Bruch ginge.

Manche Kollegen erwecken den Eindruck, als ob sie irgendwie auf meine pfarramtliche Herkunft eingehen wollen. Durch freundliche Blicke und Worte versuchen sie, mich in ihr morgendliches Gespräch einbinden. Der Kunstlehrer wirft mir einen solidarischen Blick zu, so als ob er sich in seiner inneren Distanz mit mir tief verbrüdet wisse – offenbar ist mir mein Unbehagen doch deutlicher anzumerken, als es mir lieb ist. Andere sehen glatt durch mich hindurch – ob sie unsicher sind oder einfach ignorant, kann ich nicht einschätzen. Jedenfalls kenne ich das so aus meiner kirchlichen Arbeit nicht. Dort werde ich

bei Begegnungen der unterschiedlichsten Art in aller Regel freudig begrüsst, ganz abgesehen davon, dass mir dann immer eine der schönsten Tassen und ohnehin ein bevorzugter Platz angeboten wird.

Ich blicke auf die Uhr und warte auf das akustische Aufbruchssignal in mein Klassenzimmer. Der Klingelton hat nicht mehr die blecherne, durch Mark und Bein fahrende Schrille wie zu meiner eigenen Schulzeit, sondern er kommt so pseudowarmherzig daher wie auf öffentlichen Ämtern – als akustische Unterstützung für die am Schalter aufblinkende Nummer. Ich packe meine Sachen unter den Arm und auf wiederum verdächtig empathische Weise wünscht mir eine Kollegin eine «gute Stunde». Ich wünsche zurück und bin mir sicher, dass sie es gleich wesentlich besser machen wird als ich. Dass sie das Gleiche denkt, spüre ich am Tonfall ihres Wunsches.

Mein morgendliches Wirkungsfeld liegt in einem kleinen, eingeschossigen Nebengebäude, in dem die Grundschulklassen ihre Räume haben. Schon von aussen wirkt alles wie im Zwergenreich. Auf den Fensterscheiben zeigen sich beinahe anarchisch verstreute Fingerfarben-Handabdrücke, so als ob die Schüler versucht hätten, sich mit bemalten Händen gegen das Fensterglas zu stemmen, um einen Ausweg aus ihrem Klassenraum zu finden. Im Flur des Gebäudes ist es ebenfalls bunt, schillernde Papierfisch-Mobiles hängen von der Decke und lassen den gläsernen Vorraum wie ein abgeschlossenes Aquarium erscheinen. Vor den Türen der einzelnen Klassenräume sind in den letzten Minuten bunte Reihen von aufgehängten Jacken entstanden. Aus den Zimmern, deren Türen inzwischen aufgeschlossen sind, fällt erkennbar wärmeres Licht auf den Flur als im Hauptgebäude.

Einmal tief durchatmend und dann mit einem beherzten «Guten Morgen» betrete ich den Raum der 4b – etwas mehr als zwanzig zehnjährige Kinder sind versammelt, besser: noch recht wild im Raum verstreut. Auf meinen unüberhörbaren Gruss hin gehen sie wie selbstverständlich sogleich an ihren jeweiligen Platz, was mich durchaus positiv überrascht. Erstaunt frage ich mich, wer jetzt gerade eigentlich wen für die kommenden 45 Minuten motiviert hat. Jedenfalls kann die Stunde beginnen.

Der geschilderte «Weg in die Schule» mit all seinen Fremdheitserfahrungen mag eine Ausnahme darstellen und manche beschriebene Unsicherheit schlichtweg der pädagogischen Unerfahrenheit des jungen Pfarrers in den ersten Amtsjahren geschuldet sein. Wenn manches in der Schilderung dieses Schul-Wegs als überzeichnet erscheint, so ist dies durchaus als bewusste Zu- und vielleicht Überspitzung gemeint. Schon gar nicht soll behauptet werden, dass die beschriebenen Erfah-

rungen für alle Pfarrerinnen und Pfarrer, die schulischen Religionsunterricht erteilen, repräsentativ sind.

