



Ralf Koerrenz

Schule und Religion

Perspektiven der
kritisch-operativen Pädagogik

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Prof. Dr. Dr. Ralf Koeerrenz lehrt und forscht am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Bereich Historische Pädagogik und Globale Bildung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8680-5 Print

ISBN 978-3-7799-8681-2 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8682-9 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1. Schule und Religion. Eine Realität – zwei Spuren	7
2. Der Alltag als Schule	18
3. Das Kloster als Schule	29
4. Die Schule als Kulturraum	45
5. Die Schule als Lebensraum	59
6. Die Schule als Kloster	73
7. Die Schule als Alltag	88
8. Schule und Religion. Unterricht als Fragment	100
Literatur	114

1. Schule und Religion.

Eine Realität – zwei Spuren

Eine Verhältnisbestimmung von Schule und Religion hat es zunächst und vor allem mit einer Sache zu tun: mit zwei schillernden, bunten, unscharfen Begriffen, die auf den ersten Blick und das erste Hören mehr Eindeutigkeit versprechen, als sie letztlich einzulösen vermögen. Dies gilt für beide Seiten. Nur scheinbar ist es selbst-verständlich, was mit der Signatur „Schule“ bezeichnet wird. Gleiches gilt – vielleicht sogar noch ein wenig offensichtlicher – mit Blick auf die Signatur „Religion“. Der Ausgangspunkt der Verhältnisbestimmung von Schule und Religion liegt in der These, dass wir es in ganz unterschiedlichen näheren Bestimmungen der jeweils einzelnen Signatur doch mit einer auf verschiedene Weise ineinander verwobenen Realität zu tun haben. Schule ist – in ganz unterschiedlichen Bedeutungsnuancen – immer auch in die Frage(n) nach Religion verwickelt – sei es individuell im Horizont des Lebenslaufs, sei es gesellschaftlich im Arrangement sozialen Miteinanders (vgl. Willems 2020). Umgekehrt gilt auch, dass Religion nicht ohne Schule denkbar ist, weil – was immer wir unter „Schule“ näher verstehen wollen – doch immer die Dimension der lernsteuernden Tradierung, also von Erziehung im kritisch-operativen Sinne, mitgeführt wird. Und dennoch sind Schule und Religion in der einen Realität zwei unterschiedliche und unterscheidbare Spuren. Schule und Religion sind Spuren individueller und kollektiver Bedeutsamkeit, die in einer Art multidimensionalem Spiel auf verschiedene Weise in eine Realität verstrickt sind (= Aufgabe der *aufklärenden* Dekonstruktion) und verstrickt werden können (= Aufgabe der *kulturellen* Konstruktion). *Aufklärung* über vorhandene Verstrickungen *und* die praktisch zu gestaltende *Kultur* von gewünschten Verstrickungen sind immer gleichzeitig (Mendelssohn 1784/1974) – quasi faktisch und praktisch. Die hier skizzierte Spurensuche in der einen Realität operiert unter dem Vorzeichen einer kritisch-operativen Pädagogik (Koerrenz 2022, Koerrenz 2023) im Modus einer kritisch-operativen Hermeneutik. Dies bedeutet auch, dass zwar scheinbar „nur“ oder „primär“ historische Sachverhalte hier als Grundlage einer Erzählung herangezogen werden, genau dies aber immer systematisch mit Blick auf Aufklärung als theoretischem und Kultur als praktischem Auftrag geschieht. Rousseau, Kant, Mendelssohn, Baek und das sonstige Ensemble der bei mir üblichen Verdächtigen stehen auch hier – wie sollte es auch anders sein – im Hintergrund Pate. Die Spurensuche beginnt im vorliegenden Fall damit, dass wir zunächst einmal Witterung aufnehmen, um der schimmernden Vielfalt der Signaturen „Schule“ und „Religion“ auch nur ansatzweise ansichtig zu werden. Die Verwirbelungen der folgenden Kapitel werden dies Schimmernde aufnehmen und dann mit der ein oder anderen Akzentuierung verbinden.

Fragen wir trotz tausendfach vorliegender Umkreisungen (vgl. Röhrs 1968, Wilhelm 1969, Fend 1980, Geißler 1984, Reichenbach/Bühler 2017, Boehnisch 2019 usw.) zu Anfang schlicht: Was ist „Schule“? Und: Wie verhält sich „Religion“ zu eben dieser „Schule“? Formulieren wir Antworten, die dreierlei bringen:

- eine Ordnung von allseits Bekanntem und zugleich
- eine Verwirrung unserer Nutzung von „Schule“ sowie
- eine Leerstelle in der Aufnahme der „Religion“.

