

Störfaktor Religionsunterricht?

Vortrag bei der GEW, 3. März 2010, Karlsruhe

1. Das Thema

„Störfaktor Religionsunterricht?“ so haben wir das Thema dieser Tagung genannt. Das klingt etwas reißerisch – und soll es irgendwie auch sein. Wir wollten die Aufmerksamkeit gewinnen und zur Diskussion über die Situation des Religionsunterrichtes an den öffentlichen Schulen einladen.

Das Thema hat allerdings auch einen konkreten Anlass. Es geht um die Beobachtung, dass in manchen Schulen und Schulleitungen der Eindruck entstanden ist, der organisatorische Aufwand, den man für den Religionsunterricht betreiben muss, entspräche nicht der Bedeutung, die man selber dem Religionsunterricht zuschreibt. Aufwand und Relevanz deckten sich nicht.

Das hat natürlich mit zwei Aspekten zu tun: den organisatorischen Aufgaben und der Bedeutung, die man selber dem Religionsunterricht zuschreibt.

Wenn ich mich diesem Thema als Leiter des Religionspädagogischen Instituts der Badischen Landeskirche stelle, dann deswegen, weil mir der Religionsunterricht am Herzen liegt und es meine Aufgabe ist, den Religionsunterricht und seine Qualität in der Schule zu sichern. Aber das kann und darf den Blick für Realitäten nicht trüben. Deshalb möchte ich auf folgende Punkte eingehen:

- (1) Die Bedeutung des Religionsunterrichtes an der Schule
- (2) Die Heterogenität der Schülerschaft
- (3) Säkularisierungsprozesse
- (4) Die Folgen der Autonomie der Schule
- (5) Das Verhältnis von Schule und Kirchengemeinde

2. Die Bedeutung des Religionsunterrichtes an der Schule

In manchen Köpfen schwingt noch der Gedanke nach, der Religionsunterricht sei ein Privileg der Kirchen und hätte damit zu tun, Mitglieder für die Kirchen zu gewinnen. Deshalb will ich zunächst einmal die religionspolitische, dann die schultheoretische und schließlich auch die schulkulturelle Bedeutung des kleinen Faches an der großen Schule herausstellen.

Religionspolitisch geht es bei dem Religionsunterricht um die Gewährleistung der Religionsfreiheit im Kontext der öffentlichen Schule auf der Grundlage von Artikel 4 Grundgesetz. Zum Selbstverständnis unserer Kultur und zu den Grundpfeilern unserer Verfassung gehört, dass niemand zur Religionsausübung gezwungen werden und niemand durch seine Nichtzugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft Nachteile erfahren darf. Das ist die so genannte negative Religionsfreiheit.

Doch damit ist Religionsfreiheit noch nicht ausreichend bestimmt. Dazu gehört auch die positive Religionsfreiheit. Sie beinhaltet das Recht auf öffentliche Religionspraxis. Das gilt auch für die öffentliche Schule. Damit ist zugleich anerkannt, dass Menschen eine religiöse und weltanschauliche Überzeugung haben und diese der Bildung bedarf. Da diese Bildungsarbeit nicht durch den weltanschaulich neutralen Staat durchgeführt werden kann, hat dieser mit Artikel 7,3 des Grundgesetzes den Bekenntnisgemeinschaften, allen voran der evangelischen und katholischen Kirche, aber zunehmend mehr auch muslimischen Elternvereinigungen, die Aufgabe der religiösen Bildung in der Schule übertragen. Diese helfen also dem

Staat, seinen Grundlagen und damit auch sich selbst als weltanschaulich-neutraler Staat gerecht zu bleiben.

Mit der positiven Wahrnehmung der Religion als wichtige Grundlage des Lebens und Zusammenlebens wird einer Einsicht Rechnung getragen, die als Böckenförde-Theorem bekannt geworden ist: Der Staat lebt von Voraussetzungen, die er selber gewährleisten kann.