Andererseits ist etwa auf Pfarrkonventen und in Fortbildungen immer wieder von ebensolchen oder doch sehr ähnlichen Erfahrungen zu hören. In der Theologenzunft scheint ein «Leiden an der Schule» durchaus verbreitet zu sein. Die Verpflichtung, Religionsunterricht zu erteilen, wird nicht selten als zusätzliche Last, als Störung der kirchengemeindlichen Abläufe und von manchen sogar als *opus alienum* der «eigentlichen» pastoralen Praxis empfunden.¹

Dies soll nun nicht heissen, dass nicht auch jede Menge religiöser Lehr-Kunst unter Pfarrerinnen und Pfarrern vorhanden wäre. Unbestreitbar gibt es viele Pfarrpersonen, für die der Gang in die Schule mit Lust am Unterrichten und Leidenschaft für die SchülerInnen verbunden ist. Natürlich erinnert sich wohl jeder Religionslehrer an Religionsstunden, die möglicherweise ganz überraschend zu Highlights wurden. Und selbstverständlich gibt es religionspädagogische Profis unter den Pfarrpersonen, für die die schulische Praxis eine wesentliche, geliebte und unverzichtbare Dimension ihrer theologischen Arbeit und guter Religionsunterricht eine Frage ernsthaften Bemühens darstellt.²

Aber selbst für diese gelingenden Fälle stellt sich «auf dem Weg in die Schule» für die religionspädagogische Reflexion die sehr grundsätzliche Frage, ob und in welchem Sinn der schulische Religionsunterricht als eine selbstverständliche Aufgabe des Pfarramtes anzusehen ist, und noch grundsätzlicher gefragt, ob die Schule eigentlich als ein natürlicher Teil-Ort im Bewusstsein der individuellen theologischen Existenz im Kontext der eigenen Kirchengemeinde verstanden wird. Zwar werden Unterricht und Bildung offiziell neben Verkündigung und Seelsorge zu den Kernaufgaben des Pfarramtes gezählt, aber nicht nur im Ausnahmefall oftmals als ein «Neben» empfunden und die Schule selbst als ferne, fremdartige Provinz angesehen.

Dies ist insofern erstaunlich, als der schulische Religionsunterricht mindestens in Deutschland nicht nur verfassungsrechtlich auf einem ausgesprochen stabilen Fundament aufruhrt, sondern sich Theologie und Kirche seit ihren reformatorischen Anfängen ein Verständnis reli-

¹ Vgl. Christoph Th. Scheilke: Kirche, Kirchenentwicklung und Religionsunterricht, in: Hartmut Rupp; ders. (Hg.): Bildung und Gemeindeentwicklung. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit, Stuttgart 2007, S. 126.

² Vgl. Stefan Herok: Moralisch, missionarisch, mystisch ... oder: Von einem, der auszog, nicht mehr das Fürchten zu lehren, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht?, Neukirchen-Vluyn 2006 [Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22], S. 23–26.

giöser Erziehung zugute halten, das den öffentlichen Bereich schulischer Bildung ausdrücklich mit umfasst. Bereits mit Luthers Aufforderung an die Ratsherren, christliche Schulen aufzurichten und zu erhalten, wurde die schulische religiöse Erziehung nie als das Andere oder Uneigentliche, sondern immer als die notwendige zweite Seite reformatorischer Bildungsverantwortung und religiöser Kommunikation angesehen. An dieser Grundüberzeugung des sachlichen Zusammenhangs von Schule und Kirche hat sich trotz aller institutionellen Ausdifferenzierung über die Jahrhunderte hinweg prinzipiell nichts geändert. Dies gilt selbst und gerade dann, wenn Schleiermacher unter der Zielsetzung religiöser Bildung als freiem Gebrauch des göttlichen Wortes für die Trennung des kirchlichen und des schulischen Religionsunterrichts plädierte und dies aus pädagogischen Gründen. Und immerhin warnte schon er in seiner praktischen Theologie davor: «Wo die Tendenz ist, die Schule aus der Verbindung mit der Kirche herauszureissen, ist auch das Bestreben, die kirchlichen Gegenstände aus der Schule zu verdrängen».³

