Grundlegende Einsichten verwirklichen – Überlegungen zur Profilierung christlicher Schulen als Bildungsorte

Michael Domsgen

1 Einleitung

Christliche Schulen haben momentan Hochkonjunktur. Vor allem in Ostdeutschland werden sie verstärkt gegründet. Die Resonanz darauf unter Eltern und Schülern ist gut. Oft übersteigen die Anmeldungen die Zahl der vorhandenen Plätze. Die Beweggründe dafür sind vielfältig und nicht einfach auf einen Nenner zu bringen. Ob sich Eltern und deren Kinder „wegen" oder „trotz" der christlichen Prägung für diese Schulen entscheiden, ist nicht immer sofort einsichtig. Die Frage der Motivation soll in diesem Beitrag auch nicht näher bedacht werden. Vielmehr ist an dieser Stelle auf die Herausforderung hinzuweisen, die diesem Befund innewohnt. Christliche Schulen bieten Schülern und Eltern die Chance, die lebensbegleitende und -erneuernde Kraft christlichen Glaubens kennen zu lernen und dies nicht nur im kritischen Diskurs, sozusagen aus zweiter Hand, sondern unmittelbar im Erleben einer derart geprägten Schulgemeinschaft. Dies ist weitgehend unstrittig. Die entscheidende Frage ist jedoch, wie dies realisiert werden kann, wie sich theologische und pädagogische Argumentationslinien zusammenführen lassen, ohne dass hier Theologie oder Pädagogik funktionalisiert werden. Wie können sich christliche Schulen als Bildungsorte profilieren? Das ist die zentrale Frage, der in diesem Beitrag nachgegangen werden soll.

Dabei ist gleich eingangs auf eine grundlegende Einsicht hinzuweisen: Christliche Bildung ist genau betrachtet ein Widerspruch in sich selbst.[1] Denn mit dem Bildungsbegriff wird nicht nur ein inhaltlich bestimmter Teilbereich in den Blick genommen, sondern die gelingende Subjektwerdung insgesamt. Bildung ist auf die Menschwerdung des Menschen gerichtet, zielt also auf den ganzen Menschen und steht deshalb für die Gesamtheit aller Lernprozesse, wobei hier ein Schwerpunkt auf der Selbsttätigkeit des Lernenden liegt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine nähere Spezifizierung, etwa im Sinne einer christlichen, musischen oder

1 Vgl. Christian Grethlein, Lernorte religiöser Bildung, in: Reinhard Schmidt-Rost, Norbert Dennerlein, Udo Hahn (Hg.), Profilierte Bildung – Der Beitrag der christlichen Kirchen zu den Bildungsaufgaben der Gegenwart, Hannover 2006, 29-45, 29.

sprachlichen Bildung problematisch ist. „Sie lässt sich nur situativ dadurch rechtfertigen, dass im allgemeinen Bildungsverständnis ein Aspekt zurückzutreten droht oder gar übersehen wird – und dass dessen Bedeutung für ‚Bildung' nachdrücklich reklamiert wird."[2] So betrachtet wird von vornherein deutlich, dass der christliche Glaube als besondere Praxis menschlichen Lebens zur Bildung gehört. Diese Einsicht, die an öffentlichen Schulen ins Hintertreffen geraten kann und auch gerät, soll an christlichen Schulen voll zur Entfaltung kommen. Damit dies gelingt, ist es unerlässlich, sich grundlegender Einsichten aus der christlichen Tradition zu erinnern.

2 Grundlegende Einsichten erinnern

Es gibt unterschiedliche Ansätze in der Profilierung eines christlichen Bildungsverständnisses.[3] So misst der Katholizismus der Kirche als „bildende Kraft" eine wesentlich größere Bedeutung bei als der Protestantismus, obwohl beide im Grundsatz Bildung und Schule hoch bewerten. Aber auch innerhalb der evangelischen Tradition finden sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.[4]

Wenn nun nach grundlegenden Einsichten aus der christlichen Tradition gesucht wird, geschieht das aus einer evangelischen Perspektive, die „die Offenheit für rein weltliche Pädagogik mit theologischer Kritikfähigkeit"[5] verbinden will, also von einer Gleichberechtigung von Pädagogik und Theologie ausgeht.

2.1 Der Mensch als Ebenbild Gottes und die Unverfügbarkeit der Schülerinnen und Schüler

Nach christlichem Verständnis ist der Mensch erst dann hinreichend als Mensch erfasst, wenn er in seinem Gottesbezug wahrgenommen wird. Grundlegend ist hier die biblische Lehre von der Geschöpflichkeit des Menschen und dabei besonders seiner Gottesebenbildlichkeit (Gen 1, 26f.). Aus der Sicht evangelischer Theologie wird der Mensch als Ebenbild Gottes nicht durch bestimmte Eigenschaften definiert, die er besitzt oder erwerben soll, sondern durch die Art der Beziehungen, zu

2 Ebd.

3 Vgl. zum Folgenden: Michael Domsgen, Wie Religion bildet – mit Glauben Schule machen. Zur Profilierung christlicher Schulen – ein Beitrag aus evangelischer Perspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59, 2007, 155-169.