Religionsunterricht an der Schule ist deshalb Ausdruck der Gewährleistung positiver Religionsfreiheit durch den weltanschaulich neutralen Staat. Dass Religionsunterricht freiwillig ist, entspricht der Gewährleistung negativer Religionsfreiheit.

Schultheoretisch geht es nach Jürgen Baumert, dem Leiter der PISA-Studie, in der Schule darum, verschiedene Modi der Weltbegegnung einzuüben. Er unterscheidet zunächst einmal solche Weltzugänge, die von den Aufgabenfeldern in der Oberstufe des Gymnasiums bekannt sind, nämlich:

- (1) Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt mit Mathematik und Naturwissenschaften (mathematisch naturwissenschaftliches Aufgabenfeld)
- (2) Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung mit Sprache, Literatur, Kunst, Malerei, Bildende Kunst (das sprachlich musische Aufgabenfeld)
- (3) normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft durch Fächer wie Geschichte, Ökonomie, Politik, Recht (das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld).

Dieses Modell liegt auch den PISA-Studien zugrunde.

Interessanterweise benennt Jürgen Baumert jedoch einen vierten Weltzugang. Er überschreibt diesen mit „Probleme konstitutiver Rationalität“ und ordnet dazu Fächer wie Religion und Philosophie zu. Hier geht es um Grundfragen des Lebens: Woher komme ich? Wohin gehe ich? Wie steht es um die Welt? Schule hat sich auch mit den Grundüberzeugungen zu beschäftigen, die Menschen in ihrem Leben brauchen und haben. Es geht um letzte Sicherheiten, um Gesamtzusammenhänge.

Die damit gesetzte Grundstruktur der Allgemeinbildung führt nach Baumert noch nicht zwingend zu einzelnen Fächern. Doch klar ist: Es braucht in der Schule einen Ort, an dem diese Grundfragen und Grundüberzeugungen des Lebens auf eigene Weise bearbeitet werden. Der Religionsunterricht ist neben der Philosophie ein solcher Ort. Er bringt christliche Sichtweisen ins Spiel und ist offen für den Diskurs mit anderen „world views“, gerade weil er sagt, von wo er kommt. Es könnte doch sein, dass Neutralität nichts anderes ist als das Verbergen der eigenen Überzeugungen.

Nach Dietrich Benner ist es Aufgabe der Schule, in die für menschliches Handeln grundlegende Praxisformen einzuführen. Diese Praxen haben mit grundlegenden Aufgaben des Menschseins zu tun und geben dem menschlichen Leben Sinn.

Benner unterscheidet **sechs** solcher Praxisformen:

- die ökonomische Lebenspraxis (es geht darum, die Lebensgrundlage zu sichern)
- die ethische Lebenspraxis (es geht darum, Normen hervorzubringen)
- die pädagogische Lebenspraxis
- die politische Lebenspraxis (denn es geht darum, die gesellschaftliche Zukunft zu planen)
- die religiöse Lebenspraxis (Verständigung über den Sinn menschlichen Daseins angesichts des Todes)
- die künstlerische Lebenspraxis (denn es geht darum, die verschiedenen Praxen in einen spannungsreichen Zusammenhang zu bringen)

Auch im Rahmen dieser Schultheorie bedarf es eines Religionsunterrichtes, der es mit der Sinndeutung menschlichen Lebens gerade angesichts von Kontingenz zu tun hat. Es geht dabei immer auch um die konkreten Formen, wie Menschen zu Sinndeutungen gelangen, wie sie sich diese aneignen, wie sie darüber kommunizieren, wie sie sich trösten und eine positive Einstellung zum Leben finden. Den hohen Trostbedarf bemerkt man, wenn im Fernsehen wieder eine Brennpunkte-Sendung kommt.

