

Annette Scheunpflug

Evangelische Bildung heute – 500 Jahre nach der Reformation¹

Zusammenfassung: Zweifelsohne war der Impuls der Reformation für die Entwicklung des Bildungswesens und des Verständnisses von Bildung von Bedeutung, doch in welcher Hinsicht lässt sich heute in einer säkularen Welt von einem evangelischen Bildungsverständnis sprechen? In diesem Artikel wird Verständnis und Umfang evangelischer Bildung heute – 500 Jahre nach der Reformation – beschrieben. Dazu wird das evangelische Bildungsverständnis rekonstruiert und das kirchliche Engagement im Bildungswesen skizziert. Zunächst werden kirchliche Verlautbarungen auf zentrale Aussagen hin analysiert. Der Beitrag gibt einen Überblick über die wichtigsten deutschlandweiten Positionen der letzten 20 Jahre; vor diesem Hintergrund wird das *normative Profil* des protestantischen Bildungsverständnisses herausgearbeitet. Zweitens wird mit Hilfe vorliegender Daten eine *empirisch fundierte Skizze* des protestantischen Bildungsbeitrags beschrieben. Ergebnisse beider Zugänge werden aufeinander bezogen und praxis- wie forschungsbezogene Herausforderungen entwickelt. Der Beitrag bezieht sich ausschließlich auf die Diskussion in Deutschland.

Schlagnworte: Bildung, Protestantismus, Schule in evangelischer Trägerschaft, Evangelische Kindertagesstätte, Evangelische Erwachsenenbildung

Die Reformationsbewegung des 16. Jahrhunderts dynamisierte den Diskurs um Bildung in historisch zuvor nicht dagewesener Weise (vgl. Schluss, 2011). Die Reformatoren wollten die in ihren Augen essenziellen Aussagen der christlichen Botschaft in die Kirche ihrer Tage zurückbringen; einer Kirche, die sich in ihren Augen von den grundlegenden Überzeugungen christlichen Glaubens sukzessive entfernt hatte. Der damals durch den Ablass geprägten Kirche setzten die Reformer ihre fünf zentralen Glaubensüberzeugungen² entgegen. Die damit verbundene Fokussierung auf die individuelle Auseinandersetzung mit der Bibel als Heiliger Schrift bedingte das Ziel einer Bildung

1 Ich danke den anonymen Gutachtenden sowie Marcelo Caruso als Herausgeber des Themenhefts für vielfältige und wichtige Hinweise zur Verbesserung des Beitrags.

2 – *Sola scriptura* in dem Sinne, dass die Bibel und deren Auslegung die einzige Autorität ist und keines normierenden Amtes bedarf;
– *sola fide*, die Rettung alleine durch den Glauben (und nicht durch Taten oder den Ablass);
– *sola gratia* in dem Sinne, dass Menschen allein durch Gottes Güte gerettet und gerechtfertigt sind (und sich dieses nicht erkaufen lässt);
– *solus Christus*, Christus alleine ist Herrscher (und kennt keine Stellvertretung auf Erden durch ein Pontifikalamt);
– und *soli Deo gloria* in dem Sinne, dass Menschen alleine für den Ruhm Gottes leben und glauben (und nicht für Kirchen und nicht zur Glorifizierung der Institution und deren Vertreter).

