

Dear reader,

This is an Accepted Manuscript that has been published in: *Die Kirche als historische und eschatologische Größe*, edited by Wilhelm Pratscher and Gerhard Sauer. The document does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Gottfried Adam

Evangelische Bildungsverantwortung heute. Eine Skizze im Blick auf den Lernort Schule
in: Wilhelm Pratscher / Gerhard Sauer (eds.), *Die Kirche als historische und eschatologische Größe*.
Festschrift für Kurt Niederwimmer zum 65. Geburtstag, pp. 245–254
Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 1994

Published in accordance with the policy of Peter Lang: <https://www.peterlang.com/repository-policy/>

Your IxTheo team



EVANGELISCHE BILDUNGSVERANTWORTUNG HEUTE

Eine Skizze im Blick auf den Lernort Schule

Gottfried Adam, Wien

Mit seinem Werk „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“¹ hat jüngst *Karl Ernst Nipkow* einen umfassenden Entwurf einer Grundlegung evangelischer Bildungsverantwortung vorgelegt.

1. Zur Frage einer religionspädagogischen Bildungstheorie

Dabei geht es um eine Theorie evangelischer Bildungsverantwortung im Blick auf Kirche und Gesellschaft, Gemeinde und Schule sowie die außerschulischen Handlungsfelder. Nipkow hat dabei eine Erweiterung des Gegenstandsbereiches der Religionspädagogik angemahnt. Zur Zeit *Oskar Hammelsbeck's* hätte man von einer „Evangelischen Lehre von der Erziehung“ gesprochen. Darin sei eine Theorie religiöser Bildung eingeschlossen gewesen, hätte sich aber nicht in ihr erschöpft. Den Begriff „Religionspädagogik“ erachtet Nipkow für die anstehende Aufgabe als unzureichend, da er nur auf die Vorgänge religiöser Erziehung und Bildung bezogen werde, nicht aber auch die theologische Mitverantwortung für die weltliche Erziehung und Bildung umfasse. Weil für sein Vorhaben die beiden Begriffe „Religionspädagogik“ und „Gemeindepädagogik“, auch wenn man sie zusammennehmen würde, zu eng seien, will Nipkow lieber von einer „Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung“ bzw. „*Theorie evangelischer Bildungsverantwortung*“ sprechen. Dabei wird in diesem Konzept der Bildungsbegriff zur pädagogischen Leitkategorie schlechthin.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß die Frage der Bildung in der evangelischen Religionspädagogik seit 1945 durchgängig präsent gewesen ist und thematisiert wurde. Zu keinem Zeitpunkt wurde der Bildungsgedanke - aufs Ganze gesehen - zugunsten des Erziehungsbe-

¹ Gütersloh 1992².

griffes aufgegeben. Im Gegenteil, es wurde bewußt an ihm festgehalten und weitergearbeitet. Es ist ein Kennzeichen evangelischer Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum, daß die bedeutendsten Vertreter die Frage der Bildung entschieden zum Gegenstand der Reflexion gemacht haben und dies weiterhin tun, wie dies etwa durch *Peter Biehls* umfangreiche Studie über „Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung“² erneut belegt wird.

Bei der Entfaltung eines Bildungsverständnisses, das den Herausforderungen der Zukunft gerecht werden kann, nimmt der Autor das Gespräch mit der Pädagogik und der Systematischen Theologie auf, um am Streit um das Freiheitsverständnis und am Zusammenhang von rechtfertigendem Glauben und Bildung die Frage der theologischen Interpretation des Bildungsprozesses zuzuschärfen. Für Biehl gilt, daß „der Bildungsprozeß unter den fundamentalanthropologischen Kategorien Sprache, Erfahrung und Handlung zu entfalten ist, wenn er theologisch sachgemäß ausgelegt werden soll.“ Bei dieser Bestimmung des Bildungsverständnisses unter den leitenden Kategorien von Gespräch, Erfahrung und Handeln wird auf Luthers Anthropologie Bezug genommen und herausgestellt, daß der Mensch als Gottes Ebenbild ein sprach-, erfahrungs- und handlungsfähiges Wesen sei, das als solches vor Gott verantwortlich ist. In dem zusammenfassenden Abschnitt wird hervorgehoben, daß der Mensch als Person anzusprechen ist, „da er sein Personsein im Glauben empfängt; diese Mitteilung erreicht ihn in, mit und unter menschlicher Rede. Die Sprache ist daher das Medium, in dem wir uns selbst erfahren und die Welt in Erfahrung bringen;