Aber es gibt auch eine **schulkulturelle Begründung** des Religionsunterrichtes. Wir wissen alle, dass Wertschätzung oder Ermutigung und Anerkennung entscheidende Bedingungen für nachhaltiges Lernen sind. Im Kontext einer demokratischen Gesellschaft ergibt sich dies allein schon aus der Menschenwürde eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin sowie aus den Menschenrechten aller Kinder. Ich will gerne davon ausgehen, dass das für unsere Schule insgesamt gilt, auch wenn Heranwachsende auch von Beschämungen erzählen und kaum jemand von uns ohne Verletzungen die Schule verlassen hat. Um es ganz deutlich zu sagen, das gilt natürlich auch für den Religionsunterricht. Aber der Religionsunterricht ist dasjenige Fach an der Schule, in dem die unbedingte Anerkennung jeder Person und damit auch jedes Schülers und jeder Schülerin thematisch wird. Ein zentrales Thema des Religionsunterrichts ist nämlich die unverlierbare Ebenbildlichkeit jedes Schülers, das Recht auf Anerkennung und die Hoffnung auf eine zweite Chance. Niemand muss im Leben alles alleine auslöffeln, was man sich eingebrockt hat. Eine Schule, die sich selber eine Kultur der Anerkennung auf die Fahne geschrieben hat, ist auch auf ein Fach angewiesen, in dem das Recht auf Anerkennung und Barmherzigkeit immer jeder neu angesprochen wird. Diese „Botschaft“ gilt im Übrigen jedem Schüler, unabhängig von seiner religiösen oder weltanschaulichen Orientierung. Hier liegt im Übrigen die Basis für Toleranz und interkulturelles sowie interreligiöses Lernen.

Diese schulkulturelle Begründung ist erweitert auf den Sachverhalt, dass in dem Religionsunterricht thematisch wird, was in der Landesverfassung für die Schule insgesamt gilt: die Erziehung in Verantwortung vor Gott (LV BaWü Art. 12).

3. Heterogenität der Schülerschaft

Die Auffassung, dass der Religionsunterricht mehr Aufwand braucht als er für die Schule bringt, dürfte einmal damit zu tun haben, dass die Schülerschaft insgesamt heterogener geworden ist und der Anteil christlicher Schülerinnen und Schüler stetig abnimmt. Zu der zunehmenden Zahl muslimischer Schülerinnen und Schüler kommt die steigende Zahl nichtgetaufter. Selbstverständlich leben wir noch in einem überwiegend christlichen Land. Über 82 % der Baden-Württemberger gehören entweder der katholischen oder der evangelischen Kirche an (so 2007). Über 70 % der Lernenden im Religionsunterricht sind getauft und für mehr als 25 % ist der Religionsunterricht an der Grundschule so attraktiv, dass sie auch ohne getauft zu sein daran gerne teilnehmen.

Die Heterogenität stellt sich in verschiedenen Schularten verschieden dar. Das ist im Gymnasium anders als in Beruflichen Schulen oder in Hauptschulen. Aber es lässt sich nicht übersehen, dass es Schulen gibt, in denen christliche Kinder eine Minderheit geworden sind. Dies führt zu Problemen bei der Stundenplangestaltung, zumal dann, wenn es keinen Ethikunterricht gibt. Schulen behelfen sich, indem sie den Religionsunterricht an die Randstunden verlegen. Dann können die einen früher gehen oder länger ausschlafen. Freitagnachmittag zur achten und neunten Stunde Religionsunterricht ist dann ein schönes Beispiel, vor allem dann, wenn das durchgängig geschieht. Dies verlockt jedoch zu Austritten und befördert eine Marginalisierung des Religionsunterrichtes.

Das kann natürlich keine Lösung sein. Die Kirchen setzen sich schon seit Jahren für Ethikunterricht ab Klasse 1 ein. Sie begrüßen ausdrücklich einen muslimischen Religionsunterricht. Die Evangelische Kirche in Deutschland hat eine Fächergruppe für evangelischen, katholischen und muslimischen Religionsunterricht und Ethik vorgeschlagen. Ob sich darin eine Perspektive zeigt?

