

MARTIN BRÖKING-BORTFELDT (Regensburg)

Referat bei dem Internationalen Symposium Debrecen-Regensburg am 12. Mai 2003

„Religiöses Lernen in der Gemeinde und in der Schule“

Verehrte Gäste und Kollegen aus Ungarn, meine Damen und Herren!

Ein internationales Symposium wie unseres heute und morgen bietet immer die Chance, *uns selbst mit den Augen der anderen zu sehen*, wie ein ökumenisches Lernprinzip lautet¹; aber wir können auch das Land unserer Gäste mit unseren Augen wahrnehmen und reflektieren; mit letzterem beginne ich: Unser Budapester Kollege DÁVID NÉMETH von der reformierten KÁROLI-GÁSPÁR-Universität, der schon mehrfach hier in Regensburg zu religionspädagogischen Symposien zu Gast war, schreibt in seinem Ungarn-Artikel im relativ neuen Lexikon der Religionspädagogik über religionspädagogische Strömungen in Ungarn seit den 1920er Jahren:

„Für M[IKLÓS] SZELE [...] war die Aufgabe des Religionsunterrichts die Bewusstmachung und Entfaltung der im Keim bei jedem Kind vorhandenen Religiosität. Er hielt das nicht nur für eine anthropologische Möglichkeit, sondern für eine Grundtendenz im Menschen. [...] Religion [...] ist [...] lehrbar, insofern alles, was für den Menschen erlebbar ist, auch nacherlebt und so angeeignet werden kann. Der Religionsunterricht soll mit allen Mitteln für die Kinder dieses Erlebnis anbahnen.“²

Unser Kollege aus Ungarn legt mit seiner Darstellung über die dortige Entwicklung eine ganze Reihe von Spuren, die für unser Thema relevant sind:

- Religiosität ist eine anthropologische Grundkonstante jedes Menschen von seiner Kindheit an.
- Religion ist lernbar und lehrbar.
- Erlebte Religion kann nacherlebt und angeeignet werden.

Annäherungen an das Thema „Religiöses Lernen in der Gemeinde und in der Schule“ gibt es eine größere Anzahl; ich nenne exemplarisch nur die folgenden:

1. Ich könnte Ihnen eine chronologische Übersicht über die Entwicklung der Religionspädagogik und der Gemeindepädagogik im Spannungsfeld zwischen Schule und Gemeinde seit den 1970er Jahren geben und würde dabei gewiss ENNO ROSENBOOMS programmatisches Referat von 1974³ aufgreifen, also einen historischen Überblick anbieten, der auch die Empfehlungen und Positionsbestimmungen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zur Religions- und Gemeindepädagogik streifen würde und die Entwicklungen zur Gemeindepädagogik im Osten und im Westen Deutschlands vor und nach 1990 aufgriffe⁴.

¹ Vgl. M. BRÖKING-BORTFELDT: Mündig Ökumene lernen. Ökumenisches Lernen als religionspädagogisches Paradigma. Oldenburg 1994, S. 81.

² D. NÉMETH: Art. „Ungarn“. In: LexRP Bd. 2. Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 2152-2158, zit. Sp. 2156.

³ EvErz 26. Jg. (1974), S. 25-40.

⁴ Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass der Kirchenbund in der damaligen DDR deutlich früher als die EKD in Westdeutschland das Konzept einer „Kirche als Lerngemeinschaft“, so das Thema eines Vortrags von Bischof ALBRECHT SCHÖNHERR vor der Bundessynode 1974, entwickelt hat; vgl. dazu: Sekretariat des Bun-

2. Ich könnte die klassische Dreiecksbeziehung der Gemeindepädagogik „zwischen den Stühlen“ von Schule und Gemeinde darstellen und diskutieren, die zugleich eine wissenschaftstheoretische Diskussion über das Spannungsverhältnis von Theologie und Pädagogik sowie von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik einschliesse.
3. Ich könnte mein Thema eher an den Praxisfeldern von Schule und Gemeinde entlang darstellen und zeitgenössische Theorieansätze anhand konkreter Praxiszugänge zu berücksichtigen suchen.
4. Ich könnte – ausgehend von einigen Hinweisen zum *religiösen Lernen* – dessen Bedeutung für die beiden Lernorte Kirchengemeinde und Schule darstellen.

Ich wähle den zuletzt genannten, vierten Zugang zum Thema nicht zuletzt deshalb, weil ich glaube, dass unser bilaterales Symposium die Chance bietet, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen in Ungarn und Deutschland für unser Thema fruchtbar zu machen. Aus dieser Vorgehensweise ergeben sich meine folgenden drei Kapitel:

1. Hinweise zur religionspädagogischen Diskussion über *Religiosität und religiöses Lernen*,
2. religiöses Lernen in Kirche und Gemeinde,
3. religiöses Lernen im Bildungssystem Schule.

1. Hinweise zur religionspädagogischen Diskussion über *Religiosität und religiöses Lernen*

Die religionspädagogische Diskussion in den vier Ländern Österreich, Schweiz, Ungarn und Deutschland fängt an, das „Regensburger Religiositäts-Symposium“ allmählich als eine feste Größe wahrzunehmen. Das liegt daran, dass nunmehr im vierten Jahr eine interkonfessionelle Gruppe religionspädagogischer Fachleute aus diesen vier Ländern regelmäßig in unserer Stadt Bedeutung, Reichweite und empirische Konkretionen von Religiosität diskutiert und in Jahresfrist in einer umfangreichen Veröffentlichung dokumentieren will. Die zunehmende Publizität dieses Projektes liegt außerdem daran, dass die neue religionspädagogische Internet-Zeitschrift „Theo-Web-Wissenschaft“⁵, die u.a. der Göttinger Kollege MARTIN ROTHGANGEL redigiert, dieses Religiositäts-Forschungsforum ausführlich dokumentiert.

