

Friedrich Schweitzer

DIE VERANTWORTUNG DER KIRCHE FÜR DAS ÖFFENTLICHE SCHULWESEN

Perspektiven kirchlicher Bildungspolitik

Die Frage nach der Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen kann heute sehr unterschiedlich verstanden werden. Für die einen geht es bei dieser Frage vor allem darum, Staat und Öffentlichkeit an den christlichen Charakter der Schule - besonders der christlichen Gemeinschaftsschule - zu erinnern, um so die Schule vor einer noch weiter fortschreitenden Säkularisierung zu bewahren. Andere werfen diese Frage auf, um die Kirche selbst neu in die Verantwortung zu nehmen - in eine Verantwortung nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für die Schule im ganzen. Wieder andere denken bei dieser Frage zuerst an das Verhältnis zwischen staatlichen und kirchlichen Schulen und fragen nach den Möglichkeiten und Aufgaben, die heute der einen und der anderen Form von Schule zukommen sollen. Schließlich - und auch darüber sollte man sich klar sein - wird so mancher über die Frage nach einer kirchlichen Verantwortung für das öffentliche Schulwesen nur erstaunt sein und wird sie als hoffnungslosen Versuch der Erneuerung längst vergangener Zeiten und Zustände belächeln oder sogar aktiv bekämpfen.

Es geht bei der Frage nach der Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen also von vornherein um ein komplexes Geflecht von Orientierungsfragen, die zunächst das Verhältnis von Kirche und Staat betreffen, im weiteren aber auch die jeweils eigene Orientierung innerhalb der Kirche sowie in Staat und Öffentlichkeit. Der Umgang mit diesen Orientierungsfragen wird dabei noch weiter erschwert durch ihren Bezug auf das Schulwesen. Denn das Schulwesen unterliegt selbst einer Entwicklung, und die genannten Orientierungsfragen in Kirche, Staat und Öffentlichkeit lassen sich nur angemessen aufnehmen, wenn sie mit den Tendenzen der Schulentwicklung verbunden und vor deren Hintergrund reflektiert werden.

Ich möchte meinen Überlegungen zur Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen deshalb den Versuch einer Standortbestimmung

vorausschicken, wobei mir besonders die kirchliche Bildungspolitik und der Stand der Bildungsreform wichtig sind (1). Vor dem Hintergrund dieser Standortbestimmung kann dann die Frage nach der Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen aufgenommen (2) und können zusammenfassend Ziele und Aufgaben für die Zukunft benannt werden (3).

1. Versuch einer Standortbestimmung

Ich möchte bei meinem Versuch einer Standortbestimmung nicht mit der Bildungspolitik beginnen und auch nicht mit der Schule, sondern mit einigen grundsätzlichen Überlegungen im Anschluß an die neuere Diskussion zur Schöpfungstheologie. In seinem Buch "Gott in der Schöpfung" (1985, S.47ff.) unterscheidet Jürgen Moltmann in der Geschichte der theologischen Schöpfungslehre drei Stadien im Blick auf das jeweilige Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaften:

Im *ersten Stadium* sei aus der Verschmelzung biblischer Traditionen mit dem antiken Weltbild eine umfassende religiöse Kosmologie entstanden. Für diese Kosmologie erschien die Welt als "die geordnete Welt Gottes, die von seiner Herrlichkeit erfüllt und von seiner Weisheit gelenkt ist". In diese Kosmologie waren dann alle Wissenschaften und selbstverständlich auch die Naturwissenschaften eingebettet. Die Naturwissenschaften waren die Mägde - die ancillae - der Theologie.

Im *zweiten Stadium* befreiten sich die Naturwissenschaften aus dieser Kosmologie, während sich die Theologie ihrerseits von der Kosmologie zurückzog und die Schöpfungslehre "auf den persönlichen *Schöpfungsglauben* reduzierte. Die Folge war eine ebenso deutliche wie friedliche Abgrenzung zwischen Naturwissenschaften und Theologie. Es handelte sich, wie Moltmann sagt, um eine "friedliche Koexistenz auf der Basis der gegenseitigen Irrelevanz" (S.48).

Das *dritte Stadium* in dem wir uns heute befinden, bezeichnet Moltmann als die "Notgemeinschaft in der ökologischen Krise". Angesichts der massiven Bedrohung des Überlebens verliere nicht nur die Abgrenzung zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen an Relevanz, sondern können

sich Theologen und Naturwissenschaftler auch neu begegnen in den gemeinsamen Fragen, die beide gleichermaßen bewegen. - Für die Theologie bedeutet dies freilich keine Rückkehr zu einem geschlossenen Weltbild im Sinne der alten Kosmologie; es bedeute vielmehr eine "Orientierung in der ökologischen Weltkrise" (S.51). Konkret heiÙe dies, Natur als Schöpfung Gottes zu verstehen.

Ich möchte nun versuchen, die von Moltmann beschriebenen Stadien gleichsam auf die Bildungspolitik der Kirche zu übertragen - nicht um zu behaupten, daß wir die kirchliche Bildungspolitik und ihre Geschichte einfach als Ausdruck und Folge der jeweiligen Schöpfungstheologie zu lesen hätten, sondern weil mir Moltmanns Stadienmodell von heuristischem Wert für unsere Frage zu sein scheint¹. Im weiteren werde ich dann nicht nur schöpfungstheologische, sondern auch ekklesiologische Überlegungen miteinbeziehen.

Dem *ersten* Stadium einer religiösen Kosmologie ist die christliche Schule der vergangenen Jahrhunderte vergleichbar: Es ist eine Schule, in der alle Wissenschaften und Künste der Theologie dienstbar sind und sich ihr unterordnen müssen. - Diese Situation gehört endgültig zur Vergangenheit und soll in ihren Vor- und Nachteilen hier nicht weiter zur Debatte stehen. Wichtiger, weil näher an der Gegenwart ist die Schule des *zweiten* Stadiums, d.h. - mit Moltmann gesprochen - der "friedlichen Koexistenz auf der Basis der gegenseitigen Irrelevanz". Gemeint ist die weltanschaulich "freie" Schule, zu der sich die EKD-Synode 1958 mit ihrem Wort vom "freien Dienst an einer freien Schule" entschlossen und mutig bekannt hat: "Erziehung kann nur in Freiheit und Wahrhaftigkeit geschehen. Deshalb erklärt die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, daß über Schule und Lehrer keinerlei kirchliche Bevormundung ausgeübt werden darf. Die sittliche und wissenschaftliche Verantwortung der Erzieher für alle Lehrgehalte und das gesamte Schulleben duldet keine weltanschauliche Bevormundung, gleich welcher Art" (Wort der Synode 1958, S.19). - Man hat dieser Schule und diesem Synodenwort angelastet, daß es - zumindest in der

Folge - nur zu einem Rückzug der Kirche aus der Schule geführt habe und zu einem Gleichgültigwerden der Schule gegenüber Religion und Kirche. O.Basse spricht sogar davon, daß sich die Kirche - legitimiert durch dieses Synodenwort - "weithin von der Verantwortung für die Schule befreite" (1987, S.32). Man wird aber nicht vergessen dürfen, daß der Schritt zur weltanschaulichen Freigabe der Schule notwendig war - nicht zuletzt zu einer Bewältigung der nicht immer freiheitlichen Geschichte des Verhältnisses zwischen Schule und Kirche. Dieser Schritt bedeutete darüber hinaus ein Überwinden der damals nur in verkrampfter Form möglichen Versuche und Bemühungen um eine christliche Wissenschaft oder einen christlichen Unterricht in Fächern außerhalb des Religionsunterrichts. Denn damals jedenfalls schien niemand mehr sagen zu können, worin denn der christliche Impuls und gar die christliche Form für eine Naturwissenschaft oder für den Sprachunterricht sinnvollerweise bestehen könnte. Die Synode betont deshalb nachdrücklich, daß über die "Gehalte", die die Schule vermittelt, "sachgerecht, ohne weltanschauliche Überhöhung, aber auch ohne konfessionelle Enge und ohne ideologischen Zwang" entschieden werden soll (S.19).

