

Dirk Menzel, Augsburg

Evangelische Schule

Ernstfall kirchlicher Bildungsverantwortung

Wurde der Religionsunterricht bereits als Ernstfall kirchlicher Bildungspolitik in Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit dem demokratisch-pluralen Staat bezeichnet, so werden Freie Schulen in kirchlicher Trägerschaft zum Erweis dafür, wie Kirche im »Spielraum der Freiheit« ihre Bildungsverantwortung für und in unserer gegenwärtigen Gesellschaft versteht und wahrnimmt. Kirche als »Kirche für andere« in einer umfassenden pädagogischen »Sorge für andere« leistet dabei einen Beitrag zu ihrer Weltverantwortung, indem sie sich bewußt »einer dienenden evangelischen Bildung und Erziehung aus Freiheit und für die Freiheit von der Entsprechung zwischen der pädagogischen Liebe zum Kind und dem Evangelium als Ausdruck der Liebe Gottes zum Menschen« (K. E. Nipkow) unterstellt.

Die entscheidenden Fragen seien denn auch bereits zu Beginn formuliert: Zielen die Bildungsbemühungen auf die Ermöglichung selbständigen und selbstverantwortlichen Menschseins, wie es von theologischer Seite in der Gottebenbildlichkeit des Menschen angelegt ist, oder werden Kinder und Jugendliche (auch

nur tendenziell) als Objekte von Belehrung in Wort und Tat verstanden? Gilt diese Bildungsverantwortung allen Menschen, jenseits konfessioneller Zugehörigkeit beziehungsweise Nichtzugehörigkeit in prinzipieller Offenheit, oder geht es eher darum, Inseln protestantischen Glaubenslebens für den eigenen Nachwuchs abzustecken?

DER »DRITTE WEG«

Der im folgenden gezeichnete Umriss einer Freien Evangelischen Schule ist im Zusammenhang mit, aber unabhängig von der Konzeptionierung einer Freien Evangelischen Volksschule Augsburg entstanden. Intention der aus diesem aktuellen Anlaß formulierten Thesen ist es, von seiten einer dezidiert religionspädagogischen Sicht, die sich als allgemeine Bildungstheorie mit spezifisch theologischer Begründung versteht, Gedanken zu formulieren, die für das Konzept einer Freien Evangelischen Schule unumgänglich erscheinen.

Konkret bedeutet dies, auf die vorhandene Spannung zwischen »Evangelium und Erziehung« hinzuweisen und Wege auf-

zuzeigen, auf denen zwischen beiden Polen vermittelt werden kann. Leitend könnte dabei der Ansatz K. E. Nipkows sein, der einen »dritten Weg« jenseits integraler – direkter, konkreter und unabweisbarer – Ableitung von pädagogischen Maßstäben aus dem Evangelium sowie einer freisetzenden Unterscheidung, die allein der pädagogischen Vernunft folgt, vorschlägt: In einem doppelseitigen Interpretationsgang muß »dialektisch-konvergenztheoretisch« alles theoretische wie praktische Denken und Handeln theologisch und pädagogisch geprüft werden.

These 1

Eine Evangelische Schule lebt von dem Bild, das dort vom Menschen und von den Menschen in ihrem Umfeld gegenwärtig ist.

»Wir halten die Besinnung auf das Menschenbild für besonders wichtig in einer Zeit, da die Überschätzung der Wissenschaften und die nahezu unbeherrschbar werdende Folge angewandter Wissenschaften einen kulturellen Gegenschlag auslöste, der in seinen Konsequenzen noch nicht absehbar ist.« So beschreibt der Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft evangelischer Schulbünde, Karl Heinz Potthast, eines jener Kriterien, das »gute Schule« bedingt und aufgrund der pluralistischen Grundhaltung Freier Schulen in diesen (besonders) offen vertreten und diskutiert werden kann.

Wenn nun das Menschenbild darüber hinaus nicht nur als ein Aspekt einer Evangelischen Schule gelten soll, sondern als erste und wichtigste Säule eines dafür entworfenen Konzepts angenommen wird, dann ist zweierlei zu klären: Wie begründet und gestaltet sich das Bild vom Menschen innerhalb evangelischer Theologie und Tradition? Welche Konsequenzen sind daraus für die Bildung des Menschen zu ziehen?