- der Glaube ist eine *neue 'Erfahrung mit der Erfahrung'* (E. Jüngel),
- im Handeln vollzieht der Mensch das nach, was er im Glauben empfangen hat und als Person schon ist.“³

Damit ist ein Grundproblem einer religionspädagogischen Bildungstheorie, die nicht nur pädagogisch, sondern auch theologisch verantwortet werden will, angesprochen: nämlich die Frage, wie sich rechtfertigender Glaube und neuzeitliche Bildungstheorie zueinander verhalten.

² In: *P. Biehl*, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, 124-223.

³ Ebd., 197.

II. Zum Verhältnis von rechtfertigendem Glauben und Bildung

Für das reformatorische Freiheits- und Menschenverständnis ist die Rechtfertigung allein aus Glauben zentraler Angelpunkt allen Nachdenkens. Schaut man auf das Autonomiepostulat der neuzeitlichen Bildungstheorien, so trifft sich die Intention dieser Rechtfertigungslehre insoweit damit, als das Wesen des Menschen „jeder Fremdbestimmung entzogen sein soll. Sie trennt sich von dem Autonomiepostulat jedoch in der Beurteilung der Tatsache, daß die Selbstkonstitution des Menschen im Prozeß seines Handelns scheitert.“⁴

Das Sein des Menschen ist Gabe des Evangeliums. Zweifellos bleibt die Rechtfertigung nicht ohne Folgen, aber Gottes Zuwendung zum Menschen geschieht immer grundlos und bedingungslos. Das Personsein des Menschen wird also nicht im Vollzug ethischer Verwirklichung gewonnen, sondern wird im Glauben an die Verheißung zuteil. Es legt sich darum eine Unterscheidung zwischen Personsein und Subjektwerden nahe. Eine solche Unterscheidung könnte allerdings dahingehend mißverstanden werden, daß der Glaube außerhalb der Bildung stehe und jeweils nur kritisch auf ihn einzuwirken vermöge. Demgegenüber gilt es herauszuarbeiten, daß und inwiefern der Glaube selbst auch als Moment der Bildung begriffen werden kann. „Erst unter der Voraussetzung eines solchen Wechselverhältnisses läßt sich eine umfassende religionspädagogische Bildungstheorie gewinnen.“⁵

Passivität und Aktivität stehen im menschlichen Leben in einem dialektischen Zusammenhang. Dies gilt auch für den Bildungsprozeß. Die Verhältnisbestimmung von Glaube und Bildung kann von dem Verständnis des Glaubens als einer neuen „Erfahrung mit der Erfahrung“ (Jüngel) ausgehen. So meint Glaube eine neue Erfahrung mit aller bisherigen Lebenserfahrung, wozu auch die Erfahrung des religiösen Lebens mit seinen Stadien gehört. Das religiöse Leben macht Wandlungen durch, es kennt Höhepunkte, radikale Umbrüche, aber auch die Stagnation und den kontinuierlichen Verlauf. Die Gestaltwerdung des religiösen Lebens vollzieht sich in Symbolen und Ritualen. Aber auch hier gilt, daß die Symbole und Bilder, in denen sich religiöse Erfahrungen ausdrücken, zerbrechen können, sich wandeln

⁴ W. Huber / H.E. Tödt, Menschenrechte, München 1988³, 182.