„Schule“ – gab es sie schon in der Antike? Sicher: Wir werden an das antike Gymnasium erinnert, wir ahnen die Konturen altägyptischer Schreiberschulen, wir sehen die frühmittelalterlichen Mönche hinter Klostermauern lernend umherwandern usw. Also: Schule?! Bezeichnen wir mit „Schule“ etwas Vergleichbares: mit Blick auf die Einrichtungen in der Antike und mit Blick auf die Institutionen der Gegenwart? Wenn wir an „Schule“ denken, haben wir heute in der Regel ein mehrstufiges Schulsystem mit fest angestellten Lehrerinnen und Lehrern vor Augen. Es gibt einen Lehrplan, der von gewichtigen Kommissionen erarbeitet und permanent überarbeitet wird. Es gibt Schulgebäude, die regelmäßig saniert werden (sollten). Es gibt nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, eine solche Einrichtung zu besuchen, um später den Anschluss an die Kultur der Technik und Kommunikation, an die Welt des Konsums und Geld-Verwaltens zu erlangen. Wenn wir an „Schule“ denken, haben wir aufgrund unseres Kulturkreises immer schon ganz bestimmte Eigenschaften vor Augen, die wir sicher noch verfeinern könnten. War damals also schon „Schule“? Irgendwie ja, irgendwie nein.

Wenden wir unseren Blick exemplarisch auf eine Konfiguration, in der „Schule“ mit etwas anderem verknüpft wurde: die Lateinschule. Allein an dieser Konfiguration werden Vielfalt und eine spezifische Uneindeutigkeit der Spur erkennbar – und das scheinbar selbstverständliche Einvernehmen in der Verständigung über den Bedeutungsgehalt einer Signatur wie „Schule“ aufgehoben. Der Begriff ‚Lateinschule‘ scheint zunächst unmittelbar eingängig, ist vom Referenzgegenstand aus jedoch letztlich gar nicht so eindeutig geklärt. Zum einen können damit jene im 12. und 13. Jahrhundert auf Initiative der Städte entstandenen Schulen bezeichnet werden, die im Gegensatz zu den kirchlich fixierten Institutionen der Dom- und Klosterschulen die Vermittlung der lateinischen Sprache primär um der ökonomischen und politischen Kommunikation willen pflegten. Zum anderen liegt es jedoch nahe, in einer sachlich umfassenderen Zugangsweise typologisch verschiedene Bedeutungsgehalte des Lateinischen als sprachlich normierendem Maßstab von Schule zu unterscheiden, um dann in diesem Zusammenhang die spezifische Eigenart der Lateinschulen in städtischer Trägerschaft herauszuheben.

Will man eine ordnende Erzählung von „Lateinschule“ entwickeln, lassen sich historisch zumindest sieben Varianten erkennen, mit denen der lateinischen Sprache eine leitende Funktion im Kontext schulischen Unterrichtens zuge-

schrieben wurde, sodass die jeweilige Institution der Sache nach mit Recht als ‚Lateinschule‘ bezeichnet werden kann.

Der *erste* und grundlegende Wandlungsprozess hin zur „Lateinschule“ vollzog sich im Zeitraum des Hellenismus noch vor unserer Zeitrechnung, insofern hier Latein als die leitende, über Unterricht zu vermittelnde, Kultursprache erst schrittweise gegen die zuvor herrschende Dominanz des Griechischen durchgesetzt werden musste. Dass Latein und nicht mehr das Griechische als sprachlicher Standard für die Erfassung politischer, religiöser und philosophischer Sachverhalte im Rahmen schulischen Lehrens und Lernens Geltung beanspruchen konnte, setzte einen weitreichenden Wandel der Herrschaftssphären im Mittelmeerraum voraus. Die grammatische und rhetorische Sprachschulung in Latein, wie sie schließlich exemplarisch von Quintilian zum pädagogischen Programm erhoben wurde, verknüpfte dabei das Ziel der Sprachbeherrschung mit dem ethischen Ideal einer, den Sachverhalten gegenüber verantwortlichen, Rede.

Eine durch religiöse Inhalte veränderte Funktion im Lehren und Lernen hatte *zweitens* das Lateinische ab dem sechsten Jahrhundert institutionell durch das Kloster als Schule der Heiligung erfahren. Hier war Latein als Sprache des weströmischen Christentums ein Instrument, um die Lektüre der biblischen Überlieferung oder der Klosterregel als fromme Übung durchführen zu können. Das zuvor geltende Ideal der rhetorischen Sprachbeherrschung wurde abgelöst durch ein weitgehend instrumentelles Verständnis der Sprache, deren äußere Gestalt dem Vorrang der Inhalte untergeordnet wurde.

Eine reichsintegrierend-politische Funktion hatte das Lateinische *drittens* im Prozess der zunehmenden Verchristlichung des gesellschaftlichen Lebens bereits seit dem 4. Jahrhundert erhalten. Verflochten in die zunehmende Bedeutung eines theologischen und kirchenleitenden Primatsanspruchs des Bischofs von Rom hatte das Lateinische im Kontext des weströmischen Reiches als ein kirchlich fundiertes Symbol der Einheit von ansonsten verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen gedient, ohne dass dies zunächst zu einer Etablierung weiterer neuer pädagogischer Institutionen neben dem Kloster als Schule geführt hätte. Dies änderte sich im 7. und 8. Jahrhundert unter dem Einfluss der irofränkischen Mission und vor allem im Herrschaftszeitraum Karls des Großen. Hier wurden nun in verschiedenen institutionellen Gestalten der „Lateinschule“ Formen unterrichtlicher Sprachpflege um der Kulturtradierung willen eingefordert – in spezifischen Dom- und Klosterschulen, aber auch in unmittelbarer Nähe des Herrschers selbst an der sogen. Palastschule Karls des Großen. Latein erhielt hier explizit die Funktion, die kulturelle Vielfalt Westeuropas durch eine gemeinsame Kunst- bzw. Fremdsprache zu integrieren. Dies galt für den Bereich der Glaubenslehre ebenso wie für Rechtssatzungen und politische Erlasse. Diese Integrationsfunktion des Lateinischen, kanonisiert im Trivium der septem artes liberales, dominierte das gesamte Mittelalter und die frühe Neuzeit.

Die in städtischen Trägerschaften entstehenden Lateinschulen des 12. und 13. Jahrhunderts modifizierten jedoch *viertens* ebenso wie die aufkommenden Universitäten die inhaltliche Ausrichtung der Integrationsfunktion des Lateinischen. Für die städtischen Lateinschulen rückten im Horizont weitergehender wirtschaftlicher Möglichkeiten und Verpflichtungen ökonomische und diplomatische Interessen in den Vordergrund, die unter anderem über den Erwerb lateinischer Sprachkompetenz in Lesen und Schreiben befriedigt werden sollten. Gleichzeitig etablierte sich das Lateinische im Kontext der Universitäten vor allem als leitende Wissenschaftssprache der Philosophie. Beide Akzentverschiebungen hinsichtlich der schulischen Funktion des Lateinischen dokumentierten eine Abwendung von primär theologisch legitimierte[n] Verwendungszusammenhängen.

Eine Neubewertung der schulischen Vermittlung erfuhr Latein *fünftens* in der italienischen Renaissance des 14. und 15. Jahrhunderts. Hier ging es um die Pflege des ‚klassischen‘ Latein, mit der zum einen die Sprachveränderungen des Mittelalters als Irrweg abqualifiziert und zum anderen die Blütezeit des antiken Rom als politisches Ideal nationaler Identität etabliert werden sollte. Das unterrichtlich inszenierte Lehren und Lernen des (klassischen) Latein hatte bei Pier Paolo Vergerio und seinen Weggefährten demnach vor allem auch eine nationalpädagogische Funktion.

Hiervon unterschieden werden muss *sechstens* die anders akzentuierte Intention, mit der der europäische Humanismus um Erasmus und Melancton die schulische Pflege des Lateinischen zu begründen suchte. Nicht nationale Identitätsstiftung am Vorbild des ‚wahren Rom‘, sondern unter der Maßgabe „ad fontes“ die Suche nach dem idealen Maß des Menschen kennzeichnete hier das gemeinsame Interesse an der lateinischen Sprache im Kontext der Schule. Latein blieb selbst im Zusammenhang der reformatorischen Anliegen Luthers die wissenschaftlich-begründete Gebildetensprache, die trotz Hebräisch und Griechisch als Sprachen der Bibel das Zentrum schulischen Unterrichtens bilden sollte. Lateinische Sprachkompetenz wurde hier vor allem als Grundlage theologischen Urteilsvermögens verstanden.

Eine *siebte* Bedeutungsvariante schließlich erhielt die durch Latein charakterisierte Schule durch eine doppelte Entwicklung der frühen Neuzeit, die schließlich im 19. Jahrhundert zu den Konturen des ‚humanistischen‘ Gymnasiums führte. Vor allem im 18. Jahrhundert wurde zum einen im Hinblick auf die wachsende politische Bedeutung der Regional- bzw. Nationalsprachen und zum anderen im Hinblick auf die naturwissenschaftlichen Realien eine wirklichkeitsanpassende Veränderung des schulischen Lehrplans eingefordert. In diesem Zusammenhang musste der Sinn und Nutzen des Lateinischen als Maßstab der Schule neu begründet werden. Dies geschah durch den Hinweis auf den pädagogischen Effekt einer ‚Gymnastik des Geistes‘: Nicht mehr ‚nur‘ das Idealbild des Menschlichen sollte in der lateinischen (und griechischen) Überlieferung gefunden wer-

den, sondern zugleich auch das effektivste Mittel zur sogenannten formalen Bildung sprachlogischen Denkens. Die Begründung der Lateinschule mündete nach 1800 z. B. bei Wilhelm von Humboldt in der These, dass der Pflege des Lateinischen an sich eine grundlegende Bedeutung für die allgemeine menschliche Urteilsfähigkeit zukomme. Trotz des in der Folgezeit in einem Zweig des Gymnasiums zwar beibehaltenen, jedoch auch immer heftiger umstrittenen Lateinunterrichts hat (spätestens) im Laufe des 20. Jahrhunderts das Lateinische seine normsetzende Funktion für das Verständnis von Schule verloren. „Lateinschule“ ist insofern eine historische Kennzeichnung, bei der jedoch auf dem Hintergrund von Überlegungen, in welcher Form und mit welcher Intention Latein den Rahmen und Maßstab schulischen Unterrichtens dargestellt hat, historische Variationen nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Soweit so gut.

Der Blick zurück in die Geschichte verursacht bei näherem Hinsehen insofern Irritationen, als dass das vermeintlich Eindeutige eine Spur sehr unterschiedlicher Bedeutungsdimensionen freilegen kann. Wenn wir historisch zurückblicken oder auch in vergleichender Absicht in die Ferne schweifen, werden wir feststellen, dass das, was wir selbstverständlich mit dem Begriff „Schule“ verknüpfen, keineswegs so selbstverständlich ist. Blicken wir einige Jahrhunderte zurück oder wenden wir unsere Aufmerksamkeit entlegenen Regionen dieser Erde zu, dann werden wir in dieser Selbstverständlichkeit irritiert. Eine Schule in dem eingegrenzten Sinne, wie wir sie als Gebäude, Personal und Lehrplan in all ihrer europäischen oder bundesrepublikanischen Vielfalt (mit doch identifizierbaren Merkmalen) erkennen, gab es oder gibt es dort nicht. Die Unterschiede sind markant.

Treffen wir also Unterscheidungen. Fragen wir danach, wie wir Schule „verstehen“ können. Setzen wir voraus, dass unter „Schule“ Verschiedenes verstanden werden kann – mit allen Konsequenzen für die Verhältnisbestimmung zur „Religion“. Wie kann dieses Verschiedene sortiert werden? Wählen wir eine Blickrichtung: den Menschen in seinem Lebenslauf (Loch 1979). Blicken wir vom Menschen aus auf „Schule“. Blicken wir auf den Menschen und sehen in ihm ein Lebewesen, das auf strukturierte und gesteuerte Lernwege angewiesen ist. Blicken wir darauf, dass Vermittlungsstrategien für die Weitergabe von Wissen und Verhaltensmustern (Dreeben 1980) notwendig sind, um die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung von Kultur zu gewährleisten. Je höher der Stand der Entwicklung, desto komplexer die Anforderungen an die Gestaltung der Lernsteuerung: um der Selektion willen, um der Sozialisation willen, um der Qualifikation willen, um der Personalisation willen Wie genau die Anforderungen sich auch immer entwickeln werden – eines steht fest: Die Vielfalt der Informationen und der möglichen Verhaltensmuster wächst, Ersteres schneller noch als das Zweite. Der Zufall bei der Auswahl aus dieser Vielfalt muss möglichst geringgehalten werden – Komplexität und Kontingenz als Schatten auf der Gestaltung der Lernwege. Also: alles komplex, alles kontingent. Alles komplex, alles kontingent? Ja. Ja, aber. Aber. Keineswegs. Das Zentrum ist ganz schlicht: ein Kind, das mit Augen und

Ohren, Nase, Mund und Händen sich schrittweise seine Welt erobert und dabei auf Lernappelle vielfältigster Art trifft. Das Kind, der Lebenslauf als Lernweg – ein elementarer Sachverhalt.

„Schule“ – wie auch immer inhaltlich bestimmt – ist zunächst vor allem ein Weg des Kindes (Langeveld 1960). Der Lebenslauf bleibt – ganz schlicht, ganz elementar, immer wieder neu, immer wieder gleich. Lebenslauf als Lernweg verlangt nach Steuerung, verlangt nach verantworteten Abkürzungen auf dem Weg in den Stand des Erwachsenseins mit dessen objektiven Welten: Wirtschaft, Recht, Religion, Kunst usw. Der Lebenslauf als Lernweg verlangt nach „Schule“. Was aber bezeichnet dann sinnvollerweise diese Signatur? Nutzen wir im vorliegenden Kontext als Arbeitshypothese den Vorschlag zweier Differenzen:

- zum einen der Differenz von Institution und Alltag,
- zum anderen die Differenz von Unterrichten und Leben innerhalb dieser Institution.

Betrachten wir die *erste Differenz*. Es liegt auf der Hand – wir sprechen heute von „Schule“, wenn wir ein umgrenztes Gebäude, ein umgrenztes Lehrpersonal, einen umgrenzten sozialen Raum, einen umgrenzten Lehrplan etc. meinen. Wir haben eine Institution im Blick, in die vor allem Kinder und Jugendliche in bestimmte Schulstufen, Schulformen etc. gehen. Gleichzeitig benutzen wir jedoch auch (zumindest gelegentlich) die Redewendung von der „Schule des Lebens“. Kinder wachsen auf in einer bestimmten Umgebung – mit Gebäuden, Personen, Spielzeug, aber auch Tieren und Pflanzen, sozialen Regeln und Ritualen des Alltags usw. Auch so werden sie in den Status des Erwachsenen-Seins hineingeführt. Auch so werden sie belehrt, wird ihr Lernen gesteuert. Die „Schule des Lebens“, in der Regel als Sozialisation bezeichnet, steht der Schule als umgrenztem Raum in einer sehr komplexen Verschränkung gegenüber. Die Institution als Teil des „Lebens“, als dessen Auffangbecken und zugleich auch Spiegel usw. – und umgekehrt: das „Leben“ als Lehrinhalt im umgrenzten Raum, als maßgeblicher Einflussfaktor auf das Schul-Leben etc. Schule als ein Ort mit Gebäude, professionellem Lehrpersonal und durchreflektiertem Lehrplan ist also das eine, die „Schule des Lebens“ etwas anderes.

Also: Schule?! Wenn wir von „Schule“ sprechen so bleibt im Hintergrund offensichtlich immer eine Spannung: Auf der einen Seite bezeichnet „Schule“ einen umgrenzten Raum, in dessen Mittelpunkt das möglichst effektive Lehren und Lernen steht. Auf der anderen Seite verweist „Schule“ darauf, dass es Lebenszusammenhänge allgemein sind, die das Lernen steuern: die „Schule des Lebens“. Es stellt sich die Frage: Gibt es nicht auch in der „Schule des Lebens“ erkennbare zunächst unscheinbare absichtsvolle Lernsteuerungen, die beschrieben werden können – absichtsvolle Lernsteuerungen, in denen ein „Unterricht“ eigener Art zu rekonstruieren ist und dessen Gestaltungen auf dem Handeln identifizierba-

rer Individuen und Interessengruppen basiert? Nehmen wir diese Frage mit – sie wird im nächsten Kapitel über Papst Gregor den Großen aufgenommen.

Wenden wir uns der *zweiten Differenz* zu: der Differenz innerhalb des umgrenzten Raumes, der Differenz von Unterrichten und Leben innerhalb der Institution „Schule“. Dann sehen wir in der Institution einen im Prinzip wandelbaren, gestaltbaren, veränderbaren Raum. Dieser hat aus der Perspektive der Lernenden und der Lehrenden immer verschiedene Dimensionen gehabt. Von dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext aus war klar, wozu „Schule“ dienen sollte. Es sollte der Lernweg der nachfolgenden Generation effektiv, erfolgreich gestaltet und damit abgekürzt werden, indem professionelle Lehrerinnen und Lehrer einen „Lehrplan“ im „Unterricht“ präsentieren. Für die lernenden Kinder und Jugendlichen ist die primäre Botschaft der Institution offenkundig: Es geht in Schule um Vermittlung und Aneignung von Wissen – ob der Sinn all dessen nun eingesehen wird oder nicht, die Spielregeln des Raumes selbst sind klar. Aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen wird diese primäre Botschaft jedoch von einem anderen, banalen Sachverhalt überlagert: dass der Besuch der Institution zunächst einmal wesentlicher Baustein ihres Alltags ist. Es ist ihr Leben, es ist ihr Job.

Bei diesem Job ist die Wissensaneignung selbst die Pflicht, die Kür jedoch besteht in der Gestaltung des (Über-)Lebens in der Institution selbst. Der Schulalltag hat seinen eigenen Lehrplan. In der Zeit und dem Raum der Institution

- treffen Kinder und Jugendliche Freunde (und Feinde),
- setzen sie sich mit der Vielfalt der Rollenzuschreibungen auseinander, die ihre Umwelt auf sie richtet,
- erproben sie (zwangsläufig) die Übernahme von Rollen gegenüber Älteren, Jüngeren und vor allem Gleichaltrigen,
- rücken sie der Welt der Erwachsenen allein dadurch ein Stück näher, dass sie mit den Inhalten konfrontiert werden, die von der Erwachsenenwelt über den Unterrichtsstoff, aber auch über die Gestalt der „Schule“ als Institution selbst als elementar definiert werden,
- bringen sie mit ihren digitalen Endgeräten eine je individuelle und doch konsumistisch kollektivierte Welt ein – oftmals kontrafaktisch zu der offiziell über den Lehrplan arrangierten Ordnung.

Die entscheidende Pointe und zugleich Problematik besteht nun darin, dass die Art und Weise, wie in der Unterrichtsanstalt gleichzeitig auch „Leben“ stattfindet, Entscheidungs- und Gestaltungsfreiräumen unterliegt – trotz oder gerade angesichts aller Disziplinierungsleistung, die von der Institution als Institution ausgeht. Die sozialen Spielregeln für das Miteinander, die materielle Ausstattung und Ausgestaltung von Schulgebäude und Unterrichtsräumen, die Zusammensetzung der Schülerschaft, die innere Organisation der Schule in Klassen oder Stammgruppen, die Gliederung des gesamten Schulwesens usw. – alles dies ist Resultat von Entscheidungen. Schule als Lebensraum steuert das Lernen von Kin-

dern und Jugendlichen als gestalteter Lebensraum. Und: Schule als Lebensraum ist ebenso Ausdruck eines intentionalen Gestaltungswillens wie die Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen.

Damit wird vor allen Überlegungen zur Verhältnisbestimmung zur „Religion“ eines zunächst sehr deutlich: Schule als umgrenzter Raum ist in unserer heutigen Gestalt keineswegs selbstverständlich. Schule in der heutigen Gestalt ist aus der Sicht der Erwachsenen vielmehr das Produkt einer kulturellen Entwicklung, ist Produkt unserer Geschichte. Schule ist eine Institution, mit der bestimmte Absichten und Erwartungen verbunden werden. Schule ist ein soziales Produkt. Weil Schule ein Produkt ist, steht auch fest, dass sie nicht zwangsläufig so sein muss, wie wir sie gerade organisieren. Denn Schule in heute vorfindlicher Gestalt ist nichts Überzeitliches, Unveränderbares, nichts für alle Zeiten und alle Orte unverrückbar Festgeschriebenes.

Schule ist Ausdruck eines kulturellen Wollens und basiert auf pädagogisch mehr oder weniger reflektierten Entscheidungen. Diese Entscheidungen mögen wir zum größten Teil begrüßen und teilen. Doch unveränderlich ist das Produkt nicht. Lehrplan, alltägliche Lernorganisation, Jahrgangsklassen-System, Leistungsbewertung usw. sind nicht vom Himmel gefallen. Die Faktoren sind gestaltbar. Bei aller grundsätzlichen Veränderbarkeit steht jedoch die Unverzichtbarkeit von gestalteten umgrenzten Räumen außer Zweifel: „Schule“ kommt in unserem heutigen kulturellen Kontext eine fundamentale Bedeutung zu. Ohne Schule wäre die Aufrechterhaltung unserer Kultur undenkbar. Zu vielfältig, zu komplex sind aus kultureller Sicht die Anforderungen des Alltags und der Berufswelt, um ohne eine systematische „Beschulung“ der nachfolgenden Generation auskommen zu können. Zu schwierig ist der Weg ins Leben vor allem aus der Perspektive des Individuums – „Schule“ entlastet den Einzelnen zumindest zu einem wichtigen Teil von der Suche nach Orten, an denen die Fähigkeit zur Alltagsbewältigung inklusive Berufsvorbereitung erlernt werden kann.

Diese Unterscheidungen und Folgerungen, ebenso selbstverständlich wie irrtümlich, machen den Weg frei: Wenn wir nach „Religion“ im Verhältnis zu „Schule“ fragen, haben wir ein komplexes Geflecht vor uns. Wir haben die „Schule des Lebens“ im allgemeinsten Sinne, wir haben demgegenüber einen institutionellen Rahmen, der in sich eine weitere Differenz enthält: das Verhältnis von Unterricht im engeren Sinne und der Tatsache, dass das Lernen der Kinder und Jugendlichen wesentlich von den Strukturen in diesem Raum mit gesteuert wird. Diese Strukturen mögen – so wie sie gerade sind – sinnvoll und nützlich sein, unterliegen jedoch immer der Möglichkeit von Veränderungen und sind in diesem Sinne gestaltbar. „Religion“ trifft auf etwas Wandelbares, Gestaltbares, Veränderbares. Wenn wir „Religion“ zu „Schule“ in ein Verhältnis setzen wollen, müssen wir dies berücksichtigen.

Zwischenruf: Der Zugang zu einer Verhältnisbestimmung von „Religion und Schule“ kann sicherlich über Unterrichtsprozesse bzw. ein Unterrichtsfach wie den Religionsunterricht gesehen werden (vgl. exemplarisch EKD 2014). Dies ergibt eine Sinnspur, birgt aber in sich die Gefahr einer Blickverengung. Zwar muss bei dem Zugang über das Unterrichtsfach keineswegs zwangsläufig der Blick verengt werden – ganz im Gegenteil kann durch die Bestimmung des Faches die Bestimmung des Ganzen der Schule und des Alltags kritisch beleuchtet werden. Dennoch: Eine Umkehrung der Perspektive scheint zumindest als Ergänzung sinnvoll: vom Ganzen des umgrenzten Raumes (unter Berücksichtigung seines Verhältnisses zur „Schule des Lebens“) nach dessen Teilen zu fragen.

Im Hintergrund steht in aller Schlichtheit der Gedanke, dass die Sicht auf Schule mit der Sicht auf Medien zu vergleichen ist. Wenn dem Gedanken „das Medium selbst ist die Botschaft“ zuzustimmen ist, dann könnten wir parallel den Satz formulieren: „die Schule selbst ist die Botschaft“. Eine solche Perspektive richtet den Blick auf Schule als gestalteten Lebenszusammenhang und in ihm auf Unterrichtsinhalte. Diese Sichtweise auf „Schule“ ist nichts Neues. Sie lässt sich zurückverfolgen in die Debatten um die angemessene Funktion des Lehrens und Lernens im Kloster und weiter zurück. In der sogenannten „Reformpädagogik“ wird dieser Gedanke – auch als Kritik zum staatlichen Schulsystem – gerade von protestantisch geprägten Schulpädagogen aufgenommen und konstruktiv in eigene Entwürfe umgewandelt. „Die Schule selbst ist die Botschaft“ – war Erkenntnis und Anlass dafür, Religion in der Schule nicht von einem Unterrichtsfach her zu verstehen, sondern auf das Ganze des Schulalltags zu beziehen. Dies gilt umso mehr in den heute entgrenzten und zugleich neu limitierten Lebenswelten, die jenseits des Digitalkonsums kaum noch angemessen beschrieben werden können.

Damit sind die Rahmungen der nachfolgenden Studien charakterisiert, die sich nach Beispielen aus dem frühen Mittelalter (Papst Gregor der Große, Benedikt von Nursia) sowie der Reformationszeit (Martin Luther) zwei protestantischen „Reformpädagogen“ und deren Verhältnisbestimmung von „Schule und Religion“ zuwenden. Im Hintergrund steht dabei zumindest bei der Untersuchung zu Peter Petersen, dass mit dessen Entwurf einer der christlichen Religion gemäßen Schule auch ein Gestaltungsanspruch für die allgemeine Schulreform verbunden war. Mit alledem ist eine Interpretation von „Schule und Religion“ verbunden, die als Ergänzung anderer (religionspädagogischer) Betrachtungsweisen von Schule (z. B. über den Zugang „Religionsunterricht“) gelten kann. „Schule“ in der oben angeführten doppelten Differenz ist Thema für die Frage nach der (religions-)pädagogischen Bedeutung von Religion – weil es um den Menschen und dessen Lernweg geht.

Und Religion? Überlassen wir die inhaltliche Ausfüllung von „Religion“ zunächst einmal den folgenden Kapiteln. In all den Beispielen werden unterschied-

liche Weisen sichtbar, was unter „Religion“ im Hinblick auf „Schule“ verstanden werden kann beziehungsweise soll. Nur eines ist allen Beispielen gemeinsam und deswegen vorauszusetzen: Religion ist nicht ausschließlich ein Individualgeschehen. Religion bezieht sich nicht (allein und primär) auf individuelles Seelenheil und die Formierung des individuellen Lebenslaufs, sondern auf die Gestaltung von Sozialem. Theologisch zugespitzt: Im Blick ist das „Reich Gottes“ nicht nur als Maßstab für das Jenseits, sondern auch (in aller menschlichen Beschränktheit) für die Gestaltung des Diesseits. Es geht nicht um Individualerlösung im Sinne antiker Mysterienkulte, sondern um das kritische Verstehen und das (selbst-)kritische Gestalten des Sozialen. Pädagogisch in der Lesart kritisch-operativer Pädagogik zugespitzt: Es geht in Religion nie nur um ein kritisch reflektiertes Selbstverhältnis und die Steuerung des eigenen Lernens durch sich selbst (= Bildung), sondern immer auch um soziale, machtdurchzogene und zugleich normalitätskonstituierende, Fremdverhältnisse und damit immer auch um Steuerung des Lernens von außen (= Erziehung). Ein entscheidender Raum für diese Gestaltung des Sozialen mit Blick auf den Lebenslauf aber ist: „Schule“. Der aus der theologischen Tradition des reformierten Protestantismus gespeiste Gedanke lautet: Religion qualifiziert auch Struktur, macht sie (in allen Vorbehalten, ob und wie Menschen dies verstehen und gestalten können) „heilig“ oder „unheilig“. Und wie! Und wie?

Der erste Teil der Religion ist dabei noch relativ klar und „operationalisierbar“: das kritische Verstehen von Vorfindlichem. Dieses kritische Verstehen zielt auf die Sichtbarmachung von Autoritäten, denen Menschen in den Strukturen von „Schule“ als Raum gestalteter Lernwege ausgesetzt sind. Die Strukturen mit ihren Leistungen und Eigenheiten, mit ihren Freiräumen und Abhängigkeiten, mit ihren Prägekräften für die Lernwege sind zu beschreiben. Aufzuräumen ist dabei vor allem mit der Naivität, nach der es in „Schule“ (in welcher Bedeutungsdimension auch immer) auf Personen und Inhalte allein bzw. vor allem ankäme (Bernfeld 1925/1973). Die erste Botschaft an die Lernenden bleibt immer den Strukturen selbst vorbehalten. In ihnen erhalten Person und Inhalt – so ausstrahlungsstark sie sein mögen – erst ihre Reichweite. Also: zu analysieren ist. Das „Kritische“, das „Analytische“ ist jedoch nur der erste Schritt, die Ebene der Gestaltung der zweite (wie bei einer allgemeinen Theorie der Erziehung eben auch).

Was tun? Was folgt aus der Analyse, aus dem Aufzeigen der Bedingtheiten von Religion in Schule, von Schule und Religion? Kann eine konstruktive Gestaltung gelingen, die einem zeitgemäßen Umgang mit Religion Rechnung zu tragen vermag? Oder kippt selbst das Bestgemeinte zwangsläufig in eine Apologie des jeweils Erreichten mit dem religionsetikettierten Mäntelchen?

Und dennoch.

Schule ist Alltag. In diesem Alltag treffen Personen und Inhalte, Räume und Zeiten aufeinander. Dieses Geflecht ist Thema einer strukturell-systemischen Betrachtungsweise der (Religions-)Pädagogik. „Strukturell-systemisch“ – das Mit-