Diese lange Kooperationstradition spiegelt sich gegenwärtig eindrücklich innerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik wider, insofern diese sich hinsichtlich ihrer literarischen Produktionen und ihres Reflexionsniveaus als hochinnovative und unbestreitbar modernitätsfähige Teildisziplin der Praktischen Theologie darstellt.⁴ Intensiv werden theologische und aussertheologische Bezugshorizonte für die Profilierung der eigenen Disziplin sondiert, rezipiert und in vielfältiger Weise für die Zusammenarbeit von schulischem und kirchlichem Bildungsauftrag im Zielhorizont von «Identität und Verständigung» fruchtbar gemacht. Längst hat die Disziplin ihre ausschliessliche Binnenorientierung unter dem Signum einer Theorie evangelischer Unterweisung aufgegeben und sich zu einer hermeneutisch profilierten Wissenschaftstheorie weiterentwickelt, die der schulischen Bildungsaufgabe ihren theologisch gut begründeten Ort zuweist und dies durch

³ Friedrich Schleiermacher: Die praktische Theologie: nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt; aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlass und nachgeschriebenen Vorlesungen, hg. von Jacob Frerichs, Berlin 1850, S. 356.

⁴ Vgl. Bernd Schröder: Religionspädagogik – methodisch profiliert, international, binnendifferenziert, in: Theologische Literaturzeitung 132 (2007), S. 747–762.

entsprechende Annäherungen im Modus qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung zu untermauern versteht.⁵

Diese breite Analyse- und Rezeptionsfähigkeit im Licht der Kooperation von Schule und Kirche findet auch an der Basis der praktischen Aus- und Weiterbildung ihren Niederschlag: Die religionspädagogischen Institute der einzelnen Landeskirchen entwickeln auf hohem pädagogischem Niveau Unterrichtsmaterialien und zeichnen für kreative Fortbildungsangebote verantwortlich. Die Wahrnehmung allgemeinpädagogischer Qualitätsdebatten sowie die Auseinandersetzung mit aktuellen bildungspolitischen Diskussionen um Bildungsstandards und Kompetenzen gehört inzwischen auch zu den Standards der unmittelbar praxisbezogenen Religionspädagogik.⁶ Bei der Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmitteln für den Religionsunterricht sind die Akteure kaum bestreitbar auf Augenhöhe mit dem konzeptionellen Reflexionsniveau anderer Unterrichtsfächer und deren jeweiligen fachdidaktischen Experten.

Die Bedeutung religiöser Bildung am Ort der Schule wird zudem weder von der Bildungspolitik noch von Wirtschaft oder Gesellschaft grundsätzlich bestritten. Eher das Gegenteil ist der Fall, insofern öffentlich eine stärkere Rolle religiöser Bildung für Fragen des Zusammenlebens sowie für die bessere Integration von Kindern und Jugendlichen in Schule und Gesellschaft gefordert wird. Die aktuellen politischen Auseinandersetzungen im Zusammenhang eines religiösen Fanatismus und Fundamentalismus scheinen der religiösen Erziehung nicht nur kräftigen Schub gegeben zu haben, sondern den Vertrauensvorschuss in den Religionsunterricht in den letzten Jahren eher gefestigt zu haben.

Auch unter den Eltern und Erziehungsberechtigten zeigt sich in jüngster Zeit ein verstärktes Interesse daran, dass ihre Kinder eigene und fremde Religionen in ihrer Substanz kennen lernen, um sich so in den multikulturellen und multireligiösen Verhältnissen besser und eigenständig orientieren können. Biblische Geschichten, Bilder und Symbole können gegenwärtig mit erheblichem Interesse bei denen

⁵ Vgl. beispielhaft etwa Dietlind Fischer; Volker Elsenbast; Albrecht Schöll (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster u.a. 2003.

⁶ Vgl. Dietlind Fischer; Volker Elsenbast (Hg.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006; Volker Elsenbast; Dietlind Fischer (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu «Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung», Münster 2007.

rechnen, die selbst in ihrer eigenen Kindheit und Jugend systematisch von diesen Traditionen ferngehalten und entfremdet worden sind.

Wie im geschilderten eigenen Fall kann das Fach auch an der Basis der örtlichen Schulverwaltung immer noch mit grossem Wohlwollen rechnen. Trotz der faktischen organisatorischen Schwierigkeiten der Einbindung des Religionsunterrichts in die Stundenpläne zeigt sich an vielen Schulen, dass viele Unterrichtsplaner vor Ort nach wie vor erhebliche Flexibilität und durchaus auch Verständnis für die Sondersituation der unterrichtenden Theologinnen und Theologen aufbringen.