Das Mindeste, was uns einfallen sollte, ist, dass wir gemeinsam mit den Schulleitungen nach Lösungen suchen. Es kann uns nicht gleichgültig sein, was mit den Heranwachsenden passiert, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Ich bin überzeugt, dass uns intelligente Lösungen einfallen, die dann zu diskutieren sind. Ich kenne eine Hauptschule, die ein ganzes Schuljahr in Projekte aufgelöst hat. Manche Schulen versuchen es mit einem Epochenunterricht.

Im Hintergrund geht es natürlich um die Frage, wie ein wertneutraler Staat angesichts zunehmender religiöser und weltanschaulicher Heterogenität mit den lebenswichtigen Sinn- und Wertfragen umgehen kann. Diese betreffen ja nicht nur die Individuation, sondern auch die Sozialisation. Es geht doch auch darum, welche Tugenden für ein friedliches Zusammenleben Verschiedener hilfreich sind und wie deren Bildung unterstützt werden kann.

Hier müsste sich Schule insgesamt mehr Gedanken machen. Ich erinnere an das Böckenförde-Theorem.

Dazu gehört auch das ganze Kollegium. Hier kann die Heterogenität kräftiger ausfallen. Manchmal hat man den Eindruck als sei die Hälfte des Lehrkörpers religiös indifferent und religionskritisch. Man spürt das, wenn es um Schulgottesdienste geht. Ich kann das nur konstatieren und will das auch respektieren. Was ich mir jedoch wünsche, ist ein öffentliches Nachdenken, welche Quellen Menschen brauchen, um eigenständig und verantwortlich handeln und leben zu können. Die bloße Kenntnis von Menschenrechten reicht nicht, es geht um deren Achtung oder allgemeiner gesagt, um die subjektive Bindung daran. Aber woher kommt eine solche subjektive Bindung? Welche Rolle spielen dabei Rituale, Lieder, Geschichten? Welche Quellen haben wir zur Verfügung, dass Menschen hierzulande toleranter und achtsamer miteinander umgehen? Was begründet Verantwortungsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein?

All das bedeutet aber, dass der Religionsunterricht seine Relevanz und seine Qualität darstellen können muss. Wir müssen uns wie andere Fächer der Frage nach der Nachhaltigkeit stellen. Eine Evaluationsstudie in Hessen besagt, dass wir gemessen an den Kriterien eines guten Unterricht, wie sie Hilbert Meyer vorgelegt hat, zu den schwächeren Fächern gehören, nur Englisch und Latein sind noch schwächer. Ob das auch für Baden-Württemberg gilt, wissen wir nicht. Wir werden sehen, wie die Fremdevaluation ausfällt.

4. Säkularisierungsprozesse

Die These, wonach Religion im Zuge der rationalen Beherrschung der Welt nach und nach abstirbt, ist offensichtlich falsch. Wenn überhaupt, gilt das sowieso nur für Mitteleuropa. Weltweit ist ein gegenläufiger Trend zu erkennen. Man schaue auf die Entwicklung der charismatischen Bewegung in Südamerika und Afrika, auf den Aufschwung der orthodoxen Kirche in Russland und die Entwicklung des Christentums in China. Die Säkularisierung hat bei uns zu einer Pluralisierung der Religionsformen geführt und zugleich zu einer gewissen Entkirchlichung. Religion ja, Kirche nein, so könnte man diese Entwicklung auf eine Formel bringen. Das scheint uns Evangelische mehr zu treffen als die Katholiken.

Diese Entkirchlichung sehe ich hinter dem fehlenden Bewusstsein von Erstklasskindern stehen, ob sie evangelisch oder katholisch sind. Diese Tendenz sehe ich auch hinter dem geringen Interesse von Eltern an einem konfessionellen Religionsunterricht. Und ich sehe diese Tendenz auch hinter einigen Verhaltensweisen von Schulleitungen und Kollegien.

Die Studie zur konfessionellen Kooperation belegt, dass nahezu 70 % der Eltern dem Religionsunterricht eine wichtige Bedeutung zumessen (35,9 % sehr wichtig, S. 197). Für nahezu die gleiche Zahl ist die Konfessionalität des Religionsunterrichtes jedoch unwichtig (50,5 % eher unwichtig; 12,6 % ganz unwichtig).