4 Vgl. Friedrich Schweitzer, Bildung und Bildungsverständnis in evangelischen Schulen, in: Christoph Th. Scheilke, Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Evangelische Schulen, Gütersloh 1999, 121-130, 123.

5 Ebd.

denen er bestimmt ist, also durch Beziehungen zu Gott, zu den Mitmenschen und Mitkreaturen sowie zu sich selbst. Anders als alle anderen Geschöpfe ist der Mensch zum Gegenüber Gottes in Freiheit und Verantwortung bestimmt.[6]

Die Rede vom Ebenbild Gottes impliziert also, dass der Mensch frei sein muss, um Gottes Zuwendung erwidern zu können. Er ist nicht von vornherein auf ein bestimmtes Bild festzulegen, so wie auch Gott nicht auf ein bestimmtes Bild zu reduzieren ist. Das alttestamentliche Bilderverbot (Ex 20, 4) will die Fixierung auf bestimmte Bilder und Vorstellungen verhindern, damit das Gottesbild nicht selbst zum Gott wird. Gottesbilder wollen hinausweisen auf das Geheimnis der Nähe und Liebe Gottes. Sie sollen nicht einengen, sondern den Blick weiten. Von dieser Maßgabe sollten sich auch unsere Bilder vom Menschen leiten lassen. „Als freie Person ist der Mensch keine feststellbare Sache. Der Unverfügbarkeit Gottes korrespondiert die Unverfügbarkeit des Subjekts."[7] Deshalb ist kein Bildungsprozess ohne Freiheit denkbar. Die Rede vom Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes erinnert eindringlich daran, dass menschliche Existenz nicht sich selbst verdankt und letztlich unverfügbar bleibt. Die Achtung vor der „Unverfügbarkeit des Ebenbilds Gottes setzt dessen Freiheit voraus und es strebt als Ziel von Bildung und Erziehung allererst die Befähigung zur Freiheit an."[8]

2.2 Der Mensch als Gerechtfertigter und die Würde der Schülerinnen und Schüler

Eine neue wichtige Perspektive tut sich auf, wenn man auf Gedanken der Rechtfertigung des Gottlosen zurückgreift, die besonders von Martin Luther formuliert wurden. Diese theologischen Aussagen versuchen, das Verhältnis zwischen Gott und Mensch auf dem Hintergrund des Lebens und Wirkens Jesu angemessen zu beschreiben. Der Mensch kommt dabei als eine Person zur Sprache, die (allein in Jesus Christus [solus Christus], allein aus Gnade [sola gratia], allein aus dem Wort [solo verbo], allein durch den Glauben [sola fide]) von seinen Werken unterschieden wird und gerade deshalb auf seine Werke ansprechbar ist. Klargestellt werden soll, dass der Mensch sich durch seine Leistungen kein Heil verdienen kann, denn die Beziehung Gottes zum Menschen hat immer den Charakter ungeschuldeter Lie-

6 Vgl. Wilfried Härle, Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes, in: Karl Ernst Nipkow, Volker Elsenbast, Werner Kast (Hg.), Verantwortung für Schule und Kirche in gesellschaftlichen Umbrüchen. Festschrift für Karl Heinz Potthast zum 80. Geburtstag, München, Berlin 2004, 69-81, 75f.

7 Bernhard Dressler, Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: EvTh 63, 2003, 261-271, 264f.

8 B. Dressler 2003, 267.

be, Barmherzigkeit und Gnade. Das, was dem Menschen zum Ansprechpartner Gottes macht, ist nicht das, was er in sich trägt, sondern das, was ihm von Gott her als Heil, als Rechtfertigung zuteil wird.

Was bedeutet das für den Prozess der Bildung, der als Prozess der Subjektwerdung des Menschen in der Gesellschaft verstanden wird, also als ein ständiges Freilegen der ihm gewährten Möglichkeiten? „Diesem Prozess bleibt das Personsein als Grund der menschlichen Freiheit und Selbstbestimmung stets voraus. *Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon.* Bildung ist also Folgephänomen des Personseins."[9] Person und Subjekt sind zu unterscheiden. Das Personsein hat der Mensch schon immer, „während er Subjekt erst *werden* muss. ... Aufgrund des Personseins hat der Mensch das Vermögen, Subjekt sein zu können. *Dieses Vermögen ist im Prozess der Bildung (Menschwerdung) je neu zu realisieren.*"[10] Eine solche Sichtweise begrenzt den Zugriff der Pädagogik auf die Schülerinnen und Schüler. Zwischen der Würde des Menschen und seinen Überzeugungen und Werken ist zu unterscheiden.