Trotz dieser Würdigung der befreienden Wirkung des zweiten Stadiums scheint mir auch für die kirchliche Bildungspolitik heute ein *drittes* Stadium erforderlich. Die schieflich friedliche Trennung zwischen dem Religionsunterricht und anderen Fächern und zwischen Kirche und Schule reicht als Orientierung nicht mehr zu. Schon Ende der 70er Jahre wurde der friedliche Kompromiß des zweiten Stadiums brüchig und zwar interessanterweise von den Rändern her: Die Wert- und Sinnproblematik, die damals neu aufbrach, machte sehr deutlich, daß Wissenschaft und Technik den Menschen bei seinen Sinnfragen letztlich allein lassen. - "Leben und Erziehen - wozu?" war dann 1978 die Leitfrage der EKD-Bildungssynode, und in dieser Frage ist die andere: "Technischer Fortschritt - wozu?" ja leicht wiederzuerkennen.

Für die Kirche bedeutet das dritte Stadium nicht, daß sie nun wieder ein geschlossenes Weltbild für die Schule zu liefern hätte. Das bleibt auch in Zukunft Vergangenheit. Gefordert ist vielmehr, wie Moltmann

schreibt, eine "Orientierung in der ökologischen Weltkrise". Wie eine solche Orientierung konkret auszusehen hätte und welche Folgen sie für die Naturwissenschaften und für den naturwissenschaftlichen Unterricht haben müßte, das ist im einzelnen heute noch nicht klar. Daß jedoch das alte Abgrenzungsmodell nicht mehr trägt und das Gespräch zwischen Naturwissenschaften und Theologie nicht nur an den Rändern - im Bereich von Sinnfragen, die jenseits der Naturwissenschaft aufbrechen - geführt werden darf, das ist inzwischen sehr deutlich. Auch dieses Modell, bei dem sich die Theologie gleichsam im Jenseits der Naturwissenschaften bewegen soll, verdankt sich noch dem alten Abgrenzungsdenken, das die Freiheit der Theologie und der Naturwissenschaften nur dann gewährt sieht, wenn sich beide möglichst wenig berühren. Notwendig - um der Freiheit wie um des Überlebens willen - ist heute eine Verständigung über Fragen der wissenschaftlichen Forschung selbst sowie über die technische Nutzung dieser Forschung - man denke nur an die Gentechnologie, die Informationstechnologie oder die Kerntechnologie, die den Menschen nicht nur vor neue Sinnfragen stellen. In allen diesen Fällen geht es um eine ethische Verantwortung schon der Forschung selbst².

Von hier aus erhält die Forderung nach einer christlichen Verantwortung nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für alle Fächer und für die Schule im ganzen eine neue Plausibilität, deren praktische Bewährung allerdings, soweit ich sehe, noch weithin aussteht³.

Zu einer Standortbestimmung gehört auch der Blick auf die *Bildungspolitik und Bildungsreform außerhalb der Kirche*. Ich kann hier nicht im einzelnen auf die drei oder vier Phasen der Bildungsreform seit 1945 eingehen. Dazu liegt inzwischen eine Reihe aufschlußreicher Bilanzversuche vor⁴. Wichtig für unseren Zusammenhang scheint mir vor allem die deutliche Zäsur zwischen der Politik des neuen Aufbruchs und der weitgreifenden Reformen des Bildungssystems in den 60er und frühen 70er Jahren einerseits und der heutigen Situation der Reformmüdigkeit und der Entmutigung andererseits. Der Weg der Bildungsre-

form seit den 60er Jahren, wie er beispielsweise durch den Strukturplan des Deutschen Bildungsrats (1970) und die Thesen des Forums "Mut zur Erziehung" (1978) markiert wird, läßt sich beschreiben als ein allmählicher Übergang vom optimistischen Konsens zu einer Politik der Wende. Dieser Weg hat Ende der 70er Jahre in einer ideologischen Polarisierung zwischen Emanzipation und konservativer Erziehung zu Werthaltungen und Tugenden in einer Sackgasse geendet. Von einer Sackgasse wird man sprechen müssen, weil in dieser Polarisierung zwischen Emanzipation und konservativer Werterziehung weder der pädagogisch - wie im übrigen auch theologisch - unverzichtbare Gedanke der Mündigkeit angemessen aufgenommen oder überhaupt gesehen wurde noch auch die ebenfalls für alle Erziehung grundlegende ethische Dimension ihr Recht erfuhr. Demgegenüber ist zu betonen, daß der mündige Mensch im Sinne Kants und auch der mündige Christ im Sinne Schleiermachers für seine Bildung auf eine Schule angewiesen ist, die die ethische Dimension allen Lernens erkennt und ihr zu entsprechen sucht.

Es führt hier nun nicht weiter, im Rückblick, fast 10 Jahre danach, noch einmal nach Recht und Unrecht in dieser ideologisch polarisierten Diskussion zu fragen. Von heute aus gesehen ist deutlich, daß auf Mündigkeit ebensowenig wie auf Werthaltungen und Tugenden als Ziele der Erziehung verzichtet werden darf, daß aber beides - jedenfalls so, wie es damals verstanden wurde - für eine Bewältigung der substantiellen Probleme der heutigen Zeit nicht ausreicht. Die Fragen der Sicherung des Friedens und der Bewahrung der Mitwelt waren damals - und das gilt für beide Seiten - noch gar nicht wirklich im Blick.