in der Muttersprache und die Forderung danach, dass sich diese Bildung – ebenso wie der universelle Anspruch der Bibel – auf alle Menschen unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht oder Stellung in der Kirche beziehen solle. Mit einem die Gemeinde einbeziehenden Gottesdienstverständnis wurde zudem die Musikausübung im Gemeindelied popularisiert und war nicht mehr alleine dem Klerus vorbehalten. Auch dafür war Bildung – sei es als formelle Schule, sei es als informelles Lernen – notwendig. Martin Luther und Philipp Melanchthon beschrieben in ihren Werken ein evangelisches Verständnis von Bildung, indem sie auf die grundlegende Bedeutung von Bildung für jeden Menschen hinwiesen und die Schule nicht mehr nur als Kirchengaufgabe beschrieben, sondern als Pflicht für die öffentliche Hand forderten (1524 Rathsherrenschrift), Bildung in der Muttersprache empfahlen (1522 Übersetzung der Bibel in das Deutsche), über Leseunterricht, Katechese (1529 kleiner und großer Katechismus) und Musikunterricht auf die Mitwirkung im gemeindlichen Gottesdienst vorbereiteten und im Rückgriff auf den Humanismus und die Renaissance Bildung über den Gottesdienst hinaus, z. B. über Fremdsprachen, klassische Texte und naturwissenschaftliche Bildung, substantiierten (um „kluge, weise und ehrenhafte Bürger“ zu erziehen, Luther, 1524/2006, S. 16). Bildung wurde als Bildung für alle formuliert, nicht nur junge Männer adressierend, sondern gleichermaßen die Bildung von Mädchen und Frauen fordernd und jenseits aller sozialen Milieus und Klassen als offene, frei zugängliche und keine sozialen Unterschiede fortschreibende oder fördernde Bildungsangebote konzeptualisiert. Über Luthers Berufsverständnis lässt sich zudem die Entwicklung des Handwerks bzw. die Bedeutung der beruflichen Bildung und Wertschätzung handwerklicher Tätigkeit konturieren (vgl. z. B. Weber, 1920/1965, S. 66–77). Dass sich diese *konzeptuelle Forderung* weder konsequent noch bruchlos in der auf die Reformation folgende historische Entwicklung niederschlug, ist bekannt (zum 17. Jhd. vgl. Hellekamps & Musolff, 2009; zum 18. und 19. Jhd. vgl. Ehrenpreis, 2007 sowie Fuchs, Kesper-Biermann & Ritzi, 2011; während des Nationalsozialismus vgl. den Überblick bei Mehlhausen, 1994 sowie Strohm, 2011; für die Nachkriegszeit vgl. Nipkow, 2003; zur Bedeutung des Pfarrhauses vgl. Stiftung Deutsches Historisches Museum, 2013), dass durch die Reformation zumindest der Erwerb der Lesekompetenz deutlich dynamisiert wurde, ist *empirisch* nachgewiesen (zum Buchbesitz im 17. und 18. Jhd. in Abhängigkeit von der Konfession vgl. Polenz, 2000; zur Bedeutung des Protestantismus für die Verbreitung der Lesefähigkeit vgl. Becker & Wößmann, 2009, 2010). Viele der damaligen Bildungsideale der Reformatoren wie Bildung in der Muttersprache, Bildung für alle oder die Idee, dass Bildung eine öffentliche Aufgabe sei, sind heute Selbstverständlichkeit und nicht mehr spezifisch religiöse Merkmale. Gleichwohl ist für den Protestantismus Bildung heute nach wie vor zentral für das eigene Selbstverständnis, und zwar sowohl in konzeptioneller Hinsicht als auch im Hinblick auf das Engagement für Bildung. Schließlich sind evangelische Landeskirchen, Gemeinden, Diakonievereine, Jugendverbände, kirchliche Sportverbände, Vereine oder evangelische Akademien Anbieter von Bildung.

Im Folgenden soll sowohl das heutige Bildungsverständnis wie auch das Bildungsangebot nachgezeichnet, in seinen Herausforderungen diskutiert und damit das evangelische Bildungsverständnis 500 Jahre nach der Reformation konturiert werden. Zu-

nächst werden Aspekte des heutigen protestantischen *Bildungsverständnisses* skizziert. Allerdings stellt sich hier das Problem, wer und was denn der Träger protestantischer Bildung ist bzw. wie sich dieses heute beschreiben ließe. Diese Frage wird zunächst bearbeitet werden, um die Textauswahl für die nachfolgende Darstellung nachvollziehbar werden zu lassen. Danach werden die wenigen vorliegenden empirischen Befunde zum quantitativen Überblick über das evangelische *Bildungsangebot* in Deutschland zusammengetragen. Abschließend werden die sich darstellenden Herausforderungen im Hinblick auf den Bildungsdiskurs, die Forschungssituation und das pädagogische Handlungsfeld diskutiert. Trotz der großen Bedeutung des Religionsunterrichts wird die Debatte um den Religionsunterricht ausgespart, da sie im Beitrag von Schweitzer und Ziebertz (in diesem Heft) dargestellt ist.