Die tradierte und rechtlich fundierte Selbstverständlichkeit religiöser Bildung am Ort der Schule trifft nun aber offensichtlich an der Basis der Akteure nicht immer auf die gleiche Fraglosigkeit. Dieses Phänomen wird grundsätzlich auch durch empirische Erkenntnisse zum Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und -lehrern belegt. Denn hier sind häufig vor allem staatlich ausgebildete Religionslehrerinnen und -lehrer vor Augen, die ein eigenes professionelles Verständnis ihrer Bildungsaufgabe jenseits des «klassischen» Pfarramtes und nicht selten auch jenseits kirchlicher Aufgabenbestimmungen sowie kirchengemeindlichen Lebens entwickelt haben.⁷ So wird etwa im Kontext beruflicher Bildung Religionsunterricht von nicht wenigen Lehrkräften unterrichtet, die – aus welchen Gründen auch immer – irgendwann das Pfarramt bewusst verlassen, womöglich gar mit «ihrer Kirche» gebrochen haben. Gerade deshalb ist hier aber in der Regel eine erhebliche Professionalität hinsichtlich der eigenen Erteilung des Religionsunterrichts zu konstatieren. Gerade die berufsspezifische Distanz zum Pfarramt und natürlich auch der sehr viel grössere Wochenstundenumfang ermöglicht hier offenbar eine grosse Selbstverständlichkeit im Kontext religiöser Bildung.

Wie steht es aber nun mit den Pfarrerinnen und Pfarrern, die neben ihrem pfarramtlichen Alltag dieses Feld mit zu bespielen haben – die mit zwei oder vier oder sechs Stunden in der Woche ihr übliches und vertrautes Gelände der Kirchengemeinde verlassen und den Ort der Schule betreten? Verfügen Sie ebenfalls über die notwendige innere

⁷ Vgl. Bernhard Dressler; Andreas Feige; Wolfgang Lukatis; Albrecht Schöll (Hg.): «Religion» bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000; und Andreas Feige; Werner Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern; Stuttgart 2005.

Haltung und religionspädagogische Kompetenz, um jenen geschilderten «selbstverständlichen» Traditionen, Erwartungen und Orientierungshoffnungen⁸ durch ihr religionspädagogisches Handeln gerecht werden zu können? Wie fremd muss ihnen dieses Biotop erscheinen?

Ohne Zweifel ist am Ort der Schule vieles ganz anders als im restlichen Alltag des Pfarramtes. Schon die äussere Atmosphäre mit allen ihren Geräuschen, Gerüchen und ihrer spezifischen Dynamik unterscheidet sich fundamental von den sonstigen Rahmen- und Arbeitsbedingungen in der Gemeinde. Hier wird dem Pfarrer weder die kontemplative Ruhe noch die hervorgehobene Rolle einfach so zugestanden, auf die er sich im Pfarramt in der Regel verlassen kann. Hier gibt nicht er den Stunden-, Wochen- und Jahrestakt vor, sondern ein hoch institutionalisiertes System, das nach kaum diskutierbaren Regeln funktioniert. Hier bestimmt nicht primär er über die Fokussierung und Auslegung der Wissensinhalte, sondern es ist den Vorgaben eines Lehrplans und damit einer Art schulischer Dogmatik zu folgen sowie dem bildungspolitischen Lehramt Gehorsam zu leisten.

Zudem findet sich der Pfarrer hier auf einmal in Arbeitsverhältnissen wieder, die aufgrund ihrer Hierarchien und des internen Machtgefüges nach Einordnung und Anpassung verlangen – ganz abgesehen davon, dass die quantifizierende Bewertung durch Noten und Beurteilungen mit einem spezifisch protestantischem Ressentiment gegenüber einem messbaren, gar alles bestimmenden Leistungsgedanken konfligiert.