Ein katholisches Mitglied dieser Forschungsgruppe, ULRICH HEMEL von unserer katholischen Nachbar- und Schwesterfakultät hier im Hause, führt zum Begriff der „Religiosität“ grundlegend aus:

„Die Allgemeinheit und transkulturelle Universalität religiöser Lebensäußerungen lassen die Hypothese zu, dass Religiosität als die Fähigkeit zu religiöser Selbst- und Weltdeutung in vorgegebenen theologischen und soziologischen Kontexten zur biologischen und anthropologischen Grundausstattung des Menschen gehört. [...] Menschen [...] verbinden ihre Deutungshandlungen mit übergreifenden, u.a. auch religiösen Sinnstrukturen. Junge Menschen übernehmen religiöse Vorstellungen und Praktiken der vorhergehenden Generation, wandeln sie ab oder distanzieren sich von ihnen. Die anthropologisch vorgegebene Weltdeutungskompetenz [...] kann insoweit auch zu nicht-religiösen Formen der Selbst- und Weltdeutung führen. Dennoch geht die Fähigkeit zu einer (späteren) religiösen Perspektive nicht verloren. Es ist daher konsequent, von einer elementaren religiösen Lernfähigkeit und Lernoffenheit des Menschen auszugehen. Diese ist die Grundlage für religiöses Lernen.“⁶

Bundes der Evang. Kirchen in der DDR (Hg.), Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Evang. Kirchen in der DDR. ALBRECHT SCHÖNHERR zum 70. Geburtstag. Berlin/DDR 1981; vgl. auch: A. SCHÖNHERR, ... aber die Zeit war nicht verloren. Erinnerungen eines Altbischofs. Berlin 1993, bes. S. 276-280.

⁵ Vgl. www.theo-web.de.

⁶ U. HEMEL: Art. „Religiosität“. In: LexRP Bd. 2. Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1839-1844, zit. Sp. 1842.

Wir verdanken dieser zusammenfassenden Darstellung HEMELS eine brauchbare Definition von *Religiosität*; er bezeichnet sie als *die Fähigkeit zu religiöser Selbst- und Weltdeutung, die zur biologischen und anthropologischen Grundausstattung des Menschen gehört*. Selbstverständlich gehen wir davon aus, dass die wissenschaftliche Diskussion in philosophischen, sozialwissenschaftlichen und theologischen Kontexten eine Fülle von anderen „Religiositäts“-Definitionen bereit hält, jedoch hilft die Beschränkung auf diese eine hier angebotene Definition, unsere Frage nach religiösem Lernen unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Umständen und speziell im Blick auf die Instanzen Kirche und Schule genauer und schärfer in den Blick zu nehmen. Denn HEMEL macht in wünschenswerter Klarheit darauf aufmerksam, dass Menschen jeden Alters immer schon von sich aus an ihrer Selbst- und Weltdeutung arbeiten und dafür übergreifende und nicht zuletzt auch religiöse Sinnstrukturen zu Hilfe nehmen. Im intergenerativen Austausch sind junge Menschen auf Personen und Institutionen angewiesen, die *religiöse Vorstellungen und Praktiken* anbieten. Freilich können wir zu Recht davon ausgehen, dass es zwischen der älteren und der jüngeren Generation nicht zu einer fraglosen und unveränderten Übernahme dieser Vorstellungen und Praktiken kommt. Ich möchte sogar einen Schritt weiter gehen: Meines Erachtens hat es in keiner uns voran gegangenen Generation eine solche fraglose Übernahme von Religiosität gegeben, auch nicht in einer wie auch immer terminierten „guten, alten Zeit“; der Generationenwechsel lebt geradezu von seiner Veränderungs-Dynamik, und wenn wir uns die beiden Teile der Bibel anschauen, finden wir eine Fülle von Belegen dafür, dass auch in biblischen Zeiten der Generationenkonflikt über *religiöse Vorstellungen und Praktiken* virulent war – aber auch ebenso kreativ und weiter führend; sehen wir uns dazu beispielsweise nur das konfliktreiche Generationenverhältnis zu Zeiten von Abraham, Isaak und Jakob an.

HEMEL macht in seinen Ausführungen noch auf ein weiteres bedeutsames Phänomen aufmerksam: Wir müssen immer damit rechnen und haben dazu auch eine Fülle von empirischen Belegen, dass sich Angehörige der kommenden Generation für *nicht-religiöse Formen der Selbst- und Weltdeutung* entscheiden. Wodurch und warum es dazu kommt, ist eine hoch interessante religionspädagogische, theologische und sozialwissenschaftliche Frage. Ich deute Antwortrichtungen nur an; denn eine umfassendere Betrachtung ist ein Bibliotheken oder zumindest Abend füllendes Programm. Die Nichtübernahme von religiösen Formen der Selbst- und Weltdeutung ist, von Ausnahmen abgesehen, durchweg nicht ein individuelles, sondern ein kollektives Phänomen. Deshalb können wir zu Recht sagen, dass eine ganze Generation auf Grund ihrer speziellen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen eine halbwegs gesicherte Prognose zulässt, ob sie sich eher religiöse oder eher nicht-religiöse Formen der Selbst- und Weltdeutung zu eigen macht. Für verfehlt hielte ich es allerdings, einer ganzen Generation zuzuschreiben, sie hätte keine Chance, sich für eine bestimmte, religiös gehaltvolle Form ihrer anthropologischen Deutungshaltung zu entscheiden. Äußere, gesellschaftliche Rahmenbedingungen können hier einen Adaptionsprozess erleichtern oder erschweren. Dass unser europäischer Kontinent in bestimmten großen Regionen von den 1920er bis zu den 1980er Jahren, also rund sieben Jahrzehnte lang, massiv religionsfeindliche und programmatisch atheistische Regime verkraften musste und überwunden hat, von denen gleichermaßen Ungarn und Deutschland mitbetroffen waren, ist der ausdrücklichen Erwähnung wert.