Der gerechtfertige Mensch ist nach evangelischem Verständnis „Sünder und Gerechter zugleich". Sein Anerkanntsein bei Gott beruht nicht auf einer besonderen moralischen Qualität, die es zu entfalten gäbe. Die Perspektive des Menschen als Geschöpf, als Ebenbild Gottes, als von Gott gerechtfertigte Person setzt dem pädagogischen Bemühen eine Grenze. Damit wird der „Instrumentalisierung des Lebens" ebenso gewehrt „wie den Vollkommenheitsidealen menschlichen Gebildetseins."[11]

2.3 Gottes Zuspruch und Anspruch und die Profilierung des pädagogischen Verhältnisses

Die Sicht auf den Menschen in seiner Beziehung zu Gott eröffnet auch neue Perspektiven in der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses. Die Ansprüche, die Gott an den Menschen stellt, basieren stets auf seiner liebevollen Zuwendung. So beginnen die Zehn Gebote mit der liebevollen Selbstvorstellung Gottes: „Ich bin der Herr, dein Gott". Erst dann folgen die Konsequenzen daraus. Auch im Neuen Testament zeigt sich diese Reihenfolge. Der Indikativ des Evangeliums als der Zuwendung Gottes zu den Menschen geht dem Imperativ des Gesetzes, also der ethischen Anforderungen voraus. Gottes Zuspruch steht vor seinem Anspruch. Martin

9 Peter Biehl, Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: ders., Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 9-102, 40.

10 P. Biehl 2003, 41.

11 B. Dressler 2003, 266.

Luther hat das auf den Punkt gebracht: Nicht die guten Werke machen einen frommen Menschen, aber ein frommer Mensch ist motiviert zu guten Werken. „Deshalb hat in einem christlichen Verständnis pädagogischen Handelns die Erschließung orientierender und motivierender Erfahrungen sachlichen Vorrang vor der Vermittlung von Regeln moralischen Verhaltens."[12] Bei Gott ist der Mensch um seiner selbst willen interessant. Bernhard Dressler formuliert deshalb völlig zu Recht als „essential" eines christlichen Bildungs- und Erziehungsverständnisses: „Anerkennung und Liebe kommen uns und unserem Handeln immer schon zuvor."[13]

Eine solche Perspektive führt auch zu einer besonderen Wahrnehmung und auch zu einer besonderen Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses. Gottes liebevoller und barmherziger Blick auf die Menschen kann uns Menschen zu einer solchen Anteilnahme befähigen und herausfordern. Dass diese Nachahmung nur unvollkommen geschehen kann, braucht nicht eigens betont zu werden, aber als Perspektive sollte sie im Blick sein. „Liebe, und tue was du willst." Dieser Satz des Kirchenvaters Augustin kann auch für die Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses die Richtung vorgeben. Ohne liebevolle Zuwendung kann Menschwerdung – auch im Rahmen der Schule – nicht gelingen.

3 Grundlegende Einsichten zu verwirklichen suchen

Martin Luther sah in der Menschwerdung Gottes und der Erziehung von Kindern eine Analogie. Deshalb sollte seiner Meinung nach die menschliche Erziehung „ein Nachvollzug bzw. eine Nachfolge der Deszendenz und Menschwerdung Gottes sein. Wie Gott uns Menschen ein Mensch wurde, so sollen wir den Kindern ein Kind werden – natürlich ohne kindisch zu werden. … Gott lädt die Erzieher ein, an der Bildung der Kinder und Jugendlichen mitzuwirken. Aber er macht sein Werk von ihnen nicht abhängig."[14] Eine solche Sicht auf pädagogische Vollzüge hat Auswirkungen auf die Profilierung schulischen Arbeitens und Lebens. Dabei ist die entscheidende Frage, ob mit einer solchen Perspektive Schulrealität tatsächlich angeleitet wird oder ob es den schulischen Alltag lediglich an einigen Punkten ausschmückt. Wichtig ist also, dass sich die Konsequenzen eines theologisch und pädagogisch profilierten Bildungsverständnisses durchgängig zeigen.

---

12 B. Dressler 2003, 267.

13 Ebd.

14 Reinhold Mokrosch, Erziehung und Bildung aus lutherische Perspektive, in: Reinhard Schmidt-Rost, Norbert Dennerlein, Udo Hahn (Hg.), Profilierte Bildung – Der Beitrag der christlichen Kirchen zu den Bildungsaufgaben der Gegenwart, Hannover 2006, 9-27, 15.

Unter dieser Maßgabe möchte ich auf fünf Punkte hinweisen, die mir hier als grundlegend erscheinen. Sie alle ranken sich um die Frage nach der Profilierung einer christlichen Schule.

