



N12<515936348 021



ubTÜBINGEN



1101

ISSN 0555-93

PASTORAL- THEOLOGISCHE INFORMATIONEN

Herausgeber:

Beirat der Konferenz der deutsch-
sprachigen Pastoraltheologen

Fachgruppe Praktische Theologie der
Wissenschaftlichen Gesellschaft für
Theologie

38/10
1114

ZA 5629

**Der Bildungsauftrag des Protestantismus
und seine Institutionalisierungen**

1/199

✓ 20

PASTORAL- THEOLOGISCHE INFORMATIONEN

Herausgeber:

Beirat der Konferenz der deutsch-
sprachigen Pastoraltheologen

Vors.:

Prof. Dr. Leo Karrer, Fribourg

Fachgruppe Praktische Theologie der
Wissenschaftlichen Gesellschaft für
Theologie

Vors.:

Prof. Dr. Jürgen Ziemer, Leipzig

REDAKTION

Lic. Hartmut Heidenreich (Zornheim b. Mainz)

Prof. Dr. Reinhard Schmidt-Rost (Kiel)

Zuschriften, Beiträge:

PTHl-Redaktion

Lic. Hartmut Heidenreich

Kreuzstr. 6

D-55270 Zornheim

Tel./Fax: 06136/45931

Bestellungen, Überweisungen etc.:

Konferenz der deutschsprachigen Pasto-
raltheologen – Geschäftsstelle

Prof. Dr. St. Knobloch – FB Kath. Theol.

D-55099 Mainz

Tel.: 06131/392743 Fax: 06131/394097

Postbank Frankfurt 131 69-603 (BLZ 500 100 60)

Konferenz der deutschsprachigen Pastoraltheologen e.V.

PASTORAL- THEOLOGISCHE INFORMATIONEN

Herausgeber:

Fachgruppe Praktische Theologie der
Wissenschaftlichen Gesellschaft für
Theologie
Vors.:
Prof. Dr. Jürgen Zimmer, Leipzig

Berat der Konferenz der deutsch-
sprachigen Pastoraltheologen
Vors.:
Prof. Dr. Leo Kämer, Fribourg



ZA 5629 -

Pastoraltheologische Informationen (PTI)

19. Jg., Heft 1, Juni 1999, Folge 40

ISSN 0555-9308

Inhaltsverzeichnis

Zu diesem Heft

A. Der Bildungsauftrag des Protestantismus und seine Institutionalisierungen

Karl Ernst Nipkow, Bildung und Protestantismus in der pluralen Gesellschaft	3
Roland Degen, „Eine Momentaufnahme gegenwärtiger Entwicklungen und Fragen	25
Helmut Hanisch, Der Religionsunterricht im Freistaat Sachsen – Anmerkungen zu einem neuen Schulfach	39
Christoph Th. Scheilke, Interreligiöser Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz 1998	51
Reinhold Mokrosch, Religionsunterricht – ökumenisch, konfessionell-kooperativ	63
Friedrich Schweitzer, Bildung als Dimension der Praktischen Theologie	75
Henning Schröer, Der Bildungsauftrag der Theologischen Fakultäten	85

B. Praktisch-theologische und pastoraltheologische Institute stellen sich vor

Augsburg: Katholisch-Theologische Fakultät	101
Chur: Theologische Hochschule	103
Frankfurt am Main: Philosophisch-theologische Hochschule Sankt Georgen, Theologische Fakultät	105
Kiel: Theologische Fakultät (ev.)	108

C. Informationen und Nachrichten

Die Autorinnen und Autoren dieses Heftes	116
--	-----

Zu diesem Heft

An historischer Stätte, im Augustinerkloster Erfurt, traf sich die Fachgruppe Praktische Theologie in der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie zu ihrer Jahrestagung vom 28.-30. September 1998. Das Thema "Der Bildungsauftrag des Protestantismus und seine Institutionalisierungen" wurde nicht im speziellen Sinn religionspädagogisch, sondern grundsätzlich behandelt.

Die Tagung gliederte sich in drei Teile: (1) Bildung und Protestantismus in der pluralen Gesellschaft, (2) Der Bildungsauftrag in Schule und Gemeinde und (3) Protestantischer Bildungsauftrag im universitären Kontext.

Sieben der neun Beiträge sind in diesem Heft abgedruckt, zum Grundsätzlichen das Referat von Karl Ernst Nipkow, zu den konkreten Gestaltungen des Bildungsauftrags insbesondere in der Schule die Berichte von Roland Degen und Helmut Hanisch aus überwiegend östlicher, sowie von Christoph Th. Scheilke und Reinhold Mokrosch aus eher westlicher Perspektive. Friedrich Schweitzers Beitrag fragt zum dritten Themenbereich nach "Bildung als Dimension der Praktischen Theologie", abschließend reflektiert Hennig Schröder über den „Bildungsauftrag der Theologischen Fakultäten“.

Reinhard Schmidt-Rost

Karl-Otto Apel

Bildung und Protestantismus in der pluralen Gesellschaft

Das Thema der Bildungswissenschaft der Kirche, der „angelehnt“ nach unten und/oder nach außen „wirken“ nach außen (EKD-Synode 1990), ist komplex, es ist der „versteigerte“ Blick ersicht, in welche Voraussetzungen eingebettet ist? Das Ausmaß der erkannten Komplexität hängt davon von Umgang mit dem Thema ab (einzelne Ansätze des „Anschlusses“ von wissenschaftlichen Pädagogik zum Thema in und der innerhalb des Protestantismus selbst zu unterscheiden).

Einleitung

A.

Der Bildungsauftrag des Protestantismus und seine Institutionalisierungen

Gewöhnlich werden im Bildungswissenschaft der Kirche programmatische Zielvorgaben erwartet. Die Kirche soll im Bildungsbereich handeln oder zumindestlich ihre pädagogischen Aufgaben bewahren. Meist spitzen sich die Probleme bildungs- und gesellschaftspolitisch zu. Damit ist die Unterscheidung O. Rösslers zwischen „positiver“ und „kritischer“ Theorie wird das Thema eher allgemein erörtert, und ein Umgang mit der Geschichte des Bildungswissens wird oft vorgewählt, was die Argumente stützt. Der Scheitern der einschlägigen Ansätze ist in der langen Geschichte des Protestantismus groß, und man kann hier das eine und das andere ausleihen, um die gesamte Kraft pädagogische und theologische Gesichtspunkte konvergierend zusammenzuführen. Es könnten an sich auch andere Auffassungen über Erziehung und Bildung aus Theologie und Pädagogik als zwingende Konvergenz ausgedrückt werden.

Kurz: Die auf diese Weise erscheinenden Beiträge treten für eine Position als eine evangelische ein, die oft nur eine unter mehreren möglich ist. Gleichwohl signalisiert sie sich ihre theologische Legitimation dadurch, daß sie sich als Ausdruck des Bildungsauftrags der Kirche erklärt. Die ebenfalls unvermeidliche Rede vom Verkündigungsauftrag und Bildungsauftrag in Singular darf andererseits die mögliche und tatsächliche

Karl Ernst Nipkow

Bildung und Protestantismus in der pluralen Gesellschaft

Das Thema der Bildungsverantwortung der Kirche, der "ungeteilten" nach innen und der mit anderen "geteilten" nach außen (EKD-Synode 1990), ist komplexer, als es auf den ersten Blick erscheint. In welche Voraussetzungsfragen verwickelt es? Das Ausmaß der erkannten Komplexität hängt bereits vom Umgang mit dem Thema ab (Einleitung). Anschließend sind Ansichten von wissenschaftlichen Pädagogen zum Thema (I) und die innerhalb des Protestantismus selbst zu untersuchen (II).

Einleitung

Positionell-programmatischer und analytisch-kritischer Umgang mit dem Thema

Gewöhnlich werden zur Bildungsverantwortung der Kirche programmatische Stellungnahmen erwartet. Die Kirche soll im Bildungssystem mitwirken oder binnenkirchlich ihre pädagogischen Aufgaben bewältigen. Meist spitzen sich die Probleme bildungs- und gesellschaftspolitisch zu. Gemäß der Unterscheidung D. Rösslers zwischen "positioneller" und "kritischer" Theorie wird das Thema eher positionell erörtert, und im Umgang mit der Geschichte des Bildungsproblems wird das ausgewählt, was die Argumente stützt. Der Schatz der einschlägigen Ansichten ist in der langen Geschichte des Protestantismus groß, und man kann hier das eine und dort das andere aussuchen, um mit vereinter Kraft pädagogische und theologische Gesichtspunkte konvergierend zusammenzufügen. Es könnten an sich auch andere Auffassungen über Erziehung und Bildung aus Theologie und Pädagogik als zwingende Konvergenz ausgegeben werden.

Kurz: Die auf diese Weise entstehenden Beiträge treten für eine Position als eine evangelische ein, die oft nur eine unter mehreren möglichen ist. Gleichwohl sichert sie sich ihre theologische Legitimation dadurch, daß sie sich als Ausdruck des Bildungsauftrags der Kirche erklärt. Die einerseits unvermeidliche Rede vom Verkündigungs- und Bildungsauftrag im Singular darf andererseits die mögliche und fakti-

sche Pluralität der Auslegungen und potentiellen Realisierungen nicht verdecken.

Ein analytisch-kritischer Umgang mit dem Thema sieht zwar nicht davon ab, den eigenen Standpunkt transparent werden zu lassen; aber das Verfahren zielt zunächst vorwiegend auf Wenn-Dann-Aussagen. Der Ausdruck "kritisch" wird nicht im Sinne der "kritischen Theorie" verstanden, obwohl ich die ideologiekritische Komponente in der religionspädagogischen Theoriebildung nach wie vor für unverzichtbar halte. "Kritisch" meint auch nicht sofort das Verfahren Schleiermachers, das "gegebene" Christentum und die "Idee" des Christentums "kritisch" gegeneinander zu halten (KD § 32 passim). "Kritisch" heißt zunächst "analytisch unterscheidend" und bezieht sich auf den Begriffsumfang und -gebrauch und damit auf den Gegenstandsbereich und seine Voraussetzungen. Alle drei Begriffe, "Bildung", "Protestantismus" und das Adjektiv "plural" in der Wendung von der "pluralen Gesellschaft", sind für unterschiedliche deskriptive Zugänge und normative Urteilsbildungen offen. Den positionellen Umgang gebietet der Entscheidungsdruck der kirchlichen Praxis, den analytisch-kritischen die Umsichtigkeit der Theologie und Pädagogik als Wissenschaften, die durch analytische Verfahren ihre gegenseitige Kompatibilität erhöhen können.

I Bildungsbegriff und Bildungsverantwortung der Kirche aus der Sicht von wissenschaftlichen Pädagogen

1 *Verabschiedung des Bildungsbegriffs und Rückbesinnung – neuer Konsens?*

Die wechselnde ideologische Füllung des Bildungsbegriffs in der deutschen Bildungs- und Schulgeschichte hat Hartmut von Hentig 1969 zu der Bemerkung veranlaßt, der Begriff habe "ein Schicksal, an das man lieber nicht rührt. Klarheit wird einem von da nicht zuteil" (1969, 146). Seit Ende der 60er Jahre ist der Terminus in der sich in eine Sozialwissenschaft verwandelnden Erziehungswissenschaft durch andere Leitkategorien ersetzt worden wie die des "Lernens", der "Sozialisation" und der "Qualifikation". Bemühungen einzelner um eine "Neufassung" des Bildungsbegriffs (Heydorn 1972) und um die Erinnerung an ihre "Probleme und Positionen" (Pleines 1978) konnten zunächst hieran nichts ändern.

Inzwischen hat man Fragestellungen der "Bildung" zum Teil wieder selbstkritisch aufgenommen. Mitte der 80er Jahre setzte ausdrücklich eine "Rekonstruktion" auch des Begriffs ein (Hansmann / Marotzki

1988 / 1989). Die gleichzeitige Diskussion zu einer "neuen Allgemeinbildung" (Klafki 1991) bot Wolfgang Klafki die Gelegenheit festzustellen, daß er nach wie vor "die Fundierung der Didaktik in einer Bildungstheorie für *notwendig* halte", hierbei müsse allerdings der Theorierahmen um die erfahrungswissenschaftliche (empirische) und gesellschaftskritisch-ideologiekritische Dimension erweitert werden (1991, 9). Überraschend hat in den 90er Jahren auch Hartmut von Hentig sein früheres skeptisches Sinnieren über den Begriff vergessen und ein Buch über "Bildung" (1996) vorgelegt. Soeben ist als vorläufig letzter Hermann Giesecke gefolgt (1998).

Kann man damit bereits von einem neuen Konsens sprechen? Hier ist Zurückhaltung geboten. Weniger zwar die Schulpädagogik, aber fast ganz kommt die Schulforschung ohne den Bildungsbegriff aus. Gelegentlich wird erwähnt, es sei bei der Schulentwicklung vielleicht auch ein bildungstheoretischer Bezugsrahmen denkbar. Zugrunde gelegt werden faktisch überwiegend organisationssoziologische, systemtheoretische, innovationstheoretische, ökonomische, makro- und mikropolitische sowie sozialisationstheoretische Raster (Rolff 1995).

2 *Das philosophisch-anthropologische, ethische und religiöse Normenproblem in der Erziehungswissenschaft*

2.1 Fragen des Menschenbildes und Wirklichkeitsverständnisses als Anschlußstellen für einen potentiellen Diskurs zwischen Pädagogik und Theologie

Warum muß die Lage der Erziehungswissenschaft die Kirche interessieren? Die Bildungsphilosophie ist traditionellerweise der Denk- und Sprachraum gewesen, in welchem der Blick auf die Rolle auch von Religion und Christentum fiel, denn dieser Raum berührt bis heute philosophisch-anthropologische Voraussetzungen. Unter den Schulpädagogen ist dies Problembewußtsein kontinuierlich bei dem Essener Erziehungswissenschaftler Fritz Bohnsack lebendig geblieben, der den Stellenwert der Normenproblematik klar erkennt. Für ihn setzt die Forschung über die sog. "gute Schule" die Frage "nach normativen Wertmaßstäben und Begründungen voraus" (1994, 47). Bohnsack wagt, Kategorien in die Diskussion einzutragen, die in Anlehnung an Martin Buber sonst kaum noch gebraucht werden, die der "Begegnung", des "Sinns" (hierzu auch Bohnsack 1984), der "Person" und der "Personalität" (1994, 56f.). Im Wissen um die Unausweichlichkeit des Normenproblems wird der Entscheidungscharakter herausgestellt, der dem pädagogischen Handeln innewohnt: "Wir müssen uns entscheiden, ob wir wirklichere Demokratie und das dazugehörige Menschenbild wollen." (48) Fragen des Menschenbildes – und Welt-

bildes im Sinne des Wirklichkeitsverständnisses –, so füge ich hinzu, kann man nicht ausklammern. Ohne sie reduziert sich die Gesprächsfähigkeit der wissenschaftlichen Pädagogik zunächst bereits gegenüber der Politik und setzt sie Instrumentalisierungen aus. Es verschwindet ferner eine Verständigungsmöglichkeit mit anthropologisch einschlägigen Gesprächspartnern wie den Religionsgemeinschaften, und zwar nicht nur den Kirchen, sondern auch dem Judentum und dem Islam. Schließlich beeinträchtigt der Verlust an Erfahrung mit Religion die pädagogische Pluralismuskompetenz überhaupt als Fähigkeit, im gesellschaftlichen Diskurs mit Gründen auch über den globalen weltanschaulich-religiösen Pluralismus mitreden zu können.

2.2 Unaufgeklärte metaethische Begründungsfragen der Wert- und Normenproblematik in der Erziehungswissenschaft

Schul- und Bildungspolitiker haben den Pädagogen in den letzten Jahrzehnten mehrfach Anlaß gegeben, über Wert- und Normenfragen mit nachzudenken, denn im Unterschied zu der gegenüber Normenproblemen spröden wissenschaftlichen Zunft ist den Politikern seit der neokonservativen Tendenzwende ununterbrochen daran gelegen, die Schule auf eine effektive "Werterziehung" zu verpflichten. In diesem Kontext und unter besonderem Bezug auf die sog. Grundwertediskussion (Kimminich 1977, s. a. Klein 1995) hat Dietrich Benner auf dem 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Regensburg 1982 seine Meinung zum Thema "Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion" vorgetragen (Benner 1983). Nach ihm verschleiert jene Debatte die aporetische gesellschaftliche Lage; sie ist ein "Rückfall in Sophistik und Verbalpolitik" und deckt auf, "daß die gemeinsame Orientierung im Handeln durch Berufung auf Grundwerte nicht begründet werden kann" (56). Benner verwirft den Versuch, aus "Grundrechten" "Grundwerte" zu machen. Nur "Grundrechte" sind mit dem Prinzip der Menschenwürde vereinbar, weil sie "die Beratung über die Entfaltung der Person, die freie Entscheidung des Gewissens und die freie Äußerung der eigenen Meinung gerade nicht normativ vorentscheiden, sondern zur unabnehmbaren Aufgabe individuellen und gemeinsamen Handelns erklären" (55). Die normativ offene pädagogische Situation wird ideologisch geschlossen, wenn man sie mit dem Anspruch auf gesellschaftliche Allgemeingültigkeit durch Wertfestlegungen füllt und "das Definitionsmonopol für diesen ideologischen Vorgang bei demjenigen verankert, der ihn vollzieht" (56).

Ich habe gegenüber einer solchen scharfen Trennung von "Grundrechten" und "Grundwerten" logische und historische Bedenken, denn Rechte hätten sich nicht ohne Wertvorstellungen über moralisch rele-

vante Güter entwickeln können, die dann durch Rechte zu sichern waren. Es gibt ferner gewichtige Versuche, die ersten vier Grundrechte des Grundgesetzes verfassungsethisch auf ein Gefüge von Grundwerten zurückzuführen.

Günter Dürig hat seinen Versuch zwei Jahre vor seinem Tode noch einmal in seiner "Einführung zum Grundgesetz" (1994) lapidar zusammengefaßt. Die Grundrechte sind nicht ein "wahlloser Katalog, wie es beim ersten Lesen erscheint, sondern es ist ein *Wert- und Anspruchssystem*" (X). "Die Weimarer Demokratie war wertneutral ..." (XV). "Das Grundgesetz versteht sich werterfüllt." (XVI)

Wir brauchen diesen Punkt nicht weiter zu verfolgen. Aufschlußreicher ist für unser Thema, daß schon auf dieser obersten, das Bildungssystem der Bundesrepublik normierenden Ebene der Verfassungsgrundsätze ein pluraler Auslegungstreit beginnt. Selbstverständlich vertritt auch D. Benner *Leitwerte*. Er spielt "das universelle Prinzip der Würde der Person" gegen die Rede von Grundwerten aus, obwohl doch dies Plädoyer eindeutig ein Bekenntnis zu einer werterfüllten Vorstellung ist. Gerade säkulare Grundlegungen der Ethik lassen an dem ethischen Charakter des Prinzips der Menschenwürde keinen Zweifel (Kutschera 1982). Noch deutlicher wird in den Schlußsätzen Benners sichtbar, daß er aus der Mitte ethischer Prämissen heraus denkt: Die Wertediskussion zeige "unfreiwillig", "daß die Ideen der Freiheit, Brüderlichkeit und Gleichheit bis heute nicht praktisch geworden sind und über die gegenwärtigen Gesellschaftsordnungen, die sich auf sie berufen, hinausweisen" (56). Diese aufklärerischen Werte werden allerdings von Benner, so scheint es, als so "universal" gültig angesehen, daß ihre geschichtliche Herkunft und damit Kontingenz darüber verschwindet. Das meine ich mit der verdeckten Normenproblematik als einer zugleich unaufgeklärten, weil mit derselben Berufung auf die Würde des Menschen auch ein völlig anderes Menschenbild, Weltbild und Verständnis von Bildung ins Spiel gebracht werden kann und auch gebracht wird.

2.3 Ontologische Differenzen im Bildungsverständnis

Ein Beispiel dafür ist die Sicht des bayerischen Schulpädagogen Helmut Zöpfl. Hier waltet keine spröde Vorsicht, sondern man taucht in überschäumende Vergegenwärtigungen von "Werten" und "Tugenden" ein. Nichts ist von irgendwelchen Schwierigkeiten mit "Antinomien" und "Aporien" wie bei Benner zu spüren, die es diesem schwer machen, über eine sokratische Fragehaltung im Klassenzimmer hinauszugehen. Die Bestimmungen über die Schule schöpfen aus dem gewissen Wissen über das "Wesen" des Menschen und das "Wesen" des Guten in einer Welt als harmonischem Kosmos, als "der immer

neuen und großartigen Symphonie des Lebens" (Zöpfl 1993a, 96). Bildung ist die Fähigkeit, "Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden und jenes ernst zu nehmen. Das Wesentliche ist das, was für das wahre, humane Wesen des Menschen bedeutsam ist" (1993a, 75), und hier zählt vor allem anderen "Bildung" als Einweisung in "Bindung", "weil den Menschen die einmal erkannte Ordnung verpflichtet" (ebd.). Was konkreter für die Erziehungspraxis gemeint ist, wird in Form von Tugendtafeln ausgelegt. Grundlage der Werterziehung muß eine "positive, bejahende Sicht des Lebens samt der Bereitschaft zur Bescheidenheit und Zufriedenheit" sein (i. Orig. kursiv). Hier ist das "Ethos" zu finden, "das zu allen Zeiten gilt" (1993b, 14). Nicht die Welt, wie sie noch werden könnte (vgl. in diesem Sinne oben Benners kritisches Maßnehmen an "Ideen", die noch nicht verkörpert sind), sondern die Wirklichkeit, wie sie gegeben ist, ist die norm- und wertgewährende Basis.

Wenn wir Theologen uns mit dem Begriff der Bildung befassen sollen, treffen wir in der Pädagogik so oder so auf normative Grundeinstellungen, die alles Weitere steuern. Sie divergieren, offenbaren mithin den konzeptionellen moralpädagogischen Pluralismus unserer Zeit; sie werden als kontingente Positionen erkennbar, beanspruchen aber ihrerseits jeweils universale Gültigkeit. Die hierbei herausspringenden Definitionen können nicht breiter auseinanderklaffen. Auf der einen Seite wird wie selbstverständlich der Leitwert der "Selbstbestimmung", d.h. der subjektiver "Autonomie", zum Axiom erhoben:

"Das ist die pädagogische Norm, die mit dem Bildungsbegriff in die Didaktik eingesetzt ist: Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können." (Blankertz 1969, 41)

Auf der anderen Seite lautet die Definition von Bildung so:

"Bildung ist auf über-einzeln Erfahrung beruhende Prägung des Einzelmenschen durch die lebendige Gegenwart eines ihn in allen Einzelhandlungen und Einzelzügen bestimmenden Ganzen." (Müller 1958, 25, zit. b. Zöpfl 1993a, 95)

Die Differenz besteht in einer zweifachen unterschiedlichen Kodierung: hier erstens das "Ganze", dort der einzelne "Educandus", zweitens einmal die werthafte Qualität dieses Ganzen, das lückenlos "bestimmend" wirken darf (Bildung als "Prägung"), zum anderen eine kritikbedürftige Wirklichkeit, gegen die sich "kritische Vernunft" wenden darf (Bildung als "nicht determinieren"). Der tiefste Unterschied ist ontologischer Natur.

Wir werden im theologischen Teil im Blick auf die plurale Auslegung des Protestantismus auf einen analogen Gegensatz zwischen einem subjektorientierten und einem ordnungsorientierten Paradigma stoßen.

2.4 Die eingestandene Verlegenheit der Pädagogik im Blick auf das Religionsproblem und das weltanschaulich-religiöse Pluralismusproblem überhaupt

In diesem Jahrzehnt haben der Kabinettsbeschluß der brandenburgischen Landesregierung zur Einführung des Unterrichtsfachs "Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde" und der Kruxifixbeschluß, beides 1995, nicht nur die Kirchen alarmiert, sondern auch führende Pädagogen, unter ihnen wiederum D. Benner. Er beklagt zusammen mit H.-E. Tenorth, daß die Pädagogik nicht imstande sei, ihre vielbehauptete Autonomie gegen den "Dirigismus der Verwaltung" zur Geltung zu bringen, gleichgültig, ob sie "in der Erinnerung an reformpädagogische Programme, im Pochen auf das professionelle Handwerk oder mit der Wiederbelebung alter schulkritischer Analysen einen eigenen, pädagogischen Part zu spielen" versuche (Benner / Tenorth 1996, 3). Nicht nur hinsichtlich der ethischen Werte- und Normenproblematik, sondern auch hinsichtlich des Religionsproblems herrscht Verlegenheit:

"Zwar beweist die Erziehungswissenschaft ihre sozialwissenschaftliche Kompetenz in einem umfassenden Begleitforschungsprojekt (im Fall von LER, Vf.), aber sie hat, jenseits der positionellen Stellungnahmen, die Pädagogen für Parteien, Kirchen oder Freidenker-Verbände abgeben, bisher noch keine bildungstheoretisch bedeutsame, neue Debatte über das Verhältnis von Religion und Bildung hervorgebracht." (3f.)

Hinsichtlich der bildungstheoretischen Implikationen und empirischen Aspekte des Kruxifixbeschlusses, die die Frage der möglichen Indoktrination durch religiöse Symbole betreffen, ist ebenso kaum etwas abgeklärt, gestehen Benner / Tenorth freimütig. "So kann die Erziehungswissenschaft geradezu froh sein, daß sie nicht um eine Expertise befragt wurde..." (9).

Kurz: Die Erziehungswissenschaft ist auch für das Religionsproblem schlecht theoretisch vorbereitet, damit für das volle Ausmaß der Pluralismusfragen unserer Zeit.

2.5 Religion privatisiert oder neutralisiert – schwankende verfassungspolitische Vorstellungen

Die mangelnde Vorbereitung ist leicht zu erklären, wenn man sich vergegenwärtigt, daß seit den 60er Jahren die Gesprächskontakte zur Theologie abgebrochen sind, daß in die damalige Institutionen- und Autoritätskritik massiv die Kirchen einbezogen wurden und mit den

Kirchen zugleich Religion überhaupt uninteressant geworden ist, weil man Religion und ihre Institutionalisierungen miteinander identifizierte. Dazu haben vermutlich die Kirchen selbst beigetragen, indem sie bis zu diesem Zeitpunkt nur theologische Theorien für das kirchliche Christentum entwickelt hatten.

Wenn Religion als Privatsache angesehen wird, entfallen für Pädagogen Überlegungen zur Bildungsmitverantwortung in den staatlichen Bildungsinstitutionen. Wir wollen auf dieser Tagung den "Bildungsauftrag des Protestantismus und seine Institutionalisierungen" klären. Für viele Pädagogen gibt es da gar nichts zu besprechen.

Falls Religion in ihrer öffentlichen Bedeutung einerseits zwar erkannt wird (z. B. Hentig 1992, 24), ist es andererseits nicht sicher, was für institutionelle Konsequenzen gezogen werden (vgl. Hentig 1997 und meine Entgegnung 1998). Sollen die historischen Religionen und im Christentum die Konfessionen in einem religionskundlichen Sammelbuch bekenntnisfrei und damit aus zweiter Hand behandelt werden, oder haben die Erziehungswissenschaftler noch Sinn für die authentische Selbstausslegung der Konfessionen und Religionsgemeinschaften in ihrer pädagogischen Bedeutung? Zählt hierbei noch die Achtung vor der positiven Religionsfreiheit als "Entfaltungsrecht" (Heckel) der Religionsgemeinschaften in einer ihnen "Raum" gebenden liberalen pluralen Demokratie oder nur die negative Religionsfreiheit als "Abwehrrecht" in einer liberalistisch-laizistisch verstandenen Demokratie? Diese Fragen werden ebenfalls nicht fundiert diskutiert. Verbreitet ist der Argwohn, selbst der Protestantismus ver falle religiösen Irrationalismen (Hentig 1992). Um die Schule "neu zu denken", werden "Politik, Philosophie und Pädagogik" aufgerufen (Hentig 1993, 94). Religion wird nicht erwähnt. Der Abschnitt, wo sie gestreift wird, trägt die Überschrift "Irrationalismus und Fundamentalismus" (ebd., 86). Religion rangiert unter den sozialen Gebilden, die mit einem notorischen Freiheits- und Rationalitätsdefizit behaftet sind.

II Der Protestantismus vor der Bestimmung von Bildung und dem Umgang mit interner und radikaler externer Pluralität

1 Offene Fragen

Ist der Protestantismus der Gegenwart besser auf das volle Spektrum der Pluralismusthematik vorbereitet als die Erziehungswissenschaft? Eins ist ihm geläufig, der innerprotestantische Pluralismus, da er selbst eine höchst plurale Größe ist. Hat er aber durch seine ihm intern aufgenötigte Selbstbeschäftigung mit innerprotestantischer oder

allenfalls innerchristlicher Pluralisierung (siehe die ökumenische Debatte) auch die notwendige Kompetenz für die externe Pluralität erlernt? Sie betrifft radikale Unterschiede, wenn man sich die Differenz der Weltreligionen vergegenwärtigt, und kann nicht als Spezialthema an die Missionswissenschaft abgegeben werden. Sie geht wesentlich die Theologie im ganzen an.

Und wie steht es um das Verständnis von Bildung im Protestantismus? Schiebt sich in einer bestimmten historischen Situation in der Regel nicht jeweils nur eine evangelische Position nach vorn und gibt sich als die allgemeingültige protestantische aus? Ist es nicht schon logisch so, daß auch hier der Protestantismus vor der Frage der Bildung steht? Er kann aus denselben theologischen Obersätzen unterschiedlich akzentuierende Folgerungen ziehen, zum Teil sogar diametral divergierende. Treffen wir auf analoge Verhältnisse wie die im pädagogischen Feld beobachteten? Fehlt es auch hier an dem erforderlichen Maß an kritischer Analytik? Sie betrifft zum einen eine metaethische Reflexion im Bereich christlich zu verantwortender ethischer Bildung (vgl. Schwartz 1984). Zum anderen wäre analytisch-theologisch der Status von Glaubensaussagen zu bestimmen (vgl. Ritschl 1984; Jones 1985), besonders hinsichtlich der christlichen Rede von Gott (Dalferth 1981). Beides ist hilfreich im pluralen Streit zwischen differierenden Wahrheitsbehauptungen: zwischen protestantischen und anderen protestantischen, zwischen protestantischen und nicht-protestantischen christlichen, zwischen christlichen und nicht-christlich-säkularen, zwischen christlichen und nichtchristlich-religiösen.

2 *Plurale protestantische Perspektiven zum Verständnis von Bildung und zum Umgang mit dem Wertepluralismus und weltanschaulich-religiösen Pluralismus*

2.1 Zu den Ausdrücken "Protestantismus" und "Bildung" und zum Sprachgebrauch bei Melancthon und Luther

Als ich vor kurzem einem im Ruhestand lebenden evangelischen Schulpolitiker mein Thema nannte, meinte er, es sei nicht behandelbar; nicht nur das Bildungsverständnis variere, sondern auch der Ausdruck "Protestantismus", weil er für eine unübersehbar große Anzahl von Denominationen stehe. Meist erörtern wir vergleichbare Themen im Bezug auf den Terminus "Protestantismus" unter stillschweigend vollzogenen Komplexitätsreduktionen. Wir sagen "Protestantismus" und behandeln die lutherische Tradition. Oder wir halten uns neben Luther hauptsächlich an den (Neu-) Protestantismus seit

Schleiermacher. Die hierdurch entstandenen Kontroversen bestehen bis heute.

Hinsichtlich des Begriffs "Bildung" achten wir oft nicht darauf, daß es unter diesem Terminus bei den Reformatoren noch keine theologische und pädagogische Behandlung gibt. Melanchthons lateinische Begriffe sind eruditio, sapientia und humanitas. Sie alle kann man mit "Bildung" übersetzen (Schmidt 1989). Dies ist korrekt, wenn man dabei den Terminus "Bildung" als deskriptiven Oberbegriff verwendet, der erst durch den semantischen Kontext inhaltlich im Sinne Melanchthons präzisiert wird. Es wäre falsch, wenn man bei dem Wort "Bildung" die normativen Konnotationen des Begriffsgebrauchs aus der Epoche der Aufklärung und des deutschen Idealismus unterlegen würde, in welcher Bildung etwa bei Goethe und W. von Humboldt ziemlich anders verstanden wird.

Luthers pädagogische Begriffe sind in der deutschen Sprache "Erziehen", "Zucht", "Lehren" und "Lernen". Man kann darüber hinaus Luthers Beschreibung der wünschbaren Eigenschaften von Bürgern einer Stadt wie die, daß sich ein Gemeinwesen "viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlzogener Bürger" rühmen möge, als Beschreibung von Merkmalen von "Bildung" zusammenfassen (Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle, 1530, zit. n. Nipkow / Schweitzer 1991, 50). Wenige Sätze weiter ist auch von "witzigen, vernünftigen und trefflichen" Leuten die Rede; noch einige Zeilen weiter von "tüchtig und geschickt" zu allerlei. Eine Subsumierung unter dem Begriff "Bildung" ist ein brauchbarer abkürzender Weg zur Verständigung, ersetzt jedoch nicht, die einzelnen Merkmale genauer zu erläutern, da sie sich wie etwa das Wort "witzig" nicht von selbst verstehen.

2.2 Differenz zwischen Bildung als "Menschenbildung" und Bildung als "lebensförderliches Wissen"

Eine wichtige Frage wäre, ob die Merkmale bei Luther und Melanchthon schon das Konzept einer anthropozentrischen Bildung des "Menschen" meinen, um den erst später entstehenden Begriff der "Menschenbildung" aus der Epoche der klassischen deutschen Bildungsphilosophie zu nehmen:

"Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will." (W. v. Humboldt, Werke I, 235)

Haben nicht die Reformatoren vornehmlich Fertigkeiten und Fähigkeiten vor Augen, die die berufliche Tätigkeit und gemeinwesenbezogene Verantwortung betreffen? Gewiß ist damit schon ein Verständnis der "Person" gemeint. Es ist "die *handlungsfähige*, d.h. die ihrer wirklichen Situation entsprechend handeln könnende Person" (Preul 1989, 69). Darin ist die "*argumentationsfähige* und *kommunikationsfähige* Person" eingeschlossen (ebd.), wobei aber die "*Nützlichkeit* für den Dienst in den Ämtern und Ordnungen" in den beiden "Regimenten" gemeint ist (60). Melanchthon stellt in "De laude vitae scholasticae oratio" (1536) als die höchsten, den Schulen anvertrauten Güter "Wahrheit" und "Gerechtigkeit" in den Mittelpunkt, um sofort hinzuzufügen, daß die Erkenntnisse hierüber "für das gute Leben überaus notwendig und nützlich sind" (205). Wer hier pädagogisch etwas leiste, trage, so lautet ein Spitzensatz,

"zur Erhaltung lebensförderlichen Wissens bei, zur Bildung der Gesinnung und des Urteilsvermögens von Menschen, zur Bewahrung des Friedens und zur Verringerung vieler Mißstände im öffentlichen Leben" (211).

Es geht um die Steigerung von "lebensförderlichem Wissen", im lateinischen Text "*doctrinam utilissimam vitae*", nicht um die moderne Selbstentfremdungsproblematik, die für Humboldt und andere die große Sorge wird und ihn mahnen läßt, der einzelne möge alles tun, daß "er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle" (Werke I, 237).

2.3 Die geschichtlich-gesellschaftliche Brechung von Wesensbestimmungen

Im bildungstheoretischen Teil fiel uns auf, daß D. Benner wie H. Zöpfl auf ein "Wesen" von Pädagogik, Mensch und Bildung rekurren. Benner spricht von der "Eigenlogik" des Pädagogischen (Benner / Tenorth 1996, 10), und an anderen Stellen pflegt er in Anlehnung an J. F. Herbart hierfür den charakteristischen Sachverhalt der "Bildsamkeit" anzuführen. In anthropologischer Sicht beschreibt er mit E. Fink die "*conditio humana*" unter bestimmten wesensmäßigen Ko-Existentialien, nämlich Arbeit, Kunst, Bildung, Religion sowie Ethik, letztere in den Gestalten individueller Sittlichkeit, Recht und Politik (4). H. Zöpfl legt das Wesen des Menschen und die daraus abgeleitete Bildung ganz anders aus. In beiden Fällen kommen trotz einer, wie man meinen müßte, identischen Wesensvoraussetzung (da im Begriff des Wesens logisch ein Einheitliches zu denken ist) unterschiedliche Sichtweisen heraus. Ich erkläre dies damit, daß eine Deduktion nur

dem Scheine nach eine Ableitung im Sinne des logischen 'Ausmelkens' eines Begriffs oder einer Idee ist. Deduktive Verfahren 'von oben' übersehen leicht die ins Spiel kommenden geschichtlichen Voraussetzungen des epochalspezifischen allgemeinen Weltverständnisses und zusätzlich des eigenen individuellen Denkens, Fühlens und Wollens, die notwendig als Interpretationen 'von der Seite' den Wesensbegriff in pluraler Weise unvorhersehbar wirkungsgeschichtlich verändern.

R. Preuls "Kirchentheorie" (1997) "bezieht den dogmatischen Lehr- oder Wesensbegriff auf einen gegebenen kirchlichen Zustand mit dem Zweck einer kritischen Beurteilung und gegebenenfalls Verbesserung dieses Zustandes." (3, i. Orig. kursiv) Dies ist der schon eingangs erwähnte Sinn von "kritisch" in Anlehnung an das Verfahren bei Schleiermacher, der die "Idee" des Christentums und das gegebene Christentum gegeneinanderhält. Im Lichte dieses Verständnisses von "kritisch" erkennen wir, daß Benner ähnlich verfährt, wenn er die "Ideen" der Französischen Revolution, Freiheit, Brüderlichkeit und Gleichheit, und die gegenwärtigen "Gesellschaftsordnungen" kritisch aufeinander bezieht. Die Parallelität verwundert nicht, nebenbei bemerkt, sind doch beide, der Theologe und der Bildungsphilosoph, von der Denkweise der Philosophie jener Epoche mitbestimmt.

Das philosophische und praktische Recht eines prinzipien- bzw. weensorientierten Verfahrens ist nicht zu bestreiten. Es beruht nicht nur auf dem Interesse, behauptete Prinzipien auf ihre Realisierung hin zu prüfen, damit sich nicht ein falsches Bewußtsein ausbreitet; sie werden auf diese Weise gegen ihren Mißbrauch verteidigt. Legitim ist auch das Interesse von Institutionen an ihrer Identität. Ohne den ständigen prüfenden Blick auf die "principii" als die Anfänge würde sich der Protestantismus von seinen konfessionell gesehen identitätsstiftenden Ursprüngen abschneiden. In der "Kirchentheorie" Preuls wird jedoch genauso den Veränderungen Rechnung getragen.

"Die Kirche als konkrete Institution ist aber zugleich ein geschichtlich entstandenes und sich wandelndes Gebilde. Daher ist vieles, was uns am Leben und an der Gestalt der Kirche eigentümlich erscheint, auch nicht direkt aus dem Begriff der Kirche ableitbar, sondern nur historisch zu verstehen." (10)

Was über die historische Wandelbarkeit von Kirche als konkreter Institution gesagt ist, wird sich analog am Bildungsverständnis zeigen. Es ist erst recht jeweils nur ein Moment in einem Syndrom von einander wechselseitig bedingenden Faktoren. Eine bloß ideengeschichtliche, geisteswissenschaftliche Betrachtung greift zu kurz. Wir treffen auch auf sozial-, politik- und wirtschaftsgeschichtlich zu erhellende Wirkkräfte. Es überrascht daher nicht, daß der historische pädagogische

Befund im Protestantismus wiederkehrt, der Gegensatz zwischen einem subjektorientierten, autoritätskritischen Bildungsbegriff (s. die Definition von H. Blankertz, die D. Benner, H. v. Hentig, W. Klafki und viele andere Pädagogen unterschreiben können) und der Definition von M. Müller, die sich H. Zöpfel zu eigen macht und nicht nur er.

Nun könnte man vermuten, daß sich jene Differenz nur durch von außen auf die evangelische Kirche und ihr Gesellschafts- und Bildungsverständnis einwirkende Faktoren ergeben habe. Dies trifft nicht zu. Umgekehrt haben auch die Lehren der Reformation selbst starke Auswirkungen gehabt, und zwar unterschiedliche, und diese Unterschiede gründen gleichfalls in einer im "Wesen" der reformatorischen Lehrsätze selbst bereits angelegten Dialektik. Sie gehen auf die Anfänge der Reformation zurück.

2.4 Protestantisch Selbstverständliches und Nichtselbstverständliches

(1) Geistliche Unmittelbarkeit im gottbezogenen Selbstverhältnis – zugleich weltlich gewährte Subjektivität: Selbstbildung?

Das erste Prinzip umschreibt das allgemeine Priestertum mit etwas anderen Worten. Es betrifft das Priestertum aller "Gläubigen". Jeder getaufte Christ ist sich selbst Priester, er bedarf nicht eines vermittelnden Weihepriestertums. Heils-"mittel" fallen keineswegs weg; aber es sind jetzt das mündliche Wort der Predigt und das Wort in der Gestalt des Sakraments. In diesem Reden Gottes und Hören des Menschen wird durch Gott selbst der Glaube für den einzelnen unvertretbar gestiftet, in eins mit dem Akt, in welchem er persönlich bewußt und ergriffen wird; damit ist er individueller Glaube. Hierin liegt der konstitutive Grund für den protestantischen Satz, daß der Gläubige geistlich gesehen Subjekt ist.

Die Dialektik des Protestantismus beruht nun freilich darauf, daß die geistliche "Selbständigkeit", um einen Terminus Schleiermachers zu verwenden, zwar auch generell als selbständige Subjektivität weiter ausgelegt werden kann, aber nicht muß. Religiös geltende persönliche Glaubensbildung ist noch nicht weltlich gewährte "Selbstbildung" im Sinne der Goethezeit. Historisch konnte sich zweierlei ergeben, und es hat sich auch ergeben: die bekannte "Individualisierung" und "Subjektivierung", die vom modernen Protestantismus als Auswirkung reformatorischer Prinzipien reklamiert wird, und das Gegenteil, der Widerstand gegen diesen Vorgang.

(2) Der in sich verkrümmte Sünder – oder der aufrechte Gang: Bildung als Selbstbestimmung?

Die Deutung des Prozesses der individuellen Christwerdung darf in allgemeinprotestantischer Sicht nicht von der reformatorischen Sündenlehre abgetrennt werden, wie sie auch in der Rechtfertigungslehre inkorporiert ist: der in sich verkrümmte, sich selbst radikal verfehlende Mensch, und zwar gerade dann, wenn er an seinen freien Willen denkt. Wieder besteht die Pluralität erzeugende Dialektik des Protestantismus darin, daß wirkungsgeschichtlich die eine oder die andere Seite zum Zuge kommen konnte: der von der Sünde erlöste, in seiner schöpfungsgemäßen Bestimmung erneuerte "erste Freigelassene der Schöpfung" (J. G. Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 1784-1791, 4. Buch, IV) in seinem "aufrechte(n) Gang" (3. Buch) – diese Ansicht sollte die protestantische Wurzel eines selbstbewußten Bildungsverständnisses abgeben -, oder der unter der Sünde faktisch verbleibende, nur in Gottes Richterblick freigesprochene Mensch, der nicht den neuen aufklärerischen bildungsphilosophischen Begriff "Selbstbildung", sondern tagauf tagein das Wort "Zucht" zu lernen hat wie die tägliche Buße.

(3) Die Sünde eindämmende, "Frieden, Recht und Leben" bewahrende Ordnungen – zugleich Recht zur Aufhebung von Ordnungen: kritische politische Bildung?

In welch eindrücklichen, schönen Worten beschreibt Luther in seiner zweiten Schulschrift von 1530 das "weltliche Regiment Gottes", um eine weitere, jetzt das Weltverhältnis des Christen bündig beschreibende Lehre heranzuziehen: "das weltlich Regiment erhält zeitlichen und vergänglichen Frieden, Recht und Leben" (zit. n. Nipkow / Schweitzer 1991, 63). Es ist "eine herrliche göttliche Ordnung und eine treffliche Gabe Gottes" (ebd.). Bildung in guten Schulen ist ein zentrales Instrument hierzu in den Händen einer sich der Verantwortung für den "Gemeinnutz" bewußten, christlich-gottesfürchtigen Obrigkeit. Aber: Wenn die Ordnung in die Hände von Politikern übergehen sollte, die die letzte Erwartung nicht erfüllen und darüber hinaus unterdrückende Diktatoren sind, bleibt die Ordnung auch dann eine "göttliche Ordnung", der zu gehorchen ist? Diese lutherische Auslegung hat es nachdrücklich gegeben.

In der weiteren Kirchengeschichte hat die politische "Basis" den theologischen "Überbau" mitbestimmt, während gleichzeitig die theologische "Lehre" die gegebenen Verhältnisse legitimierte: das landesherrliche Kirchenregiment, die wechselnden territorialstaatlichen Interessen, später die nationalstaatlichen, anschließend auch die volkumsbezogenen, ja, großenteils selbst die völkischen. Wo der Prote-

stantismus wie im lutherischen Deutschland Kirche und Staat in grundsätzlich gleich bleibender 'Äquinähe' zum Staat ganz selbstverständlich verband, verbot sich eine entsprechend grundsätzliche, an Aufhebung denkende politische Kritik, folglich auch ein Konzept kritischer politischer Bildung. Gegenläufige protestantische Interpretationen hatten es nicht leicht. Gleichwohl wurden auch sie unerhört geschichtsmächtig.

Die realen Verhältnisse im westlichen Protestantismus Englands und Amerikas führten zu einer der gravierendsten Weichenstellungen innerhalb des Gesamtprotestantismus, die ebenfalls in der Ursprungszeit der Reformation angelegt war: Der wahre christliche Staat wird von den Christen selbst gebaut (J. Calvin). Dieser Standpunkt brachte die politische Kritik einer "politischen Theologie" (J. Moltmann) und einer entsprechend staatskritischen evangelischen Bildung nach außen gegenüber den weltlichen Staatsgebilden hervor – mit einer nun umgekehrt ebenso bis heute zu beobachtenden 'Äquidistanz' zu jedem Staat im Namen der "Königsherrschaft" Christi. Ironischerweise verband sich diese Institutionenkritik nach außen als Kritik am unterdrückenden Staat keineswegs immer gleichzeitig mit einer Aufhebung von Unterdrückung in der Kirche selbst. Auf calvinistischer Seite ist die (frühere) Rigidität im Bezug auf Ehe- und Sexualmoral (Puritanismus) geläufig, ebenso das Verständnis der "Seelsorge" als "Kirchenzucht" (E. Thurneysen). Die lutherische Seite vertraute die Disziplinierung des äußeren Menschen den weltlichen Autoritäten an.

(4) Bildungsmitverantwortung in Staat und Gesellschaft – als Beitrag zu einer liberalen Demokratie: demokratische Bildung?

Heute scheint diese Frage keine offene Frage mehr zu sein. Aber als nach dem Ende des Ersten Weltkriegs eine Republik die Monarchie ablöste, versank für die evangelische Kirche ein als absolut gültig angesehenes Ideal, das nicht nur als wesensmäßig protestantisch, sondern auch wegen der Gleichsetzung des eigenen konfessionellen Selbstverständnisses mit dem reinen Evangelium als allein evangeliumsgemäß betrachtet wurde. Komplementär wurde nahezu einhellig von der gesamten evangelischen Theologenschaft ein liberaler, parlamentarischer demokratischer Staat als eine theologische Unerträglichkeit abgeurteilt. Die "Delegitimierung" der Weimarer Reichsverfassung wurde im Bündnis mit führenden Staatsrechtlern (R. Smend, C. Schmitt) und Historikern systematisch betrieben (Tanner 1989, mit besonderer Darstellung der Ansichten von K. Holl, E. Hirsch, F. Brunstäd, H.-D. Wendland). Die politische Heimat der Teilnehmer der Barmer Synode von 1934 war ebenfalls noch dieselbe:

"Die meisten der Barmer Zeitgenossen" kamen aus "konservativen deutschnationalen Traditionen. Mit der Weimarer Republik hatte keiner viel im Sinn und die Demokratie war ein Produkt westlich-liberalen Denkens, das man verwarf" (Kupisch 1964, 83, zit. n. Tanner, 67). "Unbeschadet des späteren Eintretens z. B. von K. Barth für die Demokratie zeigen diese Urteile: Die Vertreter der dialektischen Theologie ließen sich in der Wahrnehmung der Zeitgenossen unschwer einordnen in jene kulturkritische Gesamtbewegung, deren gemeinsames Credo die Denunziation von Aufklärung, Liberalismus, Rationalismus und damit der geistigen Grundlagen der Weimarer Republik war." (Tanner, ebd.)

Innerhalb der eigenen theologischen Zunft richtete sich die massive Kritik der Vertreter des Neuluthertums u. a. gegen E. Troeltsch. Politisch wurde die westliche liberale Demokratieidee durch eine bezeichnende theologische Abgrenzung gerechtfertigt, durch die Etikettierung ihrer christlichen Urheber als Sektierer und Schwärmer, so etwa Holl in seinem Vortrag 1922 "Luther und die Schwärmer":

"Darin unterscheidet sich unsere deutsche Auffassung scharf von der durch jene Sekten beeinflussten englisch-amerikanischen. Für uns gilt der Zusammenhalt im Staat, die Förderung und Vertiefung der Volksgemeinschaft als ein Gut, das uns höher steht als die Bewegungsfreiheit des einzelnen." (466, zit. n. Tanner, 207f.) Der Erste Weltkrieg wird als Zusammenstoß mit "calvinistischen Mächten" interpretiert (Holl in einer anderen Studie, Tanner, ebd.).

Die historische Korrektheit gebietet, darauf hinzuweisen, daß sich dieselbe negative Haltung zur Demokratie in der deutschen Reformpädagogik zeigt (Osterwalder 1995). Nach dem Kriegsende betreiben auch andere führende Pädagogen eine Erziehung jenseits oder in bewußter Opposition zur Demokratie im Namen einer wiederzugewinnenden nationalen Gemeinschaft (G. Kerschensteiner, E. Spranger). Es herrschte derselbe Geist.

Die Konsequenzen der entsprechenden protestantischen Linie (vgl. M. Doerne, W. Koepp, H. Schreiner, M. von Tiling u. a.) liegen auf der Hand, als erstes die Abhalfterung des Begriffs "Bildung" selbst und seine Ersetzung durch "Erziehung" und "Zucht" (Preul 1980, 16ff.). Inhaltlich tritt an die Stelle einer Erziehung und Bildung im Zeichen der Christentumsgeschichte als politischer Freiheitsgeschichte – die konkurrierende andere protestantische Linie – die jeder Kritik entzogene prägende Kraft der nationalen, volkstumsbezogenen, gewachsenen funktionalen "Gemeinschaften". Aus der Erziehungswissenschaft sucht man sich aus, was besonders dazu paßt, bezeichnenderweise die Erziehungstheorie E. Kriecks (vgl. z. B. Koepp 1932, 2f.). Unter der Formel einer "Erziehung unter dem Evangelium" können sich bis heute sehr unterschiedliche Positionen versammeln. Vermeintlich eindeutige Ableitungen widerlegen sich selbst. Historisch gibt nicht ein reiner Begriff, sei es vom Evangelium oder vom Protestantismus, und eine vermeintlich daraus allein ableitbare, eindeutig evangelische Bil-

den Ausschlag, sondern ein kulturelles und politisch-gesellschaftliches, d. h. von nicht-theologischen Determinanten erzeugtes Gesamtverständnis der Wirklichkeit, das ähnlich wie im ersten Teil bei den Pädagogen zu beobachten war und bis in ontologische Tiefendifferenzen reicht.

(5) Erziehung und Bildung als "weltlich Ding" in der Zuständigkeit der Pädagogik – welcher Pädagogik bzw. Bildungstheorie? – kontingente Konvergenzen und Bündnisbildungen

Dieser Punkt betrifft einerseits die auch theologisch begründbare Freisetzung der säkularen Pädagogik in ihre "relative Eigenständigkeit" (E. Weniger). Vom Evangelium und der Kirche her soll der pädagogischen Vernunft nicht bevormundend hineingeredet und hineinregiert werden. Die zwei Regimente sind zu unterscheiden. Es darf nicht so aussehen, als ob von den Leistungen in den weltlichen Handlungsbereichen soteriologisch das Heil abhängt. Die Verantwortung vor Gott im Namen des ersten Gebotes wird dadurch nicht abgeschwächt; sog. Ideologien und pseudo-religiöse Verbrämungen des Erziehungsgeschäfts sind zu kritisieren. Aus der Theologie kann und soll aber nicht eine "Evangelische Pädagogik" abgeleitet werden, auch nicht eine "christliche Bildung"; rechtens ist nur eine Mitarbeit im Bildungssystem "in evangelischer Verantwortung". Um 1930 war diese Position in Ableitung aus der Zweiregimentenlehre von M. von Tiling in ihrem "Arbeitsbund für wissenschaftliche Pädagogik auf reformatorischer Grundlage" vertreten worden. Eine "wissenschaftliche", nicht eine die Eigensetzlichkeit des Pädagogischen verchristlichende Pädagogik sollte fortan gemeint sein. Die Schule sei eine "Schule unter dem Evangelium" (Kittel 1935, genauso 1949), nicht eine evangelisch-weltanschaulich prägende Schule. Kittel und Hammelsbeck tragen verdienstvoll zur Verabschiedung der evangelischen Bekenntnisschulen bei.

Was aber zeigt sich, wenn man näher hinsieht? Rezipiert wird nicht eine zeitlose, wissenschaftlich ein für allemal gültige Pädagogik, sondern eine geschichtlich wechselnde, die sich mit den politischen und anderen Trends entwickelt. Sie wird mit dem verschmolzen, was als evangelisch "verantwortbar" angesehen wird:

Der Religionsunterricht soll 1934 / 35 für M. von Tiling auf reformatorischer Grundlage die "Grundwahrheiten unseres Lebens an Beispielen aus der heutigen Gesetzgebung und der sich neu gestaltenden Sitte" verdeutlichen. Als sie gelten "die Gestaltung der Jugenderziehung in Familie, Schule, Jugendbund (Hitlerjugend mit der antipluralistischen Gleichschaltung aller sonstigen Jugendverbände, Vf.), Bestimmungen für den BdM (Bund deutscher Mädchen; M. v. Tiling war eine interes-

sante Vorkämpferin für die Mädchenerziehung, Vf.), das Erbhofgesetz, der Zusammenschluß von Arbeitgeber und Arbeitnehmer durch den Staat (die Zerschlagung der Gewerkschaften, Vf.), das Schriftleitergesetz (die Liquidierung der Meinungs- und Pressefreiheit, Vf.), das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, die Arbeit am Familienrecht usf." (1934 / 35, 252, zit. n. Nipkow / Schweitzer 1994, II, 37).

In den 30er Jahren nimmt H. Kittel die nationalpolitischen Ideen jener Zeit auf; in den 60er Jahren ist es 1970 in seiner "Evangelischen Religionspädagogik" in imponierender Breite die inzwischen in der Bundesrepublik neu zur Herrschaft gekommene sog. Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Wir Jüngeren haben uns aus protestantischer Überzeugung einem kritischen Bildungsverständnis angeschlossen, wie ich es oben mit H. Blankertz zitiert habe und wie es meine obigen Anfragen spiegeln. Hinsichtlich unseres Themas "Bildung und Protestantismus" haben sich wohl stets unterschiedliche Auslegungen der reformatorischen Theologie mit unterschiedlichen Formen der Pädagogik verbunden.

(6) Freiheit des Glaubens – auch Freiheit zum Glauben (Religionsfreiheit)? Ökumenisches Lernen und interreligiöse Bildung

Die vielbeschworene protestantische Freiheit eines Christenmenschen war zunächst keineswegs Religionsfreiheit. Sie konnte zwar zu ihr führen, die Freiheit des Glaubens zur (Wahl-)Freiheit zum Glauben in der einen oder anderen Weise, und sie hat unter dem historischen Einfluß des westlichen Protestantismus dann ja auch zu ihr geführt. Sie ist in der Wurzel mit angelegt, aber geht nicht logisch und sachlich zwingend aus dem theologischen Freiheitsverständnis hervor, das die Befreiung des Gottlosen aus der Sünde betrifft und die neue Freiheit zu guten Werken in der Liebe, die aus dem Glauben fließt. Wie weit aber sollen und dürfen Freiheit und Liebe reichen? Das wurde lange Zeit für Juden und Muslime, Freidenker und Atheisten negativ beantwortet.

Das Ja zur Religionsfreiheit ist aber die Grundbedingung für die Einräumung einer Bildungsmitverantwortung der Kirchen in der pluralen Gesellschaft in ihren staatlichen Einrichtungen. Es ist die notwendige formale, nicht bereits die hinreichende inhaltliche Voraussetzung für *Bildungspartnerschaft* mit allen anderen nichtchristlichen und säkularen Positionen. Sie hat sich in einer mehrseitigen Verständigungsfähigkeit zu bewähren. Interreligiöse Bildung wird in diesem Kontext zu einer konstitutiven Dimension des protestantischen Bildungsbegriffs, von dem notwendigen ökumenischen Lernen ganz zu schweigen.

3 *Plurale protestantische Bildungspartnerschaft*

Für eine Bildungspartnerschaft – der Ausdruck lehnt sich an die Bezeichnung des Ethikunterrichts als "Dialogpartner" in der Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht an (1994, 78) – sind auch alle anderen oben vorgenommenen Gegenüberstellungen hinsichtlich der Selbstausslegung des Protestantismus mitbetroffen. Wenn nicht prinzipiell die freie, sich selbst bestimmende Subjektivität und hierin Selbstbildung (1 und 2), ferner eine zivilgesellschaftlich erforderliche gesellschafts- und autoritätskritische Bildung (3) und die Bejahung von liberalen, demokratischen Grundrechten anstatt von Gemeinschaftsideologien kirchlich gelten (4), folglich auch ein Begriff von Bildung als geschlossener evangelisch-weltanschaulicher Glaubenserziehung verabschiedet wird (5), ist der Protestantismus nicht pluralismusfähig. Dann wird eine plurale evangelische Bildungspartnerschaft in unserer Gesellschaft illusorisch, und die pädagogischen Skeptiker und Kirchenkritiker behalten recht.

Zusammengefaßt betreffen die genannten Momente zunächst die uneingeschränkte Zustimmung der Kirchen zum "politischen Pluralismus" als Gesamtrahmen (Nipkow 1998, Bd. 1, Kap. 1; vgl. auch Bd. 2, Kap. 4). An der offiziellen Haltung der evangelischen Kirche besteht inzwischen kein Zweifel (vgl. die Denkschrift "Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie", 1985). Bekräftigt wird dies auch durch die Deutung des Art. 7, 3 GG von Art. 4 GG her, die bereits 1971 in unmißverständlicher Klarheit die Mitwirkung der Kirche in der Schule im Religionsunterricht von dem "Recht" des einzelnen auf religiöse Orientierung her begründet hat. Die Regelung dient "der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen" (EKD 1987, 58).

Schwieriger ist eine andere Herausforderung; sie ist einmal theologischer Natur, da sie die Bereitschaft und Fähigkeit betrifft, in verschiedenen Hinsichten eine Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit aus der Mitte des christlichen Glaubens zu entwickeln, mithin Verständigung nicht gezwungenermaßen, sondern aus theologischer Überzeugung, "Pluralismus als Prinzip" (Herms 1991) "aus christlicher Identität" (Herms 1995). Der Pluralismus betrifft hierbei nicht nur wie schon seit längerem die innerprotestantische Pluralität, auch nicht nur die innerchristliche, d. h. die ökumenische Vielfalt, besonders das Gegenüber zur katholischen Kirche, sondern das Verhältnis von Christentum und Judentum, von Christentum und Islam, das noch größere Spektrum asiatischer Religionen und quer zu allem die Spannung zwischen religiösem und nichtreligiösem Denken, zwischen Glaube und Agnostizismus, christlicher und philosophischer Ethik (Nipkow 1998, bes. Bd. 2, Kap. 6-12).

Schwierig ist zum anderen die pädagogische Anbahnung von neuen Einstellungen wegen der Natur des Menschen. Sie widerstrebt der realen, praktischen Anerkennung der Andersheit der Anderen. Organisatorisch hätte sich die christliche Verständigungsfähigkeit in unserer pluralen Welt in den Schulen in einer mehrseitigen Zusammenarbeit zu bewähren, in den Gemeinden in Formen der "Kulturbegegnung" und "Religionsbegegnung" (Lähnemann 1998), insgesamt in einer christlichen Kultur der Gastlichkeit.

Literatur

- Benner, D. (1983): Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion. In: D. Benner u. a. (Hg.): Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, ZfPäd, 18. Bh., Weinheim-Basel, 45-57.
- Benner, D. / Tenorth, H.-E. (1996): Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. In: ZfPäd 42, 1, 3-14.
- Blankertz, H. (1969): Theorien und Modelle der Didaktik, München.
- Bohnsack, F. (Hg.) (1984): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt / M.
- Bohnsack, F. (1994): Pädagogische Strukturen einer guten Schule heute. In: K.-J. Tillmann (Hg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg.
- Dalferth, I. U. (1981): Religiöse Rede von Gott, München.
- Dürig, G. (1994): Einführung. In: Grundgesetz, 32. neubearb. Aufl., München, VII-XXVIII.
- EKD-Kirchenamt (Hg.) (1985): Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie. Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe, Gütersloh.
- EKD Kirchenamt (Hg.) (1987): Bildung und Erziehung (Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bd. 4 / 1), Gütersloh.
- EKD Kirchenamt (Hg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh.
- Giesecke, H. (1998): Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik, Stuttgart.
- Hansmann, O. / Marotzki, W. (Hg.) (1988/1989): Diskurs Bildungstheorie I u. II, Weinheim.
- Hentig, H. von (1969): Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart, 2. Aufl.
- Hentig, H. von (1992): Glaube. Fluchten aus der Aufklärung., Düsseldorf.
- Hentig, H. von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München / Wien.
- Hentig, H. von (1997): Pflichtfach Philosophie: Kompromißvorschlag im Streit um den obligatorischen Religionsunterricht. In: EvKomm 1, 726-728.
- Hentig, H. von (1996): Bildung. Ein Essay, München (Darmstadt 1997).

Hermes, E. (1991): Pluralismus als Prinzip. In: R. Brockhagen (Hg.): "Vor Ort" - Praktische Theologie in der Erprobung. FS Peter C. Bloth, Berlin, 77-95.

Hermes, E. (1995): Pluralismus aus christlicher Identität. Vorblick auf den VIII. Europäischen Theologenkongress. In: J. Mehlhausen (Hg.): Pluralismus und Identität, Gütersloh, 15-19.

Heydorn, H. J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt / M.

Holl, K. (1922): Luther und die Schwärmer. In: Ges. Aufs. Bd. I, 420-467.

Humboldt, W. von: Werke, hg. von A. Flitner / K. Giel, Darmstadt.

Jones, H. O. (1985): Die Logik theologischer Perspektiven. Eine sprachanalytische Untersuchung, Göttingen.

Kimminich, O. (Hg.) (1977): Was sind Grundwerte? Düsseldorf.

Kittel, H. (1935): Schule unter dem Evangelium. In: Deutsche Theologie, 2, 140-153.

Kittel, H. (1949): Schule unter dem Evangelium, Braunschweig.

Klafki, W. (1991): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 2. erw. Aufl., Weinheim / Basel, 15-41.

Klein, A. (Hg.) (1995): Grundwerte in der Demokratie, Bonn.

Koeppe, W. (1932): Die Erziehung unter dem Evangelium. Eine Grundlegung, Tübingen.

Kupisch, K. (1964): Demokratie und Protestantismus. In: Ein Ruf nach vorwärts. Eine Auslegung der Theologischen Erklärung von Barmen 30 Jahre danach, hg. von M. Karetzki, München, 69-86.

Kutschera, F. von (1982): Grundlagen der Ethik, Berlin / New York.

Lähnemann, J. (1998): Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen.

Müller, M. (1958): Bildung. In: Staatslexikon, Bd. 2, Freiburg / Br., 8. Aufl.

Nipkow, K. E. (1998): Klare Identitäten. Ethik- und Religionsunterricht müssen gleichberechtigt sein. In: EvKomm 7, 400ff. (a)

Nipkow, K. E. (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 1: Moralphädagogik im Pluralismus, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh. (b)

Nipkow, K. E. / Schweitzer, F. (Hg.) (1991 / 1994): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher, München 1991, Bd. 2 / 2: 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994.

Osterwalder, F. (1995): Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik. In: W. Böhm / J. Oelkers (Hg.): Reformpädagogik kontrovers, Würzburg, 139-174.

Pleines, J. E. (Hg.) (1978): Bildungstheorien. Probleme und Positionen, Basel / Wien.

Preul, R. (1980): Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh.

Preul, R. (1989): Luther und die Praktische Theologie. Beiträge zum kirchlichen Handeln der Gegenwart, Marburg.

Preul, R. (1997): Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche, Berlin / New York.

Ritschl, D. (1984): Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken, München.

Rolf, H.-G. (Hg.) (1995): Zukunftsfelder von Schulforschung, Weinheim.

Schmidt, G. R. (1989): Philipp Melanchthon als christlicher und humanistischer Pädagoge. In: Philipp Melanchthon. Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Lat. / Dt., ausgew., übers. und hg. von G. R. Schmidt, Stuttgart, 3-27.

Schwartz, W. (1984): Analytische Ethik und christliche Theologie. Zur metaethischen Klärung der Grundlagen christlicher Ethik, Göttingen.

Tanner, K. (1989): Die fromme Verstaatlichung des Gewissens. Zur Auseinandersetzung um die Legitimität der Weimarer Reichsverfassung in Staatswissenschaft und der zwanziger Jahre, Göttingen.

Tiling, M. von (1934 / 35): Die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Gegenwart. In: SchuEv 9, 248-254.

Zöpfel, H. (1993): Erfahrung, Denken, Tugend. Rückbesinnung auf das Humane. In: H. Huber u. a. (Hg.): Ethik in der Schule, München, 75-96. (a)

Zöpfel, H. (1993): Sind wir noch zu retten? Pädagogische Bemerkungen zu einer verunsicherten Gesellschaft. In: H. Huber u. a. (Hg.): Ethik in der Schule, München, 7-16. (b)

Roland Degen

Das Schulfach LER

Eine Momentaufnahme gegenwärtiger Entwicklungen und Fragen

Im Rahmen dieses knappen Informationsreferates ist weder beabsichtigt, die kulturkampfähnliche Entwicklung um Brandenburgs Schulfach LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) detailliert zu beschreiben noch dieses in Deutschland singuläre Modell in größere geschichtliche Zusammenhänge laizistischer Traditionen einzuzeichnen. Vielmehr möchte ich mich auf einige allgemeine Bemerkungen (1.), auf Informationen zum gegenwärtigen Stand der Entwicklung bei Schuljahresbeginn 1998 / 99 (2.) und mehrere perspektivische Argumente im Interesse dringend nötiger weiterer Klärungen beschränken (3.). Wer über diese Moment-Aufnahme hinaus an einer differenzierteren "Ausleuchtung" dieser kontrastreichen Bildungs-"Landschaft" interessiert ist, dem bieten sich in der inzwischen umfangreichen LER-Literatur unterschiedlichste Betrachtungsperspektiven¹ zur Urteilsbildung an.

¹ Vgl. u. a.: Land Brandenburg / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): Unterrichtsvorgaben Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde. Sekundarstufe I. Potsdam 1996; dass.: Abschlußbericht zum Modellversuch "Lernbereich Lebensgestaltung - Ethik - Religion". Fürstenwalde 1996; Degen, Roland / Doyé, Götz (Hg.): Bildungsverantwortung der Ev. Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte - Entwicklungen - Kommentare. Berlin / Münster (Comenius-Institut) 1995; Doyé, Götz / Scheilke, Christoph Th.: Bildung und Religion in der allgemeinbildenden Schule für alle Kinder und Jugendlichen. Zur Debatte um LER. In: Neue Sammlung 1997 / 2, S. 165-186; Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg: Abschlußbericht zum Modellversuch "Lernbereich Lebensgestaltung - Ethik - Religion". Kirchenleitung der EKIBB 09.06.1995. Berlin 1995; Fauth, Dieter: Die EKD-Denkschrift "Identität und Verständigung" im Licht von religiösen Bildungsbestrebungen im Land Brandenburg. In: PrTh 30 / 1995, S. 239-246; Leschinsky, Achim: Vorleben oder Nachdenken? Bericht über den Modellversuch "Lebensgestaltung - Ethik - Religion". Frankfurt / M. 1996; Lott, Jürgen: Wie hast du's mit der Religion? Gütersloh 1998; Nipkow, Karl Ernst: Die Herausforderung aus Brandenburg. In: ZThK 93 / 1996, Heft 1, S. 124-148; Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen. Münster (Comenius-Institut) 1997; Simon, Werner: "Lebensgestaltung - Ethik - Religion". Ein Modellversuch und einige offene Fragen. In: KatBl 120 / 1995, S. 29-40.

1 Generelle Bemerkungen

1.1 Schien anfangs LER manchem Betrachter besonders aus westdeutschen Religionsunterrichts-Traditionen ein marginales, kurzlebige Brandenburger Exotikum zu sein, kann sich dieses Modell trotz seiner inhaltlichen und bildungspolitischen Problematik landespolitisch stabilisieren und wirkt über Brandenburgs Grenzen auch in westdeutsche Bildungslandschaften hinein. "Noch niemals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland hat eine religionsunterrichtliche Konzeption über den Kreis religionspädagogischer Insider hinaus einen derartigen öffentlichen Wirkungsgrad entfaltet und so viel "Furore" gemacht wie das LER-Konzept ..."² Die mit LER gegebene Provokation ist jedoch zunächst kontextbedingt und bringt in ihrer öffentlichen Auseinandersetzung die postsozialistische Situation Ostdeutschlands in besonderer Schärfe zum Tragen, auch wenn diese Debatte sehr bald nach ihrem Entstehen weitgehend von Personen übernommen wurde, die keineswegs dem DDR-Kontext entstammen.

1.2 Mit dem LER-Konzept stellte sich um 1991 eine wichtige Doppelfrage, deren Berechtigung nicht vorschnell kritisiert werden darf: Welches ist die – unabhängig vom Verfassungsrecht – für den postsozialistischen Kontext angemessene Form von Religion in der Schule, wenn die Ausgrenzungen und marxistisch-leninistischen Interpretationen religiöser Inhalte im DDR-Bildungssystem zu überwinden sind und westdeutsche Traditionen als nur bedingt kontextspezifisch angesehen werden? Und: Müßten in einer Gesellschaft, in der Konfessionslosigkeit über die Generationenfolge faktisch weitgehend zum gesellschaftlichen Normalfall wurde – in der ostdeutschen Jugend gehören unter 4 % der Bevölkerung zur katholischen, unter 18 % zur evangelischen Kirche – nicht gerade für die zentralen Fragen von Religion und Lebensgestaltung Lernstrukturen geschaffen werden, die gemeinsame Erkundungen lebensrelevanter Themen auch in ihrer religiösen Dimension ermöglichen?

1.3 Die LER-Intention versteht sich jedoch nicht lediglich als kritische Frage an die – von den übrigen neuen Bundesländern modifiziert übernommene – westdeutsche Praxis im Sinne von Art. 7, 3 des GG, sondern zugleich als eine konkrete Antwort auf diese Frage. Diese Antwort hat im Laufe des "Modellversuchs LER" (1992-1996) und der anschließenden schulpolitisch durchgesetzten Verbreiterung zwar an Klarheit gewonnen, jedoch gerade dadurch zunehmend auch das Un-

² Lachmann, Rainer: Religionspädagogik 1997. Ein Literaturbericht. In: JRP 14. Heimat und Fremde. Neukirchen / Vluyn 1998, S. 254.

genügen dieser Antwort gezeigt. Das R im LER-Kürzel entwickelte sich zunehmend vom Singular- zum Pluralbegriff, R wurde faktisch zur Information über Religionen (!) und schließlich auch begrifflich zu "Religionskunde". Der reformpädagogische Charme der Schulerneuerungsbewegung von 1989/90 in Ostdeutschland, der LER bewußt nicht als herkömmliches Schulfach definierte, sondern als einen offenen Lernbereich, wich – auch unter schulorganisatorischen Zwängen – dem herkömmlichen Denken schulischer Verfächerung. Partnerschaftliche Mitverantwortung der LER-Intention durch die Kirchen, die zeitweise in einer Integrations- und Differenzierungsphase des LER-Modells erprobt wurde, verlief wenig ermutigend und fand keine Fortsetzung. Die katholische Kirche hat selbst diesen Verständigungsversuch noch vor seiner Erprobung zurückgewiesen und sich daran nicht beteiligt.

1.4 Es ist hier nicht der Ort zu entscheiden, ob nicht in der Frühphase der Entwicklung durch kooperativere konzeptionelle Bereitschaften und wechselseitige Einbeziehungen von Schulpolitik, Erziehungswissenschaft und kirchlicher Bildungsverantwortung die Schärfen der polemischen Auseinandersetzungen hätten reduziert werden können – auch im Interesse der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, die sich oftmals als Opfer dieser Auseinandersetzungen verstehen müssen. Hierbei kann sich in der Öffentlichkeit gegenwärtig leider nur schwer die Einsicht durchsetzen, daß es zumindest der evangelischen Kirche durchaus darum geht, LER nicht einer generellen Totalkritik zu unterziehen, sondern wesentliche Elemente – freilich in einem anderen Strukturmodell mit wechselseitig offenen Wahlpflichtfach-Alternativen – festzuhalten. Die Evangelische Kirche von Berlin-Brandenburg versuchte zunehmend in den Auseinandersetzungen zu zeigen, daß sie um der Thematik von Religion willen – und nicht aus Gründen angemaßter Schulbemächtigung – ein eigenständiges, gleichberechtigtes, von ihr mitverantwortetes Profil im Rahmen eines Fächergruppenzusammenhangs anstrebt, was der ursprünglichen Lernbereich-Idee von LER zumindest nahekommt. Angesichts der bildungspolitischen Verhärtungen ist hier jedoch vor dem möglicherweise erst Ende 1999 zu erwartenden Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Verfassungsgemäßheit von LER kaum ein Fortschritt zu vermuten. Alle Argumente sind eingebracht und begegnen oft nur in neuen Mischungsverhältnissen. Die Gesellschaft – und die christlichen Gemeinden in ihr – trifft diese Auseinandersetzung unvorbereitet. Sie sind der Differenziertheit der Argumentation auch deshalb meist nicht gewachsen und dulden diese Diskussion der Experten eher als daß sie diese inhaltlich mitvollziehen.

2 Zum Stand der Entwicklung im Herbst 1998

2.1 Durch Pressemeldungen mitverursacht, entstand besonders außerhalb Brandenburgs weithin das Mißverständnis, als gäbe es in diesem Bundesland lediglich LER als flächendeckendes RU-Pflicht-Modell ohne Abmeldechance. Hier sind aufklärende Differenzierungen nötig: LER war nach Abschluß der Erprobungsphase (1996) bis in den Sommer 1998 lediglich – und keineswegs flächendeckend – alternatives Pflichtfach in Sekundarstufe I, die in Berlin und Brandenburg anders als in den übrigen neuen Bundesländern mit Klasse 7 beginnt.

Zunächst seitens der Landesregierung nicht vorgesehene Befreiungsanträge vom LER-Unterricht sind an die Schulbehörde zu richten, werden dort geprüft und akzeptiert, wenn der Besuch der freiwilligen konfessionellen RU-Angebote, die ausschließlich kirchlich verantwortet werden, in den Schulen nachgewiesen werden kann. Diese Angebote gibt es im Sinne des auf Brandenburg ausgeweiteten Berliner RU-Modells als nichtordentliches Lehrfach in beachtlichem Umfang. Trotz weitgehender staatlicher Refinanzierung ist freilich eine Ausweitung dieser freiwilligen Angebote im Sinne kirchlicher Arbeitsgemeinschaften aufgrund der landeskirchlichen Finanzkrise kaum zu erwarten.

Daneben gibt es im Bundesland Brandenburg wie überall in den neuen Bundesländern die – vielfach im konzeptionellen und faktischen Umbruch befindliche – gemeindliche Arbeit mit Kindern ("Christenlehre")³ als spezifische Konkretion ihrer Bildungsverantwortung: "Eine Kirche, die sich zur Bildungsmitverantwortung in der Gesellschaft bekennt und deshalb schulischen Religionsunterricht bejaht, wird nur dann glaubwürdig sein, wenn sie ihre eigenen Handlungsfelder pädagogisch reflektiert, den Lernort Gemeinde eigenverantwortlich profiliert und dementsprechend personell und finanziell ausstattet."⁴

Angebote vorrangig unterrichtlicher Struktur zur Information über Religion(-en) und Auseinandersetzung mit Inhalten christlichen Glaubens erfolgen also im Brandenburger Raum in organisatorischer und intentionaler Verschiedenartigkeit auf dreifache Weise. Eine Problematik, die nur deshalb vielfach kaum bewußt ist, weil diese Angebote viel-

³ Comenius-Institut / Arbeitsstelle Berlin (Hg.): Christenlehre in veränderter Situation. Arbeit mit Kindern in den Kirchen Ostdeutschlands. Berlin / Münster (Materialien und Berichte) 1993.

⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift. Gütersloh 1994, S. 45.

fach (noch) nicht flächendeckend erfolgen und sich deshalb (vorläufig?) nur teilweise wechselseitige Konkurrenzen liefern.

2.2 Auch wenn sich Zahlenwerte und Verhältnisangaben rasch wandeln können und über Inhalte, didaktische Kriterien und schulpädagogische Begründungen nichts aussagen, sind einige statistische Angaben zur LER-Thematik aufschlußreich:

Die Landesschulpolitik ist daran interessiert, vor der zu erwartenden Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes zu LER stabile Fakten zu schaffen und das Unterrichtsangebot auszuweiten. Die Schulen haben berufsbegleitend Lehrer innen zu entsprechender Nachqualifizierung für LER zu stellen. Im neuen Schuljahr 1998 / 99 soll dieses Fach an 250 Schulen (bisher 171) zum Fächerkanon für Sekundarstufe I gehören. 550 Lehrer/innen werden nunmehr in 1.600 Klassen (bisher 947) rund 40.000 Schüler/innen dieser Altersgruppe unterrichten.⁵ Nach Mitteilung der Bildungsministerin "sei LER inzwischen an über der Hälfte aller weiterführenden Schulen des Landes eingeführt".⁶ Aufgrund meiner Erkundungen waren vor den Sommerferien 1998 von einer Gesamtschülerschaft von 460.000 im Bundesland (der "demographische Knick" in Ostdeutschland zwischen 1989 und 1995 beginnt sich in einem drastischen Schülerrückgang auszuwirken) bisher etwa 25.000 durch LER erfaßt. Die Teilnahme am nichtobligatorischen evangelischen Religionsunterricht in den Schulen beträgt über 16.000 an 360 Schulen des Landes.⁷ Besonders in den Grundschulen ist das Interesse an diesem freiwilligen Angebot der Kirche beachtlich. Dabei fällt auf, daß dort, wo in den Schulen ein Doppelangebot von LER und freiwilligem kirchlichen RU möglich ist, dies keineswegs zu Ungunsten von RU ausfallen muß. Offensichtlich ist trotz massiver schulorganisatorischer Schlechterstellung der RU-Angebote deren Motivationskraft beachtlich. Nicht selten gibt es vor Ort zwischen LER- und RU-Lehrkräften konstruktive Zusammenarbeit und ein gemeinsames Leiden angesichts der bildungspolitischen Auseinandersetzungen zu dieser Thematik, obwohl RU-Lehrkräfte immer wieder über das rauhe Schulklima hinsichtlich ihrer Arbeit klagen.

Diese generelle "Schulstimmung" – Ausnahmen scheinen die Regel zu bestätigen – und die DDR-gelernte schulkonforme Haltung der EI-

⁵ Angaben nach Bildungsministerin Peter in epd-Wochenspiegel (Ausgabe Ost) 35 / 1998 (27. 08. 1998), S. 12.

⁶ In: epd-Wochenspiegel (Ausgabe Ost) 45 / 1998 (05.11.1998), S. 11. Differenzen in den Zahlenangaben fallen generell auf, sind jedoch für den Gesamttrend unerheblich.

⁷ Bischof W. Huber am 30. 06. in Potsdam (epd-Wochenspiegel (Ausgabe Ost) 28 / 1998 (09. 07. 1998), S. 6.

ternmehrheit dürften weitgehend der Grund sein, weshalb der katholischen und evangelischen Aufforderung, die LER-Befreiung bei der Schulbehörde durchzusetzen, zunächst kaum Erfolg, nunmehr ein nur geringer beschieden ist.⁸ Wer anderes erwartet hatte, dürfte den nachwirkenden DDR-Schulkonformismus – zumal bei einem für die Bevölkerungsmehrheit komplizierten und für sie wenig relevanten Bildungsdetail – unterschätzt haben.

2.3 Mit Beginn des Schuljahres 1998/99 ist eine weitere Ausweitung vorgenommen worden, welche die Einführung von LER in der bisher ausgesparten Primarstufe vorsieht. Tendenziell war diese Erweiterung freilich immer beabsichtigt. In einer zweijährigen Erprobungsphase an fünf Grund- und zwei Förderschulen des Landes werden zunächst etwa 600 Schüler/innen erfaßt. 27 Lehrkräfte seien bisher für diese sieben Schulen ausgebildet worden.⁹ Da dies in den Klassen 1-4 integrativ erfolgen soll, ist die ansonsten gegebene Abmeldemöglichkeit hier nicht vorhanden. Über konkrete Kriterien dieser Erprobung, spezifische Unterrichtsinhalte und didaktische Modelle für die Primarstufenklassen 1-6 war freilich bisher nichts zu erfahren. Da sich LER als bildungspolitisch gewolltes Schulfach inzwischen in völliger Unabhängigkeit zu den Religionsgemeinschaften versteht, haben auch die Kirchen ihre Informationen darüber lediglich aus der Presse beziehen müssen.

3 Klärungen und Perspektiven

3.1 Wichtiger als das statistische "Zählen von Köpfen" ist das Wahrnehmen dessen, was in den Köpfen vorgeht, welche Begegnungen mit lebensrelevanten Inhalten schulisch möglich sind und welche Einsichten und Erfahrungen dadurch in Lernprozessen entstehen. Ohne an dieser Stelle die zahlreichen Argumente auflisten zu können, die hierbei für und gegen Brandenburgs LER geltend gemacht werden, ist nicht zu vergessen, daß der ursprüngliche LER-Ansatz um 1991 / 92 gerade diese reformpädagogisch motivierte Lebensorientierung auch religiöser Bildungsaspekte meinte. Dieser erfahrungsorientierte Ansatz entspricht in vielem nicht nur bildungsreformerischen Leitvorstellungen der DDR-Wendezeit, er kann sich auch auf neuere Intentionen westdeutscher Religions- und ostdeutscher Gemeindepädagogik beru-

⁸ Nach Auskunft der Ministerin am 19. 10. 1998 in Potsdam "sei die Zahl der Befreiungsanträge vom LER-Unterricht auf 918 oder 2, 2 % angestiegen" (epd-Ost 45 / 1998, S. 11).

⁹ Nach epd-Ost 35 / 1998, S. 12.

fen – freilich kaum dort, wo diese Intentionen zum staatlichen Pflichtfach für alle werden und dessen laizistische Tendenz zunehmend deutlicher hervortritt. Ob "Lebensgestaltung" hierbei schulisch lehrbar ist und die mit dem Kürzel LER gemeinten Inhalte zudem den bildungspolitischen Definitionen des Staates zu überlassen sind, ist freilich zu befragen. Nach belastenden Erfahrungen in dieser Hinsicht im zu Ende gehenden Jahrhundert wird sich unser Beifall hierfür in Grenzen halten. Dennoch sollte die Ursprungsabsicht von LER damit nicht diskriminiert werden: "Wir haben ein starkes Interesse daran, daß alle Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, sich mit Inhalten von Glauben auseinanderzusetzen und für sich zu entscheiden, ob das wichtig ist für das eigene Leben."¹⁰ Eine "geregelter Zusammenarbeit" mit den Kirchen war hierbei zumindest vorgesehen. Wo es jedoch um die "Möglichkeit ... sich zu entscheiden" geht, müßten solche Entscheidungsmöglichkeiten auch schulstrukturell gegeben sein. In der LER-Entwicklung hat sich jedoch gezeigt, daß eine alternativlose Pflichtfach-Intention mit dem Neutralitätsgebot des Staates in Konflikt gerät, wenn es nicht gelingt, Freiwilligkeitsalternativen in einem inhaltlichen Gesamtzusammenhang zu schaffen und in der pluralistischen Gesellschaft hierfür Institutionen mitverantwortlich zu machen, die für weltanschauliche und religiöse Authentizität einstehen.

Wo letzteres nicht gewollt wird, bleibt letztlich nur die Konsequenz einer lediglich formal-phänomenologischen Betrachtung unterschiedlicher Religionen und ihrer kulturhistorischen Erscheinungsformen. Auch wenn der Begriff "Religionskunde" durchaus Momente existenzbezogener inhaltlicher Auseinandersetzung enthalten kann – und auch andere Modelle von Religions- und Gemeindepädagogik religionskundliche Elemente einschließen – ist die Tendenz zum nur distanziert Informativen, angeblich "Neutralen", in der LER-Entwicklung unübersehbar. Sind hierbei nicht normative Implikationen mitgesetzt? Bei weitgehender Zustimmung zu den Intentionen des LER-Modellversuchs wird denn auch im Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung festgehalten, daß im LER-Konzept "dem Phänomen Religion samt seinen Erscheinungsformen ein unzureichender Platz eingeräumt" worden sei. "Dafür mögen nicht zuletzt die aus der Vergangenheit wirkenden Voreinstellungen der gesamten außerschulischen Umwelt mitverantwortlich sein, aber die Konzeption von LER muß gerade vor diesem Hintergrund darauf befragt werden, ob sie nicht die Vorstellung nährt, durch Religionskunde das Problem der Religion –

¹⁰ Birthler, Marianne: Ministerin zwischen Elternängsten und Kirchenanspruch. Ein Gespräch mit M. Birthler über den Brandenburger Religionsstreit und einen schwierigen Modellversuch. In: Frankfurter Rundschau v. 25. 06. 1992.

langfristig zumindest – erledigen zu können.“¹¹ Wie Beobachtungen auch in Brandenburg zeigen, suchen zahlreiche junge Menschen nicht lediglich Informationen über Religiöses, sondern unmittelbare Zugänge und existentielle Begegnungen mit in dieser Hinsicht authentischen Personen, die für diese Inhalte einstehen und dabei Positionelles nicht verschweigen. Für LER stellt sich deshalb die Frage, „ob eine religiös nicht gebundene Lehrkraft authentisch mit religiösen Inhalten vertraut machen kann und soll“¹².

Geht es hierbei nicht lediglich um unterrichtlich-kognitive Auseinandersetzung, sondern um ein Aufsuchen von Orten und Symbolen, ein Entdecken von Riten und gestalteter Religion aus Glauben, ist sehr bald die Grenze der Institution Schule erreicht. Insofern verweist Religion in der Schule immer über sich hinaus auf Orte, wo diese Überlieferungen leben. Deshalb kann schulischer RU – in welcher Form auch immer – die Aufgaben von Kirche nicht gleichsam mit übernehmen und sich dadurch überfordern (und umgekehrt!). Das kann jedoch nicht bedeuten, die religiöse Dimension schulischer Bildung zur bloßen Unterrichtsreligion zu verkürzen oder gar Religion zur „objektiv-neutralen“ Standpunktlosigkeit werden zu lassen.

3.2 Wie sich in dem knappen Jahrzehnt seit dem DDR-„Wendeh Herbst 1989“ mit seinen epochalen Folgewirkungen herausgestellt hat, ist eine über die Generationenfolge verinnerlichte spezifische Konfessionslosigkeit zum weithin identitätsstiftenden Merkmal der ostdeutschen Bevölkerung geworden. A-Theismus besitzt hier in allen neuen Befreiungs- und Verunsicherungserfahrungen eine offensichtlich vergewissernde Funktion in den lebensgeschichtlichen Brüchen des Individuums. Das bedeutet jedoch: Nicht die Konfessionslosigkeit, sondern konfessionsgeprägte Christlichkeit (oder – in Ostdeutschland noch selten – islamischer Glaube) sind begründungspflichtig. Das Erlernen argumentativer Kompetenz und existentieller Auseinandersetzung mit Inhalten religiöser Überlieferungen ist deshalb hier dringlicher als in Regionen, wo die Umwelt weitgehend (noch?) religiöse Sozialisationen stützt und erkennbar Religiöses zum Normalen im Lebensalltag zählt. In Ostdeutschland ist jedoch – durchaus mit regionalen Nuancen – das Religiöse insgesamt das weitgehend Anormale. Vor 1989 in den Schulen (zu) gut Gelerntes über Religion und Kirchen wirkt oft unterschwellig weiter. Vom „Christlichen“ ist zwar – auch parteipolitisch – inzwischen viel die Rede, welchen Impulsen, Inhalten

¹¹ Leschinsky, Achim, S. 192.

¹² Simon, Werner, S. 37.

und Kriterien sich dies jedoch verdankt und woran "das Christliche" zu messen ist, wird in der Gesellschaft kaum mehr gewußt.

Die damit verbundene Bildungsaufgabe ist keineswegs den Schulen allein aufzulasten. Sie betrifft die Kultur der Gesellschaft insgesamt und ist hierbei in besonderer Weise zentrale und originäre Aufgabe der Kirchen – gerade auch in deren gesellschaftsoffener und lebensweltorientierter Funktion. Sofern die Schule dabei von ihren Voraussetzungen und ihren Möglichkeiten her beteiligt ist, wird sie nicht lediglich über Religiöses informieren und dieses erklären, sondern Begegnungen mit elementaren Zeugnissen religiöser Überlieferungen ermöglichen, die nötig sind, soll es zur existentiellen Auseinandersetzung und Klärung wichtiger Lebens-Sinnfragen mit anderen Traditionen und Einstellungen kommen. Toleranz, Humanität, Gerechtigkeit und andere Fundamentalbegriffe, die auch in den LER-Intentionen eine zentrale Bedeutung besitzen, bleiben hohl und unverstanden, wenn nicht entdeckt und verstanden werden kann, was das wechselseitig zu Tolerierende, das zur Humanität Führende (und Humanität oft Verhindernde!) letztlich ist und welchen Überlieferungen es sich verdankt. Bei derartigen exemplarischen "Tiefenbohrungen" werden sich Spannungen ergeben, die den Unterricht spannend machen können. Fundamentalkatechetische Elemente wird diese Bildungsarbeit deshalb enthalten müssen, gerade wenn sie die kritische Kraft etwa biblischer Texte zum Tragen bringen will – ohne dabei in vergangene Epochen von Religionspädagogik zurückzufallen. Hierzu bedarf es authentischer Anwälte solcher Überlieferungen auch in der Schule. Dies spricht sowohl für wie gegen zentrale Intentionen von LER. Das in einem LER-Unterricht "für alle" in der Pluralität Einzubringende bedarf unterschiedlicher Erkundungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, einer Vielgestaltigkeit in der Einheit. Ein – freilich kaum geglückter – Ansatz hierfür war mit der Unterscheidung von Integrations- und Differenzierungsphasen zweifellos gegeben. Information und Kenntnisvermittlung ohne existentielle Auseinandersetzung und Aneignung wird heutigen Bildungserwartungen einer religiösen "Patchworkgeneration" kaum gerecht. "Kann dies aber allein in einem weltanschaulich neutralen, für alle gemeinsamen Fachunterricht der Fall sein? Würde hier nicht statt differenzierter Kooperation, die eine kritische Kenntnis des Eigenen und des Fremden voraussetzt, anstelle 'des Gemeinsamen inmitten des Differenten' ein 'Misch-Masch' (John Hull) angeboten ...?"¹³

¹³ Boyé, Götz / Scheilke, Christoph Th., S. 175.

3.3 Auch unabhängig von Brandenburgs LER-Auseinandersetzungen besteht in der Öffentlichkeit zumindest Ostdeutschlands ein dringlicher Klärungsbedarf hinsichtlich des Konfessionsbegriffs unter den Voraussetzungen von Bildung und Schule (GG Art. 7, 3: RU nach den "Grundsätzen" der Religionsgemeinschaften). Immer wieder wird "konfessionell" mit den Sprachfärbungen von vereinnahmend, manipulierend, klerikal-konfessionalistisch versehen, mit kirchlicher Schul-Indoktrination und dadurch mit Ideologie – "Einwirkungspädagogik" vergangener politischer Systeme in Verbindung gebracht. Auch wenn belastende Schul-Kirchen-Auseinandersetzungen der Vergangenheit hierzu beigetragen haben, und die Wunden offenbar nur schwer verarben, kann mit "konfessionell" keine (neue) kirchliche Schulbemächtigung gemeint sein. Die konzeptionellen Grundlagentexte besonders der evangelischen Kirchen der letzten Jahrzehnte verdeutlichen dieses auf nuancenreiche Weise. Ebensovienig ist unter ostdeutschen Verhältnissen eine RU-Intention tauglich, die konfessionelle Identitäten hinsichtlich Lehre – Lehrer – Schülerschaft geschlossen halten möchte. Hier muß sich öffentliche Schule in der Pluralität – und damit auch LER mit Recht – gegen isolierende konfessionskirchliche Identitätsstabilisierungen wehren – sofern Kirchen gut beraten sind, auf solche Sicherungen zu bauen und sie schulisch zu fordern.

Doch wir haben Religion – christlich formuliert: das Lebensangebot Gottes – nur in vergeschichtlichten "Gefäßen". Die Religionen und Konfessionen sind Ausdruck dessen. Sie gehören nicht nur zu unserer Kulturbio-graphie – wie verdeckt und säkularisiert diese immer sein mag – sondern zu unserer Weltanschauungs- und Religionsbiographie, auch wenn wir uns dessen nicht immer bewußt sind. Die Wahrheit ist auch in diesem Sinne "immer konkret". Ohne konfessionalistischen Abschottungen Vorschub zu leisten, betrachten und erkunden wir das uns allen Gemeinsame von unterschiedlichen Traditionen und Erfahrungen aus, die immer auch eine konfessionelle Färbung besitzen. Dieses offenzulegen, gehört zur Redlichkeit in offenen Kommunikationsprozessen. Konfession nicht auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu reduzieren, sondern unter Einschluß dieser Positionalität gemeinsame Such- und Verstehensprozesse auch als Unterricht "mit anderen" zu ermöglichen, wäre die pädagogische Aufgabe. Identitäten sind hierbei nicht das zu konservierende Vorgegebene, sondern das durch Verständigung auch mit anderen Überlieferungen in einem zunehmend multikulturellen und multireligiösen Kontext je neu zu Gewinnende. In der Spannung von Identität und Verständigung legt dieser Religionsunterricht "weder einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch läßt er auseinanderfallen, was sich aufeinander verwiesen

sehen sollte”.¹⁴ Sicher sind unsere überlieferten konfessionellen Definitionen für solche Prozesse weitgehend unzureichend und hinsichtlich der Lebens- und Überlebensfragen junger Menschen vielfach anachronistisch, zudem als bloßes Konfessionswissen für Jugendliche kaum relevant. Dennoch vermag das Offenlegen eigener Positionen mit ihren Begründungen und das Erkunden konfessioneller Verdichtungen religiöser Überlieferungen zum Verstehen und kritischen Weiterfragen zu motivieren. Das Fremde zeigt hierbei das Eigene genauer und macht es oft erst bewußt. Beides wird sich vermutlich dabei entgrenzen und verwandeln.

Derartige Überlegungen stützen ein RU-Modell, das seine Fächerisierung aufbricht, Konfessionsprägungen nicht verschweigt, sondern sich damit anderen öffnet. Solcher Unterricht besitzt ein eigenständiges Profil im Zusammenhang eines Lernbereichs, dessen Elemente sich aufeinander beziehen. Heutige Fragen und Antworten, Lebensstile und Sinnsuchen Jugendlicher fordern die Erkundung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen, konfessionellen, philosophischen und anderen Überlieferungen und Einstellungen heraus. Bezogen auf die Erfahrungen junger Menschen existiert solcher Unterricht “mit offenen Türen” in einem schulischen Gesamtzusammenhang.

Derartige Überlegungen stellen einige Aspekte der LER-Intention ebenso in Frage wie – auf andere Weise – die des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts. Insofern kann LER als eine provokatorische Motivation zum Suchen nach angemesseneren Lösungen für religiöse Bildung in der heutigen Schule für alle verstanden werden.

3.4 Wenn – wie u. a. Friedrich Schweitzer zutreffend vermutet – “sich der schulische Religionsunterricht (im Westen) immer weiter von der Kirche entfernen wird und (im Osten) eine entsprechende Bedeutung ... von vornherein gar nicht gewinnen kann”¹⁵, ist dies keineswegs lediglich als öffentlicher Einflußverlust von Kirche, Abstoßen eines anachronistischen Fach-Relikts von Schule und bildungsabstinente Konzentration von wissenschaftlicher Theologie und Kirche auf ihren “eigentlichen Gegenstand” hinzunehmen. Theologie und Kirche,

¹⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung, S. 88; vgl. die andersartige Nuance im katholischen Grundsatzpapier: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des kath. Religionsunterrichts. Bonn 1996.

¹⁵ Schweitzer, Friedrich: Ohne Bildung keine Zukunft. In: Luth. Monatshefte 37 / 1998, Heft 1, S. 37.

Erziehungswissenschaft und schulische Bildungsintentionen müssen sich vielmehr fragen, ob sie nicht angesichts wachsender Ökonomisierungen und Individualisierungen aller Lebensbereiche, dadurch bedingter massiver sozialer und lebensperspektivischer Verunsicherungen in der "Risikogesellschaft" dem Individuum Entscheidendes schuldig bleiben, wenn sie die religiöse Dimension als lebensbegleitende Bildung unbeachtet lassen. Wenn junge Menschen in Formen etwa östlicher Religionstraditionen auf Sinnsuche unterwegs sind, religiöse Versatz- und Ersatzstücke in unterschiedlichen Jugendkulturen sich zu ihrem "Lebensbild" zusammenpuzzeln, die Säkularität also keineswegs "entzaubert" und religionslos ist und hierbei weniger lexikalisches Sachwissen interessiert als vielmehr existentielle Unmittelbarkeit, vergehen sich dafür zuständige Institutionen am Menschen, wenn sie ihn hierbei allein lassen.

Die Arbeitslast kann weder Schule noch Kirche allein aufgebürdet werden. Aber beide können sich mit ihrer unterschiedlichen Spezifik davon nicht befreien. Häufig wird diese zentrale Sinnfrage des Lebens in der zu bearbeitenden Gottesthematik gesehen. Sicher sind solche Feststellungen kommentierungsbedürftig. Aber zur theologisch-normativen Unterstellung wird dies nur, wenn es als Durchsetzungsstrategie abstrakter theologischer Dogmatisierungen oder aufgenötigte Kirchlichkeit verstanden wird. Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik haben sich jedoch primär als "Wahrnehmungskunst" dessen zu bewähren, was "der Fall ist", vom Individuum gebraucht wird und deshalb "dran" ist – auch wenn solche Wahrnehmungen jeweils von unseren Interpretationen abhängen.

Möglicherweise kommt derartiges für unsere Thematik zutreffend in einem soeben veröffentlichten Zeitungsinterview mit einem bekannten Schauspieler (Ulrich Matthes) zum Ausdruck, der in Berlin in Schillers "Jungfrau von Orleans" eine tragende Rolle übernommen hat. Die Journalistin fragt ihn, ob dieses Stück mit der von Gott gesandten Jungfrau nicht "altmodisch" und "für viele kein Thema mehr" sei. Dem widerspricht der Schauspieler entschieden u.a. mit folgenden Bemerkungen: "Man wird sanft gezwungen, sich Gedanken zu machen über das eigene Verhältnis zur Metaphysik, zur Religion, zur Religiosität. Das ist nicht zeitgeistig. Aber daß es ein Stück gibt, das diese Fragen wiederum stellt, das finde ich sehr anregend. Ich bin kein religiöser Mensch. Aber ich habe eine große Neugier dafür. ... Vielleicht wird die 'Johanna' auch deswegen so selten gespielt, weil man sich als aufgeklärter Mensch nicht wirklich mit diesen Themen auseinandersetzen will. Sie fallen mir zunehmend auf den Wecker, diese klaren, klugen,

gescheiten Erklärungen. Ich kann oft mein eigenes Verhalten und das der mich umgebenden Menschen in keiner Weise erklären" ¹⁶

Wie "dran" an solchen Sätzen sind nicht nur LER und andere Formen schulischen Religionsunterrichts, sondern auch Kirchen und wissenschaftliche Theologie?

Vorbemerkung

Seit sechs Jahren wird aufgrund von Synodalbeschlüssen der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens und der Evangelisch-Lutherischen Kirche der schlesischen Oberlausitz an den öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen Religionsunterricht erteilt. Der Synodalbeschluss ging an heftiges und zehes Ringen voraus, bei dem es vor allem um die Frage ging, ob die Einführung des Religionsunterrichts vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Situation der DDR überhaupt sinnvoll ist. Auf diese Diskussion und deren Hintergründe will ich an dieser Stelle nicht näher eingehen, sondern mich auf die Herausforderungen konzentrieren, denen sich das Fach gegenwärtig gegenüber sieht.

Dabei gilt es zunächst festzustellen, daß in den zurückliegenden Jahren im Hinblick auf die Einnäherung des Faches vieles erreicht worden ist. Dies ist besonders auf das Engagement des Staatsministeriums für Kultur im Freistaat Sachsen und die beiden oben genannten Landeskirchen zurückzuführen. Zugleich darf der fleißige Einsatz von vielen Unterrichtenden nicht vergessen werden, die mit Hingabe dafür sorgten, das neue Unterrichtsfach an den Schulen des Freistaates zu etablieren. Zu dem Erreichten gehören vor allem der Aufbau der Infrastruktur des Faches und der Ausbau der Fortbildung.

Dennoch gibt es eine Reihe von Gesichtspunkten, die der Erörterung bedürfen, um die Weiterentwicklung des Faches zu ermöglichen. Um sie in den Blick zu bekommen, sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts - die Einstellungen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zum neuen Fach und das berufliche Selbstverständnis von Religionslehrkräften und Religionslehrern anzusprechen. Vor diesem Hintergrund sind die Aufgaben zu benen-

¹⁶ Heintges, Valeria: Plädoyer für Innigkeit und Herzblut. In: Sächsische Zeitung (Dresden) v. 19. / 20. 09. 1998, S. 15.

Helmut Hanisch

Der Religionsunterricht im Freistaat Sachsen – Anmerkungen zu einem neuen Schulfach

Vorbemerkung

Seit sechs Jahren wird aufgrund von Synodalbeschlüssen der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens und der Evangelisch-Lutherischen Kirche der schlesischen Oberlausitz an den öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen Religionsunterricht erteilt. Den Synodalbeschlüssen ging ein heftiges und zähes Ringen voraus, bei dem es vor allem um die Frage ging, ob die Einführung des Religionsunterrichts vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Situation der DDR überhaupt sinnvoll ist. Auf diese Diskussion und deren Hintergründe will ich an dieser Stelle nicht näher eingehen, sondern mich auf die Herausforderungen konzentrieren, denen sich das Fach gegenwärtig gegenüber sieht.

Dabei gilt es zunächst festzustellen, daß in den zurückliegenden Jahren im Hinblick auf die Einführung des Faches vieles erreicht worden ist. Dies ist besonders auf das Engagement des Staatsministeriums für Kultus im Freistaat Sachsen und die beiden oben genannten Landeskirchen zurückzuführen. Zugleich darf der rückhaltlose Einsatz von vielen Unterrichtenden nicht vergessen werden, die mit Hingabe dafür sorgten, das neue Unterrichtsfach an den Schulen des Freistaates zu etablieren. Zu dem Erreichten gehören vor allem der Aufbau der Infrastruktur des Faches und der Ausbau der Fortbildung.

Dennoch gibt es eine Reihe von Gesichtspunkten, die der Erwähnung bedürfen, um die Weiterentwicklung des Faches¹ zu ermöglichen. Um sie in den Blick zu bekommen, sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, die Einstellungen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zum neuen Fach und das berufliche Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern anzusprechen. Vor diesem Hintergrund sind die Aufgaben zu benen-

¹ Vgl. dazu Chr. Grethlein: Empirische Stolpersteine auf dem Weg zur kirchlichen Bildungsverantwortung in Ostdeutschland, in: Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte, Entwicklungen, Kommentare / hg. v. R. Degen u. G. Doyé, Comenius-Institut, Berlin 1995, S. 163 – 173.

nen, die in Zukunft die schulische Integration des Faches weiterhin fördern können.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Faches Religion

Prägend für die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts ist die bekannte Tatsache, daß sich die überwiegende Mehrheit der ostdeutschen Bevölkerung von der Kirche distanziert hat und religiösen Fragen indifferent oder kritisch ablehnend gegenübersteht.² Dies ist vor allem das Ergebnis jahrzehntelanger antikirchlicher und antireligiöser Propaganda des SED-Regimes. Deutlich ablesbar ist dies, wenn wir einen Blick auf die Bildungspolitik der DDR werfen.³ Die Beschäftigung mit Inhalten der christlichen Tradition wurde weitgehend aus den Lehrplänen verbannt. Wenn das Christentum in den Schulen ausnahmsweise im Geschichtsunterricht thematisiert wurde, bestand das bildnerische Interesse darin, den christlichen Glauben gegenüber der marxistischen Ideologie als unaufgeklärt, unwissenschaftlich und staatsfeindlich darzustellen.

Der Religionsunterricht im Osten Deutschlands kann gleichsam als Sonde gesehen werden, die die angedeuteten antikirchlichen und antireligiösen Prägungen bewußt werden läßt. Dies zeigt sich zunächst bei vielen Eltern. Das neue Fach Religion ist für sie ein bildnerisches Angebot, das bei ihnen in der Regel auf völlige Unwissenheit und Unkenntnis stößt und emotional mit Gleichgültigkeit oder Ablehnung aufgenommen wird. Gelegentlich wird der Religionsunterricht nach wie vor in die Nähe der sozialistischen Staatsbürgerkunde gerückt, weil manche Eltern der Meinung sind, daß durch die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse nach 1990 nun der Religionsunterricht an die Stelle der ehemaligen ideologischen Erziehung getreten sei.

Ein ähnliches Bild ergibt sich an einigen Schulen des Freistaates Sachsen. Manche Lehrerinnen und Lehrer haben Schwierigkeiten damit, das neue Fach als notwendige Ergänzung und Bereicherung der Allgemeinbildung zu akzeptieren. Dabei scheint bei ihnen die emotionale Sperre im Hinblick auf den Religionsunterricht weitaus größer zu sein als bei manchen Eltern. Um dies zu verstehen, haben

² Vgl. H. Hanisch u. D. Pollack: Religion - ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart und Leipzig 1997, S. 11.

³ Vgl. dazu M. Domsgen: Die Einführung des Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt, Leipzig 1998.

wir uns in Erinnerung zu rufen, daß an den öffentlichen Schulen mit wenigen Ausnahmen die gleiche Lehrerschaft unterrichtet, die sich noch vor wenigen Jahren als Anwälte einer oftmals militanten atheistischen Volksbildung verstanden. Zwar wird gegenwärtig das neue Fach an den Schulen nicht öffentlich in Frage gestellt, aber in neuester Zeit mehren sich Zeichen latenter Behinderung. Dies konkretisiert sich u.a. in der Plazierung des Religionsunterrichts auf der Studententafel, der Weigerung mancher Schulleitungen, Religionslehrerinnen und Religionslehrern zu Beginn des neuen Schuljahres die Gelegenheit zu geben, das Fach vorstellen zu können, in der Zuweisung nicht akzeptabler Klassenräume usw.

Unmittelbar offenkundig werden die Ergebnisse der antireligiösen Propaganda, wenn wir den Personenkreis zahlenmäßig ins Auge fassen, für den das Fach Religion angeboten wird. Obwohl aufgrund schulrechtlicher Vorgaben grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler – ob getauft oder nicht – am Religionsunterricht teilnehmen können, erreicht das Fach kaum mehr als etwa 25 Prozent der Gesamtschülerschaft. Auffallend sind dabei starke Schwankungen an einzelnen Schulen im Hinblick auf die Teilnahme.

Trotz weit geringerer Zahl der am Religionsunterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Vergleich zum Westen Deutschlands besteht an den sächsischen Schulen akuter Lehrermangel, obwohl alle Pfarrerrinnen und Pfarrer sowie die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgrund von Synodalbeschlüssen verpflichtet sind, das neue Fach zu unterrichten. Selbst durch großzügige Weiterbildungsangebote für staatliche Lehrerinnen und Lehrer läßt sich dieser Mangel nicht beseitigen, weil die Zahl der Kolleginnen und Kollegen begrenzt ist, die für eine entsprechende Qualifizierung in Frage kommen. Der Grund dafür besteht darin, daß ein äußerst geringer Teil der Unterrichtenden kirchlich gebunden ist und die entsprechenden Voraussetzungen (z. B. Teilnahme am Gemeindeleben) für die Weiterbildung erfüllt.

Die geringen Kirchenmitgliedschaftszahlen bedingen weiterhin, daß für die grundständige Ausbildung an den Universitäten des Freistaates nur begrenzt Abiturientinnen und Abiturienten in Frage kommen, von denen sich verständlicherweise nicht alle, sondern nur ein geringer Teil für den Studiengang Theologie / Religionspädagogik entscheidet. Um so erfreulicher ist es, daß die Zahl der Studierenden für das Fach Theologie / Religionspädagogik in den letzten Jahren zugenommen hat. Dennoch reicht diese Zahl nicht aus, um den Bedarf mittelfristig zu decken.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß es unter diesen Bedingungen nicht möglich ist, Religionsunterricht flächendeckend im Freistaat anzubieten. Um ein minimales Angebot zu gewährleisten, wurde in Sachsen der Religionsunterricht 1992 ab dem fünften Schuljahr eingeführt. Zugleich beschränkte man ihn auf eine Wochenstunde. Mit dem Schuljahr 1997 / 98 wurde zwar mit dem Unterricht ab dem ersten Schuljahr begonnen, aber auch hier zeichnet sich ab, daß es in naher Zukunft nicht möglich sein wird, selbst bei einstündig erteiltem Unterricht, ein umfassendes Angebot für alle Kinder der Grundschule landesweit zu garantieren. Daß das einstündige Angebot pädagogisch gesehen eine große Erschwernis darstellt, braucht an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt zu werden. Soviel sei nur angedeutet, daß die Einstündigkeit keine kontinuierliche Unterrichtsarbeit ermöglicht, die das Fach dringend braucht, um als vollwertiges Unterrichtsfach an den Schulen anerkannt zu werden.

Angesichts dieser Situation gilt es positiv zu vermerken, daß im sächsischen Landtag sowohl bei der CDU als auch bei der SPD die offensichtlichen Defizite im Hinblick auf die Personalsituation als auch auf die Einstündigkeit des Faches registriert werden und rasche Abhilfe als nötig erachtet wird.

Einstellungen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zum Religionsunterricht

Der Religionsunterricht ist im Freistaat Sachsen für konfessionell gebundene Schülerinnen und Schüler verpflichtend. Dennoch besteht für sie die Möglichkeit der Abmeldung. Für alle anderen wird der Religionsunterricht als Wahlpflichtfach angeboten. Das führt zu unterschiedlichen Zusammensetzungen in den einzelnen Religionsklassen. So kommt es nicht selten vor, daß zum Beispiel in den Großstädten des Freistaates am Religionsunterricht ausschließlich Kinder teilnehmen, die nicht getauft sind und keinerlei religiöse Voraussetzungen mitbringen. Im Erzgebirge kann genau das Umgekehrte der Fall sein. Neben diesen beiden Extrembeispielen finden sich in der Regel im Religionsunterricht gemischte Gruppen, die sich aus Getauften und nicht Getauften zusammensetzen. Aufgrund der Tatsache, daß der Religionsunterricht als Wahlpflichtfach angeboten wird, besteht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich in jedem Schuljahr neu zu entscheiden, ob sie am Fach Religion oder Ethik teilnehmen werden.

Aufschlußreich ist die Frage, welche Gründe junge Menschen – wenn sie nicht konfessionell gebunden sind – dazu bewegen, das Fach Re-

ligion zu besuchen und welche Erwartungen sie mit der Teilnahme verbinden. Antworten auf diese Frage ergeben sich aus einer groß angelegten empirischen Untersuchung, die 1994 im Freistaat durchgeführt wurde.⁴

Mehr als die Hälfte aller Befragten gab an, den Religionsunterricht gewählt zu haben, weil sie auf das Fach neugierig ist. Ein weiterer wichtiger Grund für die Teilnahme ist der Einfluß von Freunden und Freundinnen, die sich für das Fach Religion entschieden haben. Auffallend groß ist die Zahl derer, die am Religionsunterricht teilnehmen, weil sie das Fach Ethik ablehnen. Der Grund dafür besteht darin, daß diese Schülerinnen und Schüler davon ausgehen, daß die "alten Seilschaften" – wie sie es ausdrücken – das neue Fach Ethik unterrichten und sie mit diesen Lehrerinnen und Lehrern nichts zu tun haben wollen. Daneben sehen sie im Religionsunterricht im Vergleich zum Ethikunterricht das "kleinere Übel". Erstaunlich ist, daß der größte Teil der Befragten angibt, deshalb am Religionsunterricht teilzunehmen, weil sie an Gott glauben. Dabei ist jedoch der regionale Unterschied, etwa zwischen dem Erzgebirge und Leipzig, zu beachten.⁵

Obwohl es keine genauen statistischen Angaben darüber gibt, ist bekannt, daß eine nicht geringe Zahl der konfessionell gebundenen Kinder und Jugendlichen, für die zunächst das Fach gedacht ist, nicht daran teilnimmt, weil sie und ihre Eltern der Überzeugung sind, daß sie im Religionsunterricht gegenüber der Christenlehre und dem Konfirmandenunterricht nichts Neues lernen. Vom Ethikunterricht versprechen sie sich eine Erweiterung der Bildungschancen.

So unterschiedlich wie die Gründe sind, die zur Teilnahme am Religionsunterricht führen, so unterschiedlich sind die Erwartungen im Hinblick auf das Fach.⁶ Aus Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern ist zu entnehmen, daß die einen einen "missionarischen" Unterricht erwarten, in dem der Versuch unternommen wird, alle diejenigen zu bekehren, die nicht an Gott glauben. Andere wollen "allgemein" – wie sie sagen – über die Entstehung und geschichtliche Entwicklung des Christentums informiert werden. Manche wünschen einen kurzweiligen Unterricht, in dem geradezu alles erlaubt ist. Ältere Schülerinnen und Schüler suchen den Religionsunterricht als ein Forum, um ihre atheistischen Überzeugungen vortragen zu können. Damit wollen

⁴ Vgl. H. Hanisch u. D. Pollack: a.a.O., S. 76 ff.

⁵ Vgl. H. Hanisch u. D. Pollack: a.a.O. S. 77.

⁶ Vgl. H. Hanisch u. D. Pollack: Ein unvergleichbares Fach. Einstellungen zum Religionsunterricht im Freistaat Sachsen, in: Christenlehre / Religionsunterricht - Praxis, 49. Jgg., Heft 1 / 1996, S. 12 – 16.

sie offenbar die christlich orientierten Klassenkameraden und -kameradinnen sowie die Lehrkräfte provozieren.

Aus dem Gesagten ergibt sich eine Reihe unterrichtlicher Schwierigkeiten, von denen ich einige stichwortartig zusammenfassen möchte:

- Mit Motivationsproblemen ist in den Klassen zu rechnen, die sich vornehmlich aus Schülerinnen und Schülern zusammensetzen, die sich nicht aus inhaltlichen Gründen für das Fach entschieden haben, sondern aus den angedeuteten anderen Gründen.
- Die teilweise weit auseinanderliegenden inhaltlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler führen didaktisch gesehen zu dem akuten Problem der Über- bzw. Unterforderung im Unterricht und verlangen nach Entwicklung von Differenzierungsmodellen.
- Ähnliche Probleme zeichnen sich im Hinblick auf die Erwartungshaltungen der Schülerinnen und Schüler ab. Weil es nicht möglich ist, die sich oftmals widersprechenden Wünsche zu erfüllen, stellen sich leicht Enttäuschungen über das Fach und die Lehrperson ein. Hier könnte kooperative Unterrichtsplanung Abhilfe schaffen.
- Nachdem das Fach seit einigen Jahren in der Stundentafel angeboten wird, verliert es den Reiz der Neuheit. Die Konsequenz davon ist, daß die Teilnehmerzahl gegenüber der Anfangszeit rückläufig ist. Die Rückläufigkeit könnte dadurch überwunden werden, daß das Fach durch eine Didaktik überzeugt, die sich an den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientiert.
- Durch die Möglichkeit der fortgesetzten Abmeldung vom Religionsunterricht in jedem Schuljahr erhält das Fach den Charakter der Beliebigkeit. Dabei besteht bei kleineren Klassengruppen prinzipiell die Gefahr, daß der Unterricht im nächsten Schuljahr nicht fortgesetzt werden kann, wenn die administrativ vorgegebene Zahl von mindestens acht Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschritten wird. Zu fordern ist daher, daß die Möglichkeit der Ummeldung im Laufe einer Schulstufe beschränkt bleibt.
- Wenn konfessionell gebundene Kinder teilweise nicht am Religionsunterricht teilnehmen, dafür aber junge Menschen, die dem Fach interesselos und gleichgültig gegenüberstehen, dann ergibt sich die Frage, für wen das Fach in letzter Konsequenz angeboten wird und was dadurch erreicht werden kann. Deswegen sollten nicht zuletzt die konfessionell gebundenen Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, den Religionsunterricht zu besuchen. Denn nur so ist die Kommunikation über Glaubensfragen zwischen jungen Menschen unterschiedlicher weltanschaulicher Bindung garantiert, der besonders im Osten Deutschlands grundlegende Bedeutung zukommt.

Diese angedeuteten Schwierigkeiten lassen sich neben den bereits angedeuteten Vorschlägen unter anderem dann überwinden, wenn solche Lehrkräfte das Fach unterrichten, die in der Lage sind, die oftmals diffusen Schülervoraussetzungen sensibel wahrzunehmen und die die entsprechenden didaktischen Kompetenzen haben, die Inhalte des Faches so in der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu verankern, daß es ihnen sinnvoll erscheint, sich mit ihnen zu beschäftigen.

Diese Bemerkung führt uns zu der Frage nach den Lehrkräften, die gegenwärtig an den öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen Religionsunterricht erteilen.

Das berufliche Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern

Das Fach Religion wird – wie oben bereits angedeutet – in erster Linie von Pfarrerinnen und Pfarrern sowie Katechetinnen und Katecheten unterrichtet. Daneben erteilt eine kleinere Zahl von staatlichen Lehrerinnen und Lehrern Religionsunterricht, die sich in entsprechenden Kursen qualifiziert und die Bevollmächtigung der Landeskirchen erhalten haben.

Obwohl die meisten der kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Pfarrerinnen und Pfarrer trotz anfänglicher Bedenken den von den Synoden auferlegten Auftrag angenommen haben, Religionsunterricht zu erteilen und eine Reihe von Gründen nennen können, warum es sinnvoll ist, daß sie sich im Religionsunterricht engagieren und ihrer Arbeit an der Schule große Aufmerksamkeit schenken, zeichnen sich bei dieser Berufsgruppe einige grundlegende Schwierigkeiten ab, von denen ich einige kurz skizzieren möchte.⁷

Aufgrund von oftmals nur zwei bis vier Wochenstunden, die die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Schule unterrichten, besitzen sie an den Schulen kaum mehr als einen Gaststatus, der dazu führt, daß sie weitgehend nicht ins Schulleben integriert sind. Zugleich erscheint es kaum möglich, bei einstündig erteiltem Unterricht zu der oben geforderten sensiblen Wahrnehmung der Schülervoraussetzungen zu gelangen. Damit geht eine wichtige didaktische Voraussetzung verloren, unterrichtliche Inhalte im Horizont der konkreten Le-

⁷ Vgl. dazu H. Hanisch: Religionsunterricht ist nicht gleich Religionsunterricht. Anmerkungen zu einem neuen Schulfach im Osten Deutschlands, in: Die Zeichen der Zeit, 52. Jgg., Heft 3 / 1998, S. 100-105, hier S. 101 f.

bens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu behandeln.

Die teilweise diffusen Schülervoraussetzungen führen dazu, daß wiederum bei den kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern trotz vorhandener Lehrpläne eine große Unsicherheit darüber besteht, was letztlich im Unterricht zu behandeln ist. Die vielen konfessionslosen Schülerinnen und Schüler, die sie in ihrem Unterricht haben, veranlassen sie oftmals, nur sehr zurückhaltend christliche Inhalte oder biblische Texte zu thematisieren. Dabei ist für sie der Gedanke bestimmend, daß sie diesen Schülerinnen und Schülern religiös nicht zu nahe treten oder sie gar kirchlich vereinnahmen wollen. Aufgrund dieser Zurückhaltung kann es sich ergeben, daß im parallel erteilten Ethikunterricht z. B. häufiger auf biblische Texte zurückgegriffen wird als dies im Religionsunterricht geschieht.

Vor diesem Hintergrund wird ein grundsätzliches Problem sichtbar, das sich darin äußert, daß den Unterrichtenden konzeptionell nicht immer klar ist, was durch den Religionsunterricht erreicht werden kann und soll. Dies führt zwangsweise zu einer konzeptionellen Diffusität, die sich in einer großen Bandbreite unterschiedlicher religionspädagogischer Ansätze spiegelt, die sich teilweise aufgrund des eigenen theologischen Standorts, teilweise aufgrund der vorgefundenen Unterrichtssituation ergeben. Sie erscheinen mehr oder weniger deckungsgleich mit den religionspädagogischen Konzepten, die im Westen Deutschlands seit dem zweiten Weltkrieg diskutiert und praktiziert wurden.

Manche Katechetinnen und Katecheten, die an der Grundschule unterrichten, erleben den Religionsunterricht nach wie vor als eine Bedrohung der kirchlichen Bildungsarbeit, deren Ziel es ist, Kindern die Möglichkeit zu geben, in die Gemeinde hineinzuwachsen. Denn einige Eltern, deren Kinder am Religionsunterricht teilnehmen, halten den Besuch der Christenlehre nicht mehr für notwendig. Die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sehen dadurch sowohl das Überleben der Kirche als auch ihre eigene berufliche Existenz bedroht. Dazu kommt, daß sie oftmals mit der Doppelrolle in Schule und Gemeinde Schwierigkeiten haben. Während sie davon ausgehen, daß in der Gemeinde "ganzheitlich" unterrichtet werden kann – was immer sie darunter verstehen mögen –, erscheint dies aus ihrer Sicht in der Schule nicht möglich, wobei weitgehend unklar ist, welcher Unterrichtsstil im Religionsunterricht als angemessen zu betrachten ist.

Bei den staatlichen Lehrerinnen und Lehrern, die sich für die Erteilung des Religionsunterrichts qualifiziert haben, zeichnen sich weit weniger Schwierigkeiten im Hinblick auf den Religionsunterricht ab als dies bei

den kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Fall ist. Die meisten von ihnen haben sich unter Zustimmung der jeweiligen Pfarrämter für die Teilnahme an Weiterbildungskursen entschieden, weil sie sich den Herausforderungen des neuen Schulfaches stellen wollten. Im Gegensatz zu den kirchlichen Lehrkräften kommt ihnen entgegen, daß sie voll in die Schule und das Schulleben integriert sind, das "Handwerk" des schulischen Unterrichts gelernt haben und mit den persönlichen und intellektuellen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler vertraut sind. Beschwerlich ist für sie jedoch, wenn sie aufgrund mangelnden Bedarfs an der eigenen Schule an mehreren Schulen Religionsunterricht erteilen müssen. Dies ist auch ein Problem, mit dem eine erhebliche Zahl der kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konfrontiert ist.

Über die Teilnahme an den Weiterbildungsmaßnahmen berichten sie, daß sie sie als persönliche Bereicherung erfahren haben und sie neben der Aneignung inhaltlichen Wissens im Gegensatz zu früher zu einer neuen Sicht ihres beruflichen Selbstverständnisses gefunden haben. Das drückt sich in erster Linie darin aus, daß sie nun eher in der Lage sind, von den Schülerinnen und Schülern her zu denken und zu Formen gemeinsamen Lernens gefunden haben. Den Religionsunterricht sehen sie als eine wertvolle bildnerische Ergänzung des bestehenden Lehrangebots der Schule. Problematisch empfinden sie jedoch, daß ihnen bei manchen Themen, die aufgrund des Lehrplanes zu behandeln sind, sicheres sachliches und theologisches Wissen fehlt, um zu überzeugenden didaktischen Entscheidungen zu gelangen.

Ausblick

Die Frage ist, was angesichts der geschilderten Probleme, die sich im Zusammenhang mit der Einführung des Religionsunterrichts im Freistaat Sachsen abzeichnen, zu tun ist. Dazu abschließend ein paar Stichworte:

- Angesichts der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erscheint es notwendig, die Eltern und die Lehrerkollegien ausführlich über das Fach Religion zu informieren.⁸ Gewährleistet werden sollte dadurch, daß die Eltern nachvollziehbare Kriterien gewinnen, die zu einer bewußten Entscheidung führen, warum sie ihre Kinder

⁸ Vgl. dazu: Religionsunterricht. Informationen zu einem neuen Unterrichtsfach im Osten, hg. v. Chr. Grethlein u. H. Hanisch, Leipzig 2. Aufl. 1995.

am Religionsunterricht teilnehmen lassen wollen oder nicht. Fächerübergreifende Unterrichtsprojekte könnten dazu beitragen, daß in den Lehrerkollegien nach und nach das Unwissen über den Religionsunterricht abgebaut wird.

- Bevor sich die Schülerinnen und Schüler für das Fach Ethik oder Religion entscheiden, sollten sie in schulischen Informationsveranstaltungen die Möglichkeit haben, beide Fächer und deren Inhalte kennenzulernen. Daneben müßte sichergestellt sein, daß die Teilnahme bis zum Ende einer Schulstufe verbindlich ist, um eine kontinuierliche Unterrichtsarbeit zu gewährleisten.
- Die organisatorischen Voraussetzungen müssen dafür geschaffen werden, daß der Religionsunterricht ein Fach wie jedes andere ist. Dazu gehört vor allem, daß er zweistündig erteilt wird. In dem Zusammenhang ist es auch wichtig, daß die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter genaue Kenntnisse über ihre Rechte und Pflichten an der Schule haben und zugleich die didaktischen Kompetenzen erlangen, die für eine solide Schularbeit notwendig sind.
- Dringend geboten erscheint es, daß ähnlich wie in Baden-Württemberg oder in anderen westdeutschen Bundesländern im Religionsunterricht regelmäßige Visitationen stattfinden, die den Zweck haben, die einzelnen Kolleginnen und Kollegen didaktisch und konzeptionell zu beraten.
- Nach sechs Jahren Religionsunterricht im Freistaat Sachsen erscheint es notwendig, die unterrichtlichen Erfahrungen empirisch zu erheben und sie als Grundlage für die Entwicklung einer religionspädagogischen Konzeption zu nutzen, die den Gegebenheiten im Freistaat entspricht.
- Mit Nachdruck ist zu fordern, daß die Deputate interessierter kirchlicher Lehrkräfte ausgeweitet werden und zugleich alle ausgebildeten staatlichen Religionslehrerinnen und -lehrer zukünftig eine Anstellung erhalten und im Religionsunterricht eingesetzt werden. Nur so erscheint es möglich, den Religionsunterricht als ordentliches Schulfach in den Alltag der Schule zu integrieren.
- Wichtig ist es, um den unterschiedlichen Schülervoraussetzungen zu genügen, Modelle der Binnendifferenzierung zu entwickeln, die dem fortgesetzten Problem der Über- bzw. Unterforderung entgegenwirken. In diesem Zusammenhang wäre es auch hilfreich, wenn Rahmenpläne dem Religionsunterricht zugrunde lägen, die die Möglichkeit der thematischen Auswahl bieten, um so den jeweiligen Schülervoraussetzungen besser entsprechen zu können.
- Um Kindern nach wie vor die Chance zu geben, das Leben christlicher Gemeinden kennenzulernen und in sie hineinzuwachsen, sind neue Formen der kirchlichen Kinderarbeit zu entwick-

keln, die nicht als Konkurrenz, sondern als sinnvolle Alternative und Ergänzung zum Religionsunterricht gesehen werden können. Die Erfüllung dieser Forderung könnte dazu beitragen, Katechetinnen und Katecheten von dem Problem zu befreien, mit sich selbst an den Lernorten "Schule" und "Gemeinde" in Konkurrenz zu treten.

Gottes ist der Ort
 Gottes ist der Ort
 Nord- und südliches Gestirde
 Ruht im Frieden seiner Hände.

Er, der einzige Gerechte,
 Will für jedermann das Rechte,
 Sei vor vielen Tausend Namen
 Dieser hochgelobten Amen.

J. W. v. Goethe,
 West-östlicher Divan,
 Buch des Sängers

1991 fragte K. E. Nipkow in einer vom Comenius-Institut veröffentlichten "Zwischschubstanz ökumenischen Lernens":

"Unter den Aspekten der Perspektivüberbrückung, der ethischen Urteilsbildung und Verantwortung und vor allem des Glaubensdialogs mit seinen kognitiven (Denkformen) und emotionalen Voraussetzungen sieht sich das Konzept des ökumenischen Lernens Bedingungen gegenüber, die andere entwicklungspsychologisch übereinstimmend auf ein produktives und selbstverpflichtendes Studium verweisen, die zentral kulturhistorisch die Figuren des postmodernen Ringens in der Wahrheitstheorie spiegeln und die didaktisch methodisch eine ethische Zurückzug an die gewöhnliche kognitive Dogmatik darstellen. Kann ökumenisches Lernen in dieser Erweiterung für zum interreligiösen Lernen und Glaubensdialog verwickelt werden?" (313)

Im Blick auf die pädagogischen Bedingungen, die besonders berücksichtigt werden müssen, verweist Nipkow auf die Notwendigkeit der "Unterscheidung zwischen den Möglichkeiten des Glaubensdialogs einerseits und des schuleichen interreligiösen Lernens andererseits" (314) sowie gleichzeitig der Erkenntnis von "Überschneidungen" (Dialogregeln, "goldene Regel jeder Hemanautik", daß das Interpretierte in der Lage sein muß sich in der Interpretation wiederzuerkennen [Panniker]), weshalb "grundsätzlich eine gemeinsame Gesamtkonzeption erforderlich" (315) sei.

¹ Sachverhalt bei der Erörterung Tagung 1996 der Fachgruppe Praktische Theologie der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie, für den Druck überarbeitet und um Anmerkungen ergänzt.

² Dem bismarckianischen Schicksal. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, hg. von G. Orth, Münster o. J. (1991).

Christoph Th. Scheilke

Interreligiöser Religionsunterricht Eine Zwischenbilanz 1998¹

Gottes ist der Orient!
Gottes ist der Okzident!
Nord- und südliches Gelände
Ruht im Frieden seiner Hände.

Er, der einzige Gerechte,
Will für jedermann das Rechte.
Sei von seinen hundert Namen
Dieser hochgelobet! Amen.

J. W. v. Goethe,
West-östlicher Diwan,
Buch des Sängers

1991 fragte K. E. Nipkow in einer vom Comenius-Institut veröffentlichten "Zwischenbilanz ökumenischen Lernens"²:

"Unter den Aspekten der Perspektivenübernahme, der ethischen Urteilsbildung und Verantwortung und vor allem des Glaubensdialogs mit seinen kognitiven (Denkformen) und existenziellen Voraussetzungen sieht sich das Konzept des ökumenischen Lernens Bedingungen gegenüber, die erstens entwicklungspsychologisch übereinstimmend auf ein postkonventionelles Stadium verweisen, die zweitens kulturtheoretisch die Signatur des postmodernen Ringens in der Wahrheitsfrage spiegeln und die drittens theologisch eine erhebliche Zumutung an die geläufige kirchliche Dogmatik darstellen. Kann ‚ökumenisches Lernen‘ in dieser Erweiterung hin zum ‚interreligiösen Lernen‘ und ‚Glaubensdialog‘ verwirklicht werden?" (311)

Im Blick auf die pädagogischen Bedingungen, die besonders berücksichtigt werden müssen, verweist Nipkow auf die Notwendigkeit der "Unterscheidung zwischen den Möglichkeiten des Glaubensdialogs einerseits und des schulischen interreligiösen Lernens andererseits" (314) sowie gleichzeitig der Erkenntnis von "Überschneidungen" (Dialogregeln, ‚goldene Regel jeder Hermeneutik‘, daß das Interpretierte in der Lage sein muß, sich in der Interpretation wiederzuerkennen‘ [Pannikar]), weshalb "grundsätzlich eine gemeinsame Gesamtkonzeption erforderlich"(315) sei.

¹ Statement bei der Erfurter Tagung 1998 der Fachgruppe Praktische Theologie der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie, für den Druck überarbeitet und um Anmerkungen ergänzt.

² Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, hg. von G. Orth, Münster o. J. (1991).

Seitdem hat sich zwar manches in diesem Bereich entwickelt und es kam zu einer Aufwertung der nicht-christlichen Religionen³. Die frühere, seit den siebziger Jahren verbreitete Konzeption⁴ der Thematisierung von Weltreligionen im schulischen Religionsunterricht⁵ wird allmählich durch dialogorientierte Konzepte⁶ überwunden. Aber etwa die entwicklungspsychologischen Fragen interreligiösen Lernens wurden seitdem kaum weiter bearbeitet. Noch immer wird über die – angesichts der multireligiösen Zusammensetzungen der Grundschulklassen zumindest in westdeutschen Großstädten doch recht abstrakte – Frage, ob Kinder zuerst in ihrer religiösen Welt beheimatet werden müßten, bevor sie anderen Religionen begegnen und sich mit ihnen beschäftigen dürften⁷, ohne systematisch-empirische Argumente debattiert. Es gibt allerdings den Hinweis von van der Ven / Ziebertz, vor die Wahl zwischen einem mono-, multi- und interreligiösen Modell des Religionsunterrichts gestellt, würden sich die befragten niederländischen Schülerinnen und Schüler für das multireligiöse entscheiden, während die deutschen eine Kombination des multi- und interreligiösen Modells bevorzugten.⁸ Eine Bearbeitung der Fragen, wie jüngere Kinder und ältere Jugendliche, wie Mädchen und Jungen sich ihre eigene Konfession unter religiös-pluralen Bedingungen aneignen und ob sich im Blick auf den Unterricht in Religion nicht vielleicht auch eignet, was beim Fremdsprachenerwerb als kontrastives Grammatiklernen bekannt ist, steht noch aus. Die "Wahrheitsfrage" wird freilich mittlerweile wieder bewußter wahrgenommen.⁹ Auch die Überlegun-

³ Johannes A. van der Ven, Hans-Georg Ziebertz, Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, in dies. (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 259-273, 260.

⁴ Vgl. dazu kritisch G. Adam, Wahrnehmung des Anderen. Zu Theorie und Praxis interreligiösen Lernens, in: ders., Bildungsverantwortung wahrnehmen. Beiträge zur Religionspädagogik III, Würzburg 1999, 247-264.

⁵ Vgl. etwa Manfred Kwiran / Herbert Schultze (Hg.), Bildungsinhalt: Weltreligionen. Grundlagen und Anregungen für den Unterricht, Münster 1988.

⁶ Vgl. Manfred Kwiran, Peter Schreiner und Herbert Schultze (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht, Münster 1996.

⁷ Beheimatung ist das erklärte Ziel des Religionsunterrichts im Beschluß zum Religionsunterricht der Deutschen (katholischen) Bischofskonferenz von 1996. Eine entsprechende Reihenfolge (erst die "eigene" Konfession, dann Begegnung, Gespräch etc. mit Angehörigen anderer Konfessionen) wird auch öfters kritisch der Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht (1994) unterstellt (so etwa F. Rickers, Interreligiöses Lernen: Die Herausforderung unserer Zeit, in: E. Gottwald / F. Rickers [Hg.], Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, Neukirchen – Vluyn 1998, S. 132.

⁸ A.a.O. 268.

⁹ Fulbert Steffensky, Die Gewißheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden, in: ru 27 (1997), H. 1, 2-5; Reinhold Bernhardt, Zwischen Größenwahn, Fanatismus und Bekennermut. Für ein Christentum ohne Absolutheitsanspruch, Stuttgart 1994;

gen zum Dialog zwischen den Religionen¹⁰ sind in den letzten Jahren breiter aufgenommen worden. "Theologisch ist die Einsicht gewachsen, Kommunikation nicht mehr nur als Instrument der Wahrheitsfindung zu verstehen, sondern die Verankerung des Glaubens selbst in dialogalen (sic!, d.V.) (Lern-)Prozessen zu akzeptieren".¹¹ Von einer religionspädagogischen Gesamtkonzeption sind wir aber noch weit entfernt.¹² Und oftmals wird in Deutschland interreligiöses Lernen noch im Modus des Postulats erörtert.¹³

Kontexte

Die Forderung nach interreligiösem Dialog und entsprechender (inter)religiöser Bildung wird verstärkt, vor allem – aber nicht nur – aus gesellschaftlichen Perspektiven erhoben.

- Europäisierung und Globalisierung bringen häufiger als früher Angehörige verschiedener Kulturen miteinander in Kontakt. Kulturen werden von Religionen gespeist und geprägt. Die globalorientierte Gesellschaft und ihre Bürger brauchen eine interreligiöse Bildung zur Verständigung.
- Interreligiöse Bildung ist vonnöten in einer demokratischen Migrationsgesellschaft. Ein wahrnehmender, vernünftiger und empathischer

Jürgen Werbick, Heil durch Jesus Christus allein?, in: Michael von Brück, J. Werbick (Hg.): Der einzige Weg zum Heil? Die Herausforderung des christlichen Absolutheitsanspruchs durch pluralistische Religionstheologien (Quaestiones Disputatae; Bd. 143), Freiburg u.a. 1993, 11-61.

¹⁰ Ulrich Becker, Das Dialog-Programm des Ökumenischen Rates der Kirchen. Wegweiser für einen dialogischen Religionsunterricht?, in: Ingrid Lohmann, Wolfram Weiße (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen, Münster [u.a.]: 1994, 257-263. Leonard Swidler, Grundregeln für den interreligiösen Dialog, in: ders., Die Zukunft der Theologie, Regensburg / München 1994, 27-31 (Beide Aufsätze demnächst wiederabgedruckt in: P. Schreiner / Chr. Th. Scheilke (Hg.), Lesebuch Interreligiöses Lernen. Münster 1999).

¹¹ H.-G. Ziebertz, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln II, in: E. Groß / Kl. König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln, Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 47.

¹² Auch neueste Entwürfe zur Religionspädagogik nehmen nur knapp auf interreligiöses Lernen Bezug (vgl. Christian Grethlein, Religionspädagogik, Berlin u.a. 1998, 272, Anm. 228; Norbert Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 51, Anm. 63, die beide auf J. A. van der Ven / H.-G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Weinheim – Kampen 1994, verweisen. Etwas ausführlicher Friedrich Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996, 174-177.

¹³ Vgl. die neueste Veröffentlichung dazu: Gottwald / Rickers 1998 (Anm. 7).

scher Umgang mit Minderheiten bedarf auch des Verständnisses ihrer Religion.

- Interreligiöse Bildung ist vonnöten zur Zivilisierung. Konflikte zwischen religiös differenten Bevölkerungsgruppen in verschiedenen Regionen sowie nach Religionszugehörigkeit differenzierten politischen Milieus, auch innerhalb Europas, machen Grundkenntnis-se "anderer" Religionen notwendig.
- "Das Wiedererwachen der Religionen" (Lähnemann) bedeutet eine gesellschaftliche Herausforderung. "Wenn es nicht gelingt, Religionen weltweit in Dialoge einzubinden, dann wird der innere und äußere Friede gefährdet."¹⁴
- Die drei bislang genannten Gründe gelten auch für die Schule in multikulturellen Gesellschaften. Gleichwohl wurde lange Zeit das interreligiöse Lernen, zuerst in der Ausländerpädagogik und später in von den pädagogischen Wortführern des interkulturelle Lernens¹⁵, übersehen. Hinzukommt die Forderung an Schule nach verstärktem globalem Lernen¹⁶. Interkulturelles und globales Lernen aber bleiben ohne Berücksichtigung religiöser Bildung defizitär. "Interreligiöses Lernen muß als notwendige Dimension interkulturellen Lernens Berücksichtigung in der Gestaltung des Schullebens und in den Lehrplänen finden."¹⁷
- Spätestens bei den ersten praktischen Konflikten in der Schule (Tragen des Schador, Teilnahme am Schwimmunterricht) wird allen Beteiligten bewußt, daß für Migrantenkinder und Jugendliche Religion eine Rolle spielt. Interreligiöses Lernen wird so schon aus schulischem Eigeninteresse unabdingbar. Lehrerinnen und Lehrer erwarten zu Recht entsprechende Hilfestellungen, sei es für den alltäglichen Umgang mit ihren Schülerinnen, sei es für die pädagogisch-inhaltliche Auseinandersetzung.

¹⁴ Jürgen Miksch in seinem Grußwort zur Tagung "Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung; Bd. 10, hg. von J. Lähnemann), Hamburg 1992, 3.

¹⁵ Georg Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990, sowie Ingrid Gogolin, Georg Hansen und anderen Mitgliedern der einschlägigen Arbeitsgruppe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; vgl. Adam a.a.O. (Anm. 4).

¹⁶ Gisela Führung (Hg.), Lernen in weltweitem Horizont, Münster u.a. 1998.

¹⁷ Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg, Empfehlungen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Hamburg, in: F. Doedens / W. Weisse (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik (Religion und multikulturelle Schule H. 2), Hamburg 1997, 34-41, Zitat 35; vgl. auch Norbert Mette, der in seiner Religionspädagogik (Düsseldorf 1994) die Notwendigkeit interreligiösen Lernens aus dem Erfahrungsraum Schule begründet (50).

- Religionen begegnen Kindern und Jugendlichen nur noch im Plural. Nicht *ob*, sondern *wie* sie aufgegriffen werden, ist die Frage. "Für außerfamiliale Lernprozesse in modernen, differenzierten Gesellschaften gilt, daß der Plural von Überzeugungen, Lebensentwürfen und Weltanschauungen nicht erst allmählich¹⁸ einer durch Tradition und Milieuverwurzelung vorgeformten Einheit hinzutritt, sondern bereits von Beginn an anwesend ist." Interreligiöses Lernen kann in der Pluralität als Nachfolgemodell des mono-religiösen bzw. monokonfessionellen Lernens verstanden werden; die Praeferenz von Schulleiter-Innen steigt für beide mit dem Grad der Verbundenheit. Ziebertz¹⁹ spricht von der interreligiösen Öffnung als einer "notwendigen Ergänzung bzw. Fortentwicklung der monoreligiösen Tradition".
- Schließlich fordern die christlichen Kirchen selbst einen verstärkten interreligiösen und interkulturellen Dialog, begründet aus dem "Missionsauftrag, die Liebe Gottes allen Menschen und Völkern zu verkündigen" (EKD / DBK²⁰ 1997, 235) und weil sie erkannt haben, daß sie die Herausforderungen der Pluralität nur in Beziehung (in Relation) zu anderen, "fremden" Religionen bestehen können. Ein Religionsunterricht entsprechend ihren Grundsätzen wird deshalb interreligiöses Lernen einschließen.

Aufgaben

Interreligiöses Lernen soll unter den Bedingungen der radikal-pluralen Moderne leisten, wozu religiöse Bildung immer schon beitragen sollte,

- zu "lebensbegleitender, erfahrungsnaher Identitätshilfe (...);
- gesellschafts-diakonischer, politischer Verantwortung (...);
- dem Wagnis kritischer Religiosität (...)." ²¹

Interreligiöses beginnt mit einem Kennenlernen in ersten Begegnungen, dem Verstehenlernen von Festen und Bräuchen und durch den

¹⁸ Ziebertz a.a.O. (Anm. 11), 30.

¹⁹ Hans-Georg Ziebertz, Religionendialog in interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen, in: A. Grözinger / J. Lott (Hg.), *Gelebte Religion* (Hermeneutica; Bd. 6: Practica) Rheinbach-Merzbach 1997, 87f.

²⁰ "... und der Fremdling, der in deinen Toren ist." Gemeinsames Wort der Kirchen zu den Herausforderungen durch Migration und Flucht, hg. vom Kirchenamt der EKD und dem Sekretariat der DBK in Verbindg. mit der ACK, Ziff. 235.

²¹ J. Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998, 294f.; zustimmend zitiert bei K. E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 401.

Ausbau von einer Gesprächsbereitschaft und Gesprächsfähigkeit, die über den alltäglichen small talk hinausgehen. Ein Religionsunterricht mit Blick auf interreligiöses Lernen ist von daher immer schon Sprach- und Gesprächserziehung. Er nimmt die "hundert Sprachen der Kinder" (Reggio-Pädagogik) auf, was letztendlich auch die Einübung in eine neue Hermeneutik verlangt – nicht nur des Islams, wie mancherorts selbstgerecht und gleichzeitig unkundig gefordert wird –. Der angestrebte Dialog ist kein Selbstzweck, sondern ein Schritt auf dem Weg zur Lösung drängender gesellschaftlicher und weltweiter Probleme und zu wahrhaftiger Konvivenz der Verschiedenen, der "Anderen"²².

Interreligiöses Lernen beschäftigt sich nicht nur mit moralischen Regeln oder ethischen Fragen, so wie Religionsunterricht mehr und anderes als Ethik betreiben will. Im interreligiösen Lernen geht es um zentrale Religionsfragen, um die Stellung des Menschen zu Gott und zur Welt, also auch zu sich. Eine Konzentration auf den größten gemeinsamen ethischen oder moralischen Nenner ermöglicht gerade keinen interreligiösen Dialog, denn ernsthafte und wahrhafte Dialoge werden durch Differenz konstituiert²³: Interreligiöses Lernen "umfaßt die doppelte, reziproke Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion."²⁴ Dies spricht auch dafür, interreligiöses Lernen nicht auf das "Weltethos" (Küng) zu beschränken.

Interreligiöses Lernen ist mehr und anderes als ein interreligiöser Dialog; es soll ihn ermöglichen. Es kann aber auch unter bestimmten Umständen selbst schon durch interreligiösen Dialog stattfinden, etwa in der Auseinandersetzung von Jugendlichen verschiedener Religionszugehörigkeit mit den religiösen Aspekten gemeinsamer Schlüsselprobleme bzw. -themen. Vielfach aber fehlen die Voraussetzungen (Abstraktionsvermögen; Fähigkeit zum Perspektivenwechsel im Sinne

²² Vgl. Adam a.a.O. (Anm. 4).

²³ K. E. Nipkow (Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: van der Ven / Ziebertz a.a.O., 197-232, bes. 204-207) spricht sich für einen interreligiösen Dialog gerade auf der Grundlage eines "harten Pluralismus" aus. Vertreter eines "weichen" Pluralismusverständnisses unterstellten Dialogbereitschaft und Wissen um die Geschichtlichkeit der eigenen Position, außerdem neigten sie um der besseren Verständigung willen zu einer selektiven Auswahl religiöser Traditionen. Das harte Pluralismusbild beachte die biographisch und geschichtlich bedingten religiösen Verwurzelungen und weiche der Wahrheitsfrage nicht aus. Mit R. Pannikar betont er: "Pluralismus hat mit letzten unüberbrückbaren menschlichen Haltungen zu tun. Wenn zwei Ansichten eine Synthese erlauben, können wir nicht von Pluralität sprechen." (a.a.O. 207).

²⁴ Ziebertz / van der Ven a.a.O. (Anm. 2), 267; vor allem Michael von Brück und Theo Sundermeier haben in ihren Arbeiten auf diese hermeneutische Perspektive immer wieder verwiesen.

zeitweiliger Perspektivenübernahme; Kenntnisse, Raum und Zeit) zu intensiverer Auseinandersetzung. So bleibt es häufig bei einem schlichten Kennenlernen oder einem Unterricht über Weltreligionen, der seit den siebziger Jahren "in isolierten Unterrichtseinheiten" (Nipkow 1992, 172) in den Lehrplänen des konfessionellen Religionsunterrichts in fast allen Bundesländern fest verankert ist. Das Eingehen auf andere Religionen im Religionsunterricht ist also im Prinzip keine Kreuzberger²⁵ oder Hamburger²⁶ Errungenschaft, auch wenn dort die Notwendigkeit interreligiösen Lernens im Religionsunterricht frühzeitiger aufgegriffen wurde und dialogische Ansätze vor allem in Hamburg stärker entwickelt wurden.

Insgesamt freilich haben sich evangelische Religionspädagogen in Deutschland noch nicht so stark mit Fragen des interreligiösen Lernens auseinandergesetzt²⁷ wie beispielsweise die englische Religionspädagogik. In der Bundesrepublik sind es neben dem Comenius-Institut²⁸ vor allem drei Zentren, in denen das interreligiöse Lernen bezogen auf den evangelischen Religionsunterricht kontinuierlich beachtet und entwickelt wird.²⁹

²⁵ Großhennig, Ruthild, Heilige Steine - Heilige Türme - Heilige Zeiten. Interreligiöse Projekte im Religionsunterricht einer Kreuzberger Grundschule, in: F. Schweitzer / G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule, Frankfurt.a. M. 1994, S. 285-291.

²⁶ Vgl. Folkert Doedens, Interreligiöses Lernen im "Religionsunterricht für alle"- Vielfalt in der Gemeinsamkeit lernen, in: F. Doedens / W. Weisse (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik (Religion und multikulturelle Schule H. 2), Hamburg 1997, 55-81, und Horst Gloy, Dem interreligiösen Religionsunterricht gehört die Zukunft, ebd. 82-104.

²⁷ Vgl. die Beiträge von H.-G. Heimbrock und J. Lott, JRP 8: Thema 1: Interkulturelles Lernen, Neukirchen - Vluyn 1992, 55-85; H.-G. Heimbrock, Religiöse Erziehung in multikulturellen Gesellschaften, in: J. Mehlhausen (Hg.), Pluralismus und Identität (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie; Bd. 8) Gütersloh 1995, 487-504.

²⁸ Vgl. Peter Schreiner, Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Europa, in: EvErz 46, 1994, 316-328; Manfred Kwiran, Peter Schreiner und Herbert Schultze (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht, Münster 1996; Peter Schreiner, Ansätze interreligiösen Lernens in multikulturellen Schulen, in: Fischer, D. / Schreiner, P. / Doyé, G. / Scheilke, Chr. Th., Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens, Münster u.a. 1996; Peter Schreiner / Hans Spinder (Hg.): Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht, Münster u.a. 1997.

²⁹ An der Universität Duisburg hat sich jüngst eine "Arbeitsstelle interreligiöses Lernen" (AiL) um Folkert Rickers und Eckart Gottwald konstituiert, die nicht nur erste Veröffentlichungen herausgegeben hat (vgl. dies. [Hg.], Verständigung in religiöser Vielfalt, Duisburg 1997; dies. [Hg.], Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser

1. Johannes Lähnemann hat – als Ergebnis seiner langjährigen Entwicklungsarbeit und vor dem Hintergrund seiner Nürnberger Foren mit in Deutschland bislang einzigartiger Beteiligung von VertreterInnen aus allen Weltreligionen – gerade seine Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive vorgelegt. Von ihm (und seinen Mitarbeitern) wird auch die Reihe der "Pädagogischen Beiträge zur Kulturbegegnung" herausgegeben.³⁰
2. Seit 1985 hat sich im westfälischen Raum ein Kreis um Paul Schwarzenau, Reinhard Kirste und Udo Tworuschka mit den theologischen Grundlagen und kulturellen Bedingungen der Begegnungen von Menschen unterschiedlichen Glaubens getroffen, aus dem heraus 1989 die Interreligiöse Arbeitsstelle (INTR^oA) in Iserlohn gegründet wurde. Die Behandlung von Fragen interreligiösen Lernens gehört zu ihren Hauptaufgaben und schlägt sich in den (bislang fünf) Bänden "Religionen im Gespräch" (Iserlohn 1991-1998) nieder.
3. Bedingt durch die Nachfrage aus Hamburger Schulen und begünstigt durch die rechtlich-politischen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts hat sich das dortige Pädagogisch-Theologische Institut der Ev.-luth. Kirche in Nordelbien³¹, teilweise in Verbindung mit dem Evangelischen Missionswerk der EKD³² und einer universitären Forschungsgruppe unter Leitung von Wolfram

Verständigung, Neukirchen – Vluyn 1998), sondern auch im Rahmen der Primarstufenausbildung einen eigenen Studiengang zum interreligiösen Lernen entwickelt hat.

Einen Überblick über die Diskussionslage katholischerseits geben Ziebertz / van der Ven a.a.O. und Hans Zirker, Interreligiöses Lernen aus der Sicht katholischer Kirche und Theologie, in: Gottwald / Rickers (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, a.a.O., S. 51-69.

³⁰ Zuletzt Bd. 14: "Das Projekt Weltethos" in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994, Hamburg 1995.

³¹ In der Reihe "Religion und multikulturelle Schule (RUMS)" ist gerade Heft 4 "Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen – Hamburger Hungertuch" erschienen.

³² Zeitschrift Feuervogel seit 1994 mit zwei Ausgaben pro Jahr.

Weißer³³ verstärkt Fragen des interreligiösen Lernens erforscht³⁴ und Materialien zum Einsatz im Religionsunterricht entwickelt.³⁵

Ansätze

Interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen gehören im Prinzip zu den zentralen Aufgaben der Schule insgesamt³⁶. Sie können also nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, müssen aber für ihn besonders bedacht werden.

Im Blick auf den interreligiösen Religionsunterricht unterscheide ich mit John Hull³⁷ vier Ansätze:

1. einen "Systemzugang" in der Tradition eines Unterrichts über Weltreligionen, auch typologischer Ansatz genannt, stark informativ, häufig religionskundlich, auch "Theos Reise", als Begegnungsgeschichte konstruiert, ordne ich hier ein

³³ W. Weißer (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik (Jugend – Religion – Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik; Bd. 1), Münster / New York 1996.

³⁴ Thorsten Knauth, Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster [u.a.] 1996.

³⁵ Beispielsweise Ursula Sieg, Wir haben alle große Namen. Interreligiöse Unterrichtseinheit zur Abrahamserzählung, in: Die Grundschulzeitschrift 9. Jg., 1995, H. 90, S. 18-21; weitere Materialien in den RUMS – Heften 1-4.

³⁶ Chr. Th. Scheilke / F. Schweitzer, Schule in der Pluralität, in: EvErz 46, 1994, 299-306.

³⁷ John Hull, How can we make children sensitive to the values of other religions through religious education?, in: J. Lähnemann (Hg.): "Das Projekt Weltethos" in der Erziehung ..., Hamburg 1995, 301-314; eine andere Typologie legt Jochen Bauer (Zwischen Religionskunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionsdidaktische Konzeptionen in England, in: Wolfram Weißer (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Münster u.a. 1996, 141-161 im Blick auf den Religionsunterricht in England insgesamt vor. Er unterscheidet zwischen (1) dem phänomenologischen Ansatz (Ninian Smart), (2) dem Ansatz der staatlichen Behörde (School and Curriculum Assessment Authority, SCAA), bei dem die Authentizität des Religionsunterrichts dadurch gewährleistet werden soll, daß nationale Vertreter der Religionsgemeinschaften den Inhalt weitgehend bestimmen, (3) dem interpretativen Ansatz von Robert Jackson (und Elinor Nesbitt), der ethnographisch begründet die innere Pluralität und Dynamik gelebter Religionen besser darstellen möchte, (4) dem erfahrungsbezogenen Ansatz von Day und Hammond sowie (5) dem entwicklungspädagogischen Ansatz von John Hull und Kollegen.

2. einen thematisch / aktuellen Zugang, wie z. B. Feste in den Religionen, Abraham in den verschiedenen Traditionen³⁸, auch problemorientiert wie "Weltreligionen – Weltprobleme"³⁹
3. einen erfahrungsorientierten Zugang, z. B. "Gott in vielen Namen feiern"⁴⁰, "Wir haben alle große Namen"⁴¹, Besuche in Gebetsräumen, Kirchen⁴² und Moscheen, David Day's⁴³ sowie C. und J. Errickers Ansatz⁴⁴
4. John Hulls mit M. Grimmitt u.a. entwickelter eigener "Gift to the child" – Ansatz für Kinder von 5-10⁴⁵, der eine Kombination der genannten Ansätze darstellt, indem er Kindern ein besonderes Zeichen, ein "Numen" einer Religion (eine Hindu-Gottheit wie Ganesha, den Gebetsruf der Muslime, eine Geschichte wie die von Jona und dem Fisch, ein einzelnes Wort wie Halleluja oder die Seite einer heiligen Schrift) vorstellt (engagement situation), von den Kindern erkunden läßt (exploration period), kontextualisiert (contextualization stage) und reflektiert (reflection period). Durch dieses schrittweise methodische Vorgehen sollen Identifikations- und Distanzierungsprozesse angebahnt werden.

"Entering devices and distancing devices are based upon the belief that the child has a spiritual right to come close to religion but also a spiritual right not to come to close." (a.a.O. 307)

Der Hullsche Ansatz ist keineswegs unsystematisch, vermeidet jedoch das Hauptproblem des Systemansatzes, nämlich ein im wesentlichen kognitives Lernen über Religion. Thematisch ist er auch, auch wenn er den religionsvergleichenden Aspekt nicht in den Vordergrund

³⁸ Karl-Josef Kuschel, Streit um Abraham. Was Juden, Moslems und Christen trennt - und was sie eint, München [u.a.] 1994.

³⁹ Hg. von H. Schultze und W. Trutwin, Düsseldorf / Göttingen 1973.

⁴⁰ Elke Kuhn (Hg.), Gott in vielen Namen feiern. Interreligiöse Schulfeiern mit christlichen und islamischen Schülerinnen und Schülern, Gütersloh 1998.

⁴¹ Sieg a.a.O.

⁴² Beispiele dazu in Roland Degen, Inge Hansen(Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen, Einsichten, Anregungen, Münster u.a. 1998, insbesondere Erika Grünwald, "Heilige Orte" in multikultureller Großstadt, ebd. 43-56.

⁴³ John Hammond, David Day et al., New Methods in RE Teaching. An Experiential Approach, Harlow 1990; vgl. David Day, Modell – Lehrpläne für den Religionsunterricht. Die jüngste Entwicklung in Großbritannien, in: Peter Biehl u. a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik 11, Neukirchen – Vluyn 1995, 168-174.

⁴⁴ Clive Erricker, Ich, Gott und die Welt: Kinder und ihre Weltanschauungen, in: Kwiran, M. u.a. (Hg.), Dialog der Weltreligionen im Unterricht, Münster 1996, 41-56; Jane Erricker, Religion und Wissenschaft im Denken von Kindern, ebd. 81-99.

⁴⁵ Hull a.a.O.

schiebt und damit das Problem möglicher Überforderung vor allem der Kinder unter 8- 10 Jahren zu vermeiden sucht. Er ist auch keineswegs erfahrungsfremd, aber er möchte didaktisch arrangiert Erfahrungen ermöglichen und überwindet schon im Ansatz ein Hauptproblem des erfahrungsorientierten Ansatzes: das Stehenbleiben bei schon gemachten Erfahrungen.

Er gibt aber selber Probleme zu denken. (1) Der Ansatz ist nur mit multireligiös zusammengesetzten Klassen durchführbar. (2) Ob es immer gelingt, eine relativierende Grundhaltung gegenüber Religion(en) zu vermeiden, ist trotz engagement und reflection periods (letztere auch mit der Möglichkeit der Kontextualisierung funktionaler Äquivalente aus der eigenen Religion des Kindes) noch nicht ausgemacht.

Entwicklungsaufgaben

Zum Schluß seien noch drei Entwicklungsaufgaben benannt.

Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht löst einen RU in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften, also auf der Grundlage von Art 7(3) GG, nicht ab, sondern setzt diesen voraus.⁴⁶ Erst auf dessen Grundlage, die gleichberechtigt für nicht christliche Religionen und übrigens – wie in Berlin – auch für Weltanschauungsgemeinschaften gilt, kann interreligiöses Lernen hinreichend entfaltet werden. Das wirft noch einige pädagogische, praktisch-organisatorische und rechtliche Fragen auf, die dringend bearbeitet werden müssen.⁴⁷ Die Lösung einer lehrplanmäßig und unterrichtlich-praktisch aufeinander bezogenen, differenziert-integrierten Fächergruppe Ethik-Religionen, wie sie etwa in der RU-Denkschrift der EKD vorgeschlagen wurde, bietet sich an und sollte deshalb wo

⁴⁶ Vgl. Rolf Schieder, Einübung ins eigene Erbe, in: Ev. Kommentare 31, 1998, 9, 529-531; Karl Ernst Nipkow, Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

⁴⁷ Gegen eine solche Aufsplitterung wird häufig sofort die Frage nach der Mach- und Finanzierbarkeit gestellt. Ein solches Argument verkürzt die Problematik unzulässig. Entweder Art. 7(3) gilt für Religionsgemeinschaften jeder Art und aus pädagogischen wie theologischen Gründen bleibt der Rückbezug des Religionsunterrichts auf gelebte Religion und ihre Gemeinschaften sinnvollerweise erhalten, dann ist ein Unterricht entsprechend anzubieten. Oder aber man beschränkt sich darauf, Grundzüge jeweiliger Religionen zu unterrichten, zu elementarisieren, und bietet dann einen christlichen (für Schüler aus evangelischen, katholischen und orthodoxen Familien), einen jüdischen (für Schüler aus orthodoxen, konservativen und reformorientierten Traditionen) und einen muslimischen (für Kinder alevitischer, sunnitischer oder schiitischer Herkunft) Religionsunterricht an.

möglich beispielsweise unter Einschluß von islamischem oder jüdischem RU konkretisiert und erprobt werden.

Eine alltagstaugliche Didaktik interreligiösen Lernens, die religionswissenschaftlichen, theologischen und pädagogischen Maßstäben gleichermaßen standhält, sollte entwickelt werden. Auch wenn der Religionsunterricht einen Schwerpunkt darstellt, kann sie nicht darauf beschränkt werden, sondern muß auch dem Gesichtspunkt interreligiösen Lernens als einer wichtigen Dimension von Schulkultur und Schulentwicklung in einer Schule für alle Rechnung tragen. Von daher sind an weiteren Konzeptualisierungen und Konkretisierungen auch nicht nur Theologen und Religionspädagogen zu beteiligen. So wie interkulturelle Aspekte auch in anderen fachlichen Kontexten (besonders im Sprach-, Geschichts- und Politikunterricht) zu berücksichtigen sind, gilt es interreligiöse Aspekte allgemein in Pädagogik und Schultheorie stärker wahrzunehmen. Dies erfordert von allen Beteiligten selber eine intensivere Wahrnehmung des jeweils Anderen bei dieser partnerschaftlichen Aufgabe.

In der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung müssen verstärkt solide religionswissenschaftliche und theologische Grundlagen gelegt werden. Sporadische Angebote reichen nicht länger aus. Da Kapazitäten nicht sonderlich vermehrt und Studienzeiten nicht verlängert werden dürften, also kein Anbau möglich sein dürfte, bedeutet dies den Umbau bisheriger Studiengänge zugunsten neuer Akzentuierungen durch die Herausforderungen interreligiösen Lernens. Dabei ist auch die "Entgegensetzung von Religionswissenschaft als ‚objektiver, neutraler Religionskunde‘ und Theologie als Dogmatik christlicher Kirchen"⁴⁸ mit differenziert-integrierenden Perspektiven zu überwinden, die die unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugriffe fruchtbar machen.

⁴⁸ Rolf Schieder a.a.O., 531, mit Verweis auf Udo Tworuschka.

*Reinhold Mokrosch**

Religionsunterricht – ökumenisch, konfessionell-kooperativ

Die Adjektive ökumenisch, christlich, allgemein, konfessionell-kooperativ, überkonfessionell, bikonfessionell und interkonfessionell schillern in der Diskussion der letzten Jahre zur Konfessionalität des Religionsunterrichts. Sie sind nicht trennscharf und valide unterschieden.¹ Im 19. Jahrhundert, in dem es alle diese Formen des Religionsunterrichts schon gegeben hat, sind sie besser, klarer und trennschärfer formuliert worden: 1817 wurde in Nassau zwischen Lutheranern und Reformierten ein "überkonfessioneller" (d. h. Schüler wurden gemischt, Lehrkräfte wurden aufgefordert, nicht auf streng konfessionelle Bekenntnisse zu pochen), 1830 in Berlin ein "interkonfessioneller" (konfessionelle Differenzen sollten geglättet werden), 1848 von F. A. W. Diesterweg ein "bikonfessioneller" (konfessionelle Differenzen wurden toleriert) und "allgemeiner" (die von Konfessionen unabhängige allgemeine Religiosität der Schüler sollte gefördert werden) und 1854 in den Stiehlschen Regulativen ein "konfessioneller" (die Schüler wurden nach Konfessionen getrennt und streng konfessionell unterrichtet) Religionsunterricht eingeführt.²

Orientiere ich mich an diesen Definitionen, so votiere ich für keine dieser Unterrichtsreformen. Vielmehr präferiere ich einen "konfessionell-kooperativen" Religionsunterricht, in dem die bekannte Trias "Lernende, Lerninhalte, Lehrkraft" an einer Stelle aufgebrochen und

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags vor der Jahrestagung der Sektion Praktische Theologie der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie am 29. 9. 1998 in Erfurt.

1 Darauf weist besonders Rainer Lachmann in seiner Analyse der Memoranden zur Konfessionalität des Religionsunterrichts seit dem "Braunschweiger Ratschlag" vom 8. 2. 1991 hin, in: Religionsunterrichtliche Gratwanderungen. Vier öffentliche Verlautbarungen zum Religionsunterricht am Vorabend des neuen Jahrtausends, in: Arbeitshilfe für den Ev. RU an Gymnasien in Bayern, Nr. 31 / 1995, S. 13-34.

2 Vgl. dazu Harry Noormann: Konfessionalität des Religionsunterrichts – historische Rechtsform oder kritisch-didaktisches Prinzip?, in: Arbeitshilfen für den Ev. Religionsunterricht an Gymnasien Niedersachsens, Heft 51, 1993; und meine Aufsätze: Reinhold Mokrosch: Wollen und brauchen Kinder und Jugendliche einen ökumenischen Religionsunterricht?, in: U. Becker / Chr. Scheilke (Hg.): Aneignung und Vermittlung. Goßmann-Festschrift, Gütersloher Verlagshaus 1995, S. 341-348, und ders.: Anmerkungen zur Notwendigkeit eines konfessionell-kooperativen ökumenischen Religionsunterrichts, in: Informations Theologiae Europae. Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie 1996, S. 329-345.

an einer anderen modifiziert wird: Die Schüler und Schülerinnen dürfen sich mischen und die konfessionell verschiedenen Inhalte und Materialien treten in einen Dialog miteinander. Die Lehrkraft jedoch wahrt das jeweilige protestantische oder katholische Profil des Unterrichts. Sie muß konfessorische Kompetenz besitzen und ausstrahlen.

Um Fehldeutungen eines solchen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes vorzubeugen, nenne ich fünf Grundsätze zur Vermeidung von Mißverständnissen.³

I Fünf Grundsätze zur Vermeidung von Mißverständnissen

1. *Grundsatz: (Zur Notwendigkeit empirischer Untersuchungen) Niemand kann und darf behaupten, daß Schüler und Schülerinnen einen konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht **brauchen**, solange keine validen empirischen Ergebnisse zu den Auswirkungen solcher Unterrichtsformen vorliegen.*

Unermüdlich behaupten Befürworter konfessioneller Trennung, daß Kinder und Jugendliche einen homogen konfessionellen Religionsunterricht "brauchen", weil sie konfessionelle Identität erst in einem konfessionell heimatlichen Hafen ausbilden müßten, bevor sie auf das Meer konfessioneller und religiöser Pluralität hinaussegelten.⁴ Und die Gegner konfessioneller Trennung behaupten ebenso unermüdlich, daß Kinder und Jugendliche unbedingt die religiöse und konfessionelle Vielfalt "bräuchten", weil sie diese auch im Alltag erleben würden und nun im RU reflektieren sollten.⁵ Beide Seiten argumentieren aber ohne Langzeituntersuchungen zu den Auswirkungen konfessionell-kooperativen und / oder rein konfessionellen Religionsunterrichts auf die Religiosität und Glaubenseinstellungen von Kindern und Jugendlichen. In Tübingen und Osnabrück werden zur Zeit zwar solche Arbei-

3 In ausführlicherer Form habe ich solche Grundsätze zur Vermeidung von Mißverständnissen bereits an anderer Stelle formuliert: Reinhold Mokrosch: Evangelisches und ökumenisches Profil im Religionsunterricht. Plädoyer für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: Ev. Bund. Beiträge zur Ev. Orientierung 4 / 1994, S. 4ff, und ders.: Anmerkungen ..., a.a.O. S. 330-332.

4 Vgl. Die deutschen Bischöfe, Heft 56: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, vom 27. 9. 1996, S. 50-60, bes. S. 53.

5 Vgl. z. B. Rainer Lachmann: Zwanzig Thesen zu einem ökumenischen Religionsunterricht, in: Arbeitshilfe für den ev. Religionsunterricht in Bayern, Nr. 29, S. 39-44, ebenso das von mir mitverfaßte Memorandum der AEED "Herausforderungen für den Religionsunterricht heute", Flugblatt - Broschüre der AEED, S. 4-7. 10-12. 21-26.

ten durchgeführt. Solange die Ergebnisse aber nicht vorliegen, kann und darf man nur Hypothesen zu der Frage aufstellen, ob Kinder und Jugendliche einen konfessionellen oder einen konfessionell-kooperativen RU "brauchen".

2. *Grundsatz: (Zum Dialog-Konzept konfessioneller Kooperation) Konfessionell-kooperativer RU bedeutet **Dialog** und nicht Fusion der Konfessionen.*

Das Ziel dieses Unterrichts ist es, sowohl die eigene als auch die andere Konfession und sowohl das eigene als auch das andere konfessionelle Milieu kennenzulernen oder gar zu rekonstruieren. Auf keinen Fall soll der Perspektivenreichtum der evangelischen und katholischen Konfession eingeengt werden. Es geht nicht um die Herstellung eines kleinsten gemeinsamen Nenners, erst recht nicht um ein Mischmasch beider Konfessionen, aber auch nicht um eine dritte Konfession. Sondern es soll eine Brücke zwischen den konfessionellen Milieus, konfessionell-kirchlichen Praxen, konfessionell-kirchlichen Bekenntnissen und konfessionellen Religiositätsstilen geschlagen werden. Was in den Phasen der Konsensökumene ("Das Evangelium und die Kirchen" 1967-71, "Das Herrenmahl" 1978, "Wege zur Gemeinschaft" 1980, "Einheit vor uns" 1984, "Kirchenverurteilungen – kirchentrennend?" 1986-89 und "Kirche und Rechtfertigung" 1994-98) gelungen bzw. mißlungen ist, sollte auch im Religionsunterricht auf der Ebene katholischer und protestantischer Alltagsmilieus versucht werden. - Ich möchte unbedingt dem Mißverständnis vorbeugen, als ob konfessionelle Kooperation in der Schule die Konfessionen verwässern würden.

3. *Grundsatz: (Zum Begriff 'Konfession') **'Konfession'** im konfessionell-kooperativen RU darf nicht allein historisch, d. h. auf Konfessionskirchen bezogen, nicht allein juristisch, d. h. auf Religionsgemeinschaften bezogen, sondern muß vorrangig theologisch, d. h. auf konfessorisches Reden bezogen, verstanden werden.*

Zwar geht es, wie ich in der 2. These betonte, im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht um den Dialog zwischen konfessionellen Milieus, Einstellungen, Vorstellungen und auch theologischen Lehraussagen. Aber solcher Dialog ist nicht die einzige Dimension des Unterrichts. Es geht auch um glaubendes, konfessorisches Antworten auf Gottes Offenbarung. Katholiken und Protestanten sollen

zusammen feiern, singen, beten, problematisieren, kurz "konfessorisch" reden – als gemeinsame Antwort auf Gottes Offenbarung.⁶ Deshalb darf weder das historische noch das juristische Verständnis von "Konfession" allein den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht prägen, sondern auch und besonders das theologische Verständnis derselben. Bekennen, konfessorisch und prophetisch-kritisch reden macht die "Konfession" des Religionsunterrichts aus. Ich möchte dem Mißverständnis vorbeugen, als ob es allein um eine Konsensbemühung im Unterricht ginge. Es geht um "christliche" Lebensbekenntnisse.

4. Grundsatz: (Zu Fragen der Organisation) **Organisatorisch** soll der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (a) nicht zur "Spardose der Nation" werden, (b) regional und nicht flächendeckend eingeführt werden, (c) in seinen Gremien konfessionell-kooperativ besetzt werden und (d) den evangelisch-katholischen Dialog vorrangig im Lehrerzimmer führen.
- (a) Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht wird nicht die Sparbüchse der Nation werden, weil genauso viele evangelische und katholische Religionslehrkräfte gebraucht werden wie bisher. Gerade sie sollen das konfessionelle Profil des Unterrichts prägen. Folgende Formen des Lehrerwechsels und des Unterrichts wären denkbar: Im sog. *Wechselunterricht* lösen sich evangelische und katholische Religionslehrer und -lehrerinnen jedes halbe, mindestens jedes Jahr in einer gemischten Klasse ab. Im *Team-Teaching* unterrichten eine evangelische und eine katholische Lehrkraft zusammen. Und im *Wahlunterricht* können die Schüler und Schülerinnen wählen, ob sie zur evangelischen oder katholischen Lehrkraft gehen möchten. In allen Fällen wären die Lehrkräfte genötigt, sowohl nach dem evangelischen als auch nach dem katholischen Lehrplan zu unterrichten.
- (b) Der konfessionell-kooperative Unterricht soll nicht flächendeckend, sondern regional je verschieden eingeführt werden. Je nach Wunsch der Eltern, Schulen, Kinder und Kirchengemeinden soll eine bestimmte Form des Unterrichts gefunden werden. Konfessionelle Kooperation bedeutet ein breites Spektrum an Kooperationsmöglichkeiten.

⁶ In meinem Aufsatz "Glaubensentwicklung – Antwort auf Gottes Offenbarung?", in: Friedhelm Krüger (Hg.): Gottes Offenbarung in der Welt, Gütersloher Verlagshaus 1998, S. 321-329 habe ich versucht, kooperativ - konfessorisches Reden als Antwort auf Gottes Offenbarung zu beschreiben.

- (c) Gremien wie Rahmenrichtlinienkommissionen, Schulbuchkommissionen, Fachkonferenzen und auch das geistliche Leben (Schulandachten, Schulgottesdienst, Rüstzeiten usw.) sollten gemeinsam durchgeführt werden.
- (d) Da Schüler und Schülerinnen sich heute in der Regel in ihrer eigenen Konfession überhaupt nicht auskennen, können sie den Dialog im Klassenraum nicht führen. Deshalb sollten Religionslehrkräfte ihn stellvertretend im Lehrerzimmer bestreiten. Dabei sollten sie sich ihrer eigenen und der anderen Konfession bewußt werden, so daß sie die gemischten Schüler und Schülerinnen verantwortlich unterrichten können. Auf keinen Fall dürfen Schüler überfordert oder gar zu Vorreitern des ökumenischen Dialogs hochstilisiert werden.⁷

5. *Grundsatz: (Zu den anstehenden Rechtsfragen) Es geht beim konfessionell-kooperativen RU um eine legitime, verfassungsrechtlich konforme Fortschreibung des Art. 7. 3 GG.*

Wenn die Kirchen sich entschließen würden, "Gemeinsame Grundsätze" für den konfessionell-kooperativen Unterricht zu erstellen, wäre die Verfassungsgemäßheit dieses Unterrichts gewahrt. Ein solcher Unterricht entläßt die Kirchen keineswegs aus ihrer Verpflichtung und Verantwortung. RU ist und bleibt eine res mixta, an der Staat und Kirchen beteiligt sind. Deshalb sind die Kirchen weiterhin für die inhaltliche Aufsicht zuständig. - Ich möchte dem Mißverständnis vorbeugen, als ob Art. 7, 3 GG verändert oder modifiziert werden müßte bzw. daß sich die Verantwortung der Kirchen für den RU ändern würde.

II Fünf hypothetische Argumente für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Meine folgenden Argumente können nur hypothetischen Charakter tragen, weil wir eben nicht wissen, welchen Religionsunterricht Schüler und Schülerinnen "brauchen".

- 1. *Ein jugend- und religionspsychologisches Argument: Da Kinder und Jugendliche Konstrukteure und Rekonstrukteure ihrer eigenen Religiosität sind, sollte der Religionsunterricht u. a. auch mäeutische Dienste leisten. Solche religiöse Mäeutik ist heute in ei-*

⁷ Vgl. zum 4. und folgenden 5. Grundsatz aus der Denkschrift "Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität", Gütersloher Verlagshaus 1994, bes. S. 65-72.

nem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht einfacher zu gestalten als in einem rein konfessionellen.

Jugendliche und auch Kinder konstruieren und (später) rekonstruieren auf der Basis ihrer jeweiligen Erziehung und Sozialisation ihre eigenen religiösen Vorstellungen von Gott und Christus, Engeln und Teufeln, Reich Gottes und Schöpfung, Tod und Auferstehung usw. Sie konstruieren sich selbst Wahrheit und Sinn. Ihre Selbstvergewisserungs- und Kontingenzbewältigungsmechanismen gehen auf ihre eigenen Regulationen zurück. – Konfessionen und Kirchen spielen dabei – zumindest in den Alten Bundesländern – keine bedeutende Rolle, weil Religiosität und Kirchlichkeit im Bewußtsein vieler Jugendlicher seit langem auseinanderdriften. Bei Kirchen und geschlossenen Religionsystemen argwöhnen viele Manipulation und Zwang. Zwar suchen sie religiösen Halt und religiöse Bindung, aber möglichst nicht in den verfaßten Kirchen. Deshalb resümiert Dieter Baacke zu Recht: "Religion als Angebot von Bindungen ist heute ein knappes Gut und daher gesucht von Heranwachsenden", weil die traditionellen religiösen Sozialisationsagenturen entweder versagen (Familie) oder abgelehnt werden (Kirchen).⁸ In den Neuen Bundesländern korrelieren Religiosität und Kirchlichkeit dagegen noch häufig miteinander.

Religionsunterricht sollte angesichts solcher Konstruktion bzw. Rekonstruktion von Religiosität Entwicklungshilfe in Form mäeutischer Dienste leisten. Er sollte vor dämonisch-destruktiver Religiosität bewahren und zu lebensfördernd-konstruktiver hinführen. Er sollte Unterscheidungshilfe zwischen Göttern und Götzen leisten. – Der Religionslehrer tut allerdings gut daran, wenn er Schüler und Schülerinnen nicht allein als Subjekte, sondern auch Objekte ihrer Religiosität versteht, denn er sollte davon ausgehen, daß Gott selbst am Werk ist. Er sollte sich vorstellen, daß Gottes Geist eher im Klassenzimmer anwesend ist als er und in den Schülern und Schülerinnen Spuren hinterlassen hat. Seine Aufgabe ist es dann, solche Spuren Gottes aufzuspüren und den Kindern und Jugendlichen bewußt zu machen. Aber freilich sollte er trotzdem die Schüler selbst als Alltagstheologen, -philosophen und religiöse Forscher, kurz: als (Re)Konstrukteure ihrer Religiosität ansehen.

Solche Entwicklungshilfe kann m. E. besser in einem konfessionell gemischten (später auch interreligiösen) Religionsunterricht stattfinden als in einem homogenen. Die Schüler und Schülerinnen sehen

⁸ Vgl. Dieter Baacke: Individualisierung und Privatisierung von Religion. Neue religiöse Ausdrucksformen bei Jugendlichen, in: Ingrid Lohmann / Wolfram Weiße (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen, Waxmann - Verlag, Münster 1994, S. 187-194, Zitat: 190.

hier, wie die Klassenkameraden der anderen Konfession religiös anders leben, praktizieren und agieren. Sie lernen den Perspektivenreichtum der eigenen und der anderen Konfession kennen, können ihr eigenes Bekenntnis (re)konstruieren und andere religiöse Lebensstile bewußt kennenlernen und evtl. übernehmen. Gleiches können sie an der Religionslehrkraft beobachten. Diese sollte das Kennenlernen, Ablehnen, Übernehmen oder Kritisieren evangelischer und katholischer Konfessionselemente seitens der Schüler und Schülerinnen behutsam lenken. Vor einem Versinken der Kinder und Jugendlichen im Meer konfessioneller Pluralität hätte ich keine Angst. Der Unterricht wird vielmehr spannender und interessanter, wenn sich die Schüler mischen dürfen.

2. *Ein seelsorgerliches Argument: Da Kinder und Jugendliche nach lebensweltlich-biographisch verankerter Religiosität suchen, sollte der Religionsunterricht seelsorgerliche Dienste leisten. Das kann in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht effektiver geschehen als in einem konfessionell-homogenen.*

Jugendliche und Kinder leben und erleben Religion in ihrem eigenen Alltag und in hervorgehobenen Grenzsituationen. Sie begnügen sich nicht mit Religionskunde und Unterricht über Religion, sondern suchen nach religiösen happenings: in der Natur, bei Rock- und Popmusik, manchmal in Sportstadien, bei Liebeserlebnissen u. ä. säkularen Transzendenz- und Religiositätserfahrungen. Religion darf für viele nicht lehrhaft, sondern muß erlebnishaft tradiert werden. Sie "nimmt heute eine ... erlebnisorientierte Form an", wie Karl Gabriel resümiert.⁹ Auf der Suche nach Religion und Religiosität in der eigenen Biographie, im Leben biblischer und christlicher Personen oder in hervorgehobenen Situationen des Alltags machen viele im Religionsunterricht intensiv mit.

Die Begleitung solcher Spurensuche ist ein seelsorgerlicher Akt. Denn es geht hier um die Aufarbeitung religiöser Sozialisation, evtl. um eine Befreiung vom Gotteskomplex, um Anstiftung zur Hoffnung, um ein Aufgreifen persönlich-religiöser Zweifel usw. Es geht um Seelsorge im Religionsunterricht.

Nun könnte man meinen, daß solche Seelsorge am besten in einer konfessionell homogenen Klasse möglich sei, weil gleichkonfessionel-

⁹ Vgl. Karl Gabriel, Der Beitrag religiöser Sozialisation zur Identitätsentwicklung, in: Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, hg. von K. Goßmann und Chr. Th. Scheilke, Comenius - Institut, Münster 1995, S. 59.

le Lehrkräfte ihre gleichkonfessionellen Schüler und Schülerinnen besser kennen als fremdkonfessionelle. Das trifft zu. Katholische Religionslehrer und -lehrerinnen können z. B. das Klagen ihrer Jugendlichen über die Kirche besser nachvollziehen als evangelische. Und evangelische Religionslehrer und -lehrerinnen können evangelische Milieus besser beurteilen als katholische usw. Aber ist es nicht auch von Vorteil, wenn evangelische Schüler und Schülerinnen sehen, welche Probleme die katholischen haben und umgekehrt? Erscheinen dann die eigenen Probleme nicht im neuen Licht? Seelsorge für Anderskonfessionelle, Andersreligiöse und Nichtreligiöse ist zwar eine ungeheuer große, aber enorm reizvolle Aufgabe. Außerdem behaupte ich, daß Kirche eine Bring-Schuld auch gegenüber Andersgläubigen hat. Sie ist immer "Kirche für andere". Das gleiche gilt für den Religionsunterricht: Er trägt eine Bring-Schuld für alle, die an ihm teilnehmen wollen.

3. *Ein ekklesiologisches Argument: Da Glaube auf Gemeinschaft angewiesen ist, sollte eine Religions-Klasse als "Gemeinde auf Zeit" vorgestellt werden. Das ist heute in einer konfessionell gemischten Klasse eher möglich als in einer konfessionell homogenen.*

Es steht außer Frage, daß Glaube nur in konkreter Gemeinschaft wachsen kann und daß Konvivenz die Grundlage christlichen Glaubens ist. Gilt das auch für den Religionsunterricht? Ich antworte persönlich mit einem klaren Ja! Auch im Religionsunterricht soll Glaube wachsen. Und das kann am besten in Gemeinschaft geschehen. Kann aber eine Religionsunterrichts-Klasse eine Glaubensgemeinschaft sein – im Sinne einer "Gemeinschaft befreiter Sünder", einer "Gemeinschaft Hörender" oder einer "Gemeinschaft des Volkes Gottes"? Nein! Natürlich nicht! Aber könnte man sie sich als "Gemeinde auf Zeit" vorstellen? Rein imputativ! Könnte die Lehrkraft ihrer Klasse das Prädikat "Gemeinde auf Zeit" nicht einfach zuschreiben, wohlweisend, daß die Klasse das real nicht ist? Solche imputative Zuschreibung könnte m. E. hilfreich sein, obwohl Schulklasse Schulklasse bleiben und nicht Gemeinde werden soll. Aber die Vorstellung, daß sie "Gemeinde auf Zeit" potentialiter sein könnte, verleiht dem Unterricht m. E. einen besonderen Charakter. Martina Blasberg-Kuhnke redet von einem koinonischen Religionsunterricht, in dem sich die Lehrkraft die Anwesenheit des Geistes Gottes vorstellen solle.

Wäre aber für solche Vorstellung eine konfessionell homogene Klasse nicht hilfreicher als eine konfessionell gemischte? Außerdem könnte die rein konfessionelle Klasse Kontakt zu einer konfessionellen Ortsgemeinde aufnehmen und dadurch den Gedanken religiöser Gemein-

schaft vertiefen. Ja, sicherlich wäre das günstig. Aber die Verhältnisse sind nicht so! Die meisten Jugendlichen haben keinen Kontakt zur Ortsgemeinde und wollen sich auch in der Schule nicht als konfessionelle Gruppe von anderen absondern. Sie interessieren sich vielmehr für den religiös Anderen. So habe ich erlebt, daß Kinder und Jugendliche sich intensiv über Kommunion / Firmung und Konfirmation gegenseitig erzählt haben. Bei solcher Neugierde praktizieren sie mehr Gemeinschaft als bei einem homogenen Bekennen.

Konfessionelle Vielfalt ist für das Wachsen einer RU-Klassengemeinschaft heutzutage oft förderlicher als konfessionelle Einheit. Außerdem steuert konfessionelle Vielfalt der Gefahr einer Versäulung des Glaubens entgegen. Einer kirchlichen Konfessionalisierung der religiösen Sehnsüchte unserer Jugendlichen müssen wir entgegenwirken. Schon Paulus hat vor einer konfessionellen Aufsplitterung in eine Apoll-, Petrus-, Paulus- und Christuspartei gewarnt (1. Kor 3, 4ff). Nein, ich bin – auch auf Grund von Erfahrungen – überzeugt, daß eine konfessionell gemischte Klasse sehr gut als "Gemeinde auf Zeit" vorgestellt werden kann, in welcher Glaube diskutiert und evtl. sogar erlebt werden kann.

4. *Ein theologisch-ökumenisches Argument: Da viele Jugendliche die kirchlich-konfessionellen Begriffe als "Sprache Kanaans" abtun, könnten sie für eine neue ökumenisch-weltoffene Begrifflichkeit zugänglich sein. Deshalb kommt ihnen ein ökumenischer Unterricht vermutlich mehr entgegen als ein streng konfessioneller.*

Viele Jugendliche können mit konfessionell geprägten Begriffen wie Rechtfertigung, Ablaß, Buße, Verdienstlichkeit, Primat, Zölibat usw. nichts mehr anfangen. Offen sind sie aber für die ökumenischen Versuche, z. B. im Zusammenhang von Erbsünde von "struktureller Schuld" zu reden, im Zusammenhang von Rechtfertigung von "Befreiung", im Zusammenhang von Sünde von "Entfremdung" usw. Eine Erdung und Verbindung der theologischen Sprache mit dem Alltag, wie es die Ökumene versucht, findet bei vielen Anklang. Sollte es der Religionsunterricht nicht wagen, Schüler und Schülerinnen mit dieser ökumenischen Begrifflichkeit vertraut zu machen?

Freilich findet die Sprache der großen Ökumene noch größeren Anklang als die der kleinen. Die Sprache des konziliaren Prozesses "Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung" wird von den meisten Jugendlichen verstanden. – Ich bin überzeugt, daß eine ökumenische Sprache den Kindern und Jugendlichen näher ist als eine konfessionelle. Wir müssen im Religionsunterricht nach neuen Be-

grifflichkeiten für Heil, Auferstehung, Ewiges Leben, Erbsünde, Sünde, Rechtfertigung usw. suchen. In einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ist das eher möglich als in einem homogen konfessionellen.

5. *Ein religions- und kirchensoziologisches Argument: Die meisten Jugendlichen sind skeptisch gegenüber objektiven Wahrheiten, die von objektiven Konfessionskirchen ausgegeben werden. Deshalb sind sie für ökumenische Bewegungen, die an solchen objektiven Wahrheitsansprüchen rütteln, zugänglicher als für homogen konfessionelle.*

Es steht außer Frage, daß die Mehrheit der Jugend sich den Kirchen gegenüber entfremdet hat, weil sie am Recht des Wahrheitsanspruches der Konfessionskirchen zweifelt. Man vertraut nur auf das, was durch die Authentizität des eigenen Ich hindurchgegangen ist, und nicht auf ex officio oder ex cathedra verkündete objektive Wahrheiten. Das kann sehr flach wirken, wenn Jugendliche im "Ich finde..."-Stammtischstil reden, aber auch sehr tiefgründig, wenn sie sich im "Ich bin überzeugt..."-Stil äußern und bekennen. In beiden Fällen wehren sie sich aber gleichermaßen gegen die Ansprüche der verfaßten Kirchen.

In gleicher Weise kritisieren sie den objektiven Wahrheitsanspruch eines bestimmten konfessionellen Lebensstils. Konfessionelle Religiositätsformen schmelzen ab. Neue religiöse Lebensstile erwachen: subkulturelle magisch-okkulte Stile, gegenkulturelle fernöstlich-alternative Formen und transkulturelle christlich-prophetische Gruppierungen.¹⁰ Die meisten Jugendlichen möchten aus dem pluralen Angebot religiöser Lebensstile selbst wählen und ihre religiöse Lebensführung selbst bestimmen.

Angesichts dieser Tendenzen scheint mir eine Begegnung mit protestantischen *und* katholischen Lebensstilen – so sehr diese auch abgelehnt werden mögen – hilfreicher zu sein als die Begegnung mit nur einer Konfession. Und die Kritik der Ökumene am Absolutheitsanspruch und an der Hierarchie der Konfessionskirchen scheint mir dem Interesse vieler Jugendlicher mehr entgegenzukommen als eine traditionell konfessionelle Sicht. Beides sollte Gegenstand des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts sein. Dieser sollte aber freilich

¹⁰ Vgl. Karl Gabriel: Der Beitrag religiöser Sozialisation zur Identitätsentwicklung, a.a.O., S. 62-64.

nicht zum Subjektivismus, sondern zu einer subjektiven Auseinandersetzung mit der objektiven Tradition anleiten.

III **Schlußüberlegungen zum evangelischen Profil eines konfessionell-kooperativen, ökumenischen Religionsunterrichtes**

Ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, der von Protestanten erteilt wird, sollte – wie ich eingangs betonte – ein "evangelisches Profil" tragen, genauso wie derjenige, der von Katholiken durchgeführt wird, sich durch ein "katholisches Profil" auszeichnen sollte. Solch "evangelisches" Profil könnte m. E. in der "solus"-Formel der fünf *particulae exclusivae* bestehen, die von katholischer Seite in modifizierter Form längst rezipiert worden sind:

Das "*sola fide*" mahnt uns, daß wir Schüler und Schülerinnen zu uneingeschränktem Gottvertrauen erziehen sollen. Nur restloses Vertrauen auf Gott ist wirklicher Glaube.

Das "*solus Christus*" fordert uns auf, den Schülern zu helfen, ihr Leben an Jesus Christus auszurichten. Das sollte im Sinne einer inklusiven, nicht exklusiven Christologie geschehen. Christus ist auch in anderen Bewegungen außerhalb des Christentums zu finden. In jedem Fall sollten Kinder und Jugendliche zu einer individuellen Jesusbeziehung geführt werden.

Das "*sola gratia*" erinnert uns, Kinder und Jugendliche mit dem Gedanken vertraut zu machen, daß man sich Leben, Freiheit und Frieden nicht selbst schenken kann, sondern von Gott erhält, um damit verantwortlich umzugehen. Der Gedanke "evangelischen Friedens" und "evangelischer Freiheit" könnte dabei ein Leitziel werden.

Mit dem "*sola scriptura*" sollten wir den Gedanken verbinden, Kindern und Jugendlichen das, was in der Schrift "Christum treibet" so vertraut zu machen, daß sie ihr Leben darauf gründen können.

Und das nachlutherische "*sola experientia*" besagt, daß wir von Gott nur reden können, wenn wir ihn mitten im Alltag erfahren. Deshalb sollten wir Kindern und Jugendlichen intensiv zu Gotteserfahrungen, Gottesbeziehungen und Gotteserwartungen verhelfen.

Hans Küng nennt wahre Katholizität "evangelische Katholizität" im Gegensatz zu "römischer Katholizität". Er möchte damit zum Ausdruck bringen: Nur wenn die katholische Kirche wirklich vom Evangelium her lebt, d. h. wenn sie mit jedem als Gottes Geschöpf kommu-

niziert und sich jedem Wahrheitsanspruch unvoreingenommen stellt, ist sie wahre Kirche.¹¹ Gleiches macht er für den Protestantismus geltend, den er zu einer "katholischen Evangelizität" auffordert. In beiden Fällen bleibt protestantisches bzw. katholisches Profil bestehen, aber beide Bekenntnisse öffnen sich nicht nur gegenseitig, sondern sind sich bewußt, daß sie vom gegenseitigen Dialog leben. Der Religionsunterricht wird in der Gestalt eines konfessionell-kooperativen Unterrichts der evangelischen Katholizität und der katholischen Evangelizität des christlichen Glaubens am ehesten gerecht.

¹¹ Vgl. Hans Küng: Die Kirche, Freiburg – Basel – Wien 1967, Taschenbuchausgabe 1985, 3. Aufl., Serie Pieper 161, S. 370ff u. ö. Vgl. Rolf Becker, Hans Küng und die Ökumene. Evangelische Katholizität als Modell, Mainz Grünewald - Verlag 1996, bes. S. 63ff.

Friedrich Schweitzer

Bildung als Dimension der Praktischen Theologie

Meine thesehaften Überlegungen im folgenden habe ich um der Übersichtlichkeit willen in fünf Punkte gegliedert. Es handelt sich – angesichts der begrenzten Zeit selbstverständlich – um Anregungen zur weiteren Diskussion, nicht um eine wie auch immer erschöpfende Darstellung.

1 Warum Bildung als Dimension der Praktischen Theologie?

Es ist bei dieser Tagung bereits mehrfach deutlich geworden, daß die Frage nach dem Bildungsauftrag des Protestantismus weit über das hinausreicht, was in aller Regel unter "Religionspädagogik" verstanden wird. Das gilt bereits terminologisch: Selbst dann, wenn Fragen einer *Gemeindepädagogik* unter den Oberbegriff der *Religionspädagogik* gestellt werden (wofür ich mich bekanntlich einsetze¹), geht der Bildungsauftrag des Protestantismus nicht in dieser Religionspädagogik auf. Die neuerdings häufiger zu beobachtende Rede von einer evangelischen oder kirchlichen *Bildungs(mit)verantwortung* macht dies begrifflich deutlich².

Sachlich scheint mir die These berechtigt, daß eine auch öffentlich plausible Wahrnehmung eines Bildungsauftrags durch den Protestantismus nur denkbar ist, wenn auch die nicht explizit pädagogischen Handlungsfelder im Raum des Protestantismus einen Bildungsanspruch einzulösen vermögen. Es ist kaum denkbar, im Bereich des schulischen Religionsunterrichts einen protestantischen Bildungsanspruch nach außen einzuklagen und gleichzeitig im kirchlichen Bereich selbst Bildung zu vernachlässigen³. Eben deshalb muß Bildung

¹ Vgl. u. a. F. Schweitzer: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1998, ders.: Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik - Überlegungen zu einer neuen Diskussion. In: EvErz 43 (1991), 606-619.

² Besonders K. E. Nipkow: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.

³ Zu dieser Schwierigkeit s.: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

als Dimension der gesamten Praktischen Theologie betrachtet werden.

Gilt dies sozusagen *funktional*, weil sich anders ein Bildungsanspruch nicht wirksam aufrechterhalten läßt, so bestätigt sich dies auch *inhaltlich* vom protestantischen Bildungsverständnis selbst her. Der für den Protestantismus wesensmäßige Zusammenhang zwischen Bildung und Praktischer Theologie kann hier nur angedeutet werden. Er wurzelt im evangelisch-reformatorischen Verständnis von Glaube und Kirche: Wo Glaube unvertretbar Glaube jedes einzelnen sein soll, setzt er Bildung voraus und zieht Bildung nach sich. Wo Kirche zum Auftrag aller Gläubigen wird, kann sie nicht ohne gebildete Menschen funktionieren. Und wo Glaube keine Sakralisierung der Welt bedeutet, sondern deren Weltlichkeit begründet, schafft er Raum für Bildung⁴.

Die Bildungsthematik betrifft so gesehen die *gesamte Theologie* – insbesondere die Systematische Theologie und die christliche Ethik, aber auch Kirchengeschichte und Exegese. Davon soll jetzt freilich nicht die Rede sein, sondern nur von der Praktischen Theologie und von Bildung als deren Dimension.

2 Was bedeutet Bildung als Dimension von Praktischer Theologie?

Mit dem Begriff der *Dimension* soll zunächst deutlich werden, daß nicht einfach eine Pädagogisierung der Praktischen Theologie angestrebt wird. Es geht mir nicht darum, das wohl von F. Niebergall am konsequentesten vertretene Verständnis von Praktischer Theologie als Pädagogik⁵ – als Lehre von der "kirchlichen Gemeindeerziehung" – zu erneuern. Dies scheint mir aus theologischen, aber auch aus pädagogischen Gründen heute so weder mehr möglich noch überhaupt erstrebenswert. In der Gegenwart stehen Praktische Theologie und Pädagogik einander als distinkte wissenschaftliche Disziplinen gegenüber. Ihre Perspektiven lassen sich in sinnvoller Weise nicht mehr in eins setzen, und zwar sowohl vom Selbstverständnis der Pädagogik her als auch von dem der Praktischen Theologie. Komplexere Formen einer Relationierung sind erforderlich.

⁴ Stellvertretend sei hingewiesen auf K. E. Nipkow / F. Schweitzer (Hg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, 3 Bde., München / Gütersloh 1991 / 1994.

⁵ F. Niebergall: Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage, 2 Bde., Tübingen 1918/ 1919.

In eine m. E. bedenkenswerte Richtung weist hier der von G. Otto in seiner "Grundlegung der praktischen Theologie" verwendete Begriff der "*Reflexionsperspektiven*", mit deren Hilfe er eine neue Gliederung der Praktischen Theologie anstrebt⁶. Deutlicher als Otto möchte ich jedoch hervorheben, daß die Frage der Bildung grundsätzlich in *allen* Handlungsfeldern der Praktischen Theologie zu stellen ist. Otto hingegen geht nur davon aus, daß dies für mindestens *eine* der drei Reflexionsperspektiven "der Hermeneutik, der Rhetorik und der Didaktik" gelte⁷, nicht aber offenbar für Bildung in allen Handlungsfeldern der Praktischen Theologie.

Mit diesem Hinweis auf Ottos Terminologie ist auch bereits in Erinnerung gerufen, daß er Bildung nicht als eigene Reflexionsperspektive nennt – auf die Gründe komme ich noch zurück –, sondern von "Didaktik" spricht sowie von "Dimensionen des Lernens und Lehrens".

In meiner Sicht bedeutet die Rede von Bildung als Dimension Praktischer Theologie, daß 1. alle Handlungsfelder der Praktischen Theologie unter dem Aspekt ihrer Bildungsqualität betrachtet werden müssen, daß dabei 2. die Bildungsqualität zwar nicht das einzige, aber eben doch ein durchgängig zu berücksichtigendes Kriterium des Handelns ist und daß der Bildungsanspruch 3. auf die gesamte Praktische Theologie bezogen werden muß, nämlich als eine ihrer Grundfragen. Bildung als Dimension ist in allen Handlungsfeldern bewußt wahrzunehmen und bezeichnet zugleich eine Gesamtaufgabe, an der die Praktische Theologie insgesamt zu messen ist.

3 Was macht die praktisch-theologische Wahrnehmung von Bildung als Dimension der Praktischen Theologie so schwierig?

Die Überschrift zu diesem Abschnitt bringt bereits zum Ausdruck, daß die Praktische Theologie heute m. E. der beschriebenen Bildungsaufgabe nur zum Teil gerecht wird und daß zudem der Bildungsbegriff selbst in der Praktischen Theologie kaum zur Bestimmung der eigenen Aufgaben herangezogen wird. Ich will diese These hier nicht im einzelnen belegen – ein Durchgang durch praktisch-theologische Veröffentlichungen der letzten 50 Jahre könnte wohl zahlreiche Be-

⁶ G. Otto: Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1986.

⁷ Ebd., 158.

ge erbringen⁸ –, sondern ich will mich auf die aufschlußreichen Gründe für diese Distanz zu Bildungsbegriff und Bildungstheorie konzentrieren.

Ein erster Grund liegt wohl noch immer in der *mehrfachen Verwerfung des Bildungsbegriffs* – in der Theologie, aber auch in der Pädagogik. Schon 1957 spricht A. Flitner in seinem RGG-Artikel "Bildung" davon, daß der Begriff "sächlich wie sprachlich seine Konturen ziemlich verloren" habe, und Flitner beobachtet, daß "manche Pädagogen ... das Wort überhaupt" meiden, "weil es keinen eindeutigen Sinn mehr hat"⁹. Nur wenige Jahre später wird die bildungstheoretische Didaktik dann bekanntlich durch die Lern- und Curriculum-Theorie ersetzt – in einer Art Paradigmenwechsel, der in G. Ottos oben erwähntem Verzicht auf den Bildungsbegriff noch immer nachklingt. Erst in den 80er Jahren ist die Erziehungswissenschaft – dann freilich mit Nachdruck – wieder auf den Bildungsbegriff zurückgekommen, vor allem im Anschluß an W. Klafki¹⁰. Der erziehungswissenschaftlich erneuerte Bildungsbegriff ist allerdings insofern theologisch nur bedingt anschußfähig, als er vor allem auf einer sozial- und politikwissenschaftlichen Grundlage beruht und die auch religiös und theologisch gehaltvolle Tradition des Bildungsdenkens nicht aufnimmt. Die von theologischer und religionspädagogischer Seite entwickelten Anstöße zu einer entsprechenden Reflexion des neuen Bildungsdenkens¹¹ sind in der Erziehungswissenschaft bislang kaum auf Resonanz gestoßen. Dies liegt nicht zuletzt an der erheblichen Distanz der heutigen Erziehungswissenschaft gegenüber der Theologie. Bezeichnend ist hier eine Äußerung von H.-E. Tenorth, der eine restlose Auflösung kirchlicher und theologischer Bezüge nicht nur von sich aus fordert, sondern eben darin auch die zeitgemäße Wahrnehmung des Bildungsauftrags des Protestantismus sehen will: "Die Pädagogik des Protestantismus könnte ihrer traditionell avantgardistischen Rolle in der Pädagogik dadurch erneut gerecht werden, daß sie sich nicht nur von der kirchlich-konfessionellen Bindung, sondern auch von der Fachlichkeit des Religionsunterrichts als einer anachronistischen und zugleich bildungstheoretisch untauglichen Fiktion verabschiedet und für eine realistische Pädagogik des

⁸ Hingewiesen sei auf R. Preul: Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980, 16ff.

⁹ A. Flitner: Art. Bildung. In: RGG3 Bd. 1, Sp. 1277-1281.

¹⁰ W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/ Basel 1985.

¹¹ Vgl. als zusammenfassenden Überblick F. Schweitzer: Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft. In: *Informationes Theologiae Europae* 1997, 241-252.

Unbedingten plädiert"¹². – Daß solche Aussagen ihre volle Tragweite erst vor dem Hintergrund der rechtlich und sozialgeschichtlich immer weiter fortschreitenden Verselbständigung des Bildungswesens gegenüber der Kirche gewinnen, kann an dieser Stelle nur angemerkt, wiederum aber nicht ausgeführt werden.

Steht so einerseits die Entwicklung des pädagogischen Bildungsverständnisses einer praktisch-theologischen Rezeption des Bildungsbegriffs im Wege, so ist andererseits an die *theologische Kritik des Bildungsdenkens* zu erinnern. Seit den 20er und 30er Jahren wurde der verfehlt Idealismus im Bildungsdenken kritisiert¹³. Statt zu einer kritischen Neubestimmung des Bildungsverständnisses, wie sie durchaus auch im Gespräch mit der damaligen Erziehungswissenschaft möglich gewesen wäre, führte diese Kritik vielfach zu einer prinzipiellen Abkehr vom Bildungsbegriff bzw. zu dessen vollständiger Theologisierung (wofür K. Barths Bildungsschrift¹⁴ noch immer als eindrücklichstes Beispiel stehen kann). Das anstelle des Bildungsbegriffs vielfach vertretene *Erziehungsverständnis* war dann von vornherein viel zu beschränkt, um die oben für die Praktische Theologie geforderten Reflexionsleistungen tragen zu können¹⁵. Ähnlich wie die später in der Praktischen Theologie aufgenommenen Begriffe von Lernen, Didaktik, Kommunikation usw. enthält der Erziehungsbegriff im Unterschied zu dem der Bildung weder den umgreifenden kritischen Bezug auf das sich selbst bildende mündige Subjekt, noch transportiert er die geistesgeschichtlichen, eng mit Neuzeit und Aufklärung verbundenen, spannungsvollen Zusammenhänge, die den Bildungsbegriff bestimmen.

Als weiterer Hintergrund für die Wahrnehmung von Bildungsaufgaben in der Praktischen Theologie ist schließlich auch an die *innere Struktur* dieser Disziplin zu erinnern. Mit der Ausdifferenzierung der Religionspädagogik als Teildisziplin der Praktischen Theologie geht die Ausdifferenzierung von Bildungsaufgaben einher. Je weiter eine auf Bildungsaufgaben spezialisierte Religionspädagogik ausgebaut ist, desto mehr können sich andere praktisch-theologische Teildisziplinen von entsprechenden Aufgaben entlastet fühlen. Und soweit sich die Religionspädagogik – wie nicht nur in Deutschland, sondern international zu beobachten ist – als pädagogische Disziplin versteht, kommt die beschriebene Distanz zwischen Erziehungswissenschaft und

¹² H. - E. Tenorth: Reform - Pädagogik - Religion. In: EvErz 49 (1997), 376-384, 384.

¹³ Vgl. dazu Preul, aaO.

¹⁴ K. Barth: Evangelium und Bildung (Theologische Studien 2), Zollikon - Zürich 1947.

¹⁵ Dazu Nipkow, aaO., 41ff.

Theologie auch innerhalb der Praktischen Theologie noch einmal zum Tragen.

Wie sind die genannten Schwierigkeiten *zusammenfassend* zu bewerten? Was lassen sie hinsichtlich der geforderten Wahrnehmung von Bildung als Dimension von Praktischer Theologie erwarten? M. E. machen sie zumindest deutlich, daß eine Wiederaufnahme des Bildungsbegriffs in der Praktischen Theologie nicht ohne Schwierigkeiten vollzogen werden kann. Es sind langfristige Entwicklungen in Wissenschaft, Kirche und Kultur, die zu der heutigen Situation geführt haben, und solche Entwicklungen stehen nicht einfach zur Disposition. Zugleich macht eine Betrachtung dieser Entwicklungen aber auch deutlich, daß die historisch wirksamen Bestimmungsgründe heute nicht mehr unverändert präsent sind. Weder begegnet die Praktische Theologie heute noch dem Bildungsidealismus des 19. und frühen 20 Jahrhunderts, noch läßt sich die Theologie heute von einem so wenig dialogischen Verständnis gegenüber der Pädagogik leiten, wie dies in den 20er oder 50er Jahren unseres Jahrhunderts der Fall war.

Damit eröffnen sich m. E. auch neue Möglichkeiten, Bildung als Dimension von Praktischer Theologie zu begreifen – Möglichkeiten, die ich im folgenden nicht im Blick auf die – ebenfalls bedeutsamen – Konsequenzen für die Pädagogik, sondern nur hinsichtlich der Praktischen Theologie weiter ausführen möchte.

4 Bildung als Grundfrage der Praktischen Theologie

Mit dieser Überschrift verbindet sich die bereits genannte These, daß die Bildungsthematik einen Ort in den Prolegomena bzw. in der Prinzipienlehre der Praktischen Theologie erhalten sollte. Sie gehört in den Zusammenhang der Klärung übergreifender Probleme von Kirche, Religion und Kultur, d. h. ihre Klärung liegt den praktisch-theologischen Einzeldisziplinen voraus. Ich will dies in drei Hinsichten etwas weiter erörtern.

Erstens ist hier an das sog. *Bildungsdilemma* der Kirche zu denken, das Kirche und Praktische Theologie vielleicht am deutlichsten mit der Bildungsfrage konfrontiert. Dieses Dilemma wird in den Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen seit den 70er Jahren wiederholt diagnostiziert und ist, in modifizierter Form, auch in den östlichen Bundesländern anzutreffen, wie in der neuesten Kirchenmitgliedschaftsunter-

suchung der 90er Jahre festgestellt wird¹⁶. Es verweist zugleich auf die mit der neuzeitlichen Situation insgesamt verbundene Herausforderung, den nunmehr "gebildeten Verächtern" Religion und insbesondere Kirche noch plausibel zu machen. – Trotz der wichtigen Analysen, besonders von E. Lange, R. Schloz und V. Drehsen¹⁷ kann man sich fragen, ob es gelungen ist, Bildung als Grundfrage im praktisch-theologischen Diskurs auch außerhalb der Religionspädagogik wirklich zu verankern.

Zweitens gehört Bildung ganz offenbar insofern zu den Grundfragen der Praktischen Theologie, als der Bildungs- oder Lernbegriff zur Bestimmung des *Kirchenverständnisses* herangezogen werden kann. In den 70er Jahren wurde – in der ostdeutschen Diskussion – die Formel von der "Kirche als Lerngemeinschaft"¹⁸ geprägt, und in jüngerer Zeit will R. Preul Kirche ausdrücklich als "Bildungsinstitution" begreifen¹⁹. Dabei geht es Preul keineswegs um eine Bestimmung von Kirche, die neben anderen, als gleichrangig anzusehenden Bestimmungen stünde. Kirche als "Bildungsinstitution" soll vielmehr Antwort geben auf die Frage, "welche *Art* von Institution die Kirche ist"²⁰. Dieses Kirchenverständnis steht in der Tradition Schleiermachers, aber auch in der Tradition der reformatorischen Theologie mit deren Hervorhebung nicht nur der katechetischen Aufgaben im engeren Sinne, sondern des elementaren Lehrens von Kirche insgesamt.

Welche Fragen und Probleme in Theorie und Praxis allerdings aufbrechen, wenn Kirche als "Bildungsinstitution" begriffen werden soll, zeigt ansatzweise bereits die Rede vom Bildungsdilemma. Weiterrei-

¹⁶ K. Engelhardt u.a. (Hg.): Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 1997, 290ff.

¹⁷ E. Lange: Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München / Gelnhausen 1980, R. Schloz: Das Bildungsdilemma der Kirche. In: J. Matthes (Hg.): Kirchenmitgliedschaft im Wandel. Untersuchungen zur Realität der Volkskirche. Beiträge zur zweiten EKD-Umfrage "Was wird aus der Kirche?", Gütersloh 1990, 215-230, V. Drehsen: Das Bildungsdilemma der Volkskirche - das kirchliche Dilemma des Religionsunterrichts. In: ders. / M. Flothow: Religionsunterricht im Spannungsfeld von Kirche u und Gesellschaft heute. Arbeitshilfe für den ev. Religionsunterricht an Gymnasien, Themenfolge 88, 1989, 3-45; vgl. auch F. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 41999, 174ff.

¹⁸ Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR, hg. v. Sekretariat des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR, Berlin 1981.

¹⁹ R. Preul: Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche, Berlin / New York 1997, 140ff.

²⁰ Ebd., 128.

chend sind m. E. erhebliche Zweifel daran erlaubt, ob die Formen der kirchlichen Kommunikation – angefangen bei der Predigt und bis hin zur Diakonie – den einer “Bildungsinstitution” gesetzten Zielen wirklich schon genügen. Faktisch ist eine Bildungswirkung von Kirche, den verfügbaren empirischen Untersuchungen zufolge, jedenfalls nur begrenzt vorhanden, was ebenso auf konkurrierende Bildungswirkungen anderer gesellschaftlicher Institutionen und Einflüsse zurückgeführt werden kann wie auf eine ungenügende Wahrnehmung von Bildungsaufgaben in Kirche und Gemeinde. Kirche als “Bildungsinstitution” ist offenbar eine Wesensbestimmung und nicht im selben Sinne auch eine Beschreibung der Wirklichkeit von Kirche.

Drittens gehört zu den Grundfragen der praktischen Theologie auch die nach einem eigens auszuformulierenden *praktisch-theologischen Bildungsverständnis*. Dieses Bildungsverständnis muß geeignet sein, dem kirchlichen Handeln in allen Bereichen in seiner Bildungsdimension Orientierung zu geben, indem es diese bewußt macht und handlungsbezogen expliziert. Zugleich muß dieses Bildungsverständnis öffentlich kommunizierbar und plausibel sein. Es versteht sich heute keineswegs von selbst, in welchem Sinne beispielsweise beim christlichen Gottesdienst von Bildung gesprochen werden kann oder in welcher Hinsicht Kirche einen Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Gesellschaft zu leisten vermag. Wie wir bereits gesehen haben, liegt der wissenschaftlichen Pädagogik bei der Ausformulierung ihres Bildungsverständnisses der Gedanke an Theologie und Kirche heute sehr fern. Die Theologie gehört nicht mehr zu den Bezugswissenschaften, auf die sich das pädagogische Bildungsverständnis stützen will.

Den drei genannten Hinsichten – Bildungsdilemma, Kirche als “Bildungsinstitution” und Bildungsverständnis der praktischen Theologie – wären weitere Fragen hinzuzufügen – etwa nach der Bildung für das Pfarramt, nach der Laienbildung oder nach der Bedeutung von Bildung für eine Demokratie. In allen diesen Hinsichten kann m. E. von Bildung als Grundfrage der Praktischen Theologie gesprochen werden. Alle genannten Fragen berühren natürlich in besonderer Weise die Religionspädagogik, aber alle gehen zugleich auch über diese hinaus. Damit bestätigen sie die These, daß Bildung eine Grundfrage nicht nur der Religionspädagogik, sondern der Praktischen Theologie insgesamt darstellt.

5 Implizite Bildungsmodelle in der Praktischen Theologie

Bereits zu Beginn meiner Ausführungen habe ich darauf hingewiesen, daß es nicht um eine Pädagogisierung der Praktischen Theologie gehen kann. Auch wenn ich jetzt noch auf Predigt und Seelsorge zu sprechen komme, will ich nicht für eine "pädagogische Predigt" oder eine "pädagogische Seelsorge" plädieren. Sinnvoll und legitim scheint mir jedoch die Frage nach *implizit* in der heutigen homiletischen und poimenischen Diskussion *bereits wirksamen pädagogischen Modellen*. Wohl aufgrund der genannten Schwierigkeiten im Verhältnis zwischen Bildung und Praktischer Theologie wird diese Frage häufig auch dann nicht gestellt, wenn sie der Sache nach eigentlich auf der Hand liegt. Dazu zwei Beispiele:

- Vergleicht man etwa die *Homiletik E. Langes*, wie er sie u.a. in seinem berühmten Aufsatz "Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit"²¹ beschrieben hat, mit dem Verständnis kategorialer Bildung bei W. Klafki²², so sind hier auffällige Parallelen festzustellen. Der für Klafki leitende Gedanke einer "wechselseitigen Erschließung" von Person und Sache weist eine deutliche Nähe zu der von Lange beschriebenen Doppelbewegung zwischen Tradition und Situation auf. Ähnlich kann die didaktische Unterscheidung zwischen "Bildungsinhalt" und "Bildungsgehalt" bzw. zwischen personenneutralem "Inhalt" und personbezogenem "Thema" mit der für Lange so bedeutsamen "Relevanz" der Überlieferung, die in der Predigt neu verständlich gemacht werden soll, verglichen werden.
- Als zweites Beispiel nenne ich das *non-direktive Seelsorgeverständnis*, wie es in der Seelsorgebewegung bestimmend geworden ist. Auch wenn bei diesem Seelsorgeverständnis alle traditionellen Bilder des Seelsorgers als eines geistlichen Pädagogen gerade abgelehnt werden und wenn statt dessen auf die Freiheit zum "Wachstum" hingewiesen wird, kann die angestrebte Selbstwerdung doch sinnvoll als Prozeß der Bildung angesprochen werden. In der Pädagogik oder in der sozialphilosophischen Diskussion werden die von der Psychologie beschriebenen Prozesse bereits der Selbstwerdung im Kindesalter längst mit dem Bildungsbegriff verbunden²³. Die herkömmliche strenge Unter-

²¹ E. Lange: Predigen als Beruf. Aufsätze zur Homiletik, Liturgie und Pfarramt, München 1982, 9-51.

²² W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/ Basel 1963, 25-45.

²³ Etwa bei G.E. Schäfer: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim / München 1995.

scheidung zwischen der auf Geistesgeschichte und Wissenschaft bezogenen Bildung einerseits und den psychologischen Vorgängen von Entwicklung und Sozialisation andererseits hat sich auf Dauer als wenig fruchtbar und letztlich als unhaltbar erwiesen. Mit dem so erweiterten Bildungsverständnis ist m. E. die Möglichkeit gegeben, auch Seelsorge als Bildungsprozeß zu verstehen, ohne daß dadurch ein direktives Seelsorgeverständnis Auftrieb erhielt.

Wenn Predigt und Seelsorge oder auch liturgische Gestaltungsformen und Gemeindemodelle so auf implizite Bildungsvorstellungen hin untersucht werden, wird es zugleich auch möglich, die Bildungsdimension der kirchlichen Praxis einer *kritischen Reflexion* zu unterziehen. Nicht schon im bloßen Vorhandensein impliziter Bildungsvorstellungen oder in deren Aufweis liegt ja das Ziel, sondern in deren angemessener Gestaltung. Darüber hinaus stellt die pädagogisch-bildungstheoretische Reflexion praktisch-theologischer Handlungsformen eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, die Bildungsbedeutung von Kirche und Protestantismus nicht nur zu beschwören, sondern sie in Theorie und Praxis wahrzunehmen, zu stärken und öffentlich neu bewußt zu machen.

Zum Schluß wiederhole ich meine These vom Anfang in leicht modifizierter Form: Eine öffentlich plausible Wahrnehmung des Bildungsauftrags des Protestantismus ist nur denkbar, wenn auch die nicht explizit pädagogischen Handlungsfelder der Praktischen Theologie einen Bildungsanspruch einlösen. Wenn ein entsprechendes Bewußtsein heute in Wissenschaft und Öffentlichkeit nicht ohne weiteres gegeben ist, so muß ein solches Bewußtsein gegen alle in Wissenschaft und Öffentlichkeit verbreiteten Wahrnehmungen und Vorurteile hinsichtlich von Kirche und Theologie eingeklagt werden. – Nicht zuletzt aber steht die Praktische Theologie selbst vor der Aufgabe, Bildung als Grundfrage nicht nur der Religionspädagogik, sondern der gesamten Praktischen Theologie zu begreifen.

Henning Schröer

Der Bildungsauftrag der Theologischen Fakultäten

“Wer sich zu einem bestimmten Wesen bilden will, dem muß der Sinn geöffnet sein für Alles was er nicht ist”. (F. Schleiermacher, Monologen [1800], Phil. Bibl. 84, Leipzig 1914, 37)

1. Das Thema ist *aktuell und akut*, aber bisher wenig explizit erörtert. Es ist dringlicher Klärung bedürftig, bleibt allerdings für viele utopisch in ihrer Reformresistenz.

In der Erziehungswissenschaft gibt es derzeit eine Renaissance des Bildungsbegriffs. Erziehung, Sozialisation und Lernen haben als Spitzenbegriffe der Pädagogik wieder einmal ihre Zeit gehabt. Jetzt spricht alles wieder von Bildung, insbesondere auch im politischen Raum. Das wirkt sich auch auf die Religionspädagogik aus, die in gewisser Hinsicht dafür sogar ein Vorreiter der neuen Rückkehr zum Begriff der Bildung gewesen ist. Karl Ernst Nipkow legte 1990 sein imposantes Werk “Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung” (Gütersloh) vor. Peter Biehls kurz danach erschienene sechs Studien “Erfahrung, Glaube und Bildung” (Gütersloh 1991), von denen die fünfte “Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive” (124-223) uns hier besonders interessiert, waren ein weiterer Schritt in diese Richtung, der jüngst durch den eben Peter Biehl gewidmeten Band “Hermeneutik, Symbol, Bildung. Perspektiven der Religionspädagogik” (hg. von Bernhard Dressler, Friedrich Johannsen, Rudolf Tammeus, Neukirchen 1999) eindrucksvoll gewürdigt wurde. Horst F. Rupp stellte in seiner Habilitationsschrift “Religion – Bildung – Schule” (Weinheim ²1996) die neueren Tendenzen dar und zeigte die Zusammenhänge mit der Geschichte der kirchlichen Bildungsverantwortung in der Schule auf. Friedrich Schweitzer registrierte vor kurzem die “Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung” (Informationes Theologiae Europae. Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie, [1997] Frankfurt/M u.a., 241-252). Ganz neu hat dies Karl Ernst Nipkow in zwei Bänden “Bildung in einer pluralen Welt” (Gütersloh 1998) thematisiert, wobei Moralpädagogik (Bd. I) und Religionspädagogik (Bd. II) in ihrer neuen Situation im Pluralismus ausgiebig erörtert werden. Was aber sind nun die Folgen für die

Theologie als Wissenschaft? Wird die Kluft zwischen Theologie und Religionspädagogik erneut befestigt oder ergibt sich eine neue enzyklopädisch-theologische Sicht der Bildungsverantwortung nicht nur der Kirche im Blick auf die Schule, sondern auch der Theologie im Blick auf die Universität? Beschränkt sich solche Neubesinnung auf Hochschuldidaktik, die allerdings tatsächlich wohl neuer Impulse bedarf? Hier erinnern sich viele, die sich schon länger mit diesen Fragen beschäftigt haben, allerdings auch der Reformresistenz bzw. der höchst problematischen Versuche einer von der "Gemischten Kommission" angestoßenen Strukturreform der theologischen Ausbildung. Die Stellung der theologischen Fakultäten in der Universität gerät immer wieder in die Diskussion, nicht zuletzt durch die gewisse Analogie mit dem Problem des konfessionell bestimmten Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Die Frage greift bis in die Substanz der Theologie.

2. Die Theologischen Fakultäten sind eine Institutionalisierung des protestantischen Bildungsauftrags im Horizont von Wissenschaft als Lehre und Forschung. (vgl. u.a. Calvin, *Institutio Christianae Religionis*).

Mit der Reformation im Kontext des Humanismus und der Aufklärung als dem Versuch, gegenüber dem Dogmatismus der Einsicht des Glaubens ihr Recht für den rationalen Diskurs zu verschaffen, ist das Bildungsproblem theologisch substantiell und nicht akzidentiell. Das haben die Auseinandersetzungen um die historisch kritische Methodik gezeigt. Zugleich ist auch die Dialektik der Aufklärung sichtbar geworden. Wissenschaft kann zur Ideologie werden. Sie ist kontextuell mit Geschichte, Sprache und Macht verknüpft. Die Postmoderne hat die Relativität des Wissens im Sinne des Fortschritts neu entdeckt. Dazu kommt der Übergang in neue Kommunikationsformen, die die Herrschaft des Mediums Buch (vgl. Norbert Bolz, *Am Ende der Gutenberg-Galaxis*, München 1995) auf dem Weg "vom Humanismus zur Medienwirklichkeit" in Frage stellen. Wie hängen Computer und Bildung zusammen? Zum 25jährigen Jubiläum der Universität GH Essen fand ein Streitgespräch "Am Ende der Vernunft?" zwischen Norbert Bolz und Carl Friedrich Gethmann statt, mit dem zahlreiche Beiträge zu dem Thema "Bildung durch Wissenschaft?" (Essener Unikate 9, 1997, dort 10-21) eingeleitet wurden. Die Theologie war übrigens nicht beteiligt, immerhin erwähnten die beiden Philosophen Max Weber und seine These, daß die besondere religiöse Voraussetzung des Christentums so etwas wie rationale spezifisch weltliche Theologie hervorgebracht habe. Bolz erinnerte an die narzißtischen Kränkungen des Menschen durch die Wissenschaft und brachte die Religion so ins Spiel: "Nachdem wir jetzt so mühsam mit diesen drei narzißtischen

Kränkungen (scil. Kopernikus, Darwin, Freud) fertig geworden sind, kommt die Computerscience und die Informatik und mutet uns schließlich zu, die letzte Domäne unseres Stolzes preiszugeben nämlich den menschlichen Geist, den Intellekt. Damit muß man erst einmal fertig werden, doch ich denke, daß alles, was uns die Wissenschaft auch in Zukunft bieten wird, solche narzißtischen Kränkungen und Enttäuschungen sein werden. Die Frage ist: Halten Sie das aus? Dann stehen Sie auf der Seite des Wissens. Halten Sie es nicht aus? Dann sind Sie eben religiös.“(12). So einfach ist es nun wohl doch nicht, was eben die Frage nach dem Verhältnis von Bildung zwischen Wissen und Religion bzw. auch zwischen Wissen und Glauben, damit auch nach der Differenz von Religion und christlichem Glauben innerhalb ihrer lebensweltlichen Einheit hervorruft. Calvin hat mit seiner *Institutio Christianae Religionis* den unterrichtenden Charakter der Theologie treffend herausgestellt, der auf der Korrelation von Erkenntnis Gottes und Selbsterkenntnis beruht (Unterricht in der christlichen Religion I, 1, 1-2, übers. von Otto Weber, Neukirchen 1963, 1f), wofür es auch entsprechende Aussagen Luthers, wenn auch nicht so systematisch plaziert, gibt. Es ist wichtig, den Bildungscharakter von *institutio* in doppelter Hinsicht für Einrichtung und Unterricht auch theologisch festzuhalten: Institution hat einen zu entwickelnden Bildungssinn, Bildung ist immer auch institutionell verfaßt, gerade auch weil sie Prozeß ist. In der Bildungsfrage ist Theologie institutionell bei sich selbst in „universaler Mission“, was eben auch heißt: in Mission der Universalität ihres Denkens. In der Theologie gehören das Neue (*kainon*) und das Allgemeine (*koinon*) spezifisch zusammen. Denn Gott will universal menschlich erkannt sein (1. Tim. 2,4).

2.1 Der protestantische Bildungsauftrag besteht innerhalb *ökumenischer* Verantwortung ohne Konfessionalismus.

Christliche Theologie gibt es bekanntlich nicht erst seit der Reformation, die nur in der Konzentration auf die Schriftauslegung gemäß der Offenbarung die christliche Grundintention von Glaube und vernehmender Vernunft wieder gegen andere Autoritäten zu ihrem Recht verhalf. So ist der protestantische Impuls von Worms (Widerruf nur durch Widerlegung aus der Schrift samt vernünftigen Gründen) ökumenisch zu realisieren. Die *Erkenntnis* der Pluralität der Erkenntnis macht dem Konfessionalismus in der Verabsolutierung von Geschichte, Sprache, Macht und neuerdings Medien prinzipiell ein Ende; die *Pluralität* der Erkenntnis ermöglicht das Verständnis für Konfessionalität. Doch geht es um Bekenntnis in Bewegung, statt Bekenntnisbewegung mit starrem Bekenntnisstand. Besonders treffend hat schon früh Paul Schütz die Gefahr der Ideologisierung des Evangeliums durch Konfessionalismus aufgewiesen. (P. Sch., Parusia – Hoffnung

und Prophetie. Prolegomena. Institution und Konfession im Zeitalter der kollektiven Gewalten [1960], Ges. W., Hamburg 1964, Bd. III, 31-83).

2.2 Das Verhältnis von *Bildung und Wissenschaftlichkeit* hat den Charakter der Aufklärung über die Aufklärung. Es ist theologisch als Beziehung von **Spiritualität und Rationalität** konstituiert.

Die geschilderte Situation, die Weisheit der Bildung gegen bloßes Wissen statt Technik des Wissens Verantwortung von techne als "Kunstlehre" des Wissens (vgl. Schleiermacher) erfordert, erörtert das Verhältnis von *doxa* und *episteme* neu (vgl. dazu auch Bolz a.a.O., 18). Theologisch ist hier der doxologische Sinn von Paradox einzu-bringen, auf den ich schon öfter hingewiesen habe. Theologie ist Para-Doxologie. Gegenüber bloßem Rühmen bedenkt sie kritisch den Sinn des Rühmens der Ehre Gottes als Voraussetzung des Friedens auf Erden nach seinem Wohlgefallen. Damit stoßen wir auf die Beziehung von Rationalität und Spiritualität, was es natürlich ganz unmöglich macht, unter "Geist" wie Bolz nur "Intellekt" zu verstehen. Bildung ist der Brückenprozeß zwischen Rationalität und Spiritualität, der dabei die "Arbeit der Bilder" (Hans Weder, Die Energie des Evangeliums, ZThK Beiheft 9 [1995] 94-119, dort 106ff) für das Wort des Evangeliums im Blick hat.

2.3 Die Stellung der Theologischen Fakultäten mit ihrem Bildungsauftrag innerhalb der Hochschulen ist dem des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen analog (also wie dort *nicht* 'Kirche in der Schule' so auch hier *nicht* 'Kirche in der Hochschule', sondern Wahrnehmung der theologischen Verantwortung im Felde institutionalisierter Wissenschaftlichkeit).

Die Analogie von Religionsunterricht und Theologiestudium in Institutionen der Öffentlichkeit habe ich bereits angesprochen. Ihre Sinnbestimmung in Fortführung des bekannten Schulworts von 1958 lautet: 'Die Theologie ist zu einem freien Dienst in einer freien Universität bereit und zielt auf Bildung als Interesse wahrer selbsteinsichtiger Entwicklung der Freiheit. Sie muß, weil sie der Erkenntnis folgt: 'Die Wahrheit wird euch freimachen!' (Joh 8,32), diese Freiheit wahren, ohne sie zu besitzen. Das Verhältnis von Wissenschaft und Wahrheit ist dabei im Feld von Glaube und Religion spezifisch zu klären. Deshalb kann der Rekurs auf eine bloße rationale Methodik des Wissens nicht genügen, um sich theologisch zu äußern. Das ist im Fall von Prof. Gerd Lüdemann aktuell kontrovers. Hier unterscheidet sich eine bestimmte Art positivistischer Religionswissenschaft von christlicher Theologie. Daß die Theologie dadurch nicht wissenschaftstheoretisch ins Abseits gerät, scheint mir plausibel erweisbar.

2.4 Ekklesiologisch haben die Theologischen Fakultäten das *Bildungsdilemma der Volkskirche* (Ernst Lange) wissenschaftlich konstruktiv zu bearbeiten: *fides quaerens eruditionem*, Bildung nicht als Bedingung des Glaubens, sondern als wesentliches Thema auch des Glaubens des Lernwesens Mensch.

Im Zuge der Repräsentationserhebung über "Kirchenmitgliedschaft" (1972) wurde das Thema des 'Bildungsdilemmas der Volkskirche' akut. Bildung wirkt im Blick auf die Kirchenmitgliedschaft kontraproduktiv, denn die mehr Gebildeten neigen mehr zum Austritt.

Ernst Lange behandelte als erster diese Frage gründlich in seinem bis heute beachtenswerten Hofgeismarer Vortrag (1974): "Bildung als Problem und als Funktion der Kirche" (E. L., Sprachschule für die Freiheit, München 1980, 159-200). Seine Überlegungen zielten auf eine neue Verhältnisbestimmung von "Glauben und Lernen" (195-200). Zu den dortigen Thesen gehört die grundlegende Behauptung: "Mit einem Wort: daß Lernen heute eine notwendige Vollzugsform von Glauben ist, scheint mir erweisbar" (200). Das Verhältnis von Bildung, Wissen, Lernen hat Lange allerdings nicht näher reflektiert. Es ging ihm um ein *Lernen* mit "eschatologischem *Wissen*" angesichts eines *Bildungsdilemmas*. Wir werden hier näher auch auf die Grenzen des Lernbegriffes zu achten haben, die den selbstreflexiven Inhalt des Bildungsbegriffes und die mögliche Beziehung auf die Bild-Vorstellung als etwas Besonderes erscheinen lassen. Peter Biehl hat unter Rückgriff auf Ernst Lange Erfahrungslernen und die theologische Interpretation des Bildungsbegriffes (nach und mit E. Brunner, K. Barth, W. Pannenberg und E. Jüngel) die These Langes fortgeführt: "*Der Glaube ist ohne Bildung nicht lebbar*, denn Bildung ist eine notwendige Vollzugsform des Glaubens" (P. B., Erfahrung, Glaube und Bildung, Gütersloh 1991, 169). Das ist auch die Basis meiner Überlegungen zum Bildungsauftrag. Sie präzisiert das *fides quaerens intellectum* im Blick auf den anthropologischen Sinn von Bildung zu *fides quaerens eruditionem*, bei dem die Menschwerdung des Menschen in seiner Kultur als *educatio* zu verstehen ist, als Herausführung aus der selbstverschuldeten Knechtschaft seiner selbst im Müßiggang oder in der Reordanstrennung eigener Identität.

3. Bildung hat, *universal und existentiell* verstanden ihrer Herkunft nach, eine *theologische Dimension*, und zwar biblisch, mystisch, praktisch. *Der Bildungsauftrag der Theologischen Fakultäten besteht primär darin, diese theologische Perspektive herauszuarbeiten, anstatt den Bildungsauftrag der Universität nur zu verdoppeln*. Freilich wird sie sich der Verpflichtung, im Falle allgemeiner

Defizite auch stellvertretend initiativ tätig zu werden, nicht verschließen dürfen.

Die Geschichte des Bildungsbegriffs wird in ihren theologischen Aspekten pädagogisch in der Regel neuerdings gar nicht mehr wahrgenommen oder pflichtschuldig nur als Vorstufe erwähnt, so wie früher auch Mythos als vorwissenschaftlich gegenüber dem Logos eingeschätzt wurde. Ernst Lichtenberg war der vorläufig letzte Erziehungswissenschaftler, der immerhin von der Entstehungsgeschichte des Wortes Bildung her in der deutschen Mystik bei Meister Eckart mit Rekurs auf 2. Ko. 3, 18 "in eandem imaginem transformamur" sowohl den Gedanken der Gottebenbildlichkeit wie der paulinischen "Metamorphose" als biblische Tradition einbrachte. Die biblische Eruerung des Bildungsverständnisses ist nur in Ansätzen geleistet. Diethelm Michels TRE-Artikel "Bildung II. Altes Testament" (Bd. 6, 582-584) schlägt immerhin die Brücke zu 'Weisheit' als 'Bildungsstreben', was 'kühlen Geist' (Prov. 17, 27) und ein 'gelassenes Herz' (Prov. 14, 30)" (583) ins Spiel bringt und auf die Krise des alten Bildungsideals bei Kohelet hinweist. Daß in der TRE für das N. T. eine Fortführung dieses Ansatzes fehlt, weil überhaupt kein Artikel dazu vorgelegt wurde, ist ein empfindlicher, aber wohl charakteristischer Mangel. Neben der Erforschung der biblischen Wurzeln wird auch die gerechte Würdigung der Mystik nötig sein, was derzeit durch die Konjunktur des Begriffs Mystik eher gefördert werden könnte. Erste Aspekte bieten die Beiträge aus dem Themaheft "Mystik" (Ev. Erz. 49 (1997) von Klaus Ebert, Athina Lexutt, Henning Schröer und Jutta Krauß-Siemann (9-54). Praktisch-theologisch ist eben nicht nur die gut entwickelte religionspädagogische Forschung zu beachten, sondern im Zusammenhang mit fundamentaltheologischen Erwägungen die Relevanz und Tragfähigkeit eines Bildungsverständnisses, das sicher vor allem bei Friedrich Schleiermacher anknüpfen kann. Das Jubiläum seiner "Reden über die Religion. An die Gebildeten unter ihren Verächtern" (1799) wird vermutlich dazu günstig beitragen.

Theologie hat also ihre eigenen Quellen, für die jedoch noch nicht genügend Brunnen gebaut worden sind. Die bloße Verdoppelung der humanwissenschaftlichen Forschung wäre zu wenig. Ob die Universität hier allerdings im Vorrang des Leitbegriffs des Wissens und der Ausbildung hinreichend sich einer enzyklopädischen Besinnung stellen wird, ist abzuwarten. Möglicherweise kann gerade die religiöse Perspektive angesichts der heftigen globalen Auseinandersetzungen um Pluralismus und Fundamentalismus Kooperationen auslösen, bei denen Theologie und Religionswissenschaft nicht nur als Nebenbau angesehen werden.

3.1 Der Bildungsauftrag der theologischen Fakultäten ist von *allen* Teildisziplinen je spezifisch wahrzunehmen: *exegetisch* in der Herausarbeitung des Bildungssinns der Bibel als Heiliger Schrift, *historisch* in dem Aufweis der empirischen Zusammenhänge von Bildung und Evangelium, *systematisch* in dem Durchdenken der Beziehungen von Frömmigkeit und Bildung, dem Lebensthema Schleiermachers (Gerhard Ebeling), *praktisch* in der Theorie gelebter Bildung als Vollzugsform des Glaubens (E. Lange).

Diese These bedarf nach dem bereits Ausgeführten keiner weiteren Erläuterungen mehr, außer daß ausdrücklich Gerhard Ebelings meisterhafte Studie zu dem "Lebensthema Schleiermachers": "Frömmigkeit und Bildung" (G. E. [1970 FS M. Doerne] Wort und Glaube III, München 1975, 60-95) als Basis für weitere Forschung, insbesondere im Blick auf die Rechtmäßigkeit des Ausdrucks "Bildungsreligion" (82-86) festgehalten sei. Die Wahrnehmung, "daß die Bildungskrise als ein Frömmigkeitskrise und die Frömmigkeitskrise als eine Bildungskrise in Erscheinung getreten ist" (95), weist bei Ebeling in die heutige Situation. Allerdings muß die Neubildung beider Begriffe dabei im Blick sein, was eben auch die Differenzen von Frömmigkeit und Spiritualität im Blick haben sollte. Immerhin, hier liegt die *kulturtheologische* Herausforderung, die m. E. auf die in der Diskussion über Gemeindeaufbau von Reiner Strunk entwickelte Bestimmung der Kirche als "Kultur des Vertrauens" hinweist (R. St., Vertrauen, Stuttgart 1985, 11-20).

3.2 Der Bildungsauftrag ist ein unverzichtbarer Testfall für *interdisziplinäre* theologische Arbeit im Studium und in der Forschung.

Sicher trägt diese These uralte Eulen der Hochschuldidaktik und Studienreform nach dem immer noch faktisch einzelwissenschaftlich regierten Athen heutiger Universitäten, aber es ist und bleibt eben das ganz große Desiderat angesichts einer *splendid isolation* der Fächer. Lippenbekenntnisse genügen hier eben nicht, und die Einheitsfrage ist theologisch enzyklopädisch nahezu als Sisyphus-Problem deklariert, obwohl deutlich ist, daß das Theologieverständnis weithin "zerbröselt". Ich erinnere an Martin Walsers Büchner-Pflichtlektüre – wo es heißt: "... auch wir, die wir seit Jahrzehnten zuschauen, wie Gott in den Laboratorien der Theologie zerbröselt wird, ... ,auch wir können noch in den Schrecken des jungen Büchner fallen, wenn wir wieder einmal zahnwehhaft scharf spüren, daß Gott fehlt." (Büchner-Preis-Reden 1972-1983, [reclam 8011] Stuttgart 1984, 167-174, dort 168). Dort heißt es auch: "Büchner war nicht abtrennbar durch Bildung, Aufstieg, Genialität. Der heilige Geist in uns ist das, was uns gemeinsam ist; das wird ge-

schändet durch alles, was aus Unterschieden herrschaftlich herausgewirtschaftet wird.“(170). Oft wird das Problem samt Notstand nur durch Integrationsforderungen, wie in der Anfertigung einer Predigt, in Erscheinung treten, was meistens durch bestimmte Frömmigkeitsorientierung oder methodische Quadrillen abgegolten wird. Für das Einheitsproblem hatte Büchner noch das Wort „Volk“, „das noch Vertrauensklang hat und Heilserwartung weckt“ (Walser,171). Das aber heißt, mit Walser gesprochen, gegen eine „Kultur der Teilnahmslosigkeit“ studieren, und eben so Frömmigkeit nicht als Ersatz für Bildung oder umgekehrt zu begreifen.

3.3 Der Bildungsauftrag richtet sich an die *„Hörer aller Fakultäten“*. Die theologischen Fakultäten dienen nicht nur der Ausbildung für das Pfarramt und den Lehrberuf, sondern auch der ganzen Universität. Der christliche Glaube bejaht seine eigene nicht esoterische Weltlichkeit. Das bezieht sich nicht nur auf den akademischen Unterricht, sondern auch auf das *Universitätsleben* (Politische Bildung, gesellige Bildung, Vertrauensbildung).

Auch diese These bedarf keiner weiteren Erläuterung, sondern nur der realen Einlösung in der Praxis. Die Fakultäten beginnen offensichtlich, sich ihrer universitären Verantwortung mehr zu widmen, z. B. bei Veranstaltungen am akademischen Dies oder im Blick auf Graduiertenkollegs. Es kann aber noch wesentlich mehr im Alltag der Universität geschehen. Der Zusammenhang von Unterricht und Leben entspricht der gestiegenen Nachfrage nach dem Leitbild einer Schule durch das in ihr außerhalb des Unterricht entwickelte und geförderte Schulleben. Hier sollte die Devise: *„Ehrfurcht vor dem Schulleben“* gelten. An dieser Stelle hat der Praxisbegriff für das Studium vorrangig seinen Sitz im Leben, nicht in der bald drohenden oder ersehnten Berufspraxis.

4. Der Bildungsauftrag der theologischen Fakultäten thematisiert den Zusammenhang von **Bild und Bildung im Horizont des Wortes**. Eine bildungstheoretische Auslegung des *Ersten Gebots* als theologisches Axiom (K. Barth) – im Zusammenhang mit dem Bilderverbot contra Ideologien – ist insbesondere im Kontext von Mediengesellschaft und Kultmarketing notwendig.

Die noch zu wenig erörterte Grundfrage des Bildungsauftrages ist die Kraft der – ich nehme einen pädagogischen Leitbegriff auf – *Bildsamkeit* des Wortes. Die üblichen Entgegensetzungen von Bild und Wort entsprechen nicht den Grundbestimmungen von Glauben und Wahrnehmen, von Jesus Christus als Wort *und* Bild Gottes. Barths kühner Versuch einer christologischen Fassung des Bildungsbegriffs in seinem Vortrag *„Evangelium und Bildung“*(1938) – dazu Biehl a.a.O.

147-152) – ist mit der Wahrnehmung der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Situation und auf dem Gebiet der Pneumatologie weiterzuführen. Das bedeutet zugleich, das biblische Bilderverbot als "Ausgangspunkt" theologischer Ästhetik – vgl. Albrecht Grözinger (Praktische Theologie und Ästhetik, München 1987, 89-104) – in der Dialektik von Präsenz und Entzug ernstzunehmen, was die üblichen Abbildtheorien bis hin zu der Verwechslung von Nachahmung und Nachfolge als nicht genuin erweist. Damit wird aber das erste Gebot als "theologisches Axiom" (K. Barth) als Herausforderung für die theologische Ästhetik begriffen. Pointiert gesagt, handelt es sich darum, 'Ergötzen' – ich nehme Hartmut v. Hentigs Titel seiner Schriften zur ästhetischen Erziehung "Ergötzen, Belehren, Befreien", Frankfurt 1987) – 'gegen den Götzendienst' zu mobilisieren. Durch die zunehmende Virtualisierung der Mediengesellschaft wird diese Aufgabe noch spannender. Begriffe wie Kultmarketing zeigen uns die religiöse Symboldidaktik der Werbung des, wie schon eine frühe Analyse formulierte, "Warenhimmels" auf Erden. Die Kenntnis archetypischer Bilder und Bildsamkeit aber ermöglicht es der Theologie, hier sachkundig zu kooperieren. Das goldene Kalb Aarons war symboldidaktisch ein Meisterstück. Wir sehen, wie eng Bildung und Freiheit der Meinungsbildung zusammen hängen. *Episteme* muß ihre Voraussetzungen in der *doxa* (Eindruck) ernstnehmen. Praktische Theologie als Wahrnehmungswissenschaft wird gerade den befreienden Charakter solcher Bildung durch Bilder herauszuarbeiten haben. Wir sind davon befreit, uns ein Bild machen zu müssen, was nicht die Freude, gestalten zu können, aufhebt, sondern den Krampf der Absolutheit beseitigt. Damit ist die nächste These bereits im wesentlichen plausibel.

4.1 Maßgeblich ist nicht nur eine (traditionsbewußte) Rück- bzw. (innovationssuchende) Vorausbindung an Dogmatik und Ethik, sondern vor allem auch an *Ästhetik* – Ergötzen gegen die Götzen –, um Bildung nicht nur kritisch beurteilend, sondern vor allem urteilssoffen *gestaltbildend* zu entwickeln und den *Indikativ* christlicher Existenz zeichenhaft als lohnende Möglichkeit anzukündigen. Verkündigung ist der Bildung nach Ankündigung dessen, was von der Verheißung her, an Gedenken im Denken und Leben, segenhafte gegen den Fluch, zeichenhaft an Gestalt, gebildet werden kann.

Nicht nur Erfahrung, sondern auch Erwartung ist der Horizont der Bildung. Dabei sind Ent-Täuschungen Schritte zur Wahrheit als Richtungsorientierung. Der Begriff der Gestalt als Bürge für Gehalt ermöglicht die Rechtfertigung des Schöpferischen, die Berdjajew am Protestantismus so sehr vermißte. Deshalb ist dann auch kein Kult mit der Kultur nötig, aber sehr wohl sollte Kult Kultur haben. Ich halte Kultur

für die Lebensform des Glaubens. Ich verweise auf meinen Beitrag in der Festschrift für Peter Cornehl "Der Kult mit der Kultur", der eben nicht Anbetung der Kultur sondern Kommunikation zum Ziel hat (P. Stolt/W. Grünberg/U. Suhr [Hg.], Kulte, Kulturen, Gottesdienste, Göttingen 1996, 15-25) und den "Kulturbericht" der EKD, hg. von Helmut Donner, "Kirche und Kultur in der Gegenwart" (Hannover 1996).

4.2 In diesem Sinne ist Bildung auch immer *Umbildung nach dem Bild Christi*, vgl. D. Bonhoeffers Ausführungen über die Dummheit als eher soziologischem Defekt und seine Gedanken in der *Nachfolge* zum Bild Christi sowie zum *Mandat* der Bildung.

Die hier angesprochenen Gedanken von Dietrich Bonhoeffer, vor allem aus "Widerstand und Ergebung" (DBW 8, 1998), sind bekannt. Die Passage "Von der Dummheit"(26-28) ist gerade angesichts der Flucht vieler in den Fundamentalismus weiterhin aktuell, auch wenn Bonhoeffers Rekurs auf Befreiung statt Belehrung und Prov. 1, 7 weiterer Klärung bedarf. Das Bild Christi, das er im Schlußkapitel der "Nachfolge" schon so treffend, darin allerdings kaum in der Rezeption beachtet, entwickelte, ließ ihn auch für den geplanten "Entwurf für eine Arbeit" (556-561) ankündigen: "Über das "Vorbild" im N.T. schreibe ich noch besonders! Der Gedanke ist uns fast ganz abhanden gekommen!"(561). Am wichtigsten ist mir der, in Ergänzung seiner Mandatenlehre in der "Ethik", entwickelte Gedanke, daß die Freundschaft nicht unter die 4 Mandate: "die Arbeit, die Ehe, die Obrigkeit, die Kirche", fällt, sondern hier der "Spielraum der Freiheit" ein eigenes Mandat erfordert, in dem z. B. die Freundschaft als "Unterbegriff des Kultur- und Bildungsbegriffs"(290) ihren Platz findet. Dieser Ansatz ist aktuell *kulturtheologisch* zu realisieren.

4.3 Der Bildungsauftrag der Theologischen Fakultäten verlangt eine *Renaissance eines besseren verbesserlichen Kulturprotestantismus*

Der inzwischen gegenüber einfacher Polemik theologiegeschichtlich inzwischen geläuterte Begriff des Kulturprotestantismus (vgl. Friedrich Wilhelm Graf, Art. Kulturprotestantismus, TRE 20, [1990], 230-243) verdient bei aller notwendigen Kritik wieder, und dies mit ökumenischer Kooperation, zu Ehren gebracht zu werden. Die Fakultäten haben hier ihren spezifischen Auftrag.

5. *Formen und Konsequenzen* eines solchen Bildungsauftrags liegen vor allem in der Kultur gemeinsamen kooperativen selbstgesteuerten Lernens mit Fundamenten in der Pluralität, welche der Erkenntnis: "Der Geist ist die Wahrheit des Buchstabens" (Ernst Fuchs) dienen, lebendige Liturgie fördern, Selbstbildung in Frei-

heit verlangen und freigeben, nach einprägsamen *Vor-bildern* suchen, *Wahrnehmung und Kreativität* verbinden und den Dualismus von Kerygmatik bzw. Dogmatik und Didaktik überwinden. Wir haben alle Jesu Botschaft, die des wahren Lehrers, nicht als Lehre, sondern sind berufen, *in seiner Lehre zu sein*.

Sicher sind neue Vermittlungsformen im Studium nötig, die weitgehend schon da sind, aber in der Universität nur zögernd Eingang finden. Die gemeinsame Zielsetzung entspricht der derzeitigen Bemühung um "kooperatives selbstgesteuertes Lernen", das auch die Ränder eines Faches erörtert. Die Einübung in die Pluralität sogar der Vernunft bedarf neuer Fundamente ohne Fundamentalismus. Ich deute Konsequenzen an. Die These von E. Fuchs "der Geist ist die Wahrheit des Buchstabens", bedarf der methodischen Klärung. Lebendige Liturgie ist ein inzwischen auch praktisch vielfach realisiertes Leitwort der Gottesdienstdidaktik, nicht nur beim Kirchentag. Die reformpädagogische Förderung der Selbsttätigkeit ist mit der Pluralität präziser Interpretation zu verbinden. Authentische Vorbilder, die uns durch die Möglichkeiten von Biographie nahe kommen, sind kein "pädagogischer Lebertran", um eine Wendung von Siegfried Lenz aus seinem Roman "das Vorbild" aufzunehmen, sondern Chancen der Kultur des Vertrauens, weil Bilder verinnerlichtbare Energie vermitteln. Wahrnehmung und Kreativität in ihrer Einheit sind die Schlüsselworte neuer Bildsamkeit. Der Begriff der Lehre ist nicht preiszugeben, aber vom Besitzdenken zu lösen, weil es in Bildungsfragen genügt, in der Lehre zu sein. (vgl. meinen Synodalvortrag: "Lehren und Lernen als Aufgabe der Kirche in Konfirmandenarbeit und Religionsunterricht" [Düsseldorf 1986,7]).

5.1 Formen für solche *wissenschaftliche Erwachsenen-Bildung* sind u.a. Exkursionen, Blockseminare, Lernen am dritten Ort, Bereitschaft zu biographischer Klärung, Bibliodrama, lebensweltliche Phänomenologie der Kultur, auch der Populärkultur (Kulturpädagogik), Bejahung von verschiedenen, auch kirchlich distanziierten Formen der Spiritualität.

Diese Stichworte lasse ich als Impulse einfach so stehen. Es gibt genug Literatur dazu. Eher ist es wohl nötig, sich nicht nur auf eine Form zu beziehen. Daß Formen wie das Bibliodrama ebenso wie die historisch-kritische Methodik verdienen, obligatorisch zu werden, wage ich zu behaupten. Das erfordert die Klärung von Standards ohne herrschaftliche Regulierung.

5.2 Die Theologischen Fakultäten könnten ihr *eigenes Kulturproblem* konstruktiv wahrnehmen, um in Lebensintentionen der Theologie *theologische Existenz*, nicht nur gläubige Existenz, mit neuen Me-

dienerfahrungen in Musik und Film, wohl auch Internet und TV, kraft des darin wirksamen *Geistes* zu erkunden, um zwischen Segen und Fluch, besonders in der Bildung von Ritualen und Symbolen, **kreative Wahrnehmungs-wissenschaft** zu werden.

Karl Barth gab 1933 in kritischer Situation die Losung "Theologische Existenz" aus. Emil Brunner kritisierte das als Tendenz zum Intellektualismus und wollte nur gläubige oder ungläubige Existenz unterschieden wissen. Aber das ist ein zu enge Betrachtung, die die hermeneutische Relevanz der Theologie gerade in dogmatischem Interesse verkennt. Die Kontextualität ist inzwischen allgemein erkannt, wenn auch nicht immer bejaht, wirksam. Gott ist Geist in der Zeit, damit nicht unbedingt Zeitgeist. Die Veränderung der Bildungslandschaft ermöglicht neue Legierungen von Tradition und Innovation. Das ist nicht nur eine Rollenzuschreibung, sondern das Offenhalten von Beruf und Berufung in Wissen und Gewissen ohne Garantie auf Vollkommenheit.

- 5.3 Wer "Diktatur der Religionspädagogik" (Eberhard Jüngel) befürchtet, dem sollte dazu kein Anlaß gegeben werden, sondern der Zusammenhang von *Hochschuldidaktik* und Fachwissenschaft ist als hohe Schule der Erkenntnis vom Bildungscharakter von Tradition und Innovation einzuüben. Die Theologie hat eine noch nicht hinreichend eingelöste tiefe Anthropologie, und die Bibel liegt als noch nicht voll ausgeschöpftes Buch revolutionär vor uns (C. F. v. Weizsäcker). Der Bildungsauftrag darf nicht zu einem Selbstzweck verkümmern oder auch aufblühen, – Problem der "Bildungsreligion" – sondern dient der Zeitanzeige und der Ortsbestimmung in einer *eschatologisch* qualifizierten Welt, in der die Kunst des Lebens von Glaube, Liebe und Hoffnung gerade zur Hoffnung der ganzen *Universitas* immer wieder rational verständlich und spirituell, Tod und Müdigkeit überwindend, werden kann.

Wenn auch recht komprimiert, habe ich hier die Zielformel meiner Bemühung um das Thema formuliert. Der Nerv des Ganzen ist die Verantwortung nach vorn – die Bibel vor uns! –, die gerade in der Erinnerung – Theologie als das Gedächtnis des Glaubens – zutage treten wird, wenn die Quellen nicht verstopft werden, sondern ihnen mit guten Brunnen und Leitungen zu ihrer Energie-Mitteilung verholfen wird. Bildung als Teilnahme, -gabe und -habe, nicht nur als Objektivierung von Wissensbesitz, daran ist die Theologie fundamental beteiligt.

- 5.4 **Bildung ist Re-Vision der Welt und von sich selbst.** Vision ohne Re-Vision läuft leer, Re-vision ohne Vision wird blind. *Bildung sucht theologisch das neue Bild der Ebenbildlichkeit Gottes im Gleichnis einer Kunst des Lebens mit Beruf, Arbeit, Spiel, mit*

Sakramenten, Geld und Medien, als societas et facultas des Wissens um die Bildungskraft der Imago Dei in der Welt, nicht nur in der Kirche.

Auch hier füge ich nichts weiter hinzu als den Hinweis, daß die Sequenz von Sakrament, Geld und Medien den Arbeiten von Jochen Hörisch folgt, angefangen mit "Brot und Wein"(Frankfurt 1992) über "Kopf oder Zahl. Die Poesie des Geldes" (Frankfurt 1996) bis zu "Die Poesie der Medien" in: H. Schröder/G. Fermor/H. Schroeter (Hg.), Theopoesie, Rheinbach 1998, 103-122) als Vorgriff auf eine entsprechende Monographie.

5.5 Die pädagogische Generaltugend universitärer theologischer Bildung ist die Freimütigkeit (**parrhesia**) in offenem Denken und Reden und getroster Zuversicht *zwischen* Macht und Ohnmacht technischen Wissens.

Den Zusammenhang von *parusia* und *parrhesia* hat zuerst Paul Schütz mit Rückgriff auf Luthers "Freidigkeit" erkannt. Ich kann ihm darin nur folgen und auf Heinrich Schliers exegetische Analyse dieser Tugend öffentlicher Verantwortung (ThWNT V, 869-884) hinweisen. Die gründliche bildungstheoretische kreative Wahrnehmung von *parrhesia* steht noch aus. Ich habe aber versucht, heute hier damit anzufangen.

In einer absteigender Reihenfolge stellen sich seit PThI 2/1998 in einer Serie jeweils praktisch-theologische bzw. pastoraltheologische Institute des deutschsprachigen Raums mit Adressen, Personal, Arbeits- und Forschungsschwerpunkten vor. Für die katholischen Institute gilt dabei das Kriterium pastoraltheologisch und zunächst nur von Fakultäten. Evangelischerseits ist Praktische Theologie oft weiter verstanden. Wir verweisen wegen späterer aktueller Veränderungen, insbesondere Berufungen, auf den informativsten Teil der PThI. (Red.)

Augsburg: Katholisch-Theologische Fakultät

1. Name und Adresse des Instituts:

Lehrstuhl für Pastoraltheologie **B.**, Universität Augsburg
Universitätsstraße 10, D-89133 Augsburg, Tel. 0821/598-5629, Fax

Praktisch-theologische und pastoraltheologische Institute stellen sich vor

2. Aktuelles Personal:

- Prof. Dr. Hanspeter Heinz, Ordinarius, Tel. 0821/598-5830, E-mail: hp.heinz@kthf.uni-augsburg.de
- Dr. Johann Ev. Hafner, Wiss. Assistent, Tel. 0821/598-5832, E-mail: johann.hafner@kthf.uni-augsburg.de
- Ingrid Hoprich, Sekretärin, Tel. 0821/598-5629
- Dr. Gerd Kellner, Lehrbeauftragter Pastoralpsychologie, Tel. 0821/3166-336

3. Abriss zur Geschichte des Instituts

Der Lehrstuhl für Pastoraltheologie basiert seit Gründung der Universität Augsburg im Jahre 1671. Der erste Lehrstuhlinhaber war Prof. Karl Forstler, seit 1993 ist es Prof. Hanspeter Heinz.

4. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte:

- Dialog in der Kirche

In etwa alphabetischer Reihenfolge stellen sich seit PThI 2/1998 in einer Serie jeweils praktisch-theologische bzw. pastoraltheologische Institute des deutschsprachigen Raums mit Adressen, Personal, Arbeits- und Forschungsschwerpunkten vor. Für die katholischen Institute gilt dabei das Kriterium pastoraltheologisch und zunächst nur von Fakultäten. Evangelischerseits ist Praktische Theologie oft weiter verstanden. Wir verweisen wegen späterer aktueller Veränderungen, insbesondere Berufungen, auf den Informationsteil der PThI. (Red.)

Augsburg: Katholisch-Theologische Fakultät

1. Name und Adresse des Instituts:

Lehrstuhl für Pastoraltheologie, Universität Augsburg
Universitätsstraße 10, D-86135 Augsburg, Tel. 0821/598-5829, Fax
0821/598-5832, Bürozeiten: Di-Do je 8.30-15.30

2. Aktuelles Personal:

- Prof. Dr. Hanspeter Heinz, Ordinarius, Tel. 0821/598-5830, E-mail: hp.heinz@kthf.uni-augsburg.de
- Dr. Johann Ev. Hafner, Wiss. Assistent, Tel. 0821/598-5832, E-mail: johann.hafner@kthf.uni-augsburg.de
- Irmgard Herprich, Sekretärin, Tel. 0821/598-5829
- Dr. Gerd Kellner, Lehrbeauftragter Pastoralpsychologie, Tel. 0821/3166-338

3. Abriß zur Geschichte des Instituts

Der Lehrstuhl für Pastoraltheologie besteht seit Gründung der Universität Augsburg im Jahre 1971. Der erste Lehrstuhlinhaber war Prof. Karl Forster, seit 1983 ist es Prof. Hanspeter Heinz.

4. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte:

- Dialog in der Kirche

INSTITUTE STELLEN SICH VOR

- Dialog zwischen Juden und Christen
- Homosexualität und Kirche in Gutachten, Veröffentlichungen, Vorträgen
- Umweltethik

5. Speziell Angebote in der Lehre:

- Interdisziplinäre und fakultätsübergreifende Seminare
- ökumenische und jüdisch-christliche Seminare
- Anwendung US-amerikanischer Lehrmethoden: Statements, Evaluationsbögen, Chatrooms und Internetforen
- Übungen zur Pastoralpsychologie

6. Laufende Dissertationen und Habilitationen:

- christlich-jüdisches Verhältnis bei Friedrich Friedmann
- Hannah Arends Handlungstheorie

7. Besondere Studienangebote:

Ab SS 2000 theologisch-wirtschaftswissenschaftlicher Diplom-Studiengang „Umweltethik/Umweltberatung“

8. Wichtigste jüngste Veröffentlichungen:

Hanspeter Heinz, Für eine dialogische Kirche. Leitmotive und Zwischentöne, München/Zürich/Wien 1996

Johann Ev. Hafner, Über Leben. Philosophische Untersuchungen zur ökologischen Ethik und zum Begriff des Lebewesens, Würzburg 1996

Hanspeter Heinz, Homosexualität und geistliche Berufe. Ein pastoraltheologischer Zugang, in: Stimmen der Zeit 214 (1996) 681-692

Hanspeter Heinz, Pfarreien ohne Seelsorger - Seelsorge ohne Pfarreien. Alternativen zur Pfarrstruktur gemäß c. 516 §2 CIC, in: Pfarrei in der Postmoderne? Gemeindebildung in nachchristlicher Zeit, hg.v. A. Schifferle, Freiburg/Basel/Wien 1997, 159-167

Chur: Theologische Hochschule

1. Name und Adresse des Instituts:

Lehrstuhl für Pastoraltheologie und Homiletik, Theologische Hochschule Chur (THC)

Alte Schanfiggerstrasse 7/9, CH Ä 7000 Chur, Tel.: +41 / 81 / 252 20 12, Fax: +41 / 81 / 252 01 15

2. Aktuelles Personal:

Lehrstuhlinhaber: Prof. Dr. Alois Schifferle

Lehrbeauftragter für Katechetik

und Didaktik des Religionsunterrichts Dr. Alfred Höfler-Eichmann

3. Abriß zur Geschichte des Instituts:

Die Theologische Hochschule Chur (THC) ging aus dem Studium Theologicum am 1807 gegründeten Priesterseminar St. Luzi in Chur hervor und wurde 1968 durch den Hl. Stuhl errichtet. Seither ist sie berechtigt, das Diplom in katholischer Theologie zu verleihen. 1973 erhielt sie auch das Recht zur Verleihung des Lizentiats. Ihr Großkanzler (Magnus Cancellarius) ist der jeweils amtierende Bischof von Chur. Die akademischen Ausweise der THC werden seit 1976 vom Kanton Graubünden staatlich anerkannt. Pastoraltheologie, Homiletik, Katechetik und Religionspädagogik werden seit Bestehen der THC gelehrt. Früherer Lehrstuhlinhaber: Prof. Lic. theol. Ernst Spichtig (1970-1996).

4. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte:

- Biographische Pastoraltheologie
- Kommunikationspastoral
- Untersuchung zur Lebens- und Studiensituation und zur subjektiven Sicht zu Fragen der Religion und der Gerechtigkeit bei Studierenden (in Zusammenarbeit mit dem Psychologischen Institut der Universität Freiburg/Ue.)
- Pastoraltheologische Begleitung des Pastoralkurses im Bistum Chur
- Dekanatsweiterbildungskurse

INSTITUTE STELLEN SICH VOR

- Kontakte und Austausch mit Professoren und Instituten des In- und Auslandes
- Veranstaltungen von öffentlichen Vorträgen zu Fragen der Seelsorge

5. Spezielle Angebote in der Lehre: -

- Einführung in die Praktische Theologie
- Pfarrei als Gemeinde
- Sakramentenpastoral
- Diakonie als gesellschaftliche Relevanz praktischer Theologie
- Krankenseelsorge
- Gesprächsseelsorge und Krisenberatung
- Homiletische Ausbildung

- Grundfragen der Religionspädagogik
- Katechetische Übungen
- Mit Kindern leben – mit Kindern glauben

6. Neuere Publikationen:

A. Schifferle (Hg.), Pfarrei in der Postmoderne. Gemeindebildung in nachchristlicher Zeit. Festschrift für Leo Karrer, Freiburg / Basel / Wien 1997; ders., Karl Joseph Beck (1858-1943). Sozialpolitiker und erster Pastoraltheologe in Freiburg (Schweiz), in: Theologische Profile – Portraits théologiques. Schweizer Theologen und Theologinnen im 19. und 20. Jahrhundert, hrsg. v. Bruno Bürki / Stephan Leimgruber, Freiburg (Schweiz) 1998, 95-110.

Frankfurt am Main: Philosophisch-theologische Hochschule Sankt Georgen, Theologische Fakultät

1. Name und Adresse des Instituts:

Seminar für Pastoraltheologie und Homiletik, Philosophisch-theologische Hochschule Sankt Georgen, Theologische Fakultät

Offenbacher Landstraße 224,D - 60599 Frankfurt am Main, *Telefon:* 069/6061-287, *Fax:* 069/6061-307, *e-mail:* M.Sievernich@em.uni-frankfurt.de, *http://www.st-georgen.uni-frankfurt.de*

2. Aktuelles Personal

Vorstand: Prof. Dr. Michael Sievernich SJ
Prof. Dr. Friedhelm Mennekes SJ

Wiss.Mitarbeiter: Dr. Michael Hochschild

3. Abriß zur Geschichte des Instituts

Das Institut wurde 1968 als wissenschaftliche Einrichtung in der Hochschule gegründet. Erster Vorstand war Prof. Dr. Ludwig Bertsch SJ.

4. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte:

- Theologie der Gemeinde
- Sakramentenpastoral
- Kirche im urbanen Raum

5. Spezielle Angebote in der Lehre:

- Missionstheologische Konzeptionen
- Kontextuelle Theologien (Befreiungstheologie)
- Kunst und Kirche

6. Laufende und geplante Forschungsprojekte:

- Kirche im urbanen Raum

INSTITUTE STELLEN SICH VOR

- Missionarische Seelsorge
- Kunst und Kirche

Dissertationen:

- Der Seelsorger Robert Grosche (1888 - 1967). Dialogische Pastoral zwischen Erstem Weltkrieg und Zweitem Vatikanischen Konzil
- La teología de la misericordia en el pensamiento y la praxis de Vasco de Quiroga
- Gemeindeerneuerung und Inkulturation im koreanischen Kontext
- The christian sects in Nigeria. A pastoral and theological challenge to the Catholic Church
- Gottes Geist im Armenviertel. Pentekostale und charismatische Gruppen in Ecuador.

7. Besondere Studienangebote

Theologisches Lizentiat, mit Spezialisierung in Pastoralpsychologie am Institut für Pastoralpsychologie (Vorstand: Prof. Dr. Karl Frielingsdorf SJ)

8. Wichtigere neuere Veröffentlichungen

Sievernich, M. / Spelthahn, D. (Hg.), Fünfhundert Jahre Evangelisierung Lateinamerikas. Geschichte, Kontroversen, Perspektiven, Frankfurt 1995.

Mennekes, F., Künstlerisches Sehen und Spiritualität, Zürich/Düsseldorf 1995

Sievernich, M., Stadt ohne Gott? Plädoyer für ein urbanes Christentum. In: Die Kirche in der Welt von heute - und morgen? (Theologie im Kontakt 4), hg. im Auftrag der Kath.-Theol. Fakultät der Ruhr-Universität Bochum von Günter Lange, Bochum 1996, 91-110

Sievernich, M., Die Aktualität der Mission nach Karl Rahner. In: Ein Glaube in vielen Kulturen. Theologische und soziopastorale Perspektiven für ein neues Miteinander von Kirche und Gesellschaft in der einen Welt, hg. vom Missionswissenschaftlichen Institut Missio e. V., Frankfurt 1996, 186-204

Sievernich, M., Von der Utopie zur Ethik. Zur Theologie von Gustavo Gutiérrez. In: Raúl Fornet-Betancourt (Hg.), Befreiungstheologie: Kri-

tischer Rückblick und Perspektiven für die Zukunft, Bd. 2: Kritische Auswertung und neue Herausforderungen, Mainz 1997, 113-125

Sievernich, M., Andersheit und Kommunikation. Das Missionsverständnis Francisco de Vitorias (+1546). In: Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft / Nouvelle Revue de science missionnaire 53/2 (1997) 81-98.

Sievernich, M., Planetarische Diaspora. Zur pastoralen Bedeutung einer Krisenkategorie. In: Reinhold Bärenz (Hg.), Theologie, die hört und sieht (Festschrift für Josef Bommer zum 75. Geburtstag). Würzburg 1998, 94-107.

Sievernich, M., Freiheit und Verantwortung. Ethische und theologische Perspektiven. In: Josef Eisenburg (Hg.), Die Freiheit des Menschen. Zur Frage von Verantwortung und Schuld, Regensburg 1998, 102-126.

Sievernich, M., Das »Heilige Jahr«. Symbolische Bedeutung und theologische Deutung. In: Praktische Theologie 34/2 (1999) 97-104.

Kiel: Theologische Fakultät (ev.)

1. Name und Adresse des Instituts

Institut für Praktische Theologie
Theologische Fakultät der Christian-Albrechts-Universität Kiel
Leibnizstr. 4, D-24118 Kiel, Tel. 0431-880 2389, Fax 0431-880 4714,
E-mail: prakttheol@mail.uni-kiel.de

2. Aktuelles Personal (Stand Sommersemester 1999)

Prof. Dr. Reiner Preul
Prof. Dr. Reinhard Schmidt-Rost

Wiss. Mitarbeiter:
Dörte Schappler, Dr. Bernd-Michael Haese

Lehrbeauftragte: Karin Pichura, Studienrätin (Religionspädagogik)
Ulrich Gradert, Pastor (Plattdeutsche Predigt)

3. Abriß zur Geschichte des Instituts

Die Theologische Fakultät besteht wie die Christian-Albrechts-Universität seit 1665. Lehrstühle für Praktische Theologie wurden erst im Laufe des 19. Jahrhunderts eingerichtet. So lehrte noch bis 1894 der Kirchengeschichtler Gustav Kawerau auch das Fach Praktische Theologie. Mit der Berufung von Otto Baumgarten (Lehrstuhlinhaber von 1894 bis 1926) begann die Reihe derer, die ausdrücklich und ausschließlich dieses Fach lehrten. Auf Baumgarten folgten Heinrich Rendtorff, Georg Hoffmann, Joachim Scharfenberg und Reinhard Schmidt-Rost, auf einen zweiten 1978 eingerichteten Lehrstuhl Wolfgang Steck und Reiner Preul.

4. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte:

- Kirchentheorie/Kybernetik
- Christliche Publizistik
- Diakonie

5. Spezielle Lehrangebote:

- Grundfragen und Übungen zur christlichen Publizistik
- Fragen der Kasualien

6. Forschungsprojekte:

- a) Laufend: Kurzformen der Rundfunkverkündigung
- c) Soeben abgeschlossen:
Menschenverständnis in der Diakonie
Religiöse Aspekte im schizophrenen Wahn
Tele-Visionen, Fragen der Fernsehverkündigung
Grenzen überwinden. Geschichte und Analyse der Arbeit des Referates für "Frauen in Kirche und Gesellschaft" im Lutherischen Weltbund (abgeschlossene, noch unveröff. Dissertationen)

7. Keine

Informationen und Nachrichten

8. Wichtige jüngste Veröffentlichungen aus dem Institut

Reiner Preul, Kirchentheorie, Berlin 1997

Martin Jochheim, Seelsorge und Psychotherapie. Historisch-systematische Studien zur Lehre von der Seelsorge bei Oskar Pfister, Eduard Thurneysen und Walter Uhsadel, Bochum 1998

Lothar Stempin, Ordnung als Prozeß. Veränderte Orientierungs- und Steuerungskonzepte christlicher Lebensgestaltung am Beispiel der >Leitlinien kirchlichen Lebens<

Reiner Preul/ Reinhard Schmidt-Rost, Sammelband zum Thema "Kirche und Medien" als Veröffentlichung der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie (erscheint im Herbst 1999)

Protest gegen Art der Ausschreibung in Bamberg

Die Pastoraltheologenstelle in Bamberg (Nachf. O. Fuchs) ist ausgeschrieben – eingesenkt auf C 3 und bereits in der Ausschreibung eingegrenzt auf Priester. Gegen letzteres erhob der Vorstand Protest aus rechtlichen und grundsätzlichen Erwägungen. Im Wortlaut:

„Der Vorstand der Konferenz der deutschsprachigen Pastoraltheologinnen und -theologen protestiert gegen die Art der Ausschreibung der Professur für Pastoraltheologie und Katechetik (C 3) an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Im Ausschreibungstext heißt es dezidiert: „Diese Stelle soll mit einem Priester besetzt werden.“ Diese Ausschreibung ist eine Einlösung auf Kleriker, wodurch ausgewiesene Theologinnen und Theologen (Laien) von einer Bewerbung ausgeschlossen werden. Damit greift eine Ausschreibung, die nur Priester als Bewerberinnen und Bewerber zuläßt, sich auf die

C. Informationen und Nachrichten

Unverständlich ist, wie ein solcher Ausschreibungstext die universitären Gremien und das zuständige Ministerium passieren konnte. Die rechtlichen Vorgaben sehen vor, daß Stellen geschlechtsneutral anzuschreiben sind. Mit dieser Ausschreibung wird das Recht auf freie Berufsausübung fundamental verletzt. Von gleicher Wettbewerbschancen zwischen Priestern und Laien, ihrer fachwissenschaftlichen und menschlichen Qualifikation entsprechend berufen zu werden, kann nicht die Rede sein.

Der Kirche und ihrer Leitung muß daran gelegen sein, daß auch im akademischen Umfeld menschlich wie fachlich überzeugende Frauen und Männer berufen werden. Sonst wird die Theologie im Rahmen der Universität nicht mehr ernst genommen.

Die Konferenz der deutschsprachigen Pastoraltheologinnen und -theologen ist nicht bereit, diese Art von Ausschreibungen auf sich beruhen zu lassen, und wird sich über weitere Schritte Rechenschaft geben.

Fribourg/Mainz, den 15. Februar 1999

Prof. Dr. Leo Karrer, Vorsitzender

Die Ausschreibung lautete so auf ausdrücklichen Wunsch von Erzbischof Karl Braun und trotz Bedenken in der Fakultät, erklärte der Dekan der Bamberger Fakultät, Georg Kraus. Auf den Protest hin ras-

Protest gegen Art der Ausschreibung in Bamberg

Die Pastoraltheologenstelle in Bamberg (Nachf. O. Fuchs) ist ausgeschrieben – abgesenkt auf C 3 und bereits in der Ausschreibung eingegrenzt auf Priester. Gegen letzteres erhob der Vorstand Protest aus rechtlichen und grundsätzlichen Erwägungen. Im Wortlaut:

„Der Vorstand der Konferenz der deutschsprachigen Pastoraltheologinnen und -theologen protestiert gegen die Art der Ausschreibung der Professur für Pastoraltheologie und Kerygmantik (C 3) an der Katholisch Theologischen Fakultät der Otto-Friedrich Universität Bamberg.

Im Ausschreibungstext heißt es dezidiert: 'Diese Stelle soll mit einem Priester besetzt werden.' Diese Ausschreibung ist eine Einengung auf Kleriker, wodurch ausgewiesene Theologinnen und Theologen ('Laien') von einer Bewerbung ferngehalten werden. Damit greift eine Ausschreibungspraxis Platz, die qualifizierte Personen daran hindert, sich auf die Professur für Pastoraltheologie zu bewerben.

Unverständlich ist, wie ein solcher Ausschreibungstext die universitären Gremien und das zuständige Ministerium passieren konnte. Die rechtlichen Vorgaben sehen vor, daß Stellen geschlechtsneutral auszuschreiben sind. Mit dieser Ausschreibung wird das Recht auf freie Berufsausübung fundamental verletzt. Von gleichen Wettbewerbschancen zwischen Priestern und Laien, ihrer fachwissenschaftlichen und menschlichen Qualifikation entsprechend berufen zu werden, kann nicht die Rede sein.

Der Kirche und ihrer Leitung muß daran gelegen sein, daß auch im akademischen Umfeld menschlich wie fachlich überzeugende Frauen und Männer berufen werden. Sonst wird die Theologie im Rahmen der Universität nicht mehr ernst genommen.

Die Konferenz der deutschsprachigen Pastoraltheologinnen und -theologen ist nicht bereit, diese Art von Ausschreibungen auf sich beruhen zu lassen, und wird sich über weitere Schritte Rechenschaft geben.

Fribourg/Mainz, den 16. Februar 1999

Prof. Dr. Leo Karrer, Vorsitzender“

Die Ausschreibung laute so auf ausdrücklichen Wunsch von Erzbischof Karl Braun und trotz Bedenken in der Fakultät, erklärte der Dekan der Bamberger Fakultät, Georg Kraus. Auf den Protest hin rea-

INFORMATIONEN UND NACHRICHTEN

gierte Erzbischof Braun, er halte sich nur an römische Vorgaben, die auch für Pastoraltheologen gelten würden...

Berufungen

In Eichstätt ist als Pastoraltheologe (Nachf. Zottl) Prof. Dr. Alois Schifferle berufen worden, der einstweilen auch weiter an seiner bisherigen Stelle in Chur das Fach vertritt.

An die KFH NRW, Abt. Paderborn (Nachf. Hochstaffl), geht Dr. Manfred Belok, Referent für Fortbildung im Bistum Limburg. Im Beirat war Schifferle bislang Ländervertreter Schweiz, Belok Vertreter der Fortbildungskonferenz.

Bis zum Redaktionsschluß war keine Besetzung in Utrecht, Graz, Vechta oder Bamberg bekannt.

Pastoraltheologenkongreß 1999 in Bensberg zu Organisationsentwicklung und Prakt. Theologie

„Kirche – ein Unternehmen? Organisationsentwicklung in der Kirche: Herausforderung der Praktischen Theologie“ ist das Thema des zweijährlichen Kongresses der Konferenz der deutschsprachigen Pastoraltheologinnen und -theologen e.V. in Bensberg 27.-30.9.1999.

Dabei sollen am Montag in einem ersten Schritt „Erfahrungen“ zwei OE-Prozesse (Sr. Edith Magar für die Waldbreitbacher Schwestern und Domkapitular Willi Hübinger für das Bistum Limburg) dargestellt werden. Unter „Grundlagen“ werden aus OE-Perspektive ein McKinsey-Mitarbeiter (Jochen Overlack mit Bistum Essen als Hintergrund, ggf. Prälat Dieter Schümmelfeder) und als Praktischer Theologe Prof. Dr. Alfred Jäger, Bethel, über Leitbildprozesse in der Kirche referieren. Am dritten „Praxis“-Tag sind fünf workshops (von Diözese und Gemeinde über diakonische Einrichtungen bis Verbandsarbeit und universitärer Praktische Theologie) vorgesehen, bevor die gegenseitigen Herausforderungen von OE und Praktischer Theologie thematisiert werden sollen. Der abschließende Donnerstag soll die wechselseitigen „Impulse“ in vier Statements (Sr. Edith Magar, Lic. Hartmut Heidenreich, Prof. Dr. Hermann Stenger, Prof. Dr. Walter Fürst) und Plenumsdiskussion formulieren.

Am Mittwochabend ist die Mitgliederversammlung des e.V. An den übrigen Abenden gibt es Geselligkeit und Entspannung.

INFORMATIONEN

Anmeldungen sollten bis 1.8. an die Geschäftsstelle in Mainz (siehe Innentitel) gehen. Von dort ist auch eine detaillierte Ausschreibung erhältlich (gern verweisen wir auf den reduzierten Kongreßbeitrag für Studierende und Gäste ohne Einkommen!).

Die „evangelischen“ Fragen haben in sich: Stefan Gärtner stellt eine solche nach dem Praktischen in der Theologie, zudem eine grundlegende – und stellt sich Hr. Hartwig Müller schließt die beim letzten Kongreß diskutierte Diskussion um die Kontinuität der Praktischen Theologie ab (vgl. PTh 18 (1997) 1).

Empirische Studien folgen: Sandra Barmann stellt in aller Kürze Ergebnisse einer Untersuchung im Bistum Trier über Leitungsverhalten von Pfarrern vor, Andreas Prokop/Hans Georg Ziebertz beschreiben Konversion als Prozeß religiöser Individualisierung, und zuvor skizzierte Hans-Georg Ziebertz/Roger Weverbergh den Ansatz eines noch laufenden Aktionsforschungsprojekts zur Gemeindeförderung aus Sicht.

Erfahrungen und Experimente in der Lehre haben aus gutem Grund immer wieder Platz gefunden in PTh – als Information und als Anregung. Erich Garhammer und Hedwig Müller berichten von einer Exkursion in eine französische Diözese – überließ ein Impuls zur europäischen vergleichenden Pastoral.

Auch unsere Reihe „Institutsvorstellungen“ mit aktuellen Informationen, u.a. zu Schwerpunkten der Lehre und Forschung, setzen wir fort, wie nun an mit vier Fakultäten pro Heft.

Für die Redaktion
Hilmar Heidenreich

Die Autoren dieses Heftes

Roland Degen, Mitarbeiter am Comenius-Institut, Arbeitsstelle

Helmut Hanisch, Prof. für Religionspädagogik, Universität Leipzig

Reinhold Mokrosch, Prof. für Praktische Theologie, Universität Osnabrück

Karl Ernst Nipkow, Prof. em. für Praktische Theologie, Universität Tübingen

Christoph Th. Scheilke, Leiter des Comenius-Instituts Münster

Hennig Schröer, Prof. em. für Praktische Theologie, Universität Bonn

Friedrich Schweitzer, Prof. für Praktische Theologie, Universität Tübingen

Pastoraltheologenkongress 1999 in Bensberg zu Organisationsentwicklung und Prakt. Theologie

„Kirche – ein Unternehmen? Organisationsentwicklung in der Kirche: Herausforderung der Praktischen Theologie“ ist das Thema des zweijährlichen Kongresses der Konferenz der deutschsprachigen Pastoraltheologinnen und -theologen e.V. in Bensberg 27.-30.9.1999.

Dabei sollen am Montag in einem ersten Schritt „Erfahrungen“ zweier OE-Prozesse (Sr. Edith Mager für die Wakkreithbacher Schwestern und Domkapitular Willi Hübinger für das Bistum Limburg) dargestellt werden. Unter „Grundlagen“ werden aus OE-Perspektive ein McKinsey-Mitarbeiter (Jochen Overbeck mit Bistum Essen als Hintergrund, ggf. Prälat Dieter Schümmelader) und als Praktischer Theologe Prof. Dr. Alfred Jäger, Bethel, über Leitbildprozesse in der Kirche referieren. Am dritten „Praxis“-Tag sind fünf Workshops (von Diözese und Gemeinde über diakonische Einrichtungen bis Verbandsarbeit und universitärer Praktische Theologie) vorgesehen, bevor die gegenseitigen Herausforderungen von OE- und Praktischer Theologie thematisiert werden sollen. Der abschließende Donnerstag soll die wechselseitigen „Impulse“ in vier Statements (Sr. Edith Mager, Lic. Hartmut Heidenreich, Prof. Dr. Hermann Stenger, Prof. Dr. Walter Furst) und Plenumsdiskussion formulieren.

Am Mittwochabend ist die Mitgliederversammlung des e.V. An den übrigen Abenden gibt es Geselligkeit und Entspannung.