MENSCHENBILD UND BILDUNGSGESCHEHEN

Das Bild vom Menschen in der christlichen Anthropologie ist durch vier Sachverhalte gekennzeichnet, die innerhalb der Theologiegeschichte unterschiedlich definiert und gewertet wurden:

- das *Vertrauen* des Menschen auf Gottes Wort von der Versöhnung,
- der Einfluß der *Sünde* auf das Leben des Menschen,
- die *Gottebenbildlichkeit*, in der der Mensch geschaffen wurde und zu der er zugleich als Person berufen ist, und
- die *Hoffnung* auf Gott und die unverbrüchliche Gemeinschaft mit ihm.

Für den Bereich menschlicher Bildung

und menschlichen Zusammenlebens in »Bildungsinstitutionen« erwies dabei die Gottebenbildlichkeit besondere Relevanz, was nicht zuletzt durch die Entstehung des Bildungsbegriffs in der deutschen Mystik bei Meister Eckhart belegt ist. Ziel solch ursprünglicher Begründung von Bildung ist die *Bestimmung des Menschen*, welche ihre spezifisch evangelisch-theologische Formung *im Rahmen der Rechtfertigungslehre* erhält.

Daraus ergeben sich Konsequenzen sowohl für das Menschenbild als auch für das Bildungsgeschehen. Mit der Beschreibung des Rahmens, an dem sich die Gestaltung des Bildungsprozesses, insbesondere mit »sich erst herausbildenden Subjekten«, zu orientieren hat, ist dann durch die Verschränkung von Rechtfertigungslehre und Bildungsgedanken auch das Menschenbild umrissen, welches das Fundament aller weiteren Überlegungen sein soll. Hierbei folge ich G. Lämmermann, der mittels sieben ethischer und didaktischer Implikationen eben dies einzufangen sucht:

- das Individuum gilt als Subjekt seiner eigenen Bildung,
- Bildung zielt auf die Realisierung der Bestimmung des Menschen,
- Bildung vollzieht sich als (Selbst-)Arbeit,
- Bildung eröffnet die Perspektive auf eine Zukunft, in der die Subjektwerdung aller realisierbar ist,
- Bildung begreift den Menschen als ein soziales und zur sozialen Verantwortung fähiges Subjekt,
- Bildung rechnet sowohl mit der Bildungsbedürftigkeit als auch mit der Bildungsfähigkeit und -willigkeit von Menschen,
- Bildung ist prinzipiell zweckfrei.

Es ist aufzuzeigen, wie Leben und Zusammenleben in und um Schule dadurch beeinflusst werden könnten. Zuvor muß noch geklärt werden, welche Menschen Klientel und Umfeld einer dezidiert evangelischen Schule ausmachen können und/oder sollen.

Zunächst handelt es sich um die Initiatoren, die über erste Überlegungen und konkrete Planungsaufgaben bis zur Realisierung des Vorhabens Kraft, Zeit und Geld investieren, um eine Schule zu errichten, die ihnen notwendige Alternative zum bisherigen Angebot an Schulen zu sein scheint. Das Spektrum der Trägerschaften beziehungsweise Stifterkreise reicht bei den bis in die Gegenwart neugegründeten Freien Evangelischen Schulen von Einzelpersonen über Eltern-Lehrer-Schulvereine bis zu Gründungsimpulsen und Trägerschaften von Kirchengemeinden, Kirchenkreisen, Landeskir-

chen, kirchlichen Werken und privaten Stiftungen.

Aufgrund der oben positiv hervorgehobenen Vielgestaltigkeit wird keine Präferenz ausgesprochen werden können. Doch scheint es förderlich, wenn bei der Konstitution sowohl von Eltern- und eventuell Lehrerseite als auch von kirchlicher Seite Interesse und Engagement bekundet und gezeigt wird. Nicht zuletzt das Problem der baulichen, finanziellen und medialen Ressourcen, die der neuen Schule zur Verfügung stehen werden, hängt unter anderem davon ab.