3.1 Die Menschwerdung als zentrales Anliegen im Auge behalten

Momentan weit verbreitet ist im Zusammenhang mit ökonomischem Effizienzdenken die Reduktion von Bildung auf Ausbildung. Die christlichen Schulen sind davon auch insofern betroffen, als dass sie inmitten der staatlichen Schulen ihr Profil deutlich artikulieren und dazu Position beziehen müssen. So wichtig Wissensbestände und grundlegende Qualifikationen sind, reichen sie doch nicht aus. Sie benötigen „als Fundament ein Verstehen der Welt und von sich selbst, das sich nur in der Bildung der Persönlichkeit und ihrer Daseinsgewissheit, ihres Weltvertrauens erschließt."[15] Bildung kann sich nicht starren Zielsetzungen unterwerfen, seien sie ökonomisch oder ideologisch motiviert. Das heißt nicht, dass sie auch bestimmte Qualifikationen und Kompetenzen anstrebt. Aber diese können den Bildungsprozess noch nicht ausreichend beschreiben. Denn „kein Mensch geht in seinen Kompetenzen auf."[16] Helmut Peukert hat es treffend formuliert: Bildung kann „nur dann funktional sein", „wenn sie nicht *nur* funktional ist."[17] Der Bildungsbegriff bringt die Zweckfreiheit des lebenslangen Bildungsprozesses zum Ausdruck. Bildung ist nicht instrumentalisierbar. Damit wird der Würde eines jeden einzelnen Menschen Rechnung getragen.

Bei aller Spezifik der einzelnen Bildungsphasen im Leben eines Menschen ist Bildung doch erst angemessen erfasst im Horizont der Menschwerdung des Menschen. Nur bei einer solchen Gesamtsicht erscheinen auch die leistungsorientierten Wissensqualifikationen, die heute durchaus zu Recht gefordert werden, im richtigen Licht. Der Mensch ist mehr als die Summe seiner Qualifikationen. Dies sollte im Profil einer christlichen Schule deutlich erkennbar sein.

15 Bernhard Dressler, Religiöse Bildung und Schule, in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 85-98, 91.

16 Bernhard Dressler, Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 1/2005a, 50-63, 61.

17 Helmut Peukert, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, in: RPäd 49, 2002, 49-66, 56.

3.2 Die Kunst der Unterscheidung lehren

Eine Schule, die aus dem Fundus des christlichen Glaubens heraus ihren Schülerinnen und Schülern einen guten Lern- und Lebensraum gewähren will, muss sich vor allem um die Kunst der Unterscheidung bemühen. Dabei ist ein Blick auf die Erkenntnisse der Reformation sehr hilfreich. Denn „von der Reformation her gesehen ist Theologie nichts anderes als die Kunst der Unterscheidung. Die erste und letzte, im Grunde die einzige relevante Unterscheidung der Theologie ist die Unterscheidung zwischen Gott und Mensch. Aus dieser grundlegenden Unterscheidung ergeben sich alle anderen."[18] Die Unterscheidung zwischen dem Menschen als Person und seinen Taten ist bereits zur Sprache gekommen. Sie ermöglicht – auch im schulischen Alltag – eine neue Sicht der Schülerinnen und Schüler. Ihr Personsein wird durch ihre Leistungen nicht konstituiert. Es liegt ihnen bereits voraus. Ebenso wichtig ist die Unterscheidung zwischen dem Menschen und seinen Überzeugungen. „Auch die wichtigsten Überzeugungen sind nie das Letztgültige. Sie sind vom Letztgültigen zu unterscheiden."[19] Gerade der Glaube, der Gott ernst nimmt, unterscheidet das Sein Gottes von den menschlichen Vorstellungen, von unseren Gottesbildern. „Der glaubende Mensch klärt sich selbst und andere auf über die eigene Gewissheit, ohne diese Gewissheit selbst preiszugeben."[20] Auf dieser Grundlage kann der christliche Glaube vor einer unzulässigen Indoktrination derjenigen Schülerinnen und Schüler schützen, die der Gewissheit des Glaubens nicht zustimmen können. Gleichzeitig ermöglicht er seine Auseinandersetzung über die Wahrheit des Glaubens, ohne eigene Überzeugungen verbergen zu müssen und damit profillos zu werden. Der christliche Glaube bildet somit Schülerinnen und Schüler zu Menschen, die fremde Überzeugungen ernst nehmen können, ohne eigene Überzeugungen verbergen zu müssen.

3.3 Den Fächerkanon als Ausdruck unterschiedlicher Weltzugänge verstehen

Welche Auswirkungen hat eine solche Sichtweise auf die Profilierung des schulischen Fächerkanons an einer christlichen Schule? Aus meiner Sicht kann es keinen christlichen Physik- oder Biologieunterricht im Sinne einer materialorientierten Prägung dieser Fächer geben. Aber der christliche Glaube als Fundament einer

18 Michael Meyer-Blanck, Tradition – Integration – Qualifkation. Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts an Europas Schulen, in: EvTh 63, 2003, 280-288, 283. Ich folge hier auch weiterhin seinem Gedankengang.