Man bekommt den Eindruck, dass die Konfessionalität des Religionsunterrichtes für etliche wenig plausibel ist. Dies dürfte auch bei den Kollegien und den Schulleitungen so sein, weswegen die Differenzierung des Religionsunterrichtes nach Konfessionen häufig nicht inhaltlich mit vollzogen wird. Auf der einen Seite bereitet dies einen erheblichen organisatorischen Aufwand, der zwar mit Fächern wie Sport und vor allem dem Fremdsprachenunterricht (gekoppelte Fächer) vergleichbar ist, aber mit einer geringeren Plausibilität verbunden zu sein scheint. Für viele erscheint ein konfessioneller Religionsunterricht nicht mehr zeitgemäß.

Von Seiten der Kirchen wurde gerade für die erste und zweite Klasse der Grundschule ein kooperativ-konfessioneller Religionsunterricht angeboten, das den Bedürfnissen der Kinder entgegenkommen soll und in der Regel auch organisatorische Vorteile bietet. Dieses Modell ist aber von der Überzeugung bestimmt, dass es Religion nur im Plural gibt. So wie es die Sprachen nur als Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Türkisch gibt, so gibt es Religion nur in konfessioneller Gestalt. Das entspricht in dieser Weise auch dem Grundgesetz. Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geht es nicht um Religion und das Christentum an sich – die gibt es so gar nicht –, sondern um die Gemeinsamkeiten und gerade auch die Unterschiede der beiden Konfessionen. Maria ist bei den Evangelischen die Mutter Jesu und eine Prophetin. Sie steht für die Option für die Armen und eine Gerechtigkeit, die sich an dem Ergehen der Schwachen festmacht. Maria ist bei den Katholiken ebenfalls die Mutter Jesu aber zugleich auch die Himmelskönigin, die sie anrufen und bei der gerade Frauen viel Verständnis finden. Hier geht es um die Deutung von Schmerzen und Leid und das Lebensvertrauen trotz einer unübersichtlichen, widersprüchlichen Welt. Das zu kapieren, ist offenkundig sowohl für Lehrende als auch für Lernende ein Gewinn.

Ich sehe darin einen hilfreichen Schritt für ein Differenzlernen und für einen toleranten Umgang mit Unterschieden. Eine pluralistische demokratische Gesellschaft braucht dies.

Im Hintergrund steht natürlich die Frage, ob man konfessionelles religiöses Wissen für eine eigenständige und verantwortliche Lebensführung braucht. Dahinter steht auch die Frage, ob man für die Bildung eigener Religiosität die Begegnung mit konfessionellen Gestalten christlicher Religion braucht. Schließlich verbirgt sich dahinter auch die Frage, ob Religion Privatsache ist.

Die Bezeichnung der Religion als Privatsache verdankt sich ursprünglich dem Kampf des Bürgertums gegen einen feudalistischen und absolutistischen Staat. Sie bestimmte Religion als Raum persönlicher Freiheit und bestand darauf, dass der Bürger seine Religion selber wählen dürfe. Im 19. Jahrhundert wurde aber daraus die Annahme, dass sich Religion auf das Gefühl und die Innerlichkeit konzentrierte und im öffentlichen Leben irrelevant sei. Aus dem Schlagwort bürgerlicher Freiheit wurde eine Formel für das Zurückdrängen der Religion aus dem gesellschaftlichen und öffentlichen Leben. Viele Zeitgenossen teilen diese Sicht bis hinein in die Schulen. Die Folge ist, dass man Religion keine oder eine nur geringe Bedeutung für die Allgemeinbildung zuschreibt.

Das spürt man auch bei Elternvertretern und Eltern, die sich um ihre Kinder wegen den Zeit- und Leistungsanforderungen sorgen. Sie votieren dann schon einmal für einen einstündigen Religionsunterricht in Klasse 10, weil dann ihre Kinder nur an zwei Nachmittagen in die Schule müssten und nicht an drei. Manche Eltern melden sogar ihre Kinder vom Religionsunterricht ab, um die gefüllte Stundentafel ein wenig zu entlasten.