Zudem gelten am Ort der Schule unüberhörbar nicht die üblichen Kommunikationsbedingungen wie im Pfarramt. Hier gilt es, sich nicht nur akustisch, sondern auch inhaltlich plausibel mit seiner Stimme und seinen Ansichten den Raum zu verschaffen, der in der sonstigen kirchlichen Praxis scheinbar selbstverständlich für die Pfarrperson freigehalten wird. Dass zugehört und «auf einen gehört» wird, muss man sich im schulischen Zusammenhang in der Regel hart erarbeiten. Die am Ort der Kirchengemeinde mindestens nicht offen bestrittene Amtsautorität bedarf hier der dauerhaften Erklärungs- und Legitimationskompetenz.

Zwar mag es an diesem Ort noch einen Vertrauensvorschuss für den Pfarrer geben, was man angesichts der ambivalenten Geschichte des Religionsunterrichts durchaus als tröstlich empfinden kann. Wird aber dieser Vertrauensvorschuss im wahrsten Sinn des Wortes nicht

⁸ Vgl. Christoph Bizer u.a. (Hg.): Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2008 [Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 24].

eingelöst, dann droht mehr als die stille Reaktion einnickender Gottesdienstbesucher oder irritierter Gemeindeglieder, die sich unhörbar zurückziehen. Vielmehr drohen im Fall des schulischen Versagens alsbald vehemente, laute und massive Gegenreaktionen, und dies selbst schon von zehnjährigen Kindern, denen man eigentlich doch intellektuell weit überlegen ist. Und offensiv-bemitleidende Blicke der Lehrkollegen, die natürlich über die konkrete Qualität des jeweiligen Religionsunterrichts bestens informiert sind und sich unter Umständen in ihren Pfarrbild-Projektionen noch zusätzlich bestätigt fühlen, können dieses Gefühl des Ungenügens noch weiter verstärken. Kaum irgendwo anders jedenfalls schlagen die Seismographen im Fall des Misslingens so schnell und heftig aus wie gerade in der konkreten Unterrichtswirklichkeit.

Im Lehrerzimmer ist die Pfarrperson nur noch einer unter vielen, ja – was als besonders schmerzhaft empfunden werden kann – oft noch ein Geringerer als die anderen. Trotz eines in der Regel breiteren und intensiveren universitären Studiums und eines höheren akademischen Abschlusses verfügen Pfarrerrinnen und Pfarrer nicht automatisch über ein ähnlich grosses Repertoire an Materialien, Kompetenzen und Erfahrungen mit dem schulischen Alltag wie die hauptamtlichen schulischen Lehrkräfte. Diskursive Konzentration, differenziertes Abwägen im Gespräch, Aufmerksamkeit für die gegenseitige Wahrnehmung, das Gewicht des besseren Arguments, politische Subversivität im Licht einer *just community* sowie die kreative und ästhetische Suche nach individueller religiöser Lebenskunst – für all diese pastoralen Zugänge zur Wirklichkeit scheint der Weg in die Schule denkbar ungeeignet.

Und so stehen die Pfarrpersonen vermutlich an keinem anderen Ort in einem vergleichbaren Risiko, bei mangelnder Professionalität schlicht der Lächerlichkeit preisgegeben zu werden. Bei scheiterndem Unterricht kann die eigene hochgehaltene Sonderrolle «in der Welt» schnell in den Vorwurf des unbrauchbaren Sonderlings umschlagen und dann als grösstmögliche Infragestellung des eigenen Amtes und schliesslich der eigenen Person empfunden werden. Die Angst, mit dem eigenen Beruf nur noch als belangloser Fremdkörper angesehen zu werden, nimmt gerade im schulischen Kontext reale Gestalt an. Und im worst case mag sich der Pfarrer angesichts mangelhafter Beurteilungen sogar in die eigene Schulzeit und die eigenen Erfahrungen des Defizitären zurückversetzt fühlen. Dann verwundert es kaum, wenn – wie gesagt, manche – Pfarrpersonen am Ort der Schule den Gang in die innere Emigration antreten und alle Konzentration auf

«das Eigentliche» der pfarramtlichen Tätigkeiten im engeren Sinn richten.