Die heutige Situation der Schule und der Stand der Reformbemühungen sind nicht leicht zu beschreiben. Das Bild, das sie dem Betrachter bieten, ist keineswegs einheitlich. Daran hat auch die "Politik der Wende" nur wenig geändert. Beschreiben lassen sich allenfalls Tendenzen. Auf einige dieser Tendenzen möchte ich wenigstens kurz eingehen:

Kennzeichnend ist zunächst eine Reformmüdigkeit sowie eine Zurücknahme von Reformmaßnahmen auf die Ebene der Bildungsverwaltung. Das beste

Beispiel bietet hier der jüngste Versuch, die Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 jedenfalls teilweise wieder rückgängig zu machen. Diese Diskussion wurde in der KMK lange Zeit weithin ohne jede Beteiligung von Wissenschaft und Öffentlichkeit geführt⁵. - Eine solche Beschränkung der Reformdiskussion auf die Verwaltungsebene mag in manchen Punkten aus Gründen der Sachlichkeit vertretbar erscheinen. Insgesamt ist sie keineswegs zu begrüßen. Sie verhindert eine angemessene Beteiligung sowohl der direkt Betroffenen wie auch der Öffentlichkeit im ganzen (was im Falle der gymnasialen Oberstufe allerdings nicht zuletzt durch eine rechtzeitige Initiative der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland und des Comenius-Instituts verhindert werden konnte⁶). Die Behandlung von Reformfragen nur auf der Verwaltungsebene birgt darüber hinaus die Gefahr, daß substantielle Fragen gar nicht in den Blick kommen. Solche Fragen lassen sich mit den Mitteln der Verwaltung allein weder beantworten noch bearbeiten.

Eine *zweite* Tendenz, die sich heute abzeichnet, erwächst aus der zunehmenden Spannung zwischen einer verbreiteten Reformmüdigkeit einerseits und den elementaren Bedrohungen, denen die Erziehung heute unterliegt, andererseits. Abzulesen ist die Reformmüdigkeit an der fehlenden Bereitschaft, weitgreifende - strukturelle - Reformen auch nur zu erwägen. Pädagogische Themen finden in Politik und Öffentlichkeit nur mehr wenig Beachtung. Desinteresse und Mutlosigkeit bestimmen hier die Situation. - Daß es sich tatsächlich um Mutlosigkeit und nicht viel mehr - wie manche meinen - um die gesunde Beruhigung eines übertriebenen Reformeifers handelt, belegen die Bedrohungen, die die Erziehung heute zunehmend schwieriger machen. Eine elementare Bedrohung für jede Erziehung liegt in der veränderten Zukunftsperspektive: Wo Zukunft überhaupt fraglich wird, fehlt Eltern und Lehrern eine grundlegende Voraussetzung für ihr pädagogisches Handeln: das Vertrauen in eine vielleicht schwierige, aber letztlich doch zu meistern-
de Zukunft als Horizont der Erziehung.

Von erheblichem Gewicht sind sodann die Veränderungen, denen die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen vor allem durch die neuen Medien

und Technologien, aber auch durch den Konsum von Spielzeug und anderen für Kinder und Jugendliche produzierten Waren unterliegt⁷. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wird in dem Sinne arm an Erfahrung, daß sie immer mehr auf "Erfahrungen aus zweiter Hand" beschränkt: den medial gesteuerten Umgang mit einer künstlich hergestellten Wirklichkeit.

Dazu kommt, was etwa der Tübinger Erziehungswissenschaftler Andreas Flitner als "Isolierung der Generationen" beschrieben hat⁸: Die drohende Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen aus der Welt der Erwachsenen. Kinder und Jugendliche verbringen ihre Zeit weithin in Einrichtungen wie der Schule, in denen sich fast ausschließlich Kinder und Jugendliche, mit nur wenigen, professionell dafür ausgebildeten Erwachsenen, aufhalten. In der Arbeitswelt der Erwachsenen ist umgekehrt für Kinder weder Raum noch Zeit⁹.

Ich will hier allerdings kein nur negatives Bild entwerfen - ein resignierter Abgesang auf Schule und Gesellschaft wäre ebenso verfehlt wie eine kritiklose Anpassung an die heutige Situation. Deutlich ist aber, daß wir vor Herausforderungen stehen, die keine Abkehr von pädagogischen Reformfragen erlauben, sondern nach entschiedenen Bemühungen um eine Reform des Bildungswesens verlangen.

Auch heute gibt es im Schulwesen - dies meine *dritte Beobachtung* - Entwicklungen, die zu Hoffnung berechtigen. Dabei denke ich vor allem an die recht zahlreichen Ansätze in einzelnen Schulen und bei einzelnen Lehrern, die sich den neuen Herausforderungen stellen. Auch ohne Veränderung des Systems, auf die man heute schwerlich setzen kann, versuchen Lehrer oder auch ganze Schulen, durch innere Reformen und durch geschickte Nutzung lokaler und regionaler Voraussetzungen den Schülern mehr zu bieten als eine bloße Unterrichtsanstalt. Es sind dies Schulen und Lehrer, die den Erziehungsauftrag der Schule ernstnehmen und die diesen Auftrag aktualisieren und auslegen angesichts der ethischen Herausforderungen unserer Zeit und angesichts des Wandels von Kindheit und Jugend¹⁰.

Wo liegen nun im Blick auf diese Tendenzen die Aufgaben der kirchlichen Bildungspolitik? - Zunächst ist wohl deutlich, daß eine Fortschreibung der polarisierten Diskussion zwischen Emanzipation und konservativer Werterziehung nicht länger dienlich ist. Eine Fortschreibung dieser Diskussion verfehlt die Aufgaben, vor denen die Schule heute steht. Zu Recht hat deshalb Karl Ernst Nipkow (1985a, S.32ff.) für die Kirche einen "dritten Weg" gefordert, der diese veraltete Frontstellung hinter sich läßt und der so zu einer Öffnung für die Herausforderungen der Gegenwart führt.

Zweitens kann heute mit einer neuen Offenheit auch für kirchliche Stellungnahmen und Orientierungshilfen gerechnet werden. Dies gilt sicher nicht schon für Kirche als Kirche - eine neue Offenheit für Kirche ist derzeit, wie etwa die Mitgliedschaftsstudien der EKD zeigen¹¹, keineswegs in Sicht. Für eine "Orientierung in der ökologischen Weltkrise" jedoch, um noch einmal mit Jürgen Moltmann zu sprechen, sind Offenheit und Interesse durchaus zu erwarten.

Die Notwendigkeit solcher Orientierungshilfen - und dies ist meine dritte Folgerung - ergibt sich dabei aus der Mutlosigkeit und aus der Verengung, in der Bildungspolitik heute weithin betrieben wird. Gerade die Kirche wird sich damit nicht abfinden wollen und können.

2. Die Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen

Worin liegt in dieser Situation die Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen? - Wenn man von einer solchen Verantwortung der Kirche spricht, tut man gut daran, sich den Adressaten dieser Aussage klarzumachen. Ist es die Schule, sind es Staat und Öffentlichkeit, oder ist es die Kirche selbst?

Ich möchte zunächst von den *Aufgaben der Kirche* sprechen: Was ist im Blick auf die kirchliche Bildungspolitik gemeint? - Zunächst ist wohl - mit C.Röger (1987) formuliert - an diejenige "Gefährdung evangelischer Bildungspolitik" zu denken, die aus der "Reduktion auf die Sorge für den evangelischen Religionsunterricht" erwächst (S.21).