Die Frage ist jedoch, ob diese Sicht dem Faktum der Religion gerecht wird. Ein Bürgermeister in Mecklenburg-Vorpommern sieht das angesichts von Neonazis ganz anders. Angesichts der einen oder anderen Koranschule sollten wir den zivilisierenden Umgang mit Religion im Religionsunterricht schätzen. Hier wird Religion „gepflegt“.

Es geht im Religionsunterricht um Antworten auf die Probleme konstitutiver Rationalität. Es geht um das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst (das Selbstkonzept), um die grund-

legende Deutung der Welt als Ganzes (Weltbild oder Kohärenzgefühl) und um die Vorstellungen guten Lebens (Werte). Gerade diese Grunddeutungen sind konstitutiv für das persönliche, das soziale und das gesellschaftliche Leben. Religionsunterricht bietet dazu Lehrende an, die authentischen Inhalte und Formen des christlichen Glaubens einbringen und sind Expertinnen in Fragen der Religion.

Religionsunterricht gibt dabei ganz selbstverständlich den anderen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler Raum, bis hinein zu den evolutionistischen Weltanschauungen der Zeit. Konstitutiv für den Religionsunterricht ist die Auseinandersetzung mit anderen Religionen, aber auch mit Alltags-Religiosität. Denken Sie an den Gesundheits-Hype! Doch in diesem Raum spielt die christliche Religion so etwas wie ein Gegenüber und einen Bezugspunkt, an dem sich Schülerinnen und Schüler abarbeiten, aber natürlich auch orientieren können. Ein Kollege sagt einmal: Ich bin der Stamm, an dem das Wildschwein sich (lustvoll) reibt. Um es jedoch klar zu sagen: in diesem Raum geht es um Wahrheitsansprüche und um Wahrheitsdiskurse! Deshalb wird dabei nicht verschwiegen, dass christliche Religion die Würde jedes Einzelnen im Blick hat, Toleranz begründet, das Leben der Schwächsten zum Maßstab der Gerechtigkeit macht, den Transzendenzbezug menschlichen Daseins betont und dabei immanente Machtansprüche begrenzt (auch die von Schulämtern und Ministerien) sowie die europäische Kultur entscheidend geprägt hat. Ich glaube allen Ernstes, dass der gepflegte, bildende Umgang mit Religion vor Fanatismus und Fundamentalismus schützt, aber auch einem gedankenlosen Relativismus wehrt. Die Konfessionalität des Religionsunterrichtes verdankt sich der Überzeugung, dass es interessanter und didaktisch ertragreicher ist, sich mit konkreter und gelebter Religion und nicht mit abstrakter, gedachter Religion auseinanderzusetzen.

5. Autonomie der Schule

Dass der Religionsunterricht als Störfaktor erscheint, hat meines Erachtens auch mit der gestiegenen Eigenständigkeit der Einzelschule zu tun. Mit der Entwicklung eines Schulprofils und eines Schulcurriculums sollen Schulen ihre individuelle Gestalt finden. Damit einher gehen größere Spielräume bei der Gestaltung des Schullebens, des Stundenplanes, der Lehrerwahl. Eng verbunden ist dabei eine stärkere Verantwortung der Schulleiter. Man denke an Beurteilung, Beförderung, Konferenzprogramme. Zwar nehme ich bei der Entwicklung der Hauptschule wahr, dass die Vorgaben rigide ausfallen können, doch der Machtzuwachs der Schulleitungen ist unverkennbar. Im Hintergrund steht der Wechsel von einem bürokratischen zu einem betriebswirtschaftlichen Steuerungsmodell für die Schule (new public government).

Dies trägt in meinen Augen dazu bei, dass der Religionsunterricht bei manchen zum Störfaktor geworden ist. Denn er entzieht sich der alleinigen Verfügung durch die Einzelschule und die Schulleitung. Man kann mit ihm nicht so verfahren wie mit anderen Fächern.