Deshalb schließe ich dieses erste Kapitel mit einigen Hinweisen zu den ganz äußerlichen Rahmenbedingungen unserer beiden Länder; als alter Empiriker bin ich der Überzeugung, dass Zahlen für sich sprechen oder zumindest für inhaltliche Aussagen und Prognosen zum sprechen gebracht werden können. Außerdem befinden wir uns, rund eineinhalb Jahrzehnte nach der Auflösung des sowjetischen Machtbereichs in Mittel- und Osteuropa, gerade an ei-

ner neuen Schwelle der größeren Europäischen Union, zu der dann glücklicherweise auch Ungarn gehören wird.

Ich vergleiche einige Größenordnungen Ungarns, Deutschlands und speziell Bayerns⁷:

	Ungarn⁸	Deutschland⁹	Bayern¹⁰
Bevölkerung	10,2 Mio.	82,4 Mio.	12,2 Mio.
Ländergröße	93.036 km ²	357.022 km ²	70.548 km ²
Bevölkerungsdichte	107,8 pro km ²	230 pro km ²	172,9 pro km ²
Ausländeranteil	3,4 %	8,9 %	9,2 %
Evang. Bevölkerungsanteil	24 %	32,4 %	22,3 %
Kath. Bevölkerungsanteil	65 %	32,6 %	60,7 %

Wir nehmen mit Interesse zur Kenntnis, dass es in Ungarn die folgenden registrierten ethnischen Minderheiten gibt: Sinti und Rom sowie eine Kroatische, Slowakische, Rumänische, Bulgarische, Griechische, Polnische, Armenische, Ruthenische, Serbische, Ukrainische und Deutsche Minderheit¹¹. Die ungarische Majorität und alle diese ethnischen Minoritäten spiegeln eine Fülle von religiösen Beheimatungen wider und lassen den Schluss zu, dass auch Ungarn – ähnlich wie Deutschland – in Zukunft unter den Bedingungen eines immer offeneren Europas eine Fülle von Aufgaben bewältigen muss, um religiöses Lernen von Generation zu Generation nicht nur zu ermöglichen und zu fördern, sondern im Interesse eines friedlichen Zusammenlebens aller ethnischen und religiösen Gruppen mit konsensfähigen Zielen zu versehen. Solche Ziele ins Auge zu fassen, dient gewiss auch unsere Zusammenarbeit zwischen Debrecen und Regensburg.

2. Religiöses Lernen in Kirche und Gemeinde

Nach diesem Ausflug in den europäischen oder zumindest den ungarisch-deutschen Zusammenhang unserer Überlegungen zum religiösen Lernen kehre ich gleichsam ins eigene Haus oder auch in die „Kirche im Dorf“ zurück, um danach zu fragen, wie wir unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen *religiöses Lernen in Kirche und Gemeinde* wahrnehmen. Die biblisch-theologische Grundlage ist eindeutig: Dem weltweiten Sendungsauftrag, mit dem Jesus Christus in den letzten Versen des Mt¹² Abschied nimmt, geht es zentral ums religiöse Lernen: „Lehrt die Menschen in der ganzen Welt alles zu halten, was ich euch aufgetragen habe“.

⁷ Die folgenden Daten basieren – je nach Zugänglichkeit der Statistiken – auf Zahlen, die zwischen 1999 und 2002 erhoben worden sind, also eine relativ zeitnahe Situation widerspiegeln.

⁸ Vgl. Europa-Enlargement: Candidate Country: Hungary; in: www.europa.eu.int/comm/enlargement/hungary/print-index.htm (9.5.2003).

⁹ Vgl. www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoetab5.htm (9.5.2003).

¹⁰ Vgl. www.stmi.bayern.de/PM/2001/566.htm (9.5.2003).

¹¹ Vgl. a.a.O. (s.o. Anm. 8).

¹² Mt 28,18-20.

Dieser Auftrag hat von Generation zu Generation Lernprozesse in Gang gesetzt, die ihre Vitalität bis ins dritte Jahrtausend nach Christi Geburt bewahrt haben.

Wenn ich nun frage, wer heute in Kirche und Gemeinde diesen Lernprozess aktiv fortsetzt, komme ich als Religionspädagoge und Theologe auf einen verwandten, aber doch eigenständigen Lehr- und Lernbereich zu sprechen: die Gemeindepädagogik. An ihr haben mindestens die folgenden vier Berufs- und Wissenschaftsgruppen aus verschiedenen Gründen ein durchaus unterschiedlich gelagertes Interesse: Religionslehrerinnen und –lehrer im öffentlichen Schulsystem, an Fachhochschulen ausgebildete Gemeindepädagoginnen und –pädagogen, Pfarrerinnen und Pfarrer sowie im Wissenschaftsbereich der Religionspädagogik und der Theologie Tätige.

Einige dieser Gruppen benennen GOTTFRIED ADAM und RAINER LACHMANN in ihrem programmatischen Einführungsbeitrag mit dem Titel „Was ist Gemeindepädagogik?“ in dem von ihnen herausgegebenen Gemeindepädagogischen Kompendium¹³. Bei manchen schulischen Religionslehrerinnen und –lehrern könnte die neu entstandene Disziplin Gemeindepädagogik die Befürchtung wecken, „dass die unbezweifelbaren Fortschritte, welche die Theorie des schulischen Religionsunterrichts mit der angemessenen Berücksichtigung des besonderen didaktischen Bedingungsfeldes Schule verzeichnen konnte, unter dem Anspruch und Ansturm einer offensiven Gemeindepädagogik insoweit wieder verloren gehen könnten, als der schulische Religionsunterricht unter dem Motto *redivivum* ‚Gemeinde in der Schule‘ einer neuerlichen nivellierenden Verkirchlichung entgegengehe“¹⁴. Diese Befürchtung ist in Religionslehrerkreisen bisweilen anzutreffen und erhält dann neue Nahrung, wenn eine konfessionalistisch interessierte Kirche – vielleicht nicht einmal die evangelische Kirche – oder einzelne ihrer Repräsentanten in die Schule „hineinregieren“. Wenn wir die Entwicklung der Religionspädagogik seit dem Ende der 1960er Jahre mit vielfältigen neuen Konzepten verfolgen, dann mag der Eindruck einer neuen Verkirchlichung der Pädagogik durch ein Schlagwort wie „Gmeindepädagogik“ wohl im ersten Moment entstehen; dennoch halte ich diese Befürchtung vom inhaltlichen Selbstanspruch der Gemeindepädagogik her nicht für gerechtfertigt.