19 A.a.O., 284.

20 Ebd.

Schule führt zur Reflexion über die Prämissen und daraus folgenden Begrenzungen der eigenen Herangehensweise. Es gibt keine voraussetzungslose Bildung, allerdings oft Bildung, deren Voraussetzungen nicht offen angesprochen werden. „*Glaube als Kriterium der Bildung bedeutet, daß von bestimmten Vorgaben her*, die geschichtlich, sozial und transzendent vermittelt sein können und hermeneutisch zu erschließen sind, *um die Wahrheit der Bildung gestritten wird*."[21] Dies schlägt sich auch im Fächerkanon nieder. Denn zur Bildung gehört es, „dass in ihr unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet werden, die nicht wechselseitig substituierbar sind."[22] Wir haben heute nicht mehr eine Klammer, die alle unterschiedlichen Sichtweisen zusammenhält und umspannt, weshalb es auch keinen substantiellen Begriff von Allgemeinbildung mehr geben kann. Bildung ist nicht mehr als „integrativer Gesamtbegriff"[23] zu denken, sondern hat sich selbst ausdifferenziert.

Die theologisch motivierte Kunst der Unterscheidung ist deshalb auch aus bildungstheoretischer Sicht anzustreben. Hilfreich ist an dieser Stelle die Differenzierung zwischen Verfügungs- und Orientierungswissen. Damit kann zwischen Tatsachen und der Deutung von Tatsachen unterschieden werden. „In Bildungsprozessen wird, wie in allen Lernsituationen, immer schon beides vermittelt … und zwar unabhängig davon, ob alle Beteiligten sich dieses Unterschiedes bewusst sind oder nicht."[24] Damit Bildung jedoch wirklich im grundlegenden Sinn Subjektwerdung sein kann, sollte dieser Unterschied reflexiv bewusst werden. Im Biologieunterricht hieße das zum Beispiel zu differenzieren „zwischen der Evolution als einem heute schwer zu bestreitenden Sachverhalt, der Evolutionstheorie als der modellhaften Rekonstruktion dieses Sachverhalts und dem Evolutionismus als einer quasireligiösen Weltanschauung."[25] Gleiches wäre auch vom Religionsunterricht im Blick auf die biblischen Schöpfungsberichte zu sagen.

21 P. Biehl 2003, 52. H. Peuckert spricht hier von Rückfragen an die anderen Wissenschaften über die „jeweiligen paradigmatischen Voraussetzungen". Ders. 2002, 66.

22 B. Dressler 2005, 92.

23 Dietrich Korsch, Religion mit Stil. Protestantismus in der Kulturwende, Tübingen 1997, 139.

24 B. Dressler 2005, 91.

25 Bernd Dressler, Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56, 2004, 3-17, 9.

3.4 Religiöse Urteilskraft entwickeln

Im Rahmen religiöser Bildung an einer christlichen Schule kann nicht von vorfindlichen Religionen abgesehen oder abstrahiert werden. Aber aus christlicher Perspektive ist Glaube kein Bildungsziel. Religiöse Bildung ist also „nicht einfach gleichzusetzen mit Glauben im jüdischen oder christlichen Verständnis. Denn Glaube impliziert immer ein Moment freier Entscheidung."[26] Die Möglichkeit religiöser Bildung gründet auf der elementaren Unterscheidung „zwischen dem Glauben und seinen Lebens- und Reflexionsformen, d.h. zwischen Glauben und Religion. ... Glaube ist kein Bildungsziel – aber mittels religiöser Kommunikationsformen kann über Glauben nachgedacht und reflektiert werden, können Glaubenstraditionen dargestellt und erschlossen werden, können Ausdrucksformen des Glaubens erlernt werden."[27]

Anliegen von religiöser Bildung in einer christlichen Schule allgemein sowie des Religionsunterrichts im Besonderen kann es also nicht sein, die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, den lehrmäßigen Aussagen einer bestimmten Kirche oder Glaubensrichtung zuzustimmen. Vielmehr liegt die Aufgabe darin, „in den Heranwachsenden ein Bewusstsein von den Möglichkeiten, Aufgaben, Schwierigkeiten und Grenzen religiöser Weltinterpretation zu entwickeln."[28] Das schließt einerseits den Verzicht auf eine „universale Problemlösungskompetenz im Bezug auf alle Orientierungs- und Sinnfragen des Lebens"[29] ein und strebt andererseits danach, ein kritisches Bewusstsein gegenüber allen Formen von Fundamentalismus zu entwickeln. Helmut Peukert spricht hier von „religiöser Urteilskraft". „Gemeint ist damit eine Urteilsfähigkeit darüber, ob religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen und Ambivalenzen gerecht werden oder ob sie entweder diese Grundsituation rein illusionär oder ideologisch verschleiern oder nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten."[30]

Gerade im Miteinander von Schülerinnen und Schülern verschiedener weltanschaulicher Orientierungen geht es auch um die Fähigkeit zum begründeten Urteil. Es ist „die Fähigkeit zum Urteil darüber, ob angesichts der Grunderfahrungen menschlicher Existenz sowie angesichts all dessen, was wir über unsere Wirklich-

26 H. Peukert 2002, 65.

27 B. Dressler 2005, 92.

28 Dietrich Benner, Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, in: Christoph Wulf, Hildegard Macha, Eckart Liebau (Hg.), Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim/Basel 2004, 19-36, 32.

