

Wie christlich können Schulen sein? Überlegungen aus christlich-pädagogischer Perspektive

VON
Prof. Dr. Manfred L. Pirner
www.manfred-pirner.de
(November 2009)

1. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

1.1 *Der Abschied von der Einheitsvernunft: eine philosophische Perspektive*

Ich stelle mir vor: In einer der zahlreichen Quiz-Sendungen des Fernsehen à la „Wer wird Millionär“ könnte folgende Frage auftauchen:

Welche von den folgenden Begriffen gibt es wirklich und welche nicht?

Christliche Metzgerlehre

Christliche Kfz-Mechanikerlehre

Christliche Physik

Christliche Pädagogik

Diese Zusammenstellung ist gar nicht so weit hergeholt, wie sie vielleicht erscheint. In den 1970er Jahren hat der englische Philosoph Paul Hirst den Begriff „Christian Education“ mit dem Begriff „christliche Metzgerei“ oder christliche Metzgerlehre verglichen, um seine Absurdität herauszustellen. Hirst argumentierte, der Begriff „christliche Erziehung oder Bildung“ sei eigentlich ein begrifflicher Selbstwiderspruch, weil „education“ ein rationaler, kritischer Prozess sei, der unmöglich die Wahrheit einer bestimmten Religion oder Ideologie voraussetzen könne. Sein Ziel sei „die Entwicklung von Menschen, die rationale, autonome Wesen in jedem Bereich des Lebens sind“ (Hirst 1974, 81; Übersetzung: M.P.).

Die Position von Hirst scheint mir typisch für die in den 1970er Jahren auch in Deutschland vorherrschende Sicht zu sein. Bildung und Schule wurden noch weitgehend vom Ideal einer Einheitsvernunft her konzipiert, von der einen, allen Menschen gemeinsamen, universalistischen Rationalität her. Eine christliche Pädagogik oder eine christliche Schule konnte es von daher eigentlich nicht geben. Es spricht für sich, dass in Deutschland zu dieser Zeit die Diskussion um eine christliche Pädagogik oder evangelische Perspektiven von Bildung weitgehend versiegt.

Erst in den Diskussionen der 1980er und 1990er Jahre um den Pluralismus und um die so genannte Postmoderne bricht sich eine Erkenntnis auf breiter Front Bahn, die in den zentralen philosophischen Strömungen des 20. Jahrhunderts bereits herangereift war, nämlich die dreifache Erkenntnis, dass die Vernunft erstens nicht so voraussetzungslos und universal ist wie gedacht, dass sie zweitens in sich vielfältig ist und dass drittens ihre Möglichkeiten begrenzter sind als lange Zeit angenommen.

Bildung und Schule auf dem hehren Ideal der einen, alles bestimmenden Einheitsvernunft aufzubauen, wird von daher schwieriger. Gleichzeitig wird es leichter bzw. plausibler, christliche bzw. evangelische oder katholische Perspektiven von Bildung

und Schule zu entwickeln und in den Bildungsdiskurs einzubringen. Wenn neben der ästhetischen Rationalität, der mythischen Rationalität und anderen auch die religiöse Rationalität neu als eigenständige Vernunftform Anerkennung findet, wird auch eine spezifisch religiöse Sicht auf Bildung und Schule sich heute eher als legitim Gehör verschaffen können als noch vor 30 Jahren.

Andererseits ist die Frage nach dem Gemeinsamen damit nicht passé, sondern gerade neu zu stellen. Konzepte wie das einer „kommunikativen Vernunft“ von Jürgen Habermas oder das einer „transversalen Vernunft“ von Wolfgang Iversen versuchen, Prinzipien und Denkformen zu beschreiben, die jenseits einer postulierten universalistischen Einheitsvernunft die Verständigung über das Gemeinsame (aber auch über Unterschiede) bzw. das Verstehen des Anderen (und einen ‚vernünftigen‘ Umgang mit dem teilweisen Nicht-Verstehen) fördern.