Denn eine der von mir zuvor genannten Gruppen, die an Fachhochschulen ausgebildeten Gemeindepädagoginnen und –pädagogen, werden kaum ein verstärktes Interesse an einer erneuten Klerikalisierung der Pädagogik und der Religionspädagogik haben. Vielmehr habe ich bei dieser Berufsgruppe noch stärker als bei staatlich angestellten Religionslehrerinnen und –lehrern die Vermutung, dass sie in kirchliche Verwertungs- und Funktionsinteressen eingepasst werden könnten¹⁵. Die berufspraktischen Chancen von Gemeindepädagogen bemessen sich am größeren oder kleineren Reservoir einer anderen, ohnehin schon dominanten kirchlichen Berufsgruppe, der Theologenzunft, der anzugehören ich zwei Jahrzehnte lang die Ehre hatte, nunmehr in meinem Status als Bayerischer Beamter nur mehr ehrenamtlich. Meine Erwartung für die nächsten fünf bis zehn Jahre geht freilich dahin, dass ich von deutlich sinken-

¹³G. ADAM, R. LACHMANN (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen 1994², S. 13-54, hier: S. 15 f. Vgl. dazu auch K. WEGENAST, G. LÄMMERMANN, Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung. (Prakt. Theol. heute Bd. 18) Stuttgart u.a. 1994.

¹⁴Ebd. S. 15.

¹⁵Diese Befürchtung äußert bereits 1984 KARL FOITZIG (Gmeindepädagoge - ein Beruf mit Zukunft? In: ThPr 19. Jg. H. 1/1984, S. 36-42), indem er feststellt: „Die Arbeitsfelder der Gemeindepädagogen wurden nach wie vor aus Defiziten pfarramtlicher Tätigkeit abgeleitet. Die Aussicht auf vermehrten Pfarrernachwuchs mußte sich deshalb unmittelbar auf die Gemeindepädagogen auswirken. Der sog. ‚Theologenberg‘ drohte die Sicht auf die übrigen Mitarbeiter zu verstellen. Die Chancen der Gemeindepädagogen sanken mit steigendem Pfarrernachwuchs“ (ebd. S. 39 f.).

den Beschäftigungszahlen von Pfarrerinnen und Pfarrern in den EKD-Landeskirchen ausgehe – und zwar aus mehreren Gründen:

1. Die Finanzprobleme einiger Landeskirchen machen die Verminderung des kostspieligsten kirchlichen Berufsstandes zwingend; so wird z.B. meine rheinische Heimatlandeskirche in den nächsten Jahren versuchen, zwischen 10 und 20 % der vorhandenen rund 2.000 Pfarrstellen einzusparen;
2. das Theologiestudium hat bei Studierenden in den letzten Jahren signifikant an Attraktivität verloren, so dass an einigen Hochschulorten nur mehr ein Drittel der Studienanfänger-Zahlen aus den 1980er Jahren anzutreffen ist; Spitzenreiter an Rückgängen ist hier übrigens die Evangelisch-Theologische Fakultät der LMU München, die darauf allerdings nicht unbedingt mit Bescheidenheit oder Selbstkritik reagiert;
3. in immer mehr Gemeinden setzt sich angesichts fortschreitender Säkularisierung und fortgesetzter Kirchenaustritte die Überzeugung durch, dass jedenfalls nicht die Entwicklung hin zu einer verstärkten Pastorenkirche zureichende Problemlösungen bietet, sondern eine vielfältig kompetente, nicht zuletzt auch pädagogisch qualifizierte Gemeindegemeinschaft nötig ist. Mit KARL FOITZIG teile ich die Prognose: „Langfristig werden die Berufsaussichten der Gemeindepädagogen steigen. Gemeindepädagogik wird als wesentliche Grundaufgabe der Kirche erkannt werden“¹⁶.

Dabei wird es darum gehen, dass gemeindepädagogische Kompetenzen in besonderen, gleichermaßen pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und theologischen Ausbildungsteilen erworben werden und einen gleichrangigen Platz in kirchlichen Arbeitsfeldern erhalten sollten. Für den kirchengemeindlichen Alltag ist es notwendig, dass der Pfarrerstand das Problem bewältigt, „dass die angestammten Hoch- und Hofburgen pfarramtlicher Tätigkeit, Predigt und Gottesdienst, an Gewicht verlieren könnten“¹⁷. In aller Bescheidenheit weise ich in diesem Zusammenhang darauf hin, dass unser Regensburger Institut für Evangelische Theologie gerade in diesen Wochen einen neuen Master-Studiengang durchs Genehmigungsverfahren schickt, der unter dem Titel „Religiöse Bildungsarbeit im europäischen Kontext“ genau die gegenwärtige öffentliche, kirchliche und wissenschaftliche Problemlage im Blick hat, innovative Ausbildungs- und Berufsfelder zu *religiösem Lernen in Kirche und Gemeinde* eröffnen zu helfen.