LEHRER UND SCHÜLER

Es folgt die Frage, welches Lehrpersonal nach welchen Kriterien eingestellt wird, aber auch, auf welche Weise die Schule ihre Schüler rekrutiert: durch (soziale) Selbstaulese der Eltern, durch Erfassung aller Schüler eines Einzugsgebietes, oder durch Vorgaben über die Aufnahme von Schülern durch Schul-Träger und Schule, was zumindest »bedenkenswert« scheint. In der Aufnahmeordnung der Laborschule Bielefeld zum Beispiel ist eine paritätische Verteilung der Aufnahmen auf Jungen und Mädchen sowie ein Sozial-schlüssel festgelegt, nach dem »bis zu 10 Prozent« der Aufnahmeplätze bevorzugt an Gastarbeiterkinder (Ausländerkinder aus der Unterschicht) vergeben werden.

Ein Grund dafür, sich mit dieser Problematik auseinanderzusetzen, ist die möglicherweise latente Vorstellung, eine Freie Evangelische Schule böte die Möglichkeit, »Kinder aus den »Kanakenschulen« mit deren widerwärtiger Integrierung von Fremden abzumelden« und auf eine »rein deutsche« Schule zu schicken. Deshalb müßte die Frage der Konfessionalität und der Religionszugehörigkeit der Schüler – wie zuvor auch die der Lehrer – explizit thematisiert werden.

Von der ausschließlichen Aufnahme Schüler evangelischer Konfession bis zu einer Aufnahmebeschränkung lediglich durch die vorhandene Kapazität sind alle Varianten denkbar und müßten auf dem Hintergrund des als konstitutiv dargestellten christlichen Menschenbildes diskutiert werden. Bezieht sich dieses nämlich nicht nur auf die Mitglieder christlicher Kirche, wird am ehesten ein offenes Modell in Frage kommen.

Damit stellt sich die Frage der Gestaltung der »spezifisch religiösen« Bereiche des Schullebens und des Unterrichts: der religiösen Feiern, Andachten, etc. und des Religionsunterrichts. Für sie wie für alle anderen Bereiche hat zu gelten, was die letzte Denkschrift der EKD zum Religi-

onsunterricht mit folgenden Worten umschreibt: »Die Menschen in unserer enger werdenden »Einen Welt« brauchen das fruchtbare Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustrebender Verständigungsfähigkeit" (EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung«).

Neben der Überlegung, inwieweit religiös geprägt Elemente des Schullebens dabei verpflichtend sein dürfen, kann das Angebot und die Gestaltung des Religionsunterrichts zum Prüfstein der Verwirklichung der christlichen Grundsätze werden. Das vorhandene Spektrum reicht vom herkömmlich nach Konfessionen und Religionen streng getrennten Religionsunterricht über konfessionelle Kooperation und Zusammenarbeit von Religionsunterricht und Ethikunterricht in einer eigenständigen Fächergruppe – wie in der Denkschrift der EKD vorgeschlagen – bis zu Modellen wie dem religionspädagogisch fundierten Modell eines allgemeinen Religionsunterrichts bei Gert Otto, einem Lernbereich »Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde« in Brandenburg oder einem Lernbereich »Religion, Ethik, Philosophie«, wie er vom Arbeitskreis Grundschule vorgeschlagen wird. Diese Fragen zu diskutieren und deren Lösung in offener Weise zu finden, entspreche einer christlichen und – in geschichtlich-realer Konkretion – kirchlichen Bildungsverantwortung, die »allen Menschen – jenseits konfessioneller Zugehörigkeit beziehungsweise Nichtzugehörigkeit« gilt und deren theologische Grundfesten sich gerade in der »prinzipiellen Offenheit von kirchlichen Bildungsangeboten« zu erweisen hätte (G. Lämmermann).

Eine Freie Evangelische Schule lebt von dem Menschenbild, das dort vom Menschen und von den Menschen in ihrem Umfeld gegenwärtig ist.

These 2

Eine Evangelische Schule muß ein Ort des Gesprächs und der (friedlichen) Auseinandersetzung aller an ihr Beteiligten sein.

Wie könnte Schule – und wie kann besonders eine Evangelische Schule – ein Ort »pädagogischer Kultur« werden? Welche Personen sind oder sollen als die daran Beteiligten angesehen und in ständig weiterzuführende Prozesse mit einbezogen werden?