Bereits hier deuten sich m.E. besondere Chancen und Herausforderungen für eine christliche Pädagogik sowie für christliche Schulen an. Christliche Schulen könnten der Ort sein, an dem die Pluralität verschiedener Rationalitäten in besonderer Weise zu ihrem Recht kommt. Sie könnten der Ort sein, an dem die Multiperspektivität von Wirklichkeit in besonderer Weise thematisiert wird. Und sie könnten der Ort sein, an dem deutlich wird, wie ein christliches Wirklichkeitsverständnis dazu helfen kann, Verbindungslinien und Übergänge zwischen den verschiedenen Rationalitäten und Perspektiven, also z.B. zwischen den unterschiedlichen Unterrichtsfächern herzustellen. Dabei müsste immer wieder auch die christliche bzw. evangelische oder katholische Perspektive, von der her sich die Schule insgesamt versteht, als eine unter anderen bewusst gemacht werden. Darin sehe ich die besondere Chance von evangelischen oder katholischen Schulen im Pluralismus, dass sie die Offenheit für die Multiperspektivität von Wirklichkeit verbinden mit einem Bekenntnis zu einer weltanschaulichen Positionalität, statt – wie die staatlichen Schulen – eine weltanschauliche Neutralität zu vertreten, die sich bei näherem Hinsehen nur schwer aufrecht erhalten lässt und die ihre eigenen Verluste bzw. Probleme mit sich bringt. Dazu gleich noch mehr.

1. 2 Die Grenzen der diskursiven Vernunft: eine gesellschaftstheoretische Perspektive

Die Zuversicht, die Hirst noch als Ideal äußert, dass Menschen „rationale, autonome Wesen in jedem Bereich ihres Lebens“ sein können, ist, auch im Bereich der Philosophie, gesunken. So ist heute weit gehender Konsens, dass es für ein gelingendes Zusammenleben in unserer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft nicht ausreicht, den Menschen die Bedeutung der Menschenrechte oder der Grundwerte unseres Grundgesetzes lediglich rational begründet darzulegen. Es braucht darüber hinaus eine *Einbindung* dieser Werte in Sinnkontexte und ihre *Anbindung* an Lebenskontexte. Es braucht sozusagen „dichte“ Beschreibungen, Erzählungen, Symbole und soziale Erfahrungen, in denen sich Werte vermitteln. Der Erfurter Soziologe und Sozialphilosoph Hans Joas hat in diesem Sinn in seinem wichtigen Buch „Die Entstehung der Werte“ herausgearbeitet, dass Werte „in Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz“ entstehen (Joas 2009, 10). Werte entstehen also nicht – oder sagen wir: nicht in erster Linie – dadurch, dass Autoritäten sie setzen oder dass sie in Diskussionen durch Argumente rational einsichtig gemacht werden. Werte entwickeln sich vielmehr aus Erfahrungen, aus den Erfahrungen, die mit der

Persönlichkeitsentwicklung, mit der Bildung des Selbst eines Menschen zu tun haben und mit dem, was ihm dabei wert-voll und wichtig wird. Und sie entstehen aus Erfahrungen im Umgang mit anderen, dort, wo ein Mensch anderen Menschen begegnet, die für ihn wichtig werden, dort, wo er über sich selbst hinaus denkt und fühlt und ahnt. Joas betont im Anschluss an Charles Taylor u.a. die *Bedeutung der Gemeinschaften* für die Entstehung der Werte und verortet sich insofern in der Nähe des Kommunitarismus. Die kulturphilosophische Strömung und Bewegung des Kommunitarismus betont das notwendige und unausweichliche Eingebettetsein des Menschen in eine sprachlich, ethnisch, kulturell, religiös oder sonstwie bestimmte Gemeinschaftskultur, von der her sich sein Verständnis von Mensch, Welt und Wirklichkeit aufbaut – so sehr sich der Mensch als Individuum dann auch zu diesem seinem sozialen Kontext eigenständig verhalten kann.

Unter einem solchen kommunitaristischen Blickwinkel werden Kirchen und religiöse Gemeinschaften besonders bedeutsam für die Erfahrung von gemeinsam geteilten Sinnhorizonten und Werten in einer pluralistischen Gesellschaft. Christliche Schulen lassen sich in kommunitaristischer Perspektive verstehen als Lerngemeinschaften, die durch ihre deutliche weltanschauliche Orientierung, durch eine relative interne Werte-Homogenität und durch die Kooperation mit dem wertemäßig ähnlich ausgerichteten Elternhaus sowie mit den Kirchengemeinden tatsächlich Erfahrungen von geteilten Sinn- und Wertvorstellungen ermöglichen. Übrigens halte ich es für besonders wichtig, dass christlich und kirchlich orientierte Kinder und Jugendlichen an solchen Schulen Altersgenossen begegnen, die eine ähnliche Orientierung aufweisen, dass also Gleichaltrige sich gegenseitig sozialisieren. Vielleicht ist diese Sozialisation der Kinder und Jugendlichen unter einander an christlichen Schulen bedeutsamer als so manche gezielte Erziehungsbemühung der Lehrkräfte.