29 Ebd.

30 H. Peukert 2002, 65f.

keit wissen, bestimmte Ideen als so vertretbar erscheinen, dass sie auch für ‚religiös Unmusikalische' zumindest verständlich sind."[31] Versteht man Religion als Praxis kann sich eine solche Urteilskraft nicht nur auf Bewusstseinszustände, also auf den kognitiven Bereich beziehen. Letztlich geht es um die „Kompetenz, sich in der sozialen Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können."[32]

Christlicher Glauben im Kontext der Bildung bringt die christliche Weltdeutung ins Gespräch mit anderen religiösen und nichtreligiösen Weltdeutungen. Er will Handlungsorientierungen erschließen und hat gleichzeitig die Grenze aller Bildungsanstrengungen im Blick.

Religiöse Bildung kommt dort an ihr Ziel, wo „Heranwachsenden im Medium einer überlieferten Religion und von daher auch in Auseinandersetzung mit anderen Religionen bewusst wird, dass das Proprium der Religion in der Erfahrung und Reflexion des Verhältnisses des Endlichen zum Unendlichen liegt und dass es zwischen diesem und außerreligiösen Sachverhalten und Erfahrungen nach vielen Seiten bedeutsame und problematische Bezüge gibt."[33]

3.5 Den Raum für Authentizität bereiten

Eine christliche Schule wird sich in besonderem Maße von einem – die christliche Perspektive einbeziehenden – Bildungsverständnis leiten lassen. Das stellt an die Lehrenden die Herausforderung, nicht nur fachlich auf hohem Niveau zu agieren, sondern auch die Dimension eines christlichen Menschenbildes im pädagogischen Prozess deutlich werden zu lassen. Sie werden sich deshalb „in ihrem Selbstverständnis weder auf ihre Fachwissenschaftlichkeit zurückziehen können noch pädagogisches Handeln primär als instrumentell-strategisches Handeln verstehen dürfen."[34] Gleichzeitig gilt für sie vom Grundsatz her dasselbe wie für die Schülerinnen und Schüler, nämlich dass sie in ihren weltanschaulichen Positionen nicht vereinnahmt werden dürfen. Allerdings ist auch von Lehrkräften, die vorher an einer kommunalen Schule gearbeitet haben, zu erwarten, dass sie bereit sind, sich intensiv mit den Grundlagen eines christlichen Bildungsverständnisses zu beschäftigen, um an dieser Stelle zu einer begründeten eigenen Position zu gelangen. Zu erwarten wäre ebenfalls, dass sie den grundlegenden Eckpunkten zustimmen, die sich aus der christlichen Tradition für die Bildung ergeben. Auch eine religiöse Urteilskraft

31 H. Peukert 2002, 65f.
32 B. Dressler 2005a, 58.
33 D. Benner 2004, 29.
34 Rüdeger Baron, Jürgen Bohne, Uta Hallwirth, Martin Schreiner, Jörg Schulz, Bildung und Erziehung in christlicher Verantwortung, in: Christoph Th. Scheilke, Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Evangelische Schulen, Gütersloh 1999, 411-436, 423.

im bereits skizzierten Sinne ist anzustreben. Christlicher Glaube kann ihnen nicht verordnet werden. Aber auch für sie gilt, was Bernhard Dressler allgemein formuliert hat: „In der modernen Gegenwartskultur ist es vielleicht möglich, gebildet zu sein, ohne religiös zu sein, es ist aber nicht möglich, gebildet zu sein, ohne sich mit religiösen Fragen sachangemessen auseinander zu setzen."[35] Und zu dieser sachangemessenen Auseinandersetzung gehört dann auch die Bereitschaft, sich mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam auf religiöse Bildungsprozesse einzulassen. Nur so kann in der Schule insgesamt ein Raum für Authentizität entstehen, sowohl für Lehrende wie auch für Lernende. Gerade ein christliches Bildungsverständnis bietet dafür gute Voraussetzungen.

4 Mit den Pfunden wuchern

Die Perspektive des christlichen Glaubens wird das Miteinander von Lehrern und Schülern nicht nur implizit bestimmen, sondern auch explizit. Gerade an diesem Punkt liegt ein Spezifikum christlicher Schulen, das sie deutlich von anderen Schulen unterscheidet. Letztlich geht es dabei – mit Karl Heinz Potthast gesprochen – um eine „Wirklichkeitserhellung durch den christlichen Glauben."[36] Diese Dimension christlicher Schulen gilt es deutlicher als bisher pädagogisch zu begründen. Nur so werden Eltern und ihre Kinder die Explizierung christlichen Glaubens im Schulleben nicht nur erdulden, sondern als Chance im Prozess der Menschwerdung begreifen können.

4.1 Religion als pädagogisch relevante Praxis profilieren

Zur Vergegenwärtigung der pädagogischen Bedeutung von Religion können Überlegungen des Pädagogen Dietrich Benner hilfreich sein. Er charakterisiert das Proprium der Religion als Perspektive der „Endlichkeit des Menschen". Man könnte sie auch mit den Begriffen der „Geschöpflichkeit, der Sterblichkeit und der Todesbestimmtheit" bezeichnen.