Die letzte Teilgruppe in meiner Aufzählung, in der religionspädagogischen und theologischen Wissenschaft Tätige, nehmen die Gemeindepädagogik durchaus nicht als eine Konkurrenz wahr, sondern beobachten und begleiten religiöse Lernprozesse in Kirche und Gemeinde mit Interesse, auch wenn sie wie unser Regensburger Institut selbst mehr auf das Berufsfeld Schule hin ausbilden – mehr noch: die allermeisten von uns ausgebildeten Lehramts-Studierenden habe diese oder jene eigene gemeindepädagogische Geschichte, sind dadurch womöglich zum Lehramtsfach Religion motiviert worden und üben z.T. aktuelle gemeindepädagogische Tätigkeiten in ihren Heimatgemeinden aus. Von daher korrespondieren wissenschaftliche Religions- und Gemeindepädagogik fortwährend miteinander und profitieren voneinander.

3. Religiöses Lernen im Bildungssystem Schule

Aus dem zuvor gesagten folgere ich: Eine Religionspädagogik für den schulischen Religionsunterricht und eine Gemeindepädagogik für kirchliche Lernfelder schließen einander weder aus noch konkurrieren sie miteinander, sondern arbeiten kooperativ und sich ergänzend an dem gemeinsamen Ziel, Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen bei der „Kommunikation des Evangeliums“ (ERNST LANGE¹⁸) anzuregen und zu begleiten.

¹⁶A.a.O. (s.o. Anm. 15) S. 42.

¹⁷ADAM, LACHMANN a.a.O. (s.o. Anm. 13) S. 15.

¹⁸E. LANGE, Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns. (Edition ERNST LANGE Bd. 2) München, Gelnhausen 1981, S. 101: „Wir sprechen von Kommunikation des Evangeliums [...], weil der Begriff

Wenn wir das Interesse verfolgen, Schule und Gemeinde in ihrer Beziehung zur Gemeindepädagogik zu beschreiben, dann fällt unser Blick notwendigerweise auf die beiden Wissenschaftsbereiche, die hier zuständig sind: Religionspädagogik und Gemeindepädagogik. Beide haben seit dem Beginn der 1970er Jahre vergleichbare Entwicklungen vollzogen: Die eine hat sich in den letzten 30 Jahren auf eine Vielzahl neuer Konzeptionen eingelassen, zu denen u.a. der hermeneutische, der problemorientierte, der sozialisationsbegleitende, der ideologiekritische, der symboldidaktische und der ökumenische Ansatz gehören; ich zähle übrigens nicht zu den Religionspädagogen, die diese Vielzahl religionspädagogischer Profile beklagen, sondern ich bin mit JÜRGEN LOTT darin einer Meinung, „dass *jedes* dieser Konzepte einen wichtigen Aspekt in den Vordergrund gestellt hat, an dessen Berücksichtigung auch jeweils neue Versuche einer sachgemäßen Aufgabenbestimmung des Schulfaches ‚Religionsunterricht‘ nicht vorbeigehen können, ohne wichtige Einsichten wieder zu verlieren oder in Aporien zurückzufallen, die zu überwinden doch das Anliegen all derer war, die sich an diesem Diskussionsprozess [...] beteiligt haben“¹⁹. Der Gemeindepädagogik ihrerseits ist es gelungen, sich aus einer Engführung als *Katechetik* zu lösen und ihr Theorie- und Handlungsspektrum auf alle pädagogisch relevanten Bereiche der Gemeindegewirklichkeit auszuweiten; dazu bieten z.B. ADAM und LACHMANN in dem bereits erwähnten Gemeindepädagogischen Kompendium²⁰ sieben gemeindepädagogische Handlungsfelder an, und zwar Familie, Kindergarten, Kindergottesdienst, Konfirmandenunterricht und Konfirmation, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung und Altenarbeit und sie erheben dabei ausdrücklich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellen selbst fest, dass eigentlich Beiträge u.a. zu Ausländerarbeit, Behindertenarbeit und kirchlicher Öffentlichkeitsarbeit in ihrem Kompendium fehlten²¹.

Wir können davon ausgehen, dass sich sowohl im schulischen Religionsunterricht als auch auf kirchlichen Lernfeldern die inhaltliche Basis in den biblischen Texten der jüdischen und der christlichen Überlieferungen darstellt; dabei wäre es wünschenswert, eine theologische „Integrations-Formel“²² zu finden, die das weite Spektrum der Humanwissenschaften einbezieht und zugleich der Theologie ihren angemessenen Platz zuweist. ERNST LANGE hat 1965 – die ökumenische Diskussion seit den 1950er Jahren und die dritte ökumenische Vollversammlung 1961 im indischen Neu-Delhi aufgreifend – im Zusammenhang mit einer Zwischenbilanz des kirchengemeindlichen Reformmodells einer Ladenkirche in Berlin-Spandau den Begriff der „Kommunikation des Evangeliums“ geprägt²³. Drei Momente in LANGES Definition möchte ich aufgreifen: „Kommunikation des Evangeliums“ ist zum einen dialogisch, widersteht also allen monologischen Kommunikationsformen und stellt sie sowohl in der Gemeinde als auch in der Schule in Frage; nicht zufällig hat Lange zwei Jahre später diesen Kommunikationsbegriff bei seinen Vorschlägen „Zu Theorie und Praxis der Predigtarbeit“²⁴ wieder aufgegriffen und durch das Konzept der „Predigtstudien“ bis heute wirksam werden lassen. Zum anderen umfasst eine „Kommunikation des Evangeliums“ alle Arbeitsbereiche der Gemeinde, alle Lebensphasen zu der Gemeinde gehörender Menschen ~~und alle Aktivitäten in der Gemeinde Mitarbeitender. Zum dritten weist Lange auf den~~ das prinzipiell Dialogische des gemeinten Vorgangs akzentuiert und außerdem alle Funktionen der Gemeinde, in denen es um die Interpretation des biblischen Zeugnisses geht - von der Predigt bis zur Seelsorge und zum Konfirmandenunterricht - als Phasen und Aspekte ein- und desselben Prozesses sichtbar macht“. Vgl. dazu auch ADAM, LACHMANN a.a.O. (s.o. Anm. 13) S. 21-31.