EINE KULTUR DES VERTRAUENS

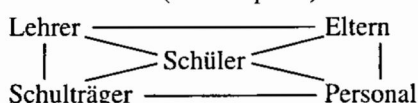
Behauptet man mit K. E. Nipkow, daß »alle Freien Schulen bessere Voraussetzungen für die Schaffung einer »pädagogischen Kultur« als staatliche Schule« haben, dann muß mit ihm gefordert werden,

daß für Evangelische Schulen bestimmte Optionen zu gelten haben. Diese die Qualität des menschlichen Umgangs untereinander bestimmenden Faktoren sieht Nipkow am ehesten durch den Begriff einer »Kultur des Vertrauens« charakterisiert. An der Dialektik von Gesetz und Evangelium könne sich so der Geist erweisen, der in einer Schule vorherrscht und der auf ihre Grundlagen zurückweist. Das meint keine Auflösung der vorhandenen Dialektik oder eine präzise Bestimmung der rechten Unterscheidung und Zuordnung beider Formen göttlichen Handelns. Wo so etwas versucht wurde, führte es zumeist dazu, daß »die befreiende Botschaft des Evangeliums in ein einliniges Programm, eine starre Heilslehre oder ein Rezept, das pädagogisch besserwisserisch vorgesetzt wird«, umschlug (M. Schreiner). Die vorhandene Dialektik von Gesetz und Evangelium aufrechtzuerhalten, sie aber ständig zu reflektieren und den pädagogischen Alltag daran zu überprüfen, ist die sich daraus ergebende Aufgabe.

Ist dieser Diskurs- und Kommunikationsbedarf als Notwendigkeit erkannt, muß weiter gefragt werden, wer daran teilnehmen darf, kann und soll. Ohne ein optimales Miteinander von Lehrern, Schülern und Eltern kann es keine gute Schule geben. »Eltermotivation und Elternurteil« kommen in der Forschung wie in der praktischen Schularbeit nicht gleichwertig neben Lehrerbefindlichkeit und Schülersituation zur Geltung.

»WAHRNEHMUNG GEMEINSAMER VERANTWORTLICHKEIT«

Gerade Bildungs- und Erziehungsarbeit, die bewußt in der Dialektik von Gesetz und Evangelium verortet ist, macht es jedoch unumgänglich, daß Eltern und Lehrer sich gemeinsam auf solche Sinnorientierungen einlassen. Nicht weniger bedeutend ist die Beziehung Lehrer – Schüler einzustufen. Sie ist letztlich so bedeutsam, daß sie neben der im Dreieck von Lehrern, Eltern und Schülern alle Beziehungen betreffenden »Wahrnehmung gemeinsamer Verantwortlichkeit« den wichtigsten Faktor darstellt, »der gute und schlechte Schulen voneinander unterscheidet« (K. E. Nipkow).



Deutlich ist aus diesem sehr vereinfachten Schaubild zu ersehen, daß in dem geforderten diskursiven Charakter keiner der unmittelbar Beteiligten von sie oder ihn betreffenden Fragen ausgeschlossen wer-

den sollte. Ebenso deutlich ist aus der Darstellung zu ersehen, daß hier noch keine Wertigkeiten oder inhaltlichen Erläuterungen ausgedrückt sind. In gleichem Maße, wie alle Beteiligten prinzipiell berücksichtigt werden müssen, ist für die verschiedenen Bereiche schulpraktischer und -organisatorischer Arbeit festzulegen, wer wo mit welchem Einfluß mitreden und mitverantworten kann und soll. Die als Personal bezeichnete Gruppe wird dabei lediglich bezüglich sie direkt betreffender Fragen mit einbezogen werden.

Die Stellung des Schulträgers wird zunächst davon bestimmt sein, inwieweit dieser mit der Gruppe der Eltern oder Lehrer identisch ist. Falls der Träger die Landeskirche oder – wie im konkreten Fall – die Evangelische Gesamtkirchengemeinde Augsburg ist, wird ein Modus gefunden werden müssen, der verschiedene Entscheidungsniveaus festlegt, die den direkt am Schulalltag Beteiligten notwendige Freiheit und Selbstbestimmung gewährleistet. Ähnliches ist für die verbleibenden Gruppen von Lehrern, Eltern und Schülern zu fordern, deren Zusammenarbeit nun näher betrachtet wird.