Allerdings zeigen gerade Entwicklungen in den USA, aus der die Idee des Kommunitarismus kommt, dass diese Idee auch in bedenkliche Richtungen gehen kann. Unter „communitarians“ wurden und werden dort auch solche religiösen Gruppierungen verstanden, die sich ganz von der Gesamtgesellschaft abschotten, die das öffentliche Schulsystem komplett ablehnen und *deshalb* ihre eigenen Schulen gegründet haben. Diese Gefahr solcher Abschottungstendenzen ist auch in Deutschland und auch bei christlichen Schulen durchaus gegeben, z.B. wenn manche evangelikale Schulen gegründet werden, die sich dezidiert gegen die bibelwissenschaftliche Forschung oder das Unterrichten der Evolutionslehre wenden. Dagegen betonen die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ (2003) und die EKD-Handreichung „Schulen in evangelischer Trägerschaft“ (2008) zu Recht, dass das evangelische Profil von Bildung und von evangelischen Schulen immer auf öffentliche Bildung und damit auch auf ein öffentlich geteiltes Verständnis von Wissenschaft bezogen bleiben muss. Dies kann als Entsprechung der auf der philosophischen Ebene empfundenen Notwendigkeit interpretiert werden, den Kommunitarismus nicht gegen einen kritischen Universalismus auszuspielen, sondern beide auf einander zu beziehen.

Mit der Entwicklung von Standards oder Leitlinien für christliche Schulen, wie sie beide großen Kirchen vorgelegt haben, sowie durch Evaluationsagenturen, die sich an solchen Standards orientieren, kann auch den Gefahren von schulischen Sonderwegen bzw. schulischen Absonderlichkeiten gegengesteuert werden.

1.3 Die Begründungsprobleme von Bildungszielen: eine erziehungswissenschaftliche Perspektive

Ich habe oben bereits angedeutet, dass die weltanschauliche Neutralität von staatlichen Schulen – so sehr sie als Versuch, Toleranz und Gleichberechtigung umzusetzen, zu schätzen ist – auch zu Verlusten und Problemen führt, angesichts derer sich die besonderen Chancen von christlichen Schulen deutlich wahrnehmen lassen. Um welche Probleme es geht, lässt sich exemplarisch an der einflussreichen Expertise von Ekkehard Klieme u.a. zu nationalen Bildungsstandards von 2003 verdeutlichen. In ihrer Analyse stellt die Expertise fest, dass es in einer pluralistischen, sich schnell wandelnden Gesellschaft immer schwieriger wird, sich auf gemeinsame Bildungsziele zu einigen. Als „Begründungsprobleme für Bildungsziele in einer pluralistischen Gesellschaft“ (Klieme u.a. 2003, 58ff.) nennt der Text unter anderem:

- „Unentscheidbarkeit der anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen“
- „Unbestimmtheit der Aufgaben und Anforderungen“
- „Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen“

Angesichts dieser Begründungsprobleme von Bildungszielen versteht die Expertise Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als „pragmatische Antwort“ (ebd., 62), denn sie können problemlos an einen gesellschaftlichen Konsens bezüglich kultureller Basisfähigkeiten anschließen. Dass jedes Kind Lesen, Schreiben, Rechnen und eine Fremdsprache sprechen können soll, ist in unserer Gesellschaft nicht umstritten.

Schulische Allgemeinbildung konzentriert sich damit tendenziell auf die Vermittlung von solchen kulturellen Basisfertigkeiten, die außerdem jene Fertigkeiten sind, die als empirisch messbar gelten und die in PISA und anderen Schulleistungstests dann auch vorwiegend abgefragt werden. Was dabei verloren geht oder zumindest ins Hintertreffen zu geraten droht, sind Bildungsziele, die in den Bereichen der Werte, der Haltungen, der Persönlichkeitsentwicklung, des sozialen und ethischen Lernens liegen. (Dass die Klieme-Expertise differenzierter argumentiert und übergreifende Bildungsziele zumindest als „Bildungskriterien“ einbringen will, wird in vielen bildungspolitischen Diskussionen und Strategien vernachlässigt.)