35 B. Dressler 2005, 95.

36 Zit.n. Martin Schreiner, Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Bildungsverantwortung, in: Reinhard Schmidt-Rost, Norbert Dennerlein, Udo Hahn (Hg.), Profilierte Bildung – Der Beitrag der christlichen Kirchen zu den Bildungsaufgaben der Gegenwart, Hannover 2006, 95-111, 105.

Benner bezeichnet Bildung als „Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung."[37] Sie kann nicht auf die Endlichkeitserfahrung verzichten, sondern muss eine religiöse Praxisform einführen, die den Zusammenhang zwischen Endlichem und Absolutem thematisiert, reflektiert und aushält. Das bildungstheoretische Proprium von Religion beschreibt Benner mit den drei Glaubensdimensionen eines „göttlichen ‚Seins aus sich selbst', einer von diesem her unter Menschen möglichen Solidarität (‚Liebe') und einer aus beiden hervorgehenden ‚Hoffnung'."[38] Wer also auf die religiöse Bildung verzichtet, verzichtet damit auf die Thematisierung des göttlichen Seins (also der Gottesfrage), der Ethik aus Religion sowie der daraus resultierenden Hoffnung. Der verzichtet letztlich auf die Möglichkeit, Sinn nicht aus der eigenen Existenz erzeugen zu müssen.

Insgesamt benennt Benner sechs Formen von Praxis: „Der Mensch muss durch Arbeit, durch Ausbeutung und Pflege der Natur, seine Lebensgrundlage schaffen und erhalten (Ökonomie), er muss die Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und anerkennen (Ethik), er muss seine gesellschaftliche Zukunft entwerfen und gestalten (Politik), er transzendiert seine Gegenwart in ästhetischen Darstellungen (Kunst) und ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes (Religion). Zu Arbeit, Ethik, Politik, Kunst und Religion gehört als sechstes Grundphänomen die Erziehung. Der Mensch steht in einem Generationenverhältnis, wird von Angehörigen der ihm vorausgehenden Generation erzogen und erzieht Angehörige der ihm nachfolgenden Generationen."[39]

Dabei bringt die Betonung Benners von Religion als Praxis deutlich zum Ausdruck, dass der Mensch dabei nicht nur in seiner kognitiven Dimension, sondern auch seiner affektiven und pragmatischen Dimension berührt ist. Gleichzeitig betont er, dass religiöse Bildung in der Schule „an die Tradition und Überlieferung anschließen, in diese einführen und zu einem offenen Experimentieren mit den in ihr geklärten und ungeklärten Fragen herausfordern"[40] will, dass also Religion nicht in allgemeinen, sondern in konkreten, d.h. christlichen (stellenweise islamischen)

37 Dietrich Benner, Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik und Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Band 2, Weinheim u.a. 1995, 186.

38 A.a.O., 187.

39 Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim 4.Auflage 2001, 22f.

40 D. Benner 2004, 31. Benner betont eindrücklich: „Wie Fremdsprachenunterricht in der Schule nicht in der Form einer Metatheorie der vergleichenden Sprachforschung, sondern als Latein-, Englisch-, Französisch- oder Spanischunterricht erteilt und betreiben wird, so kann auch Religionsunterricht nicht in der Form einer vergleichenden Religionskunde und -wissenschaft erteilt werden." (A.a.O., 28).

bzw. meist sogar nur in konfessionellen bzw. konfessionell gefärbten Formen begegnet. Deshalb ist der inhaltliche Rückbezug auf konkrete Glaubensvollzüge so bedeutsam.

4.2 Religiöse Bildung nicht auf unterrichtliche Prozesse eingrenzen

Versteht man Religion als pädagogisch relevante Praxis wird deutlich, dass sie nicht nur als ein unterrichtlich zu thematisierendes Phänomen eine Rolle spielen kann. Nach Dietrich Benner sind die Heranwachsenden nicht nur unterrichtlich mit den verschiedenen Formen von Praxis vertraut zu machen, sondern auch auf den Eintritt in die gesellschaftlichen Handlungsfelder vorzubereiten. Religiöse Bildung hat es deshalb „immer auch mit der Aufgabe zu tun, Heranwachsende in die religiöse Praxis selbst einzuführen und zur Wahl einer religiösen Lebensform anzuhalten."[41] Gerade an dieser Stelle kann eine christliche Schule erhebliche Chancen bieten. Religiöse Bildung ist auf Begegnungen mit einer konkreten, geschichtlich überlieferten Religion angewiesen. Wo diese Bedingung nicht erfüllt ist, „muss sie auf dem Wege der Erkundung und Exkursion, der Expertenbefragung und Hospitation in der Schule künstlich angebahnt und gesichert werden". Auch Schulgottesdienste und Andachten sind durchaus in dieser Linie zu sehen. „Solche Erkundungen dienen im Bereich des Schulunterrichts dann nicht dem Zweck, Heranwachsende in den Glauben einer bestimmen Religion einzuüben, sondern verfolgen das Ziel, Kenntnisse über religiöse Phänomene und Praktiken zu vermitteln, an die Unterricht anknüpfen kann."[42] Gleichzeitig eröffnen sie darüber hinausgehend auch die Dimension der persönlichen Aneignung dieser Religion. Aber genau darauf kommt es an: Sie eröffnen die Möglichkeit, aber sie beachten die Freiheit der Entscheidung eines jeden Einzelnen. Deshalb wäre im schulischen Alltag zu differenzieren zwischen gottesdienstlichen Veranstaltungen, die durchaus verpflichtend sind, weil sie in den Unterricht eine unverzichtbare Perspektive eintragen und gottesdienstlichen Veranstaltungen, an denen teilzunehmen im Ermessen eines jeden Einzelnen liegt. Der christliche Glaube ist keine Privatangelegenheit. Er drängt in die Öffentlichkeit. Deshalb sollte er auch im Schulalltag deutlich wahrnehmbar sein. Allerdings darf er nicht im Sinne einer „verchristlichten Bildung" funktionalisiert werden, auch nicht im Sinn einer sog. Werteerziehung. „Alles soll mit Religion, nicht aus Religion" getan werden, sagt Schleiermacher.[43] In der christlichen