Solche selbst gewählten Verengungs- und Rückzugsstrategien sind aber offenbar nicht nur auf den Ort und die Berufsrolle des pastoralen Individuums eingeschränkt; vielmehr lassen sich diese nicht zuletzt im Zusammenhang aktueller kirchlicher Reformprozesse und entsprechender Papiere konstatieren. Diese drohen gleichsam von offizieller Seite aus die Fremdheitsgefühle noch weiter zu verstärken. Zwar mag das Impulspapier «Kirche der Freiheit» dazu aufrufen, Bildung wieder als Kernaufgabe ernst zu nehmen und weiterzuentwickeln. Was aber hier letztlich im Zentrum steht, sind Aufforderungen zu neuer evangelischer Unterweisung ohne ausreichende Reflexion der eigentlichen Knackpunkte, nämlich der theologischen und pädagogischen Professionalität der verantwortlichen Akteure und der Frage der Integration kirchlichen Handelns am öffentlichen Ort schulischen Handelns. Mit einer neuen innerschulischen Katechetik und dem Pfarrer als schulischen Katecheten, der ein festes Repertoire von Geschichten und Lieder beizubringen hat, werden aber gerade nicht die notwendigen Brücken zwischen beiden Lebensbereichen gebaut, sondern eher neue Grenzwälle aufgerichtet und die schon bestehenden Fremdheitserfahrungen bestätigt. Und vielleicht ist es deshalb kein Zufall, dass in eben jenem Papier zwar vielfach von den evangelischen Schulen die Rede ist, die öffentlichen Schulen aber praktisch nur am Rande mitlaufen.⁹

Erstaunlich erscheint auch die Tatsache, dass kybernetische Reflexionen etwa zur Frage zukunftsfähiger Gemeinden bzw. Möglichkeiten ihres Aufbaus und Wachstums so gut wie gar nicht auf Aspekte schulischer Bildung zu sprechen kommen, so als ob sich die Frage der Identitätsstiftung, Beherrschung und Beheimatung ausschliesslich unter dem schützenden Schatten des Kirchturms beantworten liesse. Ein solches praktisch-theologisches Grundverständnis befördert die Auseinanderentwicklung von Bildung und Gemeindeentwicklung in zwei ebenfalls weitgehend voneinander getrennte Bereiche und wird im schlimmsten Fall dazu führen, dass sich beide Seiten je länger je weniger für den anderen Bereich zuständig fühlen.

Von diesen Beobachtungen aus stellt sich die Frage, wie Pfarrerinnen und Pfarrer die Schul-Wege wieder so beschreiten können, dass diese für sie selbst und ihre schulischen Kommunikationspartner als selbstverständlich und im besten Fall als notwendig verstanden werden.

⁹ Vgl. Kirche der Freiheit. Perspektiven für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert. Ein Impulspapier des Rates der EKD, Hannover 2006.

Hier ist es als erstes hilfreich, den schulischen Religionsunterricht tatsächlich nicht primär als äussere Pflicht des Amtes, sondern als Verpflichtung gegenüber den Kindern und Jugendlichen zu verstehen. Das viel beschworene Recht der Kinder auf Religion kann nur konkret werden, wenn es von den verantwortlichen Bildungsakteuren tatsächlich auch durch ein intrinsisches Bildungsethos und eine Haltung religiöser Lehrkunst materialisiert wird. Und hier gilt natürlich in besonderer Weise, dass Kunst von Können kommt, soll heissen: Die Ausübung der Kunst erfordert neben Motivation, Spontaneität und schierer Lust eben auch professionelle theologische und pädagogische Kompetenz.

Und diese beginnt sinnvollerweise mit der Bereitschaft, die Verhältnisse vor Ort sowie die darin agierenden Personen tatsächlich erst einmal möglichst vorurteilsfrei wahrzunehmen. Und wie geschildert, eröffnet der Ort der Schule mit seiner Atmosphäre und Ästhetik sowie den vielen unterschiedlichen Settings, Arrangements und alltagskultureller Symbole viele Möglichkeiten, der inneren Dynamik der jeweiligen Schule auf die Spur zu kommen. Keines der Exponate, sei es in den Gängen, Fluren oder Zimmern, ist ja zufällig so entstanden oder wird gar ohne Grund präsentiert. Sondern dahinter stehen Motive und Gründe, denen es sich zu widmen lohnt, weil durch all die sichtbaren Dinge die Schule für sich zu sprechen beginnt. Diese sind je für sich wesentliche Ausdrucksgestalten für die Befindlichkeit der dort versammelten Kinder, Jugendlichen, Eltern sowie des schulischen Personals von der Sekretärin über den Hausmeister bis zum Rektor.