¹⁹J. LOTT, Erfahrung - Religion - Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde. Ein Handbuch. Weinheim 1991, S. 96.

²⁰S.o. Anm. 13.

²¹Vgl. a.a.O. (s.o. Anm. 13) S. 9.

²²Ebd. S. 27.

²³S.o. Anm. 18.

²⁴Vgl. E. LANGE, Predigen als Beruf. Aufsätze zu Homiletik, Liturgie und Pfarramt. (Edition ERNST LANGE Bd. 3) München 1982, S. 7, 13 f.

ten in der Gemeinde Mitarbeitender. Zum dritten weist Lange auf den Prozess-Charakter dieser Kommunikation hin, der seit den biblischen Zeiten in dem Dreischritt Aufnehmen-Verstehen-Weitergeben verläuft und immer wieder alle Beteiligten zu neu Lernenden macht.

Die integrierende Wirkung dieser Formel „Kommunikation des Evangeliums“ scheint mir so weit zu reichen und so schlüssig zu sein, dass ich sie auch auf das Lernfeld des schulischen Religionsunterrichts für übertragbar halte; denn auch dort sind monologische Kommunikationsformen abzulehnen, auch die Schule ist auf Kooperationen zwischen den Fächern, den Schulstufen und zwischen Schule und Außenwelt angewiesen und auch Schule kann von dem religiösen Verstehensprozess profitieren, der zwischen Aufnehmen und Weitergeben von Wissen, Verhaltensmustern und Orientierungen immer neu vermittelt.

Ein weiterer Aspekt religiösen Lernens ins der Schule schließt sich hier an: Der grundgesetzlich geschützte, „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilende Religionsunterricht²⁵ ist kein Privileg der christlichen Kirchen in Deutschland, sondern eine Chance, das Menschenrecht auf Bildung in der öffentlichen Schule bewahren und erweitern zu helfen.

Bereits 1971 hat der Rat der EKD festgestellt, „dass die Regelung des Artikel 7 Abs. 3 GG nicht im Sinne eines Privilegs der Kirchen aufgefasst wird“²⁶. Die EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht von 1994 stellt unter ausdrücklicher Bezugnahme auf 1971 die Forderung auf: Es geht „um die *Aufgabe einer interpretativen Fortentwicklung der Verfassung*, die die rechtlichen Gedanken des Artikel 7 Abs. 3 GG im Kern bestehen lässt, sie aber auf eine veränderte Situation anwendbar macht“²⁷. Diese veränderte gesellschaftliche Situation hat sich vor allem aus den völlig neuen Anforderungen an einen schulischen Religionsunterricht in den fünf östlichen Bundesländern seit 1990 ergeben, insofern die in 40 Jahren in Westdeutschland gewachsene Verfassungswirklichkeit des Religionsunterrichts, nach der durchweg Schülermehrheiten daran teilnehmen, nicht ohne weiteres auf die faktische Minderheits-situation der Kirchen in Ostdeutschland übertragen werden konnte. Hier sehe ich übrigens deutliche Parallelen zu der schulpolitischen Situation in Ungarn seit rund einem Jahrzehnt. Von den fünf neuen Bundesländern hat sich nur Brandenburg mit dem Modellversuch „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“²⁸ auf einen Sonderweg eingelassen, der gegenüber der Berlin-Brandenburgischen Landeskirche mit außerordentlich langwierigen, strittigen und komplizierten Verhandlungen verbunden war. In diesen Monaten des Jahres 2003 zeichnet sich nach dem Kompromissvorschlag des Bundesverfassungsgerichts eine Lösung in Brandenburg ab, die sich freilich in der schulischen Praxis und im Kräftespiel zwischen Schule, Kirche und Staat erst noch bewähren muss.

Auch wenn die EKD wiederholt betont, bei ihrer Mitbestimmung und Mitverantwortung gegenüber dem schulischen Religionsunterricht nicht an einem Privileg festzuhalten, so stellt sich ihr Verhalten in manchen Verlautbarungen faktisch doch als Interesse an einer Bestandswahrung dar. Demgegenüber halte ich einen kirchlichen Perspektivenwechsel für nötig, durch den die evangelische Kirche stärker als bisher ihre Mitverantwortung an dem Menschenrecht auf Bildung erkennt und konkret wahrnimmt. Ganz unbekannt ist der evangelischen Kirche diese Mitverantwortung nicht; denn in der Denkschrift zum Religionsunterricht

²⁵Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz.

²⁶Kirchenamt der EKD (Hg.): Die Denkschriften der EKD. Bd. 4/1: Bildung und Erziehung. Gütersloh 1987, S. 57.

²⁷Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD. Gütersloh 1994, S. 42.

²⁸Vgl. BRÖKING-BORTFELDT a.a.O. (s.o. Anm. 1) S. 208-211 (dort auch weitere Lit.).

von 1994 stellt sie ausdrücklich eine Verknüpfung zu ihrer „gemeindepädagogischen Eigenverantwortung“²⁹ her: „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. Bei kirchlichen Umstrukturierungen und Veränderungen ist dies zu berücksichtigen. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene brauchen die Gemeinde als Lern- und Erprobungsraum. Sie wollen Kirche mitgestalten und Verantwortung übernehmen. Wird ihnen das verwehrt, beschädigt sich die Kirche selbst. Sie gerät in die Gefahr, sich zur generationenreduzierten Erwachsenen- und Verwaltungskirche zu verengen und damit ihrem Auftrag und der nachwachsenden Generation nicht gerecht zu werden“³⁰. Hier werden hohe Ziele formuliert, deren Verwirklichung sich die Kirche gleichermaßen in Schule und Gemeinde immer neu stellen muss; ich greife *fünf Maßstäbe* auf, die die EKD-Denkschrift selbst setzt und an denen ich sie bei dem Schutz und der Bewahrung des Menschenrechtes auf Bildung messen möchte:

1. Kirchliche Bildungsmitverantwortung in der Gesellschaft erweist sich in der Beteiligung der Kirche am schulischen Religionsunterricht, der aber als „ordentliches Lehrfach“³¹ keine isolierte Existenz im Schulleben führt, sondern ebenso zum ganzen Fächerkanon und damit zum Bildungsangebot der Schule insgesamt gehört wie auch Anteil am höchst unterschiedlichen Profil des gegliederten Schulsystems hat; d.h. Kirche übernimmt mit der selbst beanspruchten Bildungsmitverantwortung eine weitreichende Aufgabe im gesamten Bildungssystem.
2. Die evangelische Kirche verknüpft ihre Glaubwürdigkeit im öffentlichen Bildungssystem mit ihrer „gemeindepädagogischen Eigenverantwortung“; d.h. sie lässt sich von ihrem Anspruch her aus der Gesellschaft „in die eigenen Karten“ gemeindepädagogischer Handlungsfelder schauen und stellt also als Kriterium für angemessenes pädagogisches Handeln in den Raum, dass sie gleichermaßen in Schule und Gemeinde den Anforderungen aller dort an Lernprozessen Beteiligten gerecht zu werden sucht.
3. Die evangelische Kirche erklärt ausdrücklich, dass sie bei „Umstrukturierungen und Veränderungen“ eine personell und finanziell profilierte gemeindepädagogische Ausstattung fördern will.
4. Die evangelische Kirche erklärt sich bereit, der jungen Generation „die Gemeinde als Lern- und Erprobungsraum“ zu öffnen, nicht zuletzt deshalb, weil sie den schulischen Religionsunterricht angewiesen sieht „auf Orte gelebter Religion, praktizierten Glaubens und sichtbar gewordener christlicher Überlieferung“³² in der Gemeinde.
5. Die evangelische Kirche befürchtet mit Recht, dass sie sich selbst beschädigt, wenn sie der jungen Generation gemeindepädagogische Möglichkeiten zur Partizipation vorenthält, und sich in die Gefahr be gibt, sich zur Erwachsenen- und Verwaltungskirche zu „verengen“.

Ich will nicht verhehlen, dass ich diese fünf in den vergangenen Jahren formulierten Selbstansprüche der EKD noch stärker in die Tat umgesetzt sehen möchte; insbesondere sind kritische Anfragen an die Adresse der EKD aus der weltweiten Christenheit zum „Ökumenischen Lernen“ gerade im Blick auf Partizipationen der jungen Generation und eine generelle Bildungsmitverantwortung der Kirche bisweilen anders als in der Denkschrift von 1994 beantwortet worden. Aber Lernfähigkeit kennt keine Grenzen.

Ein weiterer Aspekt zum religiösen Lernen im Bildungssystem Schule lässt mich danach fragen, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen dieses Lernen stattfindet. In den vergangenen 15 Jahren ist viel von der „Postmoderne“ die Rede gewesen, in der wir uns vermeintlich oder wirklich befinden. Außerordentlich hilfreich finde ich die Unterscheidung des Philosophen WOLFGANG WELSCH in seinem lesenswerten, nunmehr in 6. Auflage vorliegenden

²⁹A.a.O. (s.o. Anm. 27) S. 45.

³⁰Ebd. S. 45 f.

³¹Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz.

³²A.a.O. (s.o. Anm. 27) S. 48.

Buch mit dem Titel *Unsere postmoderne Moderne* „zwischen einem diffusen und einem präzisen Postmodernismus. [...] Das Credo dieses diffusen Postmodernismus scheint zu sein, dass alles, was den Standards der Rationalität nicht genügt oder Bekanntes allenfalls verdreht wiedergibt, damit auch schon gut, ja gar gelungen sei, dass man den Cocktail nur ordentlich mixen und mit reichlich Exotischem versetzen müsse. Man kreuze Libido und Ökonomie, Digitalität und Kynismus, vergesse Esoterik und Simulation nicht und gebe noch etwas New Age und Apokalypse hinzu – schon ist der postmoderne Hit fertig. Solcher Postmodernismus der Beliebigkeit, des Potpourri und der Abweichung um jeden (eigentlich um keinen Preis) erfreut sich gegenwärtig großer Beliebtheit und Verbreitung.“³³ Ich halte es für außerordentlich beruhigend, dass es in unserem Bildungssystem Schule Fächer wie Religion gibt, die diese Strömungen als das wahrnehmen, was sie sind: modische und mehr oder weniger kurzlebige Erscheinungen. Demgegenüber gibt es anthropologische Konstanten, durch die Kinder und Jugendliche lernen, ihre Wirklichkeit zu verstehen und Lebensperspektiven zu entwickeln, die jenseits dieser postmodernen Kurzatmigkeit liegen: Verheißungen und Lebensmaximen, die die jüdisch-christlichen Glaubensstraditionen in ihrem großartigen Dokument der Bibel bereithalten – ein Buch, das auch 3.000 Jahre nach seinen ersten Entstehungsphasen ungebrochen aktuell und zukunftsfähig ist.