⁵ P. Biehl, Erfahrung, 166.

können, weiter entwickelt werden, überboten werden können. Auch das Selbst- und Weltverständnis des christlichen Glaubens verändert sich im Fortschreiten der Zeit. Hier gilt der Satz von *Martin Luther*, daß das Sein des Christen im Werden besteht.⁶

Biehl faßt den Bildungsaspekt des Glaubens unter den Gesichtspunkt der Heiligung und kann darum sagen, daß der Erfahrungs- und Erkenntniszuwachs, die Erweiterung des Selbst- und Weltverständnisses eine Folge von Bildungsprozessen seien. Insofern sind dann Glaube und religiöses Leben elementar auf Bildung angewiesen. „Die Bildung des Glaubens umfaßt das 'Fortschreiben' der Symbole und Bilder. Die Gottesbilder wachsen gleichsam mit der Lebensgeschichte mit; indem sie zerbrechen, verweisen sie über sich hinaus auf den wirklichen Gott, dessen Gleichnis Jesus von Nazareth ist. Es gehört zur Bildung des Glaubens, daß seine 'Bildgeschichte' offengehalten wird für neue Erfahrungen und entsprechende Sprachbilder, daß infantile Bilder in einem Prozeß des Trauerns losgelassen werden können, daß die Frage nach der *Wahrheit* des Glaubens wach bleibt und die Lebensgeschichte über die jeweils erreichten 'Stufen' hinaustreibt.“⁷ Biehl stellt zugleich heraus, daß die Bildung des Glaubens bedürfe, weil dadurch eine Befreiung vom Zwang zur Selbstverwirklichung ermöglicht werde und weil für die Entwicklung eines Selbst- und Weltverständnisses das Angebot religiöser Inhalte von entscheidender Bedeutung sei. Bildung gehört somit zum heiligenden Glauben, der aber - wie gesagt - nicht auf das ethische Verhältnis zu beschränken ist, sondern die gesamte Lebensgeschichte des Glaubens umfaßt.

Im Blick darauf, daß der Glaube der Bildung bedarf, ergibt sich daher der Bezug des Glaubens, seine lebendige und kritische Beziehung, zur religiösen Dimension der Bildung. Das Verhältnis von Glaube und Bildung wird von Biehl in der Doppelthese zusammengefaßt:

- „1. *Der Glaube ist ohne Bildung nicht lebbar*; denn Bildung ist eine notwendige Vollzugsform des Glaubens.
2. *Der Glaube ist das Kriterium der Bildung*; denn mit Hinblick auf den Bildungsprozeß ist zwischen der Zueignung des Personseins und der Aufgabe der Subjektwerdung zu unterscheiden.“⁸

Diese grundlegende Verhältnisbestimmung ist im Blick auf eine Reihe offener Fragen in der religionspädagogischen Diskussion von weiterfüh-

⁶ WA 57, 102, 16 ff.

⁷ P. Biehl, *Erfahrung*, 168.

⁸ Ebd., 169.

render Natur. Was besagt dies nun aber im Blick auf die inhaltliche Aufgabe einer solchen religiösen Bildung?