Zum Problem werden da kirchliche Religionslehrerinnen und Religionslehrer, weil sie entweder an verschiedenen Schulen eingesetzt sind oder den größten Teil ihres Dienstes in der Gemeinde absolvieren. Wenn man dann noch evangelische und katholische kirchliche Religionslehrer koordinieren muss, dann steigt der Organisationsaufwand erheblich an. Das sind Schwierigkeiten in der Sache, aber ich nehme den einen oder anderen Schulleiter schon als maßlos wahr, wenn er darauf besteht, dass die kirchlichen Religionslehrerinnen und Religionslehrern mit ihren drei Schulen auf jeden Fall in seiner eigenen Schule das ganze Konferenzprogramm mitmachen müssen und dabei nicht bedenkt, dass andere Schulleiter dies genauso erwarten. Für solche Schulleiter werden Gemeindepfarrerinnen und Gemeindepfarrer zum Ärgernis, wenn diese nie in eine GLK kommen und den Unterricht öfter mal ausfallen lassen und anderen Vertretungsstunden bescheren. Ich halte das zwar für eine Geringschätzung der Schule, doch ich gehe davon aus, dass kooperative Strategien weiterführen.

Mit der gestiegenen Autonomie der Schule geht auch einher, dass man die Schule als die Mitte der Welt betrachtet. Das ist sie in gewisser Hinsicht auch, aber die Schule ist nicht alles. Zum Problem wird dies beim Konfirmandenunterricht in der 8. Klasse. Da Schule ihre institutionellen Interessen zum Zentrum macht, kann das Freihalten des Mittwochnachmittages zum Konfliktfall werden – gerade dann auch, wenn Pfarrerinnen und Pfarrer auf der einen Seite das Recht auf einen freien Mittwochnachmittag einfordern, aber auf der anderen Seite sich selbst nicht so recht um die Schule kümmern. Da läuft etwas schief, wie ich finde. Doch ich möchte auch auf die kulturelle Bedeutung der Konfirmation und der Firmung hinweisen. Hier wird ja öffentlich praktiziert, was prinzipiell für alle Jugendliche ab 14 Jahren gilt: Sie haben das Recht und die Möglichkeit, für sich selbst Lebensentscheidungen zu treffen. Konfirmation spricht Heranwachsende öffentlich Mündigkeit zu und das gerade in einem Alter, in dem sie besonders schwierig sind. Das ist auch für jene bedeutsam, die sich nicht konfirmieren lassen. Konfirmation hat auch stellvertretenden Charakter.

6. Gemeinde und Schule

Ich meine wahrnehmen zu können, dass eine gesunkene Bedeutung des Religionsunterrichtes in der Schule auch ein Reflex der Bedeutung ist, die man in der Kirchengemeinde der Schule und dem Religionsunterricht zumisst.

Dies gilt auf keinen Fall für die hauptamtlichen Religionslehrerinnen und Religionslehrern, die sich nahezu alle intensiv für ihre Schulen einsetzen und sich dort über den Unterricht hinaus als Vertrauenslehrer/innen, Personalrät/innen, Seelsorger/innen, Gestalter/innen von Schulgottesdiensten einbringen.

Aber das Verhältnis von Kirchengemeinde und Schule ist nur selten intensiv. Man spürt dies zum Beispiel bei dem Jugendbegleiterprogramm, bei denen sich Gemeinden anders als Sportvereine oder Jugendmusikschulen nicht recht einbringen. Man spürt dies auch bei Sozialpraktika, bei denen Kirchengemeinden nur selten Praktikumsplätze zur Verfügung stellen. Und man spürt dies bei Schulfesten und natürlich bei Konferenzen. Das alles jedoch auf bloß individuelle Faktoren zurückzuführen, ist nicht angemessen. Die Gründe liegen tiefer. Sie liegen meines Erachtens im gesellschaftlichen Differenzierungsprozess begründet, der dazu führt, dass gesellschaftliche Teilsysteme eigene Logiken, eigene Sprachen und eigene Strukturen entwickeln.