Die religiöse Lehrkunst beginnt folglich sinnvollerweise damit, sich mit der eigenen Person tatsächlich auf die realen Arrangements und damit auf die schöpferischen Akteure dieser Arrangements einzulassen, für die die Schule einen massgeblichen Teil der eigenen Lebenswelt und Lebensführung darstellt. Und in diesem Zusammenhang dürfen Pfarrerinnen und Pfarrer nach wie vor von dem Privileg zehren, dass vor ihnen diese Lebenswelten in der Regel in grosser Offenheit ausgebreitet werden. Verbleibt man hingegen erkennbar in der Rolle des distanzierten Ethnologen, ist damit dieses Privileg alsbald verbraucht.

Das Pfund, mit dem Pfarrpersonen an der Schule nach wie vor wuchern können, ist das mindestens latent vorhandene Bewusstsein bei Lehrern, Eltern und Schülern, dass es doch wohl gute Gründe für die Sonderexistenz des Pfarramts an der Schule geben muss. Und dieses Bewusstsein in Form eines kulturellen Gedächtnisinhalts lässt sich eben nicht nur rechtlich-verfassungsmässig begründen, sondern muss sich an der Art und Weise der pastoralen Präsenz an der Schule mani-

festieren. Nach wie vor trägt hier tatsächlich der Pfarrer nicht nur als Lehrperson das Amt, sondern er hat auch durch seine eigene Person und eine persönlich glaubwürdige Haltung die Sonderwelten «Kirche» und «Schule» in ein sich wechselseitig stabilisierendes Gleichgewicht zu bringen.¹⁰

Dazu gehört es, sich als verantwortliche Pfarrperson zuallererst über das tatsächliche Gewicht des schulischen Terminkalenders klar zu werden und im Zweifelsfall die bisherigen Prioritätensetzungen neu abzuwägen. Solange die Ereignisse am Ort Schule vor allem als störende Unterbrechungen des pfarramtlichen Alltags wahrgenommen werden, wird auch die äussere und innere Präsenz der Pfarrpersonen an der Schule immer als nebensächlich empfunden werden.

Hier zeigt die Erfahrung, dass schon allein die Teilnahme und Mitwirkung an Klassen- und Schulareignissen bis hin zum Jahresabschlussessen des Lehrerkollegiums immer noch jede Menge Aha-Effekte erzeugen kann – abgesehen von der Seelsorge bei Gelegenheit, die sich gerade bei solchen Anlässen vielfältig ereignet. Die Teilnahme am Klassenausflug oder Lehrerausflug des pfarramtlichen Religionslehrers sollte dieser mit Fug und Recht als Gemeindeveranstaltung verstehen und dies im Fall der Terminkollision auch genau so begründen. Auch die immer noch weithin stattfindenden Gottesdienste zum Schuljahrsanfang und -ende rufen geradezu nach einer Kooperation mit den Lehrkräften, die in grundsätzlich mehr besteht, als die Klassen bestimmte Lieder für den Gottesdienst einüben zu lassen.

Die religiöse Lehrkunst hat ihren Ausgangspunkt folglich in der inneren Haltung, die schulischen Akteure – Lehrkräfte, Eltern und Kinder – tatsächlich als Glieder einer eigenen Gemeinde auf Zeit anzusehen, selbst dann, wenn diese dort weder registriert noch aktiv sind. Es wird für das Selbstverständnis des Pfarrers an der Schule und auch für seine Kommunikationssignale von erheblicher positiver Auswirkung sein, wenn dieser die Schule als selbstverständlichen *homeground* empfindet und versteht.