41 D. Benner 2004, 32f.
42 D. Benner 2004, 28.
43 Friedrich Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, in ihrer ursprünglichen Gestalt hg. v. R. Otto, Göttingen 1967, 60.

Religion geht es um das Gottesverhältnis und um eine daraus erwachsene Welt- und Selbstdeutung, die alles Tun begleiten.

Christlicher Glaube kann nach evangelischem Verständnis nicht mit Werten gleichgesetzt werden und ist auch nur sekundär auf Werte beziehbar. Zwischen Religion und Moral ist zu differenzieren.[44] Allerdings bietet eine christliche Schule die Chance, den sonst ausgeklammerten Begründungszusammenhang von Daseins- und Wertorientierung zu thematisieren auf unterschiedlichen Ebenen wie hin zum Lernen am Modell. Eine christliche Schule kann deshalb in besonderer Weise wertebildend sein, aber nicht im kurzschlüssigen Sinn eines angewandten Glaubens, sondern im Sinn eines gemeinsamen Ethos trotz unterschiedlicher weltanschaulich-religiöser Positionen.

5 Christlicher Glaube steht einer Funktionalisierung entgegen

An einer christlichen Schule ist der Rückbezug auf konkrete Glaubensvollzüge in besonderer Weise möglich, da sich vielfältige Möglichkeiten auftun, die einer öffentlichen Schule in der Regel so nicht gegeben sind. Dadurch ergeben sich unter bildungstheoretischer Perspektive besondere Möglichkeiten, die bei der Profilierung einer Schule von vornherein im Blick sein sollten. Gleichzeitig jedoch ist zu bedenken, dass sich der christliche Glaube nicht funktionalisieren lässt. Er ist „Orientierung und kritisches Potential zugleich."[45] Er bereichert und prägt Unterricht und Schulleben im hier skizzierten Sinne, übernimmt aber auch „hierarchiekritische und die Institution Schule transzendierende Funktionen."[46] Er lässt sich also nicht einfach im schulischen Geschehen einfangen und funktionalisieren. Gerade so aber können christliche Schulen Lernort und Lebensraum zugleich sein, in denen Schülerinnen und Schüler der lebensbegleitenden und erneuernden Kraft des christlichen Glaubens begegnen. Wenn dies gelingt, werden sie in guter Weise zu einer bewussten Wahl einer religiösen Lebensform beitragen können. Die Orientierung an der christlichen Tradition als einer Überlieferung von „Bilder(n) der Lebensrettung, die Menschen miteinander teilen"[47], bietet dafür gute Voraussetzungen. Kinder und Jugendliche sowie deren Familien können hier lernen, „daß das Leben kostbar ist; daß Gott es liebt; daß einmal alle Tränen abgewischt werden sollen; daß die Armen die ersten Adressaten des Evangeliums sind ... Die Hoffnung und die Lebensvisio-

44 Vgl. Christian Grethlein, Was kann der Religionsunterricht für die Werteerziehung der Schule leisten?, in: Deutsches Pfarrerblatt 8/2002, 379-382.

45 R. Baron, J. Bohne, U. Hallwirth, M. Schreiner, J. Schulz 1999, 416.

46 B. Dressler 2005, 98.

47 Fulbert Steffensky, Damit die Träume nicht verloren gehen! Religiöse Bildung und Erziehung in säkularen Zeiten, in: Loccumer Pelikan, 4/00, 171-176, 176.

nen halten sich nicht allein durch das Argument, sie werden aufgebaut durch die Mitteilung und durch die Wahrnehmung solcher Lebensbilder."[48] Wenn dies in Ansätzen gelänge, wären christliche Schulen ganz bei ihrer Sache – pädagogisch wie theologisch.

48 Ebd.