Diese "Gefährdung" liegt deshalb so nahe, weil es sich beim Religionsunterricht gleichsam um die Ordnung im eigenen Hause zu handeln scheint. Die Sorge für den Religionsunterricht war und ist ebenso notwendig wie sinnvoll - und zwar für Kirche und Schule gleichermaßen. Das braucht hier nicht noch einmal begründet zu werden. Auf lange Sicht aber reicht eine Sorge nur für den Religionsunterricht nicht aus - und zwar weder, um das pädagogische Anliegen der Kirche zu verdeutlichen noch um der Schule wirklich Impulse zu geben - für beides kann ein einzelnes Fach nicht genügen. Zudem ist die Sorge allein für den Religionsunterricht auch nicht in der Lage, den Religionsunterricht selbst und seine Stellung in der staatlichen Schule langfristig zu sichern. Denn wo sich die Kirche auf den Religionsunterricht beschränkt, wird auf die Dauer nicht zu vermeiden sein, daß der Religionsunterricht als konfessioneller Fremdkörper in einer weltanschaulich offenen Schule angesehen und als Veranstaltung einer sonst nicht an Erziehung und Schule interessierten Institution Kirche abgelehnt wird.

Eine Erweiterung der kirchlichen Bildungspolitik auf die Schule als ganze ist deshalb geboten. Sie bedeutet keine Vernachlässigung des Religionsunterrichts, sondern stellt eine notwendige Ergänzung der auf den Religionsunterricht gerichteten Bemühungen dar¹². - Auch so läßt sich übrigens die rechtliche Bestimmung der "christlichen Gemeinschaftsschule" heute verstehen: Sie erinnert nicht nur den Staat an eine wert- und sinnbezogene Grundlage der Schule; sie erinnert zugleich die Kirche an ihre Verantwortung für ein Erziehungswesen, das sie selbst mitaufgebaut und das sie in seiner Entwicklung bis heute mitgetragen, mitgeprägt und mitbestimmt hat.

In diese Richtung weist auch das Verständnis der christlichen Gemeinschaftsschule, wie es heute von seiten des Staates formuliert wird: "Normiert werden kann oder als Norm erhalten werden kann, wie dargelegt, nur das, worüber ein ethischer Mindestkonsens in der Gesellschaft besteht. Von den Kirchen muß erwartet werden, daß sie die Gemeinschaftsschule auf christlicher Grundlage als einen solchen Mindestkonsens miterhalten und den Staat in seinem unbestreitbaren Recht,

Erziehungsziele in Schule zu setzen, weiterhin in die Lage versetzen, eine Erziehung in Schule auf der Grundlage christlich-humanistischer Ethik zu normieren. Dieser Beitrag kann nicht nur ein qualitativer im Rahmen des Öffentlichkeitsauftrags der Kirche sein. Er bedarf zur Wirksamkeit der Quantität, der Resonanz in der Gesellschaft" (Köller 1987, S.9f.). Ähnlich wie bei den Grundwerten ist der Staat demnach immer auch auf das Ethos der Gesellschaft verwiesen. Eine bloß rechtliche Bestimmung reicht bei Wert- und Sinnfragen nicht aus¹³.

Was aus staatlicher bzw. rechtlicher Sicht als "Resonanz in der Gesellschaft" bezeichnet wird, ist theologisch aufs engste mit dem Problem der *Volkskirche* verbunden. Welche Erwartungen und welche Probleme und Aufgaben verbinden sich in einer volkskirchlichen Perspektive mit der Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen? - Ich will diese Frage unter drei Aspekten aufnehmen: den Erwartungen an die Kirche von seiten ihrer Mitglieder (1), den wachsenden Schwierigkeiten im Bereich religiöser Sozialisation (2) und schließlich dem Problemkreis, der in der Kirchensoziologie als "Bildungsdilemma" diskutiert wird (3).

(¹³ Die *Erwartungen*, die *Kirchenmitglieder* an die Kirche stellen, sind nicht leicht zu erheben. Schon die regionalen Unterschiede sind erheblich (man denke beispielsweise nur an den ländlichen Raum in Württemberg und die großstädtische Situation in Hamburg); aber auch in den einzelnen Regionen und Gemeinden gibt es große Unterschiede. Wenn ich mich im folgenden auf die letzte EKD-Mitgliedschaftsstudie "Was wird aus der Kirche?" (Hanselmann u.a. 1984) konzentriere, so vor allem deshalb, weil diese Studie sich um eine "Repräsentativerhebung" bemüht (1523 sich selbst als evangelisch bezeichnende Befragte, mit Spezialstichproben 2535; s.S.20f.) und weil dieser Studie und der darauf aufbauenden Studie "Christsein gestalten" (Kirchenamt der EKD 1986) in der kirchlichen Diskussion großes Gewicht zugemessen wird.

Allerdings erscheint mir die Interpretation der Untersuchungsergeb-

nisse, die von den Autoren der Mitgliedschaftsstudie geleistet wird, gerade im pädagogischen Bereich zum Teil ergänzungsbedürftig. Denn deutlicher, als es in der Studie selbst formuliert wird, machen die Untersuchungsergebnisse sichtbar, daß in einer stärker und aktiver wahrgenommenen Verantwortung für das öffentliche Schulwesen auch eine wichtige Chance für die Kirche liegt, wenn sie den Erwartungen der Kirchenmitglieder gerecht werden will. Damit soll nicht einer unreflektierten Anpassung der Kirche an bestehende Erwartungen das Wort geredet werden. Aber wenn solche Erwartungen mit theologischen und pädagogischen Überlegungen konvergieren - und das scheint hier zumindest teilweise zuzutreffen, dann sind solche Erwartungen durchaus ernstzunehmen.

Zunächst zeigt die EKD-Studie von 1984 mit großer Deutlichkeit, wie wenig das Engagement der Kirche in Erziehungsfragen bisher in der Öffentlichkeit wahrgenommen wurde. Nur 33 % der Befragten nämlich sind sich wirklich sicher, daß die Kirche um die Erziehung der Kinder bemüht ist (S.95). Und bei den Befragten, die nicht in der Gemeinde aktiv sind, sind es sogar nur 29 % (S.98). Interessanterweise sind nun 43 % der Befragten der Meinung, das Engagement der Kirche in Erziehungsfragen solle so bleiben, wie es ist; aber 40 % wünschen sich ein stärkeres Engagement, während nur 16 % ein solches Engagement ablehnen würden (S.122). Die Forderung nach mehr pädagogischem Engagement der Kirche liegt zwar nicht an der Spitze der Wünsche an die Kirche, aber sie liegt doch gut im Mittelfeld einer Rangliste von Forderungen, die heute an die Kirche gestellt werden (S.127).

Die EKD-Studie schränkt diesen Befund nun ein mit dem Hinweis, daß es vor allem der Kirche eng Verbundene seien, die sich eine Verstärkung der kirchlichen Bemühungen im pädagogischen Bereich wünschen. Diese Einschränkung ist jedoch keineswegs so zu verstehen, als werde ein pädagogisches Engagement der Kirche von kirchlich Distanzierten durchweg abgelehnt. Zwar gibt es bei den "Austrittswilligen" einen erheblichen Anteil, der sich gegen ein verstärktes pädagogisches Engagement ausspricht. Zugleich machen die Zahlen aber auch deutlich,

daß es bei allen Gruppen - auch noch bei den "Austrittswilligen" - eine große Anzahl von Befürwortern gibt, die für ein stärkeres pädagogisches Engagement der Kirche sprechen (S.124f.). - Gerade in einer Zeit, in der sich die Kirche um ihren künftigen Bestand an Mitgliedern sorgen muß, darf ein solcher Hinweis auf die Erwartungen der Kirchenmitglieder nicht übersehen werden - besonders wenn diese Erwartungen, wie ich nun zeigen möchte, auch durch weitere Überlegungen gestützt werden.