Etwas flapsig formuliert scheint die ausgegebene Losung in weiten Teilen der gegenwärtigen Bildungspolitik zu heißen: Wir konzentrieren uns in der Schule auf das, was Konsens ist und was messbar ist; den Rest sollen die Schulen mal selber richten. Positiver gesehen könnte man aber auch sagen: Vielleicht entspricht es einer pluralistischen Gesellschaft, dass sich der Staat mehr auf die Regelung der Grundbildung, auf die Regelung der kulturellen Basiskompetenzen beschränkt und die Bestimmung weiter greifender Bildungsziele mehr den zivilgesellschaftlichen Wertegemeinschaften in pluraler Vielfalt überlässt – was natürlich nicht heißen kann, dass solche Bildungsziele in den Schulen vernachlässigt werden dürfen.

Jedenfalls aber war deshalb die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ so wichtig und haben deshalb christliche Schulen eine besondere Chance. Diese besondere Chance ergibt sich dadurch, dass in christlichen Schulen die „Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen“ reduziert ist, dass von spezifischen anthropologischen Prämissen, nämlich vom christlichen Menschen- und Wirklichkeitsverständnis sowie von christlichen Wertvorstellungen ausgegangen werden kann und von daher auch die Aufgaben und Anforderungen nicht so unbestimmt bleiben müssen, wie sie im

Widerstreit pluralistischer Meinungsvielfalt angesichts einer ungewissen Zukunft erscheinen mögen.

Das Christliche an christlichen Schulen steht insofern auch dafür, dass die für das Menschsein, für das Zusammenleben und Überleben der Menschheit wesentlichen Fragen und Bildungsaufgaben hier im Zentrum stehen – und nicht lediglich das bessere Abschneiden beim nächsten PISA-Test. Natürlich erstreckt sich christliche Bildungsverantwortung immer auf die gesamte öffentliche Bildung, also auch und gerade auf staatliche Schulen. Aber christliche Schulen haben eine Freiheit zu eigenen Akzentsetzungen.

Solche alternativen Akzentsetzungen können und sollten sich auch in den Ansätzen und Methoden zur Evaluation christlicher Schulen niederschlagen. Die Bestimmung der *Qualitätskriterien* für Schulen, also die Festlegung, *was eine gute Schule sein soll*, ist eben keine objekt-neutrale Angelegenheit und schon gar nicht durch empirische Forschung zu leisten, sondern sie ist eine normative Bestimmung, die im gesellschaftlichen Diskurs ausgehandelt wird. So wenig sich christliche Schulen von der allgemeinen Schulqualitätsdiskussion abkoppeln werden, so wenig werden sie unbezogen und unverändert alle Qualitätsmaßstäbe von dort übernehmen. Die EKD-Handreichung zu evangelischen Schulen ist in dieser Hinsicht ebenso wichtig wie die von der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebenen „Qualitätskriterien katholischer Schulen“.

2. Theologische Perspektiven

Ich beschränke mich hier auf zwei Aspekte.

2.1 Zur hermeneutischen Aufgabe einer wechselseitigen Erschließung von christlicher Wirklichkeitssicht und pädagogischer Wirklichkeit

Wie christlich kann eine Schule sein? In der evangelischen Tradition fällt die Antwort auf diese Frage deutlich zurückhaltender aus als in der katholischen. Betont man mit Luther, dass Erziehung und Bildung ein „weltliches Geschäft“ sind und erkennt man die relative Autonomie der Pädagogik als eigenständiger Wissenschaft bzw. als eigenständigem menschlichem Handlungsbereich mit einer spezifischen Rationalität theologisch an, dann ist es nicht ganz so einfach, ein inhaltlich profiliertes christliches Bildungsverständnis zu vertreten, das in der Schule Gestalt gewinnen könnte.

Bereits in den 1950er und 1960er Jahren haben Theologen und Pädagogen wie Oskar Hammelsbeck oder Friedrich Delekat darauf hingewiesen, dass eine Unterordnung der Pädagogik unter theologische Prämissen theologisch nicht mehr haltbar ist und eine deduktive Ableitung von pädagogischen Handlungsoptionen aus theologischen Grundaussagen nicht möglich ist. In seiner kritischen Analyse des überkonfessionell-christlichen „Deutschen Instituts für Bildung und Wissen“ hat Karl Ernst Nipkow im Jahr 1969 unmissverständlich deutlich gemacht, dass ein Modell von christlicher Pädagogik, das diese grundsätzlich als die einzige umfassende und darum höchste und beste Pädagogik versteht, nicht länger vertretbar ist (Nipkow 1969). Christen sind nicht von vornherein die besseren Pädagogen, ebenso wenig wie sie von vornherein die besseren Menschen sind; und christliche Schulen sind nicht von vornherein die besseren Schulen.