Gerade die Schule hat sich immer mehr verselbständigt. Aus dem Vormittagsbetrieb wird ein Ganztagesbetrieb, vieles an Vorbereitung findet in der Schule statt. Der Abstimmungsbedarf ist enorm gestiegen, neben die klassischen Fächer treten Fächerkombinationen. Jede Schule definiert ihren eigenen Rhythmus. Öffentlichkeitsarbeit wird wichtig in der Schule und das ganze wird einem permanenten Entwicklungsprozess unterworfen. Wenn irgendwo etwas gesellschaftlich klemmt, dann muss die Schule eintreten. Hinzu kommt eine Sprache, für die man ein eigenes Lexikon braucht: Bildungsstandards, Output, MeNuK, TOP SE, Evaluation, GFS, BFS, BK2 usw.

Damit einher geht eine erkennbar höhere Zeitbelastung für alle, die an diesem System teilnehmen. Wer sich heute als Schulleiter bewirbt, sollte sich gleich ein Bett in die Schule stellen.

Wer da nicht ständig dabei ist, hat Orientierungsprobleme und wenn man dann noch merkt, wie Kolleginnen und Kollegen über die Kompetenzorientierung sprechen, verliert man die Lust. Wer irgendeine Chance sieht, auszubüchsen, macht das gerne. Das gilt für alle, die in der Schule sind.

Aber auch die Gemeinden unterliegen diesem Differenzierungsprozess. Heute geht es um die Sinus-Milieus, auf die man sich einstellen soll. Gemeinden sollen zusammengelegt werden. Zweitgottesdienste werden entworfen, Kindergärten verlieren Kinder, die Konkurrenz zu

Freikirchen nimmt zu, Schulen beanspruchen die Zeiten für Kinder- und Jugendarbeit. Gemeinden spüren bei aller Arbeit einen schleichenden Relevanzverlust. Man spürt es an den Belastungen. Sie fallen ja immer dann besonders groß aus, wenn der Ertrag bescheiden bleibt.

Beide Institutionen, Gemeinde und Schule, stehen vor gestiegenen Erwartungen und geringer werdenden Ressourcen. Beide stehen unter permanentem Veränderungs- und Anpassungsdruck. Beide sehen sich selbst als Zentrum der Welt und neigen zu Abschottungen. Das zeigt sich auch in einer je eigenen Sprache.

Ich kann mir in dieser Situation eine bessere Kooperation nur vorstellen, wenn es zu Win-Win-Situationen kommt. Wenn beide Seiten nicht profitieren, wäre die Forderung nach einer besseren Kooperation immer für eine Seite eine Überforderung. Die Reaktion lautet dann: Was soll ich noch alles tun?

Ich schlage vor, dass sich Pfarrerinnen und Pfarrer und Schulleitungen immer wieder zum Mittagessen einladen. Wer – symbolisch gesprochen – Brot und Wein miteinander teilt, fängt an, sich besser zu verstehen. Wenn beide voneinander wissen was sie umtreibt, korrigiert das auch die eigenen Erwartungen, sie lernen für sich selber etwas und sie entdecken, an welchen Themen sie gemeinsam arbeiten können. Beiden geht es ja darum, dass Heranwachsende zu zuversichtlichen, eigenständigen und verantwortungsbewussten Menschen sich bilden und sich für eine gerechte, friedliche und soziale Welt einsetzen.

Kirche sollte das gerne tun, was für sie selber etwas „bringt“. Die Schulanfängergottesdienste, die Schulgottesdienste, die Kasualien, Kirchen- und Friedhofspädagogik. Aber warum sollte man nicht einen Teil der Kinder- und Jugendarbeit auch in der Schule anbieten?

Und: Kirche sollte verständlich machen, dass uns an einer guten Schule liegt.

Das war schon immer das Anliegen des Protestantismus.

Aber: Wir sollten auch unser Licht nicht unter den Scheffel stellen.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.