(2) Ein Ergebnis, das nicht nur aus der EKD-Mitgliedschaftsstudie folgt, sondern auch aus anderen kirchen- und religionssoziologischen Untersuchungen der letzten Jahre und Jahrzehnte, betrifft die *Veränderung der religiösen Sozialisation*. Ob man dabei - wie manche es sehen - nur von einem "Nachlassen" der religiösen Sozialisation und sogar einer "Desozialisation" sprechen soll oder ob es angemessener ist, von einem "Wandel" auszugehen, soll hier nicht entschieden werden¹⁴. Deutlich ist jedenfalls, daß sich die christliche Erziehung im Elternhaus - und vielleicht auch die Familienerziehung im ganzen - in einer Weise verändert, die für andere Institutionen eine Zunahme der Erziehungsaufgaben bedeutet. Die religiöse Erziehung wird heute im Regelfall nicht mehr vom Elternhaus allein geleistet. Um so größer werden werden deshalb die Aufgaben der religiösen Erziehung, die in Schule und Gemeinde zu leisten sind.

In dieser Situation kommt vor allem dem Religionsunterricht erhebliche Bedeutung zu. Auch wenn der Religionsunterricht, allen Untersuchungsergebnissen zufolge, die religiöse Erziehung und auch die Kirchenmitgliedschaft allein nicht sicherstellen kann, erreicht dieser Unterricht doch nach wie vor die meisten Schüler und vermag zumindest die Chance eines positiven Verhältnisses zu Christentum und Kirche zu eröffnen¹⁵.

Allerdings geben die Untersuchungen von A. Feige u.a., auf die ich mich hier beziehe, keine Auskunft darüber, unter welchen Voraussetzungen der Religionsunterricht dieses Ziel zu erreichen vermag. Eine solche Voraussetzung - und damit komme ich zurück zu der Frage nach der Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen - scheint mir jedoch wiederum darin zu liegen, daß der Religionsunterricht nicht als Fremdkörper in der Schule erscheint. Zwar kann eine bloße Anpassung an die Schule und an die anderen Fächer - gleichsam bis zum Verlust der eigenen Identität - dem Religionsunterricht nicht nützen; aber auch eine bloße Distanz zu den anderen Fächern und der Schule im ganzen führt hier nicht zum Ziel.

(3) Der dritte Aspekt, auf den ich hier eingehen möchte, ist das sog. "Bildungsdilemma", in dem sich die Kirche - den Ergebnissen der EKD-Mitgliedschaftsstudien von 1974 und 1984 zufolge - befindet¹⁶. Mit dem "Bildungsdilemma" ist zunächst gemeint, daß sich eine mit dem Bildungsstand wachsende Distanz zur Kirche beobachten läßt: Je höher der Bildungsstand (gemeint sind Schulabschlüsse), desto größer die Distanz zur Kirche (im Sinne der Austrittsneigung). Diese negative Beziehung zwischen Kirche und Bildung wird zu einem Dilemma jedoch erst angesichts einer zweiten Entwicklung, aus der sich eine konstitutive Angewiesenheit der Kirche auf eben diejenige Bildung ergibt, die dann zu einer Distanz zur Kirche führt. Gemeint ist die Ausbildung einer weltanschaulich und religiös pluralistischen Situation in der modernen Gesellschaft, in der sich die Menschen für eine bestimmte Religion entscheiden müssen, weil es stets mehrere Möglichkeiten und Angebote gibt. Eine nur durch Herkunft und Gewohnheit bestimmte Religiosität oder Kirchenmitgliedschaft reicht nun nicht mehr aus - eine pluralistische Situation macht eine reflektierte Form der Kirchenmitgliedschaft notwendig. Eine solche Form der Kirchenmitgliedschaft aber - und damit verdichtet sich die Argumentation zum "Bildungsdilemma" - ist abhängig von eben der Bildung, die zugleich von der Kirche zu distanzieren scheint.

In diesem Bild, wie es die Kirchensoziologie zeichnet, lassen sich mit Hilfe neuerer religionspsychologischer Untersuchungen zwei wichtige Präzisierungen anbringen¹⁷:

Diesen Untersuchungen zufolge ist - *erstens* - davon auszugehen, daß die Distanz zur Kirche zwar in einer kritisch reflektierten Form bestehen kann, wie sie durch Bildung möglich wird, daß sie aber auch eine bloß konventionelle Form der Anpassung an eine säkulare Umwelt annimmt. Demnach muß der Zusammenhang zwischen Bildung und Kirche differenziert gesehen werden: Mehr Bildung bedeutet zwar das Risiko einer individualistischen Distanz zur Kirche u.a. auf Grund institutionenkritischer Reflexion; Bildung kann aber auch die Möglichkeit zur Überwindung einer kritiklosen Anpassung an säkular gestimmte Gruppen eröffnen.

Aus religionspsychologischer Perspektive ist - *zweitens* - deutlich, daß das Ziel religiöser Erziehung heute nur in einer "zweiten Naivität" (P.Ricoeur) bestehen kann: in einer neuen Offenheit für religiöse Symbole und Traditionen, die im Durchgang durch eine symbol- und traditionskritische Haltung zu gewinnen ist. Eine Erziehung, die das kritische Hinterfragen von Traditionen vermeiden will, ist dazu - psychologisch gesehen - keine realistische Alternative.

Aus beidem läßt sich nun auf eine *elementare Angewiesenheit der Kirche auf Bildung* schließen: Kirche ist angewiesen auf die Kritikfähigkeit, die von einem säkularen Anpassungszwang befreit, und sie ist angewiesen auf die "zweite Naivität", die im Durchgang durch die Traditionskritik - nicht in deren Umgehung - zu gewinnen ist. Daraus ergeben sich zwei Forderungen:

- Die aktiv und bewußt wahrgenommene Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen stellt einen wichtigen Aspekt des heute zu vermittelnden Bildes von Kirche dar. Der Eindruck einer Distanz zwischen Kirche und Bildung - und das schließt das öffentliche Schulwesen ein - darf nicht entstehen.

- Für die im Sinne einer "zweiten Naivität" anzustrebende Vermittlung zwischen Kirche und Christentum einerseits und säkularer Wissenschaft und Weltanschauung andererseits bietet das öffentliche Schulwesen insofern eine gute Möglichkeit, als sich hier beide unter einem Dach begegnen. Diese Möglichkeit wird allerdings erst dann genutzt, wenn ein bloßes Nebeneinander und eine Abgrenzung der säkularen und religiösen Fächer und Bereiche vermieden wird.

Der zweite Adressat, an den sich die Formel von der Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen richtet, sind *Schule, Staat und Öffentlichkeit*. Hier ist zuerst festzuhalten, daß es der Kirche nur um ein Angebot des Dialogs und der Mitsprache gehen kann, nicht aber um eine Bevormundung der Schule oder des Staates durch die Kirche. Das Wort vom "freien Dienst an einer freien Schule" hat hier seinen guten Sinn. Bei Theologen und bei Kirchenleitungen mag der Wunsch nach einer Bevormundung inzwischen längst verschwunden sein. Die Befürchtungen oder Vorbehalte in der Öffentlichkeit sind es damit noch lange nicht.

Auch die christliche Gemeinschaftsschule darf deshalb nicht nur als ein Rechtsanspruch der Kirche angesehen werden - so als wäre das Christentum etwas, das man gesetzlich sichern oder gar gerichtlich einklagen könnte. Die christliche Grundlage der Schule, auf die der Begriff der christlichen Gemeinschaftsschule zielt, darf aber auch nicht denen überlassen bleiben, die - im Sinne des Forums "Mut zur Erziehung" - von Religion und Kirche nur eine Bestätigung für neo-konservative Überzeugungen oder einen Beitrag zur Ausbildung von Sekundärtugenden erwarten. All dies kann letztlich nur zu einer Ablehnung von Religion und Kirche führen.

Der christliche Charakter einer Schule, wie ihn die Formel von der christlichen Gemeinschaftsschule fordert, ist als ein Anstoß dazu zu verstehen, sich der eigenen Traditionszusammenhänge - und dies sind in Deutschland christliche Traditionszusammenhänge - bewußt zu werden und sie neu zu verdeutlichen. Wer, außerhalb einer kleinen Gruppe

akademisch Gelehrter, weiß denn noch, wie sehr Humanität, Personalität und Freiheitsbewußtsein auf christliche Ursprünge zurückgehen? Und wer weiß heute noch von dem konstitutiven Beitrag, den die Kirche zum Aufbau einer Schule für alle geleistet hat? - Ein solches Nichtwissen bedeutet nicht nur einen Verlust für die Kirche, sondern ebenso für die Schule und für die Öffentlichkeit, die so ohne ein Bewußtsein ihrer Geschichte bleiben.

Auch jenseits der Frage nach der christlichen Gemeinschaftsschule, die nur die Grund- und Hauptschulen betrifft¹⁸, ist der Dialog mit der Kirche für Staat und Schule von grundlegender Bedeutung. Sinn- und Wertfragen können vom Staat selbst nicht beantwortet werden. Auch wenn sich der weltanschaulich neutrale Staat der Verantwortung für Sinn- und Wertorientierungen nicht einfach entziehen kann, so bleibt er hier doch stets auf die Gesellschaft und auf die in ihr lebendigen Orientierungen angewiesen¹⁹. Der Staat kann von sich aus weder Sinn erzeugen noch einfach Werte setzen. Für die Schule bedeutet dies, daß der Staat hier mit weltanschaulichen Gruppen und Vereinigungen - und d.h. in der Bundesrepublik vor allem den Kirchen - zusammenarbeiten muß, wenn die Schule nicht auf die Weitergabe von - vermeintlich wertfreier - Information im technischen Sinne reduziert werden soll. Eine solche Schule wäre weder pädagogisch noch politisch wünschenswert und kann deshalb auch nicht im Interesse des Staates liegen.

Aus dem bisher zur Kirche und Staat Gesagten folgt, daß eine Begrenzung des pädagogischen Engagements der Kirche auf ihren Binnenraum nicht angemessen wäre. Dagegen spricht auch der von den Bildungssynoden zu Recht immer wieder betonte Öffentlichkeitscharakter des Evangeliums sowie die sozialetische Verantwortung der Kirche, die sich nicht auf das eigene Haus begrenzen läßt. Daraus ist nun umgekehrt aber nicht zu folgern, daß die Kirche ausschließlich im Rahmen der staatlichen Schule tätig sein sollte. Die Wahl zwischen staatlichen und freien Schulen kann keine ernsthafte Alternative sein. Sowohl aus theologischen wie aus verfassungsrechtlichen Gründen ist an den *freien*

kirchlichen Schulen festzuhalten, schon um ein Erziehungsmonopol des Staates zu verhindern. Mit der Einrichtung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft trägt die Kirche zur Verwirklichung eines Trägerpluralismus bei, wie ihn das Grundgesetz im Sinne eines freiheitlichen Pluralismus auch im Bereich der Erziehung anzielt²⁰. Darüber hinaus bieten und böten kirchliche Schulen die Möglichkeit, die anregende und orientierende Funktion kirchlicher Bildungspolitik in beispielhafter Form zu übernehmen und damit auch auf das staatliche Schulwesen zurückzuwirken, wie es die freien Reformschulen in Deutschland immer getan haben und noch heute tun²¹.

Dazu kommt auch hier der Wille der Eltern, der sich in einer gestiegenen oder wenigstens weithin stabilen Nachfrage nach kirchlichen Schulen ausdrückt. Der Elternwille ist ein wichtiges und von der Kirche ernstzunehmendes Motiv, auch wenn man einen Teil der Beweggründe, die hinter der Entscheidung der Eltern stehen, wohl kritisch befragen muß: Geht es den Eltern bei der Wahl einer kirchlichen Schule wirklich um eine christliche Erziehung, oder geht es ihnen darum, daß die Kinder in "guter Gesellschaft" aufwachsen? Es gibt jedenfalls deutliche Anzeichen, daß an manchen Orten der Wunsch nach einer Schule, die weitgehend von deutschen Schülern besucht wird, ein wichtiger Beweggrund für die Schulwahl ist. Damit aber entsteht die Gefahr, daß kirchliche Schulen als "türkenfreie Schulen" wahrgenommen und nachgefragt werden.

Die Unterstützung der Entwicklung einer segregierten Schule und damit auch einer segregierten Gesellschaft dürfen sich die Kirche und ihre Schulen wohl zuallerletzt aufladen oder aufladen lassen. Daß der Wunsch nach einer "türkenfreien Schule" - nicht nur in Berlin, sondern auch in anderen Städten - einen Grund für die Wahl einer kirchlichen Schule darstellt, ist jedoch leider nicht zu leugnen. Hier gilt es deshalb zu überlegen, wie auch Kinder aus beispielsweise türkischen Familien in christliche Schulen aufgenommen werden können und wie eine ökumenische Begegnung zwischen Christentum und Islam in diesem Rahmen möglich ist.

3. Zusammenfassung: Ziele und Aufgaben kirchlicher Bildungspolitik

Wie ist, nach dem Gesagten, die kirchliche Verantwortung für das öffentliche Schulwesen zu bestimmen? Was kann, was soll die Kirche zu einer Schule der Zukunft beitragen? - Ich kann hier nur Umrisse andeuten, deren Ausfüllung als wichtige Aufgabe für die weitere Arbeit zu verstehen ist.

Grundlegend ist m.E. die Bemühung um eine bildungspolitische Neuorientierung, die das Abgrenzungdenken zwischen Kirche und Schule und zwischen Theologie und anderen Wissenschaften überwindet. Das Wort vom "freien Dienst an einer freien Schule" behält auch in Zukunft seinen befreienden Sinn, bedarf aber der Ergänzung: Der "freie Dienst" kann heute nur in Form von wechselseitiger Befragung, Ermutigung und Kritik im Horizont der gemeinsamen Suche nach "Orientierung in der ökologischen Weltkrise" (Moltmann) geschehen. Im Gespräch mit anderen Wissenschaften kann die Theologie zwar nicht zu einem neuen Weltbild, wohl aber zu einem neuen Weltverhältnis beitragen. Der Begriff des Weltverhältnisses kann die grundlegende Bedeutung des theologischen Beitrags auch etwa für die Naturwissenschaften verdeutlichen und kann zugleich die problematischen Implikationen des Weltbilddenkens - vor allem die ideologische Geschlossenheit - vermeiden.

Das neue Weltverhältnis, um das es hier geht, muß für die Schule in zwei Richtungen konkret werden: in einer Reform des Unterrichts und in einer Reform der Schule als ganzer. - Für den *Unterricht* geht es darum, das ökumenische und ökologische Sehen, wie Karl Ernst Nipkow (1985a,b) es genannt hat, und die Fähigkeit zum Frieden - im eigenen Lande und mit anderen Völkern - als grundlegende Perspektive allen Lernens zu begreifen. Das Leben in der einen Welt muß als übergreifende Sinndimension allen Unterrichts zur Geltung kommen. Plakativ formuliert: Das Denken der Machbarkeit und der Beherrschung ist durch ein Ethos der Vergewisserung und der Versöhnung von Mensch und Natur zu ersetzen.

Für die *Schule als ganze* liegt die institutionelle Perspektive in der

Entwicklung zu einem Erfahrungsraum (v.Hentig), in dem das Leben in der einen Welt modellhaft wirklich wird. Die Gründe, die heute für eine solche Ausgestaltung der Schule sprechen, liegen vor allem im Wandel von Kindheit und Jugend und in den veränderten Bedingungen des Aufwachsens in der modernen Gesellschaft. Die Schule wird ihrer Stellung im Leben von Kindern und Jugendlichen nicht mehr gerecht, wenn sie sich nur als Unterrichtsanstalt verstehen will. Die Schule nimmt einen wesentlichen Teil von Kindheit und Jugendzeit für sich in Anspruch. Zugleich bringt es der Wandel von Familie und Gesellschaft mit sich, daß der Schule immer mehr Erziehungsaufgaben zukommen. Auf beide Veränderungen kann die Schule nur eingehen, wenn sie sich als einen Erfahrungsraum und als eine Lebenswelt für Kinder und Jugendliche versteht²².

Für die Kirche ergibt sich aus diesen Aufgaben, daß sie ihr Engagement in der Schule nicht auf den Religionsunterricht begrenzen darf. Im Dialog mit der "freien Schule" muß sie aktiv teilnehmen an dem "Streit um die Wirklichkeit", der heute zwischen Fächern, Disziplinen und Weltanschauungen um eine zukunftsgerechte Orientierung geführt wird²³. Und sie muß sich zusammen mit anderen um ein Verständnis und eine Gestaltung der Schule bemühen, die den neuen Aufgaben der Schule im Wandel von Kindheit, Jugend und Gesellschaft gerecht wird.

Auch den kirchlichen Schulen wachsen hier neue Aufgaben zu: Ihre freiheitliche Funktion im Sinne des demokratischen Prinzips eines pädagogischen Trägerpluralismus muß sich auch substantiell in pädagogischer Gestaltung realisieren. Kirchliche Schulen sind mehr denn je gefordert, durch ihr eigenes Beispiel und ihre eigene Form dem staatlichen Schulwesen Impulse zu geben.

Anmerkungen

- 1 Das zeigt ein Vergleich mit parallelen Betrachtungen, die sich mehr immanent auf die kirchliche Bildungspolitik richten; vgl. z.B. Nipkow (1985a,b); Röger (1985, 1987), Dräger (1984) und Scheilke (1986) sowie die jetzt gesammelt vorliegenden Stellungnahmen der EKD

- zu Bildungsfragen (Kirchenamt der EKD 1987).
- 2 S.u.a. Altner 1987, Hübner 1986; pädagogische Konsequenzen bei Schweitzer 1987a.
 - 3 Ansätze dazu bei Nipkow 1985a, S.38ff. und Berg 1986.
 - 4 S.zuletzt Klafki 1982, Klemm u.a. 1985, dazu Schweitzer 1988.
 - 5 Vgl.dazu Ermert 1987.
 - 6 Vgl.Goßmann 1983, 1985, 1986; im Blick auf das berufliche Bildungswesen Scheilke 1987.
 - 7 Vgl. v.Hentig 1984, AEED 1986.
 - 8 Vgl.Flitner 1984, s.auch 1987.
 - 9 Dazu Schweitzer/Thiersch 1983, Coleman 1986.
 - 10 Gesammelt wurden solche Initiativen u.a. von der Akademie für Bildungsreform unter dem Stichwort "Praktisches Lernen"; vgl.Fauser u.a. 1983, Fauser 1986, Gidion/Rumpf/Schweitzer 1987, Münzinger/Liebau 1987.
 - 11 Hanselmann u.a. 1984.
 - 12 Vgl.dazu auch Nipkow 1984a.
 - 13 Diese Einsicht hat auch die Debatte über Grundwerte erbracht; vgl. zusammenfassend Häberle 1981.
 - 14 Vgl.die zusammenfassende Darstellung von Mette (1983) sowie die Studie "Christsein gestalten" (Kirchenamt der EKD 1986).
 - 15 Feige 1982, bes.S.24ff.
 - 16 Vgl.Hild 1974, Hanselmann u.a. 1984, Lange 1980, Nipkow 1984b.
 - 17 Vgl.dazu Schweitzer 1987b, S.177ff.
 - 18 Übersicht bei Beckmann 1983, S.201f.
 - 19 Vgl.dazu wiederum die Debatte über Grundwerte (zusammenfassend Häberle 1981, dazu Nipkow 1986).
 - 20 Vgl.Häberle 1981, S.47ff., dazu Nipkow 1986, bes.S.101ff.
 - 21 Einen Überblick zu den evangelischen Schulen in der Bundesrepublik geben Potthast u.a. 1984; vgl.auch Potthast 1987.
 - 22 Projektgruppe Praktisches Lernen 1986.
 - 23 Vgl.dazu Schweitzer/Fikenscher 1986, bes.S.48.

Literatur

- Altner, G.: Die Überlebenskrise in der Gegenwart. Ansätze zum Dialog mit der Natur in Naturwissenschaft und Theologie. Darmstadt 1987.
- AEED (Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland): Die Veränderung von Wirklichkeit durch neue Kommunikationsmedien und Computer. Herausforderung für Schule und Unterricht. Stellungnahme der AEED zur Entwicklung und Wirkung der neuen Informations- bzw. Kommunikationsmedien und der Computer und zur Bedeutung dieser Technologien in Erziehung und Bildung. Nürnberg 1986. (Zu beziehen bei der Geschäftsstelle der AEED; Lorenzer Platz 10/IV, 85 Nürnberg)
- Basse, O.: Bildungspolitische Verantwortung der Kirche für Schule und Religionsunterricht. In: Goßmann 1987, S.30-40.
- Beckmann, H.-K.: Schule unter pädagogischem Anspruch. Donauwörth 1983.
- Berg, H.C.: Lehrkunst mit spirituellem Spürsinn. Comenianische Unterrichtserneuerung Evangelischer Schulen. In: Protokolldienst der Evang. Akademie Bad Boll 24/86. Bad Boll 1986, S.32-51.
- Coleman, J.S.: Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen. Weinheim/Basel 1986.
- Dräger, H.-R.: Die uneingelösten Aufgaben der EKD-Synoden 1971 und 1978. In: In der Freiheit bestehen. Evangelische Herausforderung in den Bildungsaufgaben unserer Zeit. Festschrift zum 70.Geburtstag von Heinz Becker. Duisburg 1984, S.1-10.
- Ermert, K. (Hg.): Reform der Reform? Zur Fortschreibung der Vereinbarungen über die Neugestaltete gymnasiale Oberstufe durch die Kultusministerkonferenz. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 24.-26.April 1987. Loccum 1987.
- Fausser, P./Fintelmann, K.-J./Flitner, A. (Hg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim/Basel 1983.
- Fausser, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim/Basel 1986.
- Feige, A.: Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche. Hannover 21982.
- Flitner, A.: Isolierung der Generationen? In: Neue Sammlung 24 (1984), S.345-355.
- Flitner, A.: Für das Leben - Oder für die Schule? Essays. Weinheim/Basel 1987.
- Forum "Mut zur Erziehung": zitiert nach dem Abdruck in: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S.235ff.
- Gidion, J./Rumpf, H./Schweitzer, F. (Hg.): Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen. Weinheim/Basel 1987.

- Goßmann, K. (Hg.): Bildungsziel: Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe. (Loccumer Protokolle 2/1983) Münster 1983.
- Goßmann, K. (Hg.): Lernen für die Zukunft. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe. Münster 1985.
- Goßmann, K. (Hg.): Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2). Münster 1986.
- Goßmann, K. (Hg.): Glaube im Dialog. 30 Jahre religionspädagogische Reform. Hans Bernhard Kaufmann zum 60. Geburtstag. Gütersloh 1987.
- Häberle, P.: Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat. Freiburg/München 1981.
- Hanselmann, J./Hild, H./Lohse, E. (Hg.): Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh 1984.
- Hentig, H.v.: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien. München/Wien 1984.
- Hild, H.: Wie stabil ist die Kirche? Bestand und Erneuerung. Ergebnisse einer Meinungsbefragung. Gelnhausen/Berlin 1974.
- Hübner, J.: Die neue Verantwortung für das Leben. Ethik im Zeitalter von Gentechnologie und Umweltkrise. München 1986.
- Kirchenamt der EKD (Hg.): Christsein gestalten. Eine Studie zum Weg der Kirche. Gütersloh 1986.
- Kirchenamt der EKD (Hg.): Bildung und Erziehung. (Die Denkschriften der evangelischen Kirche in Deutschland. Bd.4/1). Gütersloh 1987.
- Kirchenkanzlei der EKD (Hg.): Leben und Erziehen - wozu? Eine Dokumentation über Entschließungen der Synode der evangelischen Kirche in Deutschland vom 9. und 10. November 1978. Gütersloh 1979.
- Klafki, W.: Zur Pädagogischen Bilanz der Bildungsreform. In: Die Deutsche Schule 74 (1982) S.339-352.
- Klemm, K./Rolf, H.-G./Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek bei Hamburg 1985.
- Köller, F.: "Gemeinschaftsschule auf christlicher Grundlage" unter den Bedingungen des real existierenden Pluralismus. Stellungnahme auf der Tagung "Der Beitrag der Kirchen für eine zukünftige Schule" in der Ev.Akademie Hofgeismar (20.-22.März 1987).
- Lange, E.: Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche. Hg.von R.Schloz. München/Gelnhausen 1980.
- Mette, N.: Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters. Düsseldorf 1983.

Moltmann, J.: Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre. München 1985.

Münzinger, W./Liebau, E. (Hg.): Proben aufs Exempel. Weinheim/Basel 1987.

Nipkow, K.E.: Kirchliche Bildungspolitik und Religionsunterricht. Entwicklungen und Herausforderungen. In: Martin, G. (Hg.): Religionsunterricht - Ernstfall kirchlicher Bildungspolitik. Stuttgart 1984, S.17-36.

Nipkow, K.E.: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd.2: Das pädagogische Handeln der Kirche. Gütersloh ³1984.

Nipkow, K.E.: Evangelisches Erziehungsverständnis und evangelische Schulen. In: Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime 26 (o.J.; 1985), S.5ff. (a)

Nipkow, K.E.: Grundsätze evangelischer Bildungspolitik im Wandel. In: Scheilke 1985, S.37-73. (b)

Nipkow, K.E.: Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation in: Theologia Practica 21 (1986), S.98-119.

Potthast, K.H.: Die kirchliche Mitverantwortung für das öffentliche Schulwesen und die evangelischen Schulen im Kontext Freier Schulen. In: Goßmann 1987, S.41-50.

Potthast, K.H.u.a.: Evangelische Schulen und Heime. In: Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick. Hg. von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen. Reinbek bei Hamburg 1984, S.115-182.

Projektgruppe Praktisches Lernen: Das Lernen erweitern und die Schule öffnen. Zur Bedeutung praktischen Lernens. In: Lernen - Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV (1986), S.121-123.

Röger, C.: Die Kirche vor neuen Aufgaben in Bildung und Ausbildung. In: Scheilke 1985, S.11-30.

Röger, C.: Grundsätzliche Erwägungen. In: Goßmann 1987, S.17-23.

Scheilke, C.Th. (Hg.): Bildung und Kirche. Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels für das pädagogische Handeln der Kirche. (Protokolldienst 33/85 der Ev.Akademie Bad Boll) Münster 1985.

Scheilke, C.Th.: Welche Schule brauchen wir? In: Evangelische Kommentare 19 (1986), H.11, S.657-660.

Scheilke, C.Th. (Hg.): Allgemeine Bildung im beruflichen Schulwesen. (Protokolldienst der Ev.Akademie Bad Boll 1987) Bad Boll 1987.

Schweitzer, F.: Für eine ökologische Erziehung. In: Evangelische Kommentare 20 (1987), S.275-277. (a)

Schweitzer, F.: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München 1987. (b)

Schweitzer, F.: Bildung von heute - Luxus von morgen? In: Erziehen heute 1/1988.

Schweitzer, F./Fikenscher, K.: Fächer, Aufgabenfelder, Aufgabenstellungen: Das Problem von Intention und Realisierung des Bildungsverständnisses der gymnasialen Oberstufe. In: Goßmann 1986, S.39-52.

Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim/Basel 1983.

Wort der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Schulfrage. In: A.Flitner: Die Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Bd.9.) Heidelberg ²1959, S.19-21.