Dennoch gilt, wie Nipkow später formuliert, dass Pädagogik als Wissenschaft „an ihren Rändern offen“ ist, dass sie eine Disziplin „mit nicht ausschmelzbaren weltanschaulich-religiösen Denkvoraussetzungen“ ist (Nipkow 1998, II, 108) bzw. dass, wie Bernhard Dressler formuliert, Bildungstheorien „nicht außerhalb des weltanschaulich-religiösen Pluralismus zu haben“ sind (Dressler 2006, 60).

Insofern ist es zwar konsequent, aber durchaus auch mutig, dass die EKD mit der Denkschrift „Maße des Menschlichen“ erstmals auf der höchsten Ebene ihrer Verlautbarungen Grundlagen eines auch inhaltlich profilierten christlichen Bildungsverständnisses in evangelischer Perspektive formuliert hat. Ich denke allerdings, es wäre ein Missverständnis zu meinen, nun wäre theologisch alles geklärt und das in der Denkschrift skizzierte Bildungsverständnis müsse jetzt lediglich in die verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder hinein konkretisiert werden. Vielmehr sollte die Denkschrift als ein Meilenstein verstanden werden – und so versteht sie sich wohl auch selbst –, der zu weiteren Anstrengungen der theologisch-hermeneutischen wechselseitigen Erschließung von christlicher Tradition und pädagogischer Wirklichkeit auffordert und anregt.

Dass solche weiteren Anstrengungen nötig sind, zeigte sich beispielsweise bei unserer empirischen Befragung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Christlichen Jugenddorfwerks (vgl. Pirner 2008) deutlich, dass sie mit einigen Grundaussagen des christlichen Glaubens nur wenig anfangen konnten. Auf die Frage, welche Grundaussage des christlichen Glaubens ihnen Orientierung für ihre pädagogische Arbeit gibt, wurden in erster Linie schöpfungstheologische und ethische Aussagen angewählt, während eschatologische Aussagen und Aussagen zum Sündersein des Menschen als wenig bedeutsam einstufte wurden.

Offensichtlich fehlen hier aktuelle, griffige und überzeugende theologische Interpretationen der evangelischen Sündenlehre, die deren Bedeutsamkeit für pädagogisches Denken und Handeln in einleuchtender Weise erschließen. Dabei muss ein solcher theologischer Erschließungsprozess nicht deduktiv, als Ableitung von pädagogischen Prinzipien aus theologischen Aussagen verlaufen, sondern kann auch umgekehrt, in der Weise einer theologischen Interpretation innovativer pädagogischer Konzepte Sinn machen. In Bezug auf die Sündenlehre kann beispielsweise deutlich werden, wie der Gedanke der Solidarität des gemeinsamen Sünderseins von Lehrenden und Lernenden mit einer unterrichtlichen Fehlerkultur zusammenhängt, in der Fehlermachen nicht als Blamage, sondern als Chance zum Lernen verstanden wird (vgl. z.B. Weingardt 2004).

Ich bin übrigens davon überzeugt, dass solche theologisch-hermeneutische Arbeit nicht auf Hochschultheologen angewiesen ist, sondern gerade auch in den Schulen selbst, in der Auseinandersetzung mit der Praxis erfolgen kann und dort besonders chancenreich ist.

2.2 Christliches Bildungsverständnis und die Fachdidaktiken

Eine andere Aufgabe, die auch als eine theologische begriffen werden sollte, ist die Entwicklung von christlichen bzw. evangelischen Perspektiven zu den Fachdidaktiken der Unterrichtsfächer, und zwar gerade jenen über den RU hinaus.

Diese Aufgabe ist deshalb eine theologische Aufgabe, weil es dabei im Kern um die wissenschafts- und erkenntnistheoretische Bestimmung des Verhältnisses der Theologie zu anderen Wissenschaften bzw. des christlich-religiösen Weltzugangs zu anderen Weltzugängen geht.