DIE MITSPRACHE ALLER

Ohne konkrete Kompetenzen und Zuständigkeiten festschreiben zu wollen, ist es sinnvoll, neben den durch die verschiedenen Schulordnungen und Schulgesetze gegebenen Strukturen eine Schulkonferenz einzurichten, wie sie etwa an der Bielefelder Laborschule mit Vertretern der Lehrenden, der Erziehungsberechtigten und der Schüler im Verhältnis 3 : 2 : 1 eingerichtet wurde. Im Bewußtsein der Kriterien, wie sie von religionspädagogischer Seite an den Bildungsbegriff angelegt werden, ist darüber hinaus aber auch an Formen der Schülermitbestimmung zu denken, wie sie in der Epoche der sogenannten »liberalen Religionspädagogik« im ersten Drittel dieses Jahrhunderts bereits gefordert, wie sie über bereits institutionalisierte Formen von allgemein-

Bildung muß das Ganze der Wirklichkeit zum Thema machen; durch Bildung, in bildenden Lernprozessen, wird die Wirklichkeit reflexiv, wird unser Wahrnehmen und Sprechen, Wissen und Handeln zurückbezogen auf die Frage nach dem Woher von allem und nach vorn gezogen zu der Frage nach dem Wohin von allem.

Karl Ernst Nipkow

pädagogischer Seite in vielfältiger Form auch in den letzten Jahren vermehrt diskutiert wurden.

A. Flitner weist allerdings mit Nachdruck darauf hin: »Demokratie in der Schule darf sich nicht in der Einrichtung von Mitbestimmungsorganen erschöpfen, vielmehr gilt es, eine soziale Kultur des Miteinanders zu entwickeln«. Der »Geist der Leitung« einer Evangelischen Schule, der mit J. H. Wichern »nicht der Geist des Gesetzes und darum der Geist der Freiheit und somit des Lebens« ist, wird diese Schule deshalb notwendigerweise zu einem Ort des Gesprächs und der (friedlichen) Auseinandersetzung aller Beteiligten werden lassen müssen.

These 3

Eine Evangelische Schule kann deshalb aber auch nicht vorgegebene Strukturen unreflektiert übernehmen, sondern muß eigene finden oder Übernommene begründen.

Wie frei sind Freie Schulen? Für den Pädagogen H.v. Hentig müssen sie so frei sein, daß sie nicht durch »feste Ordnungen und Zeipläne und das Messen des einen Kindes am andern oder an der statischen Norm« gefährden, was Schule seiner Ansicht nach sein soll:

»Ein Ort, an dem sich die allmähliche Übernahme von Verantwortung, die allmähliche Entwicklung von Interessen zu Aufgaben, das allmähliche Aufgehen von Scheu in Vertrauen, von Selbstbehauptung in Mitbestimmung und Befolgung gemeinsamer Regeln, von Tätigkeit in Leistung, von »meiner Zeit« in der gemeinsamen Zeit vollzieht.« (H.v. Hentig)

SPIELRAUM DER FREIHEIT

Inseln mit eigenem Gehalt und Innovationskraft hinsichtlich der inneren Schulreform umschreibt K. H. Potthast die notwendige Freiheit, die Freie Schulen besitzen und bewahren sollten. Laut Art. 7 (4) Grundgesetz gilt: Die Schule darf in ihren Lehrzielen, Einrichtungen und in der Ausbildung ihrer Lehrer nicht hinter denen entsprechender staatlicher Schulen zurückstehen. Gefordert ist dadurch ein gleichwertiges Niveau, nicht aber ein gleichartiges Erscheinungsbild im Vergleich mit staatlichen Schulen.

Daß die staatliche Schulaufsicht aus Sicht der Freien Schulen dabei teilweise Maßstäbe wie im vorigen Jahrhundert anlegt, etwa hinsichtlich der Genehmigung aufgrund des »besonderen pädagogischen Interesses«, der Lehrinhalte, der Ausbildung der Lehrer, der Schüler- und Elternmitwirkung oder der Benutzung von Schulbüchern, ist sicherlich zu verstehen – nicht zuletzt aufgrund zum Teil ge-

bener Abhängigkeit von der Vergabe öffentlicher Zuschüsse.