1. Bildung in evangelischer Perspektive

1.1 Vorüberlegungen

Nach protestantischer Glaubensüberzeugung ist der Mensch unmittelbar zu Gott. Entsprechend des protestantischen Selbstverständnisses lässt sich *das* evangelische Bildungsverständnis damit nicht über Institutionen oder eine Hierarchie bestimmen. Vielmehr zeigt es sich in der gelebten Praxis und den Äußerungen aller Protestanten. Es zeigt sich damit auch in den Orientierungen und ggf. auch durch Handlungen von Pädagoginnen und Pädagogen – sei es in der Praxis, der Bildungspolitik oder der Wissenschaft –, die sich selbst als evangelisch bezeichnen. Damit ist die *erste Herausforderung* in der Destillation eines protestantischen Bildungsverständnisses benannt: Wie kann dieses in einer säkularen Gesellschaft, in der der religiöse Hintergrund von Menschen wenig thematisiert wird, überhaupt herausgearbeitet bzw. vom Mainstream unterschieden werden? Viele evangelische Christinnen und Christen engagieren sich im Bildungswesen und leben dort ihre Überzeugungen. Dass die Religion für das pädagogische Handeln von Bedeutung ist, zeigen US-amerikanische Untersuchungen in Hinblick auf Zusammenhänge zwischen der christlichen Religiosität von Lehrkräften und dem von ihnen berichteten pädagogischen Handeln (Hartwick, 2009; Kang, 2009; Nelson-Brown, 2007; Feinberg, 2006). In Deutschland liegen bisher nur wenige Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Bildung und Religion vor (vgl. für Lehrkräfte der Religion Pirner, Scheunpflug & Kröner, 2016). Öffentlich diskutiert wurden v. a. die Befunde des Kriminologischen Instituts Niedersachsen (Baier, Pfeiffer, Rabold, Simonson & Kappes, 2010), nach denen christliche Jugendliche in Westdeutschland bei Kontrolle des sozialen Hintergrunds deutlich seltener elterlicher Gewalt ausgesetzt sind als nicht-religiöse Jugendliche (vgl. Baier et al., 2010, 124–132); hingegen steige bei muslimischen Jugendlichen mit höherer Religiosität das Risiko elterlicher Gewalterfahrung (Baier et al., 2010, S. 124–132); hierzu auch die DJI-Studie Thiesen, 2007). Bartkowski, Xiaohe und Levinet (2008) haben in ihrer Untersuchung beschrieben, dass Kinder religiöser Eltern (unabhängig von Religion und Denomination)

eine höhere Selbstkontrolle, besseres soziales Verhalten sowie eine positivere Haltung zum Lernen zeigen. Es ist also davon auszugehen, dass sich religiöse Einflüsse auf Bildung nicht nur im kirchlichen Bildungsbereich zeigen, sondern in allen Bildungsbereichen. Umso bedeutsamer ist es, sich mit diesen auseinanderzusetzen, umso schwerer ist es aber auch diese zu erfassen. Diese Ununterscheidbarkeit zwischen ‚säkularem‘ und ‚evangelischem‘ Bildungsverständnis betrifft auch den wissenschaftlichen Diskurs; ob und inwiefern das durch einen Wissenschaftler oder eine Wissenschaftlerin geäußerte Bildungsverständnis durch seinen oder ihren Glauben beeinflusst ist oder nicht, bleibt in der Regel unerwähnt, so dass sich auch im zeitgenössischen bildungsphilosophischen Diskurs Spuren eines religiös geprägten Bildungsverständnisses zeigen könnten, ohne dass dieses markiert wird (vgl. als positives Beispiel transparent reflektierter Religion Benner, 2014).

Aus evangelischer Überzeugung ist die gottesdienstliche Gemeinde die Kirche (Confessio Augustana VII). In welcher Form Konfirmandenunterricht stattfindet, ob und welche Formen der Jugendarbeit es gibt, ob Chöre, Sportaktivitäten oder Veranstaltungen der politischen Bildung angeboten werden und wie diese jeweils konzeptionell aussehen – das entscheidet sich auf der Ebene der Einzelgemeinde. Diese ist organisiert über die jeweilige (Landes-)Kirche, wobei sich die Gliedkirchen in Deutschland in Hinblick auf ihr Kirchenverständnis deutlich unterscheiden. Wie soll sich also in dieser Gemengelage ein evangelisches Bildungsverständnis beschreiben lassen, wenn zum einen sich das evangelische Bildungsverständnis auch in säkularem Kontext äußert und zum anderen dieses über Einzelpersonen und Einzelgemeinden äußerst vielgestaltig, unterschiedlich und bisweilen auch gegensätzlich erscheint? Wenn sich das, was evangelisches Bildungsverständnis ausmacht, nicht über einen Mittelwert aller Positionen entscheiden lässt, noch über eine sich über andere Ausprägungen stellende Position entschieden werden kann? Und ist es angesichts einer solchen Situation überhaupt sinnvoll, von einem evangelischen Bildungsverständnis sprechen zu wollen, wenn ein solches Sprechen notwendigerweise geglättet ist?

Zum Textkorpus

Ich habe mich dazu entschieden, die evangelische Position anhand der Bildungsdokumente der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) nachzuzeichnen (vgl. zum ekklesiologischen Verständnis der EKD und der kirchenpolitischen Binnendifferenzierung VELKD, 2013). Äußerungen der EKD entstehen in partizipativen Prozessen unter Einbeziehung vielfältiger Positionen. Deren Ergebnisse haben auch „geistlichen Charakter“ und wollen Anregungen und Diskurs ermöglichen und damit „die Gewissen binden“ (vgl. EKD, 2008b, S. 26). Man kann diese Äußerungen also als eine Art Ferment der Vielfalt protestantischer Positionen verstehen: Sie bündeln, sie provozieren und sie akzentuieren. Diese Äußerungen bilden die Grundlage für die nachfolgende Darstellung. Berücksichtigt werden zwei EKD-Denkschriften, zehn Orientierungshilfen der EKD und vier EKD-Texte sowie eine Synodenkundgebung der letzten 20 Jahre. Damit sind alle Papiere auf EKD-Ebene zu Fragen der Bildung dieser Zeitspanne in den Blick genommen. Positionspapiere von Landeskirchen, Gemeinden, diakonischen Ausschüssen,

evangelischen Verbänden und evangelischen Werken sind zwar in ihrer Vielfalt für das protestantische Verständnis konstitutiv, bleiben aber in dieser ersten Analyse unberücksichtigt. Dieses hat forschungspragmatische Gründe (eine Sammlung aller dieser bildungsbezogenen Papiere liegt noch nicht vor; dieses wäre ein eigenes Forschungsvorhaben), aber vor allem auch erkenntnistheoretische Gründe, geht es in diesem Beitrag doch darum, die Grundzüge des beschriebenen Bildungsverständnisses herauszuarbeiten und weniger die Nuancen unterschiedlicher Positionen und institutioneller Ebenen zu benennen. Da in der Regel die Anhörungsprozesse der EKD die jeweiligen evangelischen Einzelpositionen zur Kenntnis nehmen, wird davon ausgegangen, dass die Vielfalt der Positionen in diese Verlautbarungen eingegangen ist.

Zum Vorgehen

Im Folgenden werden die Positionen in der Absicht nachgezeichnet, deren gemeinsame Charakteristika und Aussagen deutlich werden zu lassen, um so deskriptiv das protestantische Bildungsverständnis sichtbar werden zu lassen. Die Texte werden zu vier Aspekten verdichtet, die zunächst nahe am Text beschrieben werden, bevor sie dann skizzenhaft analytisch kontextualisiert werden.

1.2 Aspekte protestantischen Bildungsverständnisses

Die Begründung von Bildung um der Menschen und um Gottes Willen: eine subjektorientierte Position

Allen Texten gemeinsam ist ein Verständnis des Glaubens als Rechtfertigungsglaube, der „konstitutiv auf die Rechtfertigung allein durch Gottes gnädiges Handeln bezogen“ ist (EKD, 2009, S. 32). Die „unvertretbare persönliche Selbstständigkeit jeder Person für den rechten evangelischen Glauben“ (wie Friedrich Schleiermacher es ausdrückte; hier in Aufnahme der Formulierung der Denkschrift der EKD „Maße des Menschlichen“, 2003, S. 61) bedinge bis heute die Notwendigkeit von Bildung. Durch Bildung würden Menschen ihr Selbstverständnis klären und im Glauben sprachfähig werden. „Leitbild der Reformatoren ist die Gemeinde von Christinnen und Christen, die die Bibel selber lesen können und von daher ihren Glauben verstehen, in ihm urteilsfähig sind und wissen, auf welchem ‚Glaubenswissen‘ im Sinne grundlegender Erzählungen, Erfahrungen, Traditionen und Bekenntnisse christlicher Glaube und christliche Geschichte beruhen“ (Synode, 2010).

Bildung wird damit als die Ermöglichung von Selbstreflexion und eine auf das Gemeinwesen hin gerichtete ganzheitliche Orientierung des Menschen konturiert, sie wird als „ein dem Glauben selbst innewohnendes Motiv“ (EKD, 2009, S. 33) interpretiert. Da Glaube nicht lehrbar, sondern als Geschenk nur explizierbar sei, ist Bildung nach protestantischem Verständnis unverfügbar. Glaube wird in der Welt gelebt und mit anderen geteilt: „Die Kommunikation in der eigenen Glaubensgemeinschaft sowie mit anderen religiösen und nichtreligiösen Auffassungen von Mensch und Wirklichkeit setzt wiederum Bildung voraus und wirkt zugleich als Bildungsmotiv“ (EKD, 2009, S. 33).

Mit diesem Verkündigungsverständnis wird der Anspruch auf Bildung verbunden. Prediger und Predigerinnen müssen die biblische Lehre verstehen und hermeneutisch für die jeweilige Situation kontextualisieren, Hörerinnen und Hörer diese verstehen und beurteilen können: „Zu den Aufgaben einer christlichen Gemeinde gehört es, ‚alle Lehre zu urteilen‘“ (EKD, 2009, S. 34). Vor diesem Hintergrund wird Bildung ein kritisches Moment konstitutiv eingeschrieben. Der Bezug auf das Evangelium eröffne die „Freiheit eines