Wie so oft ist es auch hier Karl Ernst Nipkow gewesen, der erste Anstöße gegeben und bereits in den 1980er Jahren darauf hingewiesen hat, dass „das eigene Profil evangelischer Schulen [...] bisher besonders im außerunterrichtlichen Umfeld angestrebt wurde, in der Schulgemeinschaft von Eltern, Lehrern und Schülern, im Schulleben und in besonderen, meist diakonisch orientierten Projekten“. Für die Zukunft, so mahnt Nipkow an, „sollte jedoch noch mehr der normale Unterricht selbst, der den größten Raum des Schulalltags einnimmt, mit neuer Aufmerksamkeit durchgestaltet werden.“ (Nipkow 1985, 38) – eine Forderung, die, wenn ich recht sehe, nach wie vor nur wenig beachtet worden ist. Plakativ formuliert differenziert sich die Frage, wie christlich eine Schule sein kann, aus in die Fragen: Wie christlich kann der Englischunterricht, der Mathematikunterricht, der Sportunterricht, der Biologieunterricht usw. sein? Oder, weniger plakativ und auch weniger missverständlich: Welche besonderen Perspektiven lassen sich von einem christlichen Bildungsverständnis her für einzelne Fachdidaktiken gewinnen – ohne dass sie in ihrer Fachlichkeit oder fachdidaktischen Qualität eingeschränkt werden?

Diese Frage lässt sich auch so konkretisieren, dass nach dem Verhältnis des Religionsunterrichts zu den anderen Unterrichtsfächern bzw. der Religionsdidaktik zu den anderen Fachdidaktiken gefragt wird. Einen Schritt in diese Richtung geht ein Sammelband, in dem wir versucht haben, die Religionsdidaktik mit den Fachdidaktiken der anderen Unterrichtsfächer ins Gespräch zu bringen. Unter dem Titel „Religionsdidaktik im Dialog“ sondieren Religionsdidaktikerinnen und Religionsdidaktiker, in der Regel gemeinsam mit einem Vertreter oder einer Vertreterin einer anderen Fachdidaktik gemeinsame Bezugsfelder und Fragestellungen, aber auch Unterschiede und wechselseitige kritische Anfragen zwischen den Fachdidaktiken (Pirner/ Schulte 2009).

Auf diese Weise wird z.B. deutlich, dass im Fach Englisch aufgrund der Dominanz von säkularistisch-laizistischen Ansätzen Religion als Teil der Kultur und Lebenswelt weit gehend aus Standard-Unterrichtsbüchern und Lehrplänen ausgeblendet bleibt oder dass in der Politikdidaktik Religion überwiegend als konfliktverursachender Störfaktor und nicht zumindest *auch* in ihren humanen und Friedenspotenzialen dargestellt wird und dass in der aktuellen Physikdidaktik eigentlich Potenziale für eine über sich selbst aufgeklärte, naturwissenschaftliche Perspektive liegen, die nicht in Gegensatz zu Religion treten muss, die aber im herkömmlichen schulischen Physikunterricht häufig immer noch zu kurz kommt. Hier lassen sich an christlichen Schulen in den entsprechenden Unterrichtsfächern andere Akzente setzen.

Aus systematisch-theologischer Perspektive hat in diesem Sinn Eilert Herms argumentiert, dass „in der Orientierung des schulischen Kerncurriculums in der ganzen Breite seiner Fächer an einem positionalen weltanschaulich-ethischen Grundkonsens – etwa des Christentum nach reformatorischem Verständnis – [...] keine Gefahr für die Sachgemäßheit, Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit des Fachunterrichts“ besteht, denn: „Dieser steht in jedem Fall – auch in der heute durchschnittlich herrschenden komplett desintegrierten Situation – jeweils unter dem Vorzeichen irgendeiner weltanschaulich-ethischen Überzeugung, nämlich der der Lehrenden. An einer

bewusst evangelischen Schule würde demgegenüber nur klar sein, im Horizont welcher Grundsymbole menschlicher Lebensgewissheit von allen gemeinsam nach dem Sinn jedes Faches im Zusammenhang aller anderen zu fragen wäre“. (Herms 1995, 430f.)

Nebenbei bemerkt würden in diesem Zusammenhang auch die eingangs erwähnten Begriffe einer christlichen Metzgerlehre oder Kfz-Mechanikerlehre durchaus ihren Sinn bekommen. Schließlich geht es bei Metzgern u.a. um die Frage, ob Tiere nur als Verbrauchsgegenstände oder als Geschöpfe Gottes mit einer eigenen Würde gesehen und auch so behandelt werden. Und beim Kfz-Mechaniker steht die Frage, wie gewissenhaft und sorgfältig er z.B. die Muttern an einem reparierten Fahrzeug nachzieht, durchaus in einem Zusammenhang zu seiner grundsätzlichen Gewissenhaftigkeit und ethisch-moralischen Einstellung.