III. Religiöse Bildung und die Grundaufgabe der Kirche

Meines Erachtens stellt die Wendung „Kommunikation des Evangeliums“⁹ für das religionspädagogische Handeln wie für die Grundaufgabe von Kirche eine angemessene Leitformel dar. Der Begriff der Kommunikation ist im allgemeinen deutschen Sprachgebrauch relativ jung, auch wenn die Sache selbst keineswegs neu ist. Dabei ist deutlich, daß Kommunikation sich sowohl auf den Vorgang der Mitteilung wie auf das wechselseitige Verhältnis der Menschen bezieht. Der Vorgang der Kommunikation ist in der zweifachen Zielrichtung von Verstehen und Verständigung zu sehen. Der Zusammenhang von Überlieferung, Verstehen und Verständigung ist für den Kommunikationsprozeß grundlegend. Wenn man von der „Kommunikation des Evangeliums“ spricht, so werden einerseits der Ursprung der Kommunikation im Evangelium selbst und andererseits der Adressat bzw. die Adressatin grundsätzlich einbezogen, weil eine echte Kommunikation immer ein dialogischer Vorgang ist, wie *Ernst Lange* zu Recht herausgestellt hat, „weil der Begriff das prinzipiell Dialogische des gemeinten Vorgangs akzentuiert“ und alle Funktionen der Gemeinde, in der es um die Interpretation des biblischen Zeugnisses geht, als Aspekte ein- und desselben Prozesses sichtbar macht.¹⁰

Deshalb sind für die Kommunikation des Evangeliums gerade das Variable in der menschlichen Situation vor Gott und in der Welt, ihre Geschichtlichkeit, ihre Veränderlichkeit, ihre Jeweiligkeit ernst zu nehmen.¹¹ Dies schließt in sich die dauernde Bemühung um Verständigung in zwei Richtungen: nach rückwärts und in die Breite. „Nach rückwärts“ geht es um das kontinuierliche Gespräch mit der biblischen Überlieferung und mit der Glaubenstradition, um die Auslegung und Aneignung ihrer Wahrheit im Horizont der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit, ihrer Gegebenheiten und

⁹ Zum folgenden vgl. G. Adam / R. Lachmann, Was ist Gemeindepädagogik?, in: dies. (Hrsg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 24-29. Ferner: K. Liedtke, Wirklichkeit im Licht der Verheißung (Studien zur Theologie, Bd. 1), Würzburg 1987, 93 ff.,

¹⁰ E. Lange, Aus der "Bilanz 65", in: ders., Kirche für die Welt, München/Gelnhausen 1981, 101-129. Zitat: 101.

¹¹ Ebd., 102.

Probleme. In der anderen Richtung, im Zusammenhang der Gegenwart, geht es um die kontinuierliche Kommunikation 'in die Breite': um wechselseitige Verständigung und Vergewisserung in der christlichen Wahrheit.¹²

Mit diesen Aspekten wird dem Umstand Rechnung getragen, daß es in den Fragen des christlichen Glaubens nicht um „einfache“ Weitergabe, sondern um Vermittlung und Dialog von Bibel und Leben, Gott und Mensch, Glaube und Welt geht.¹³ Was bedeuten diese Überlegungen im Blick auf die religiöse Bildung? Aus Gründen des Umfanges gehe ich im folgenden primär auf den Lernort Schule ein, obwohl die bisherigen Überlegungen natürlich im Blick auf die unterschiedlichen Lernorte des Glaubens ihre Gültigkeit haben und zu reflektieren sind.¹⁴

IV. Schulen als „Werkstätten der Menschlichkeit“

Der christliche Glaube, zumal in seiner reformatorischen Ausprägung, ist vor allem dadurch gekennzeichnet, daß er denkender Glaube ist.¹⁵ Dies hat Vorzüge und zieht Begrenzungen nach sich. Im Blick auf die schulische Situation darf man diesen Punkt aber nicht gering einschätzen. So sehr es darum geht, die religiöse Dimension wahrzunehmen, zu entdecken, dafür sensibilisiert zu werden, so geht es zugleich doch auch darum, zu reflektieren, was mit der religiösen Dimension in den Blick kommt, zu bedenken, was die Sache Jesu Christi ist und was davon zu unterscheiden ist. Insofern ist die Schule ein Ort, an dem die Beschäftigung mit dem Christentum durchaus am Platze ist, sofern der Schwerpunkt in der Wissensvermittlung, in der reflektierenden Unterscheidung, in der kritischen Aufarbeitung von Tradition und in der Reflexion von Leben und Welt im Lichte des christlichen Glaubens liegt.