Der Philosoph WELSCH schließt seine Betrachtungen zur *Postmoderne* übrigens mit Thesen ab, die den biblischen Weisheitstraditionen nahe verwandt sind: „Der Weise ist nicht derjenige, der alles weiß oder das Ganze wüsste. [...] Der Weise ist vielmehr derjenige, der noch und gerade dort, wo es keine eindeutige Regel mehr gibt, das Richtige zu sagen und zu treffen weiß. In einer Situation der Pluralität bedeutet dies, dass er über jene Urteilskraft in besonderer Weise verfügt, die sich als Kernstück der heute geforderten Vernünftigkeit erwies. Dafür ist gegenwärtig wie seit je etwas in besonderer Weise wichtig: Grenzbewusstsein. [...] Nur der Unwissende traut und spricht sich Zugriff aufs Ganze zu, der Weise hingegen wehrt solcher Totalisierung und bringt durch seine Praxis exemplarisch vor Augen, dass das Ganze zu wahren ist, indem ein Horizont von Unfasslichkeit erhalten bleibt. Das geschieht nicht durch Generalthesen, sondern indem man von jedem Punkt aus mit wenigen Schritten in Zonen des Unfasslichen zu führen vermag.“³⁴ Von diesen Thesen ist es nur ein kleiner gedanklicher Weg zum religiösen Lernen in der Schule; wenn es sich dort diese Weisheit zu eigen macht, bleibt und wird Religion in der Schule zukunftsfähig – in unserem Land und anderenorts.

Ich komme zum Schluss mit einem Blick in die Zukunft – 25 Jahre nach vorne geblickt: Schule und Kirche im Jahr 2028 werden einschneidende interne und gesellschaftliche Veränderungen bewältigt haben, in denen sich „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ (HARTMUT VON HENTIG³⁵) und die evangelische Kirche in der Spannung von „Kirche für andere“ (DIETRICH BONHOEFFER³⁶) und „Kirche mit anderen“ (THEO SUNDERMEIER³⁷) im Dialog mit

³³ W. WELSCH: *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin 2002, S. 2.

³⁴ Ebd. S. 325 f.

³⁵ H. v. Hentig: *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München, Wien 1993, S. 179.

³⁶ D. BONHOEFFER, *Widerstand und Ergebung*. Neuausgabe. München 1970, S. 415: „Die Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist“.

³⁷ TH. SUNDERMEIER, *Konvivenz als Grundstruktur ökumenischer Existenz heute*. In: W. HUBER u.a., *Ökumenische Existenz heute* Bd. 1, München 1986, S. 49-100, hier S. 64 f.: „Die Haltung des ‚Für-andere-Daseins‘ setzt die Distanz zum anderen voraus, die durch einen bewussten Willensakt überwunden werden muss. Wer für andere dasein will, will dem anderen helfen. Er lebt in der Haltung des Überlegenen. Hilfe aber, jede Hilfe, ist Machtansammlung. Sie schafft das Gefühl des Überlegenseins beim Spender, das der Unterlegenheit beim Empfänger. Gegenseitigkeit ist ausgeschlossen, Gemeinsamkeit nicht vorausgesetzt, sie wird eher verhindert als ermöglicht ... Das Hilfssyndrom ... verhindert das Zusammenleben, erlaubt nicht die Teilgabe an der Macht, verhindert die gemeinsame Feier des Lebens. Die Kirche *für* andere lindert nicht, sondern verursacht die Probleme; die Kirche *mit* anderen wäre vonnöten“.

anderen Kulturen und Religionen zu bewähren haben. Es fällt nicht ganz leicht, sich ausgehend von diesen Schlagworten die Zukunft so groß und von vielen Einflüssen abhängiger Institutionen wie Schule und Kirche in 25 Jahren vorzustellen. Dazu gehört die Beantwortung der Frage: Was ist dann entbehrlich? Vielleicht ist dann in der Schule das 13. Schuljahr entbehrlich, ohne dass ich daraus eine tiefgreifende Reform folgen sehe. Folgenreicher erschiene mir dann schon eine Zweiteilung der Schule in zweimal sechs Schuljahre, wobei der zweite Teil als eine Zusammenfassung der heutigen Sekundarstufen I und II dann voraussichtlich nicht mehr die dreifache Gliederung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium wiedererkennen lässt, sondern vielleicht eher eine Aufteilung in polytechnisch-praktische und theoretisch-studienvorbereitende Zweige nahelegt. Ein auch in 25 Jahren wichtiges Wesenselement der Schule sehe ich in dem Vorschlag HARTMUT VON HENTIGS, sie stärker als bisher als „Lebens- und Erfahrungsraum“³⁸ zu definieren und auszugestalten; das wird unmittelbare Auswirkungen auf die Größenordnungen zukünftiger Schulen, auf ihr Einzugsgebiet und damit auch auf ihre Kooperationspartner in diesem Gebiet haben, z.B. politische Entscheidungsstrukturen, Kirchen, Ausbildungs- und Arbeitsstätten.

Mein Blick auf die evangelische Kirche in 25 Jahren versucht, über den einzelnen Kirchturm hinauszublicken; dort wird sich voraussichtlich dann immer noch ein Kirchengebäude und ein Gemeindehaus befinden, vielleicht nur noch in jeder zweiten oder dritten Gemeinde auch ein Pfarrhaus. Wesentlicher aber erscheint mir, welches kirchliche Konzept dann verfolgt wird: eher das einer „Kirche für andere“, das wir DIETRICH BONHOEFFER aus einer ganz bestimmten, dann mehr als 80 Jahre vergangenen historischen Situation heraus verdanken, oder eher das einer „Kirche mit anderen“, das z.B. THEO SUNDERMEIER³⁹ in den 1980er Jahren in Kenntnis der ökumenischen Diskussion entwickelt hat und zu dem dann ganz gewiss auch der gemeinsame Abendmahlstisch der verschiedenen bleibenden, aber versöhnt werdenden Konfessionen gehört? Ich neige eher zu letzterer Möglichkeit, weil sich dort leichter Kooperationen und gemeinsame pädagogische und theologische Lernfelder für heute noch getrennt handelnde Gruppen realisieren lassen: Angehörige mehrerer Konfessionen, Kulturen und Traditionen. Ich komme zum Schluss: Mein Blick in die Zukunft muss bruchstückhaft bleiben; denn ich bin kein Prophet, sondern ein einfacher Arbeiter im religionspädagogischen und theologischen Weinberg.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

³⁸S.o. Anm. 35.

³⁹S.o. Anm. 37.