3. Empirische Perspektiven

Wie christlich können Schulen sein? Aus empirischer Sicht wird die Frage vor allem so verstanden werden: Welche Faktoren tragen dazu bei, dass der christliche Anspruch einer Schule auch in die Wirklichkeit des pädagogischen Handelns, der Schulkultur und des Schullebens umgesetzt wird und bei den Schülerinnen und Schülern ankommt? Leider wissen wir dazu noch sehr wenig empirisch Gesichertes. Das gilt sowohl für die nationale als auch für die internationale empirische Forschung.

Wir können bislang auch nur sehr bruchstückhaft empirisch nachweisen, dass christliche Schulen *anders* sind als nicht-christliche Schulen. Die Zusammenstellung der jahrelangen internationalen Forschung zu katholischen Schulen kann ihrem Titel „Catholic Schools still make a Difference“ (Hunt u.a. 2004) kaum wirklich gerecht werden: Nur wenige der angeführten Studien halten einer kritischen Betrachtung stand. Zwar lässt sich z.B. wahrscheinlich machen, dass katholische Schulen ihre Schülerinnen und Schüler in Richtung einer positiveren Einstellung gegenüber dem Christentum beeinflussen (vgl. Wilcox/ Francis 1996, 314f.). Insgesamt gesehen dürfte der Realität der Forschungslage jedoch eher das ernüchternde Fazit von Denis Lawton und Jo Cairns nahe kommen:

„The extent to which faith schools do offer significantly different models of education, both theoretical and practical, which are able to impact on individual pupil attainment or their spiritual, moral, social and cultural development, or on overall school outcomes, is for the most part untested.“ (Lawton/Cairns 2005, 245)

Im deutschsprachigen Raum hat immerhin die Studie von Claudia Standfest u.a. (2005) zeigen können, dass evangelische Schulen in ihrer PISA-Leistungsbilanz gut mit anderen Schulen mithalten können, ja dass ihnen die Vermittlung von Grundbildung an sogenannte „Risikoschüler“ sogar im Durchschnitt besser zu gelingen scheint als an staatlichen. Außerdem zeigte sich, dass evangelische Schulen in den Bereichen Schulklima sowie Lehrer-Schüler-Verhältnis durchschnittlich besser abschneiden als staatliche Schulen.

Allerdings bleibt weithin unklar, welche Faktoren es sind, die sich positiv auf die Qualität und Profilschärfe einer Schule auswirken. In nahezu allen einschlägigen Veröf-

fentlichungen wird immer wieder die bedeutsame Rolle christlich überzeugter Lehrkräfte für die Wirksamkeit einer christlichen Schule betont. Empirisch wissen wir jedoch noch viel zu wenig darüber, ob und wie sich die religiös-weltanschauliche Orientierung von Lehrkräften ‚wirklich‘ auf ihr pädagogisches Denken und Handeln auswirkt. In Nürnberg sind wir gerade dabei, zu dieser Fragestellung ein interdisziplinäres Forschungsprojekt auf den Weg zu bringen.

Ein interessanter Befund ergab sich aus unserer bereits erwähnten CJD-Mitarbeiterbefragung (Pirner 2008). Die Ergebnisse zeigten u.a., dass nur etwa zwei Drittel der befragten Pädagoginnen und Pädagogen selbst an Gott oder an ein Leben nach dem Tod glauben. Dennoch standen auch sie mehrheitlich hinter dem christlich-pädagogischen Profil des CJD. Dazu passten Antworten aus dem freien Bereich wie „Man muss nicht Christ sein, um eine christliche Pädagogik zu überbringen.“ – „Christliche Werte leben setzt nicht den Glauben an Gott voraus.“ – „Bei der Zusammenarbeit mit Behinderten u.a. kann das christliche Menschenbild auch ohne Kirchenzugehörigkeit umgesetzt werden.“ (ebd., 51; 53).

Stellt man diese Aussagen in einen Zusammenhang mit der oben bereits erwähnten Frage, welche christlichen Glaubensaussagen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Orientierung für ihre pädagogische Arbeit geben, dann stellt sich heraus, dass es einen großen Konsens im Bereich der schöpfungstheologischen und ethischen Glaubensaussagen gibt. Mit anderen Worten: Auch viele nicht-glaubende Befragte erleben offensichtlich die orientierende Kraft von Glaubensaussagen wie „Vor Gott sind alle Menschen gleich.“ – „Der Mensch ist ein Geschöpf Gottes.“ – „Der Mensch ist vor Gott verantwortlich für alles, was er tut.“ und können sich in diesem Sinn mit „christlichen Werten“, dem „christlichen Menschenbild“ und einer „christlichen Pädagogik“ identifizieren (ebd., 56ff.)