Allerdings ist immer wieder neu zu reflektieren und zu bestimmen, was die Ziele religiöser Bildung im Rahmen der Schule allgemein und des

¹² J. Hanselmann u.a. (Hrsg.), Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD Umfrage über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 1984, 77.

¹³ Ausführlicher dazu G. Adam, Weitergabe des Glaubens - eine neue religionspädagogische Leitformel?, in: *ders.*, Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I, Würzburg 1994², 52-58.

¹⁴ Zum Lernort Gemeinde siehe G. Adam, Glaube und Lernen in Schule und Gemeinde - Eine Verhältnisbestimmung, in: *ders.*, Glaube und Bildung, Würzburg 1994², 150-157; zum Lernort Kindergarten siehe G. Adam, Religiöse Elementarerziehung im ausgehenden 20. Jahrhundert, in: Lernort Gemeinde o.J., 1993, Heft 3, 33-39.

¹⁵ Darauf hat C.H. Ratschow immer wieder hingewiesen (siehe z.B. Art. Konfession, Konfessionalität, in: TRE XIX, 1990, 425).

Religionsunterrichts im besonderen sein sollen und realistischerweise sein können.¹⁶ Wir haben es in unseren öffentlichen Schulen heute mit Schülern und Schülerinnen zu tun, deren Leben in besonderem Maße charakterisiert ist durch (1) ein großes Maß an Individualisierung in ihren Lebensentwürfen, (2) die Pluralisierung ihrer Lebenslagen und (3) den Wandel von der vorgegebenen Normalbiographie zur Wahlbiographie, um die wesentlichsten Theoreme zur Charakterisierung heutigen Jugendlebens namhaft zu machen. Darum resortiert auch die Religion unter dem Aspekt der eigenen Wahl, nicht mehr der unhinterfragten Übernahme.¹⁷

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien einige Gesichtspunkte für die weitere Diskussion um Aufgabe und Zielbestimmung religiöser Bildung in einer offenen, pluralen Gesellschaft wie der unseren aufgeführt. Wie soll der künftige Religionsunterricht aussehen angesichts dessen, daß Schülerinnen und Schüler in einer zunehmend pluralen und multikulturellen Gesellschaft leben?¹⁸

- Religionsunterricht hat auch künftig die Aufgabe, der Kommunikation zwischen Evangelium und Schülerinnen und Schülern zu dienen. Dies geschieht unter den Bedingungen der Schule und unserer gegenwärtigen Wirklichkeit. Das heißt, Evangelium und christlicher Glaube sind im Horizont heutigen Denkens auszulegen.
- Damit ist aber der Zusammenhang mit der biblischen Überlieferung konstitutiv, weil ja nur im Dialog mit diesen grundlegenden Texten des Christentums zu erarbeiten ist, was christlicher Glaube ist und wie sich daraus ergebende religiöse Gestaltungen des Lebens dazu verhalten.
- Religionsunterricht will helfen, zu einem eigenen Selbstverständnis und einer eigenen Weltsicht zu finden. Dies geschieht im Dialog mit anderen Weltsichten und Weltanschauungen. Hier trägt der Religionsun-

¹⁶ Die gegenwärtige Diskussion wird dokumentiert in: *J. Lott* (Hrsg.), *Religion – warum und wozu in der Schule?*, Weinheim 1992 sowie *K. Goßmann u.a.* (Bearb.), *Religionsunterricht in der Diskussion* (Im Blickpunkt, H. 11), Münster 1993.

¹⁷ Dazu *G. Adam*, *Zur Lebenssituation der zehn- bis sechzehnjährigen Schülerinnen und Schiller*, in: *Die Christenlehre* 47, 1993, 3-15, bes. 5-7.