Betrachtet man nun aber die aufgrund der tatsächlich gegebenen Grundfreiheiten – freie Gestaltung des Schulbetriebs einschließlich der freien Bestimmung des Lehrstoffes, der Methoden und Lernziele; freie Lehrkräftewahl und freie Wahl der Schülerinnen und Schüler; Freiheit für die Verwirklichung eines besonderen pädagogischen Programms – in Freien Schulen praktizierten pädagogischen Modelle, so stellt sich dabei die Frage, was eine Freie Evangelische Schule davon (reflektiert) übernehmen kann und was sie an Innovationen durch- und umsetzen soll. Der »Spielraum der Freiheit« erweist sich so zunächst eher als scheinbar unbegrenztes Feld, das jedoch kritisch »durchforstet« werden muß.

Ausgehend von der »freisetzenden Unterscheidung von Erziehung und Evangelium«, die sich ihrer Verantwortung vor Gott stets bewußt sein muß, soll im folgenden der Versuch unternommen werden, einige Schritte weiter in die konkrete Gestaltung einer Freien Evangelischen Schule vorzudringen. Bei einem Gang durch die Geschichte stößt man zum Beispiel auf Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824 – 1893), der zu den »Klassikern einer Theorie der (freien) evangelischen Schule« gerechnet werden kann. Er spricht der sogenannten Schulgemeinde (d.i. ein »Verband von Familien, welche sich zur gemeinsamen Schulerziehung ihrer Kinder vereinigt haben«) zahlreiche Aufgaben zu. Dabei überinterpretiert er zwar das sogenannte Elternrecht etwas, doch wird daraus zumindest der Wert dieses Aspekts, ohne die damit einhergehenden Elternpflichten zu vernachlässigen, stets bewußt bleiben.

EIN WEGWEISENDES MODELL

Ebenso kann man Peter Petersen (1884 – 1952) begegnen, der im Rahmen seines Lehramtsstudiums auch evangelische Theologie studierte und sich später religionspädagogisch zunächst im Sinne der liberalen, dann der dialektischen Religionspädagogik äußerte. Am interessantesten allerdings dürften seine an der Universitätsschule in Jena gewonnenen, unter den biblischen Leitspruch »Der Größte unter euch soll sein wie der Jüngste, und der Vornehmste wie ein Diener« (Lk 22,26) gestellten praktischen Schulerfahrungen sein – insgesamt und bezüglich der »Eingliederung der religionskundlichen Arbeit in den Gesamtunterricht« und der (auch) religiös gestalteten Feiern und Andachten, zum Beispiel Morgenfeiern der gesamten Schule.

Neben den von Einzelpersonen erdachten Elementen und Konzepten geben auch die Erfahrungen vorhandener Freier Evangelischer Schulen Beispiele, die durch theoretische Begründungen und reflektierte Praxiserfahrungen eine wichtige Quelle darstellen. Exemplarisch hierfür sei das Evangelische Schulzentrum Leipzig genannt, das 1991 gegründet wurde. Dessen Konzeption und pädagogische Leitlinien wurden wesentlich vom Pädagogischen Referat der Evangelischen Schulstiftung in Nürnberg erarbeitet, »gleichsam das Beste bisheriger Konzeptionen freier Schulen in evangelischer Trägerschaft zusammendenken und auf die besondere Leipziger Situation anwenden.« (M. Schreiner).

Fünf Bereiche beziehungsweise Schwerpunkte werden in dem dort entwickelten Modell entfaltet und religionspädagogisch reflektiert:

- das Ziel einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung,
- das Ziel eines »Lebens und Lernens in christlicher Gemeinschaft«,
- das Aufweisen einer religiös-ethischen Dimension auch im Fachunterricht,
- die Anwendung besonderer didaktisch-methodischer Unterrichtsformen und
- die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in fachdidaktischer und erzieherischer Hinsicht.

WIE LEISTUNGEN BEURTEILEN?