Aus diesen Befunden lassen sich zwei ermutigende Folgerungen ziehen: Zum einen zeigt sich, dass christliche Perspektiven von Bildung auch für Nichtchristen nachvollziehbar und orientierungsgebend sein können. Dies stärkt unsere Hoffnung, dass christliche Beiträge zur Bildungsdiskussion tatsächlich als bedenkenswerte Impulse aufgenommen werden und dass christliche Schulen anregende oder gar vorbildhafte Wirkungen auf allgemeine staatliche Schulen entfalten können.

Zum anderen wird deutlich, dass es nach wie vor so etwas wie ein kulturelles oder gesellschaftliches Christentum gibt, also etwa ein breites – wenn auch häufig etwas nebulöses – Bewusstsein davon, was christliche Werte sind und was ein christliches Menschenbild ist, an das angeknüpft werden kann, wenn es darum geht, die Bedeutsamkeit einer christlichen Perspektive von Erziehung und Bildung theologisch zu entfalten. Da ist eine Wertschätzung christlicher Wert- und Erziehungsvorstellungen da, die wir aufnehmen können, die wir versuchen können, weiter theologisch zu vertiefen und praktisch überzeugend zu verstärken.

Vielleicht hat das auch etwas Tröstliches angesichts der Unmöglichkeit, für alle mittlerweile um die 2000 christlichen Schulen in Deutschland ausschließlich überzeugte gläubige Christen als Lehrer zu finden. Abgesehen davon, dass wir – wie schon mein wissenschaftlicher Lehrer Rainer Lachmann zu sagen pflegte – nach wie vor über kein Pistometer, kein Glaubens-Messgerät verfügen, kann meines Erachtens auch die Selbstverpflichtung einer einzustellenden Lehrkraft auf christlich-pädagogische

Leitlinien oder ein christlich-pädagogisches Schulkonzept eine Basis für die gemeinsame Arbeit an einer christlichen Schule darstellen.

Wie christlich kann eine Schule sein? Sie kann wohl kaum eine Schule mit Lehrkräften sein, die allesamt überzeugte Christinnen oder Christen sind, aber – dafür geben die vorgestellten Befunde Anhalt – sie kann trotzdem ein deutliches christliches Profil entfalten.

ZITIERTE LITERATUR

Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig.

Herms, Eilert (1995): Vom halben zum ganzen Pluralismus, in: ders., Kirche in der Welt, Tübingen, 388-431.

Hirst, Paul H. (1974): Moral Education in a Secular Society, London: University of London Press.

Hunt, Thomas C./Joseph, Ellis A./Nuzzi, Ronald J. (Eds.) (2004): Catholic schools still make a difference: ten years of research, 1991-2000, Washington, DC: National Catholic Educational Association.

Joas, Hans (2009): Die Entstehung der Werte, Neuauflage Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh (auch im Internet unter www.ekd.de/EKD-Texte).

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2008): Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung, Gütersloh (auch im Internet unter www.ekd.de/EKD-Texte).

Klieme, Ekkehard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn.

Lawton, Denis/ Cairns, Jo (2005): Faith schools. Some political issues and an agenda for research, in: Gardener, Roy/Cairns, Jo/ Lawton, Denis (Eds.), Faith Schools. Consensus or conflict?, London: Routledge Falmer, 242-256.

Nipkow, Karl Ernst (1969): Christliche Bildungstheorie und Schulpolitik. Deutsches Institut für Bildung u. Wissen 1958 – 1968, Gütersloh.

Nipkow, Karl Ernst (1985): Evangelisches Erziehungsverständnis und evangelische Schulen, in: Korrespondenzblatt ev. Schulen und Heime, Beiheft zum 26. Jg., 1-63.

Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh.

Pirner, Manfred L. (2008): Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart.

Pirner, Manfred L./ Schulte, Andrea (Hg.) (2009): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena.

Scheunpflug, Annette (1999): Job oder Berufung? Gibt es eine Berufsethik für Lehrkräfte?, in: Ethik und Unterricht, 1999/ Heft 1, 14 - 18.

Standfest, Claudia/ Köller, Olaf/ Scheunpflug, Annette (2005): leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen, Münster u.a.

Weingardt, Martin (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt, Bad Heilbrunn.

Wilcox, Carolyn/ Francis, Leslie J. (1996): Church of England schools and teacher attitudes: personal commitment or professional judgement?, in: Francis, Leslie J./ Kay, William K./ Campbell, William S. (Eds.): Research in Religious Education, Leominster: Gracewing Fowler Wright Books, 311-333.