¹⁸ Im folgenden muß ich mich auf den Beitrag des Religionsunterrichts zur religiösen Bildung in der öffentlichen Schule beschränken. Zu weitergehenden Fragestellungen im Blick auf das Profil evangelischer Schulen siehe *G. Adam*, *Die religiöse Dimension im Unterricht wahrnehmen und reflektieren*, in: *J. Bohne u.a.* (Hrsg.), *Die religiöse Dimension wahrnehmen*, Münster 1982, 139-152.

terricht zum Aufbrechen einseitig-einliniger Weltauslegungen, etwa im Sinne eines empirisch verengten Wissenschaftsverständnisses, bei.

- Wichtig ist angesichts der Individualisierung als wesentlicher Signatur heutigen Lebens, daß der Religionsunterricht auch biographisch orientiert ist und darum auch auf Lebens- und Glaubensgeschichten, einschließlich der eigenen, bezogen sein kann und sein darf.
- Für die künftige Gestaltung des Religionsunterrichts ist wesentlich, daß er als theologisch und pädagogisch klar profilierter Unterricht erteilt wird und eine Konfessionsbezogenheit aufzuweisen hat. Aber: Konfessionsbezogener Unterricht heißt nicht konfessionalistischer Unterricht! Der Unterricht ist so offen zu konzipieren, daß er prinzipiell für alle Schülerinnen und Schüler, die Interesse an Fragen von Religion und Glauben haben, zugänglich ist. Man kann in der Zukunft didaktisch nicht mehr von einer Situation des vorweg vollzogenen bzw. vorweg vorhandenen Einverständnisses in der Sache ausgehen.
- Wenn in den einzelnen Schulfächern unterschiedliche Zugangs- und Sichtweisen thematisch werden und zur Geltung kommen, besteht Aussicht, daß wir eine neue Denkkultur gewinnen, die für unser Bildungswesen von zentraler Bedeutung ist. Das Denken in unserer gegenwärtigen Gesellschaft ist weitgehend ein reduziertes Denken, weil es oft nur einlinig und faktenorientiert ist. Die Beschäftigung mit der religiösen Dimension kann dazu führen, daß nicht nur die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler eine Sensibilisierung erfährt, sondern daß auch ihr Denken insgesamt eine Bereicherung erfährt, indem es differenzierter wird und so zu einer neuen Kultur des Denkens in unseren Schulen beitragen kann: weg von einer Faktenbefangenheit – hin zu einer Orientierung an der Vielfalt der Aspekte des menschlichen Lebens.

Der Deutsche Katecheten-Verein, ein Zusammenschluß von katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern, hat ein Plädoyer für den „Religionsunterricht in der Schule“ vorgelegt, das mir beachtenswert erscheint. Dort heißt es: „Sind die Kirchen bereit, in der Weise eines uneigennütigen Dienstes in Schule und Unterricht mitzuarbeiten? Nur wenn Religionsunterricht sich so vom Bildungsauftrag der Schulen her versteht, ist er in Zukunft zu rechtfertigen. Aber eben deshalb dürfen sich die Kirchen nicht aus den öffentlichen Schulen zurückziehen. Mit der Verantwortung für den Religionsunterricht übernehmen sie eine bedeutsame Aufgabe in der Gesellschaft. Sie leisten ihren Beitrag zur kulturellen und sozialen Entwicklung

junger Menschen. Sie eröffnen auch jenen Kindern und Jugendlichen, die ohne christliche Erziehung aufwachsen, eine Chance, mit den wichtigsten Impulsen und Überlieferungen des christlichen Glaubens und seinen geschichtlichen Auswirkungen vertraut zu werden. Sie tragen dazu bei, daß die jungen Menschen lernen, gesellschaftliche Entwicklungen perspektivisch-kritisch zu durchschauen und angesichts dringender Zukunftsprobleme bewußt Optionen zu treffen.“¹⁹

Die Grenzen eines solcherart verstandenen Religionsunterrichts liegen dort, wo ihm als Ziel abgefordert wird, in den Glauben einzuüben und zum Leben der Kirchengemeinde hinzuführen. Hier darf man den Religionsunterricht der Schule nicht überfordern. Es gibt schließlich noch andere Lernorte des Glaubens. Darum macht der Religionsunterricht auch die Aktivitäten der Gemeinde für die Kinder und die Jugendlichen keineswegs überflüssig.

Diese verschiedenen Lernorte des Glaubens haben unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Zieldimensionen. Einige Aspekte seien skizziert.²⁰ In der Familie, im Kindergarten und im Kindergottesdienst geht es z.B. stärker um den Aspekt gemeinschaftlicher Erfahrungen, gemeinschaftlichen Tuns. Hier vollzieht sich religiöses Lernen primär im Modus der Partizipation am Umgangs- und Lebensstil christlich orientierter Menschen und Gruppen. Für diese „erste Phase“ des Glauben-Lernens ist die Erweiterung der Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit charakteristisch: Dafür steht das Stichwort „Sensibilität“. In der „zweiten Phase“ des Glauben-Lernens (vornehmlich während der Schulzeit) geht es stärker um religiöses Lernen unter schulischen oder quasi-schulischen Bedingungen. Das Stichwort lautet hier „Plausibilität“. Es geht dabei um die denkerische Bearbeitung des christlichen Glaubens, wobei natürlich durchaus auch kritisch zu thematisieren ist, was Vernunft meint. Aber vorbei an der denkerischen Verantwortung ist christlicher Glaube nicht zu haben. Diese Aufgabe ist im Religionsunterricht der Schule mit wachsendem Alter zunehmend wahrzunehmen.

In der „dritten Phase“ des Glauben-Lernens (im Erwachsenenalter) geht es um die Ermutigung zu einer neuen Unmittelbarkeit, einer Naivität zweiten Grades (im Sinne von *P. Ricoeur*), wofür das Stichwort „Identität“ steht. Hier spielt die Orientierung an glaubensgeschichtlichen Modellen ei-

¹⁹ *Deutscher Katecheten-Verein*, Religionsunterricht in der Schule, München, Sept. 1992, 1.

²⁰ Die folgenden Ausführungen unter Bezug auf *Rudolf Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985, 381 ff.

ne wichtige Rolle.

In der Schule nehmen also die Kirchen eine primär diakonische Aufgabe wahr: Lebenshilfe aus den Impulsen des christlichen Glaubens. Ein so verstandener Religionsunterricht kann allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden, weil hier das authentische Sinn-Angebot der Religion in einem offenen Lernprozeß einer redlichen Überprüfung ausgesetzt werden kann und somit profilierte Inhaltlichkeit und Offenheit der Lernprozesse miteinander verbunden werden.

Solche Bemühungen können dann auch beitragen zu einem Gesamtverständnis von schulischer Aufgabenstellung, das nicht zuletzt durch folgende Gesamthorizonte zu charakterisieren ist:

- (1) die Thematisierung der Sinnfrage zu ermöglichen,
- (2) mit der Natur verantwortlich umzugehen lernen,
- (3) ethische Orientierung zu geben,
- (4) Beziehungen knüpfen zu lernen,
- (5) Umgang mit Schuld zu lernen und
- (6) zum Leben zu ermutigen.²¹

Auf diese Weise können Religionsunterricht und öffentliche Schulen, um mit *Johann Arnos Comenius* zu sprechen, zu „officinae humanitatis“, zu „Werkstätten der Menschlichkeit“ werden.

²¹ Vgl. *H. Bauer*, Aufgaben für die Zukunft, in: *Evangelischer Oberkirchenrat* (Hrsg.), *Wie wird die Schule der Zukunft gerecht?* (Kirche und Schule, H. 1), Stuttgart o.J. (1991) sowie: *Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung* nach gemeinsamen christlichen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sonderschulen, München am 6. 12. 1988.