Für den Religionspädagogen besteht die Arbeit bei der Beschäftigung mit einer explizit Evangelischen Schule darin, Wege zur Umsetzung des anhand der Lehre von der Rechtfertigung gewonnenen Bildungsauftrags zu finden. K. E. Nipkow hat anlässlich der in den 70er Jahren geführten Diskussion über die Leistungsproblematik im Religionsunterricht weitreichende Untersuchungen zu einem theologisch und religionspädagogisch verantwortbaren Leistungsbegriff unternommen, die von ihren Ergebnissen her einiges für ein Beurteilungs- und Benotungssystem einer Freien Evangelischen Schule hergeben könnte. Wenn Nipkow für eine prinzipiell gleiche Beurteilungsart im Religionsunterricht votiert, weil dies verbunden wäre »mit der Hoffnung auf Übertragbarkeit dessen, wofür sich der Religionsunterricht zum Nutzen allen schulischen Unterrichts und damit aller Schüler in allen Fächern einsetzen sollte: *Anwalt für ein pädagogisch verantwortbares Unterrichten, Lernen und Leisten zu sein*«, dann könnte diese Forderung durchaus

auch auf eine ganze Schule übertragen werden. Dort kann dann entweder versucht werden, mit denselben Vorgaben wie an entsprechenden staatlichen Schule Wege in dem beschriebenen Sinn zu beschreiten, notwendige pädagogische Ergänzungen vorzunehmen oder ein entsprechend alternatives System einzuführen, von dem man eine Übertragung auf das staatliche Schulsystem erhoffen könnte.

Eine Evangelische Schule darf vorgegebene Strukturen nicht unreflektiert übernehmen, sondern muß eigene finden oder Übernommenes begründen.

These 4

Eine Evangelische Schule ist somit als Autonomiekomplex zu denken, der aufgrund seiner Eingebundenheit in Bestehendes dem gesellschaftlichen Wandel möglicherweise mit großer Adäquanz begegnen kann.

Gleichsam als Zwischenresümee und Überleitung zur vierten und letzten These kann behauptet werden:

»Bildung verlangt nach einer bewußt pädagogischen Form institutioneller Gestaltung, die sich nur von den Beteiligten her erreichen läßt, nicht jedoch durch zentrale Normierung. Erforderlich ist eine Autonomie, die der einzelnen Schule den Raum für eine eigene Entwicklung gibt. Bildung ... verlangt die Autonomie der Schule« (F. Schweitzer / Chr. Th. Scheilke).

MENSCHEN, DIE SICH VERSTÄNDIGEN WOLLEN

Über die »zentrale Normierung«, die als Ausdruck des staatlich-(partei)politischen Einflusses gelten kann, wird man der zahlreichen weiteren Faktoren, die Schule mehr oder weniger stark beeinflussen, gewahr sein und das Verhältnis der konkreten Schule zu diesen bedenken müssen. Hierzu zählen neben der für eine Freie Evangelische Schule als besonders wichtig herausgestellten Elternschaft und Kirche die Kommune(n), die Wirtschaftsgruppen, die Wissenschaft und ihre Organisationen, die Kunst und ihre Organisationen, die soziale Schichtung im Umfeld der Schule, die öffentliche Meinung, die »veröffentlichte Meinung« (Massenmedien) sowie weitere Vereine und Verbände aus den Bereichen Geselligkeit, Sport, Freizeit, Gesundheit, Natur, Kultur etc.

Um nur einige Möglichkeiten zu nennen, könnte das Verhältnis der Schule zur Kommune im Sinne der englischen *community schools* oder in der Art einer »Nachbarschaftsschule« sowie ersten »Begegnungen« auf der politischen Ebe-

ne gedacht werden. Beziehungen zur Wirtschaft wären nicht nur, aber insbesondere für den Bereich der Hauptschule in Form von Berufspraktika auf der einen, Ergänzung des schulinternen Angebots durch »schulfremde« Fachleute auf der anderen Seite eine Möglichkeit, gerade den Jugendlichen der Hauptschulen neue Perspektiven aufzuzeigen und zu ermöglichen. Der Bildungsbegriff muß wieder als notwendiges Korrektiv auftreten, der in seiner ideologiekritischen Funktion das schulische Lernen des Subjekts nicht den Bedürfnissen von Wirtschaft und Gesellschaft unterworfen wissen will.

Während Kommune und Wirtschaft von der Schule aus weniger als »Gefahr«, sondern vielmehr im Sinne einer Chance für die pädagogische Arbeit als Lebens- und Erfahrungsraum wahrgenommen und darin miteinbezogen werden können, ist das Verhältnis zu den Massenmedien von vorneherein eher negativ geprägt. Kindheit heute gerät immer mehr zu einem »Leben aus zweiter Hand«, das von einem allmählichen Verschwinden der Wirklichkeit begleitet ist. Diagnose und Therapie – in erster allgemeiner Bestimmung – könnten deshalb so aussehen:

»Die dem Menschen seit Anbeginn vertraute Wirklichkeit weicht einer neuen – der Kunstwelt des Bildschirms, der Software, der gespeicherten, mechanisch geordneten, zweifelsfreien Information ... Wir brauchen *eben darum* die nicht-mediatisierten, selbst verantworteten, sinnstiftenden Denk-, Wahrnehmungs- und Aneignungsformen – wir brauchen allgemein gebildete Menschen, die sich untereinander verständigen können und wollen. *Dies* ist der kritische Auftrag der Stunde – nicht Vermehrung des Wissens des einzelnen und nicht romantische Abwendung von der neuen Realität.« (H.v. Hentig)

DER CHARAKTER EINES AUFBRUCHS

Diese Auffassung deutet bereits an, daß die Schule gegenüber den Medien neben der nicht zu vernachlässigenden *vorbereitenden Aufgabe* hauptsächlich eine *kompensatorische und (ideologie-)kritische Aufgabe* wahrnehmen müßte.

Es bleibt festzuhalten, daß Schulen mit ihrem Potential an Autonomie und Distanz »vor Zumutungen einer beschränkten Sicht der Realität« schützen und »Raum für Probandeln, für Darüberhinausdenken und für Kritik« geben.

Es bleibt, der Forderung folgend, daß sie dies »weit besser [könnten], wenn sie mehr Autonomie erhielten« (K. Klemm / H.-G. Rolff / K.-J. Tillmann), weiter zu fragen, ob hier nicht gerade Freie Schulen

den ihnen gegebenen Spielraum im Vergleich zu den staatlichen Schulen produktiver zu nutzen im Stande sind.

Dies meint konkret den Anspruch, daß sie den beiden in der neueren Pädagogik und Religionspädagogik herausgestellten Anknüpfungspunkten für Schule adäquater zu begegnen vermögen, nämlich der Lebenswelt der Schüler und den Schlüsselproblemen unserer Zeit.

Keineswegs soll damit gesagt sein, daß dies für staatliche Schulen nicht möglich, von vorneherein ausgeschlossen sei.

»Das kann an jeder Schule geschehen, wenn man ihr die nötige *Autonomie* einräumt, nein, zumutet. Das Befolgen der Anordnungen von Schulverwaltungen ist sehr bequem – das Neudenken der Schule ist höchst unbequem, verheddert sich in zeitverschlingenden Erörterungen, führt zu Konflikten, zieht unsichere Probeläufe nach sich.« (H.v. Hentig)

Solches Neudenken ist den Freien Schulen vom Gesetzgeber in Form des Erweises eines »besonderen pädagogischen Interesses« auferlegt. Der gemeinsame Entschluß, der sich in einem gemeinsamen Ideen- und Handlungsentwurf äußert, gibt dem Willen zum Leisten des Besseren den Charakter eines Aufbruchs, der trotz aller geschilderten Schwierigkeiten alle angesprochenen Aspekte bewußt mit einbezieht und so aus der Reflexion der Autonomie sowie der Eingebundenheit der Institution und der in ihr und um sie wirkenden Menschen dem gesellschaftlichen Wandel möglicherweise mit großer Adäquanz begegnen kann.

Dirk Menzel ist Mitarbeiter am Lehrstuhl für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Universität Augsburg.

Auf sich allein gestellt, kann der Religionsunterricht nur wenig zu Wahrnehmungsveränderungen sowie zur Veränderung unserer Sehweisen und Deutungsmuster beitragen. Im Verein mit anderen Unterrichtsfächern eröffnen sich mehr Möglichkeiten. Dies ist die große Chance von Schulen in evangelischer Trägerschaft, vorausgesetzt, sie buchstabieren ihr Proprium nicht nur im Schulleben oder in besonderen Vorhaben an den Rändern, sondern im täglichen Unterricht selbst.

Karl Ernst Nipkow