In diesem Zusammenhang haben die von aussen kommenden Theologinnen und Theologen aber auch die Chance und Verantwortung, zu bestehenden Machtverhältnissen in geeigneter Weise einen Kontrapunkt zu setzen. Die hohe individuelle und organisatorische Freiheit des Pfarramtes und die dort vorhandenen erheblichen demokratischen Mitwirkungspotentiale sollten gerade nicht dazu dienen, auf dieser Folie die schulischen Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse

¹⁰ Vgl. Albert Biesinger; Julia Münch; Friedrich Schweitzer: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht. Freiburg; Basel; Wien 2008.

lediglich negativ zu beurteilen. Sondern gerade die eigenen beruflichen Erfahrungen grosser individueller Autonomie können kreative und möglicherweise sogar subversive Potentiale für das eigene Wirken an der Schule entbinden. Dass gerade auch in dieser Hinsicht die Religionslehrer von Schulleitungen als mündigkeitsorientierte Störungsfaktoren wahrgenommen werden, sollte als Chance verstanden werden, die eigene Mündigkeit tatsächlich auch ins Spiel zu bringen – gerade dort, wo Hierarchien fest zementiert zu sein scheinen.

Pfarrerinnen und Pfarrer können immer noch in grossem Mass an die Erwartungen anknüpfen, dass ihre Präsenz an der Schule nicht nur durch diesen Mut zur Freiheit, sondern auch durch eine spezifische theologische und pädagogische Haltung fundiert ist. Dieses professionelle Selbstverständnis und diese innere Haltung erweisen sich – etwa im Krisenfall misslingenden Unterrichts – im Bemühen um fachliche Begleitung durch die erfahrenen KollegInnen der Schule. Ein solches Signal eigener Bedürftigkeit wird von den allermeisten schulischen Lehrkräften mit Sicherheit als Ausdruck pädagogischer Ernsthaftigkeit und gerade nicht als unprofessionelle Schwäche empfunden werden. In diesem Zusammenhang stellen die immer wieder aufkommenden Erinnerungen an die eigene Schulzeit eine erhebliche Chance dar, sich die eigenen positiven wie negativen Schulerfahrungen aus der Kindheit zu vergegenwärtigen und von dort aus die eigenen Bildungsmotive möglichst selbstkritisch zu überprüfen.

Schliesslich kann von den umtriebigen, dynamischen und manchmal schlichtweg unbarmherzigen Bedingungen am Ort der Schule noch in einer anderen Hinsicht Erhebliches für die eigene theologische Kommunikationsfähigkeit gelernt werden. Denn die Herausforderung, die eigene theologische Rede plausibel zu machen, stellt sich letztlich auch in der Kirchengemeinde kaum anders dar, selbst wenn dort das Nicht-Verstehen und Unverständnis aus Gründen der Konvention und Höflichkeit sehr viel versteckter zum Tragen kommt. Insofern kann man von der schulischen Herausforderung schulischer Bildung für alle Kommunikationsakte pastoraler Praxis lernen – ganz abgesehen davon, dass die Schule mit all ihren irritierenden Erfahrungen auch ein vorzüglicher Ort der Orientierung ist, wieder einmal über die hochgradig ambivalenten und nicht selten ebenso sonderbaren Personen und eigenen Verhaltensweisen im kirchlichen Biotop nachzudenken. Die vermeintlich fremde Sonderwelt Schule kann somit die Sensibilität für die spezifische Sonderwelt der kirchlichen Gemeinde deutlich erhöhen.

In diesem Sinn ist der «Weg in die Schule» und die Präsenz an diesem Ort *on the long run* nicht nur eine ausgesprochen hilfreiche Probe

für die Plausibilität der eigenen professionellen Wahrnehmungs- und Kommunikationskompetenz, sondern als Ausgangs-Punkt für die Verbindung von Gemeinde-Wegen und Schul-Wegen auch sinnenfälliger Ausdruck für die eigene religiöse Lehr- und Lebenskunst. Und damit liefert gerade der Weg an die Schule vielfältige und bedeutungsvolle Inspirationen für das grundsätzliche Verständnis und Selbstverständnis des eigenen Amtes und der pastoralen Praxis. Insofern ist die Schule für Pfarrerinnen und Pfarrer in mehrfachem Sinn ein wesentlicher Ort bedeutsamen Lernens.

Bedeutungslos können die zu Beginn geschilderten Schul-Wege für die eigene theologische Existenz jedenfalls kaum gewesen sein, denn sonst würde man sich nach mehr als zehn Jahren wohl kaum noch an so vieles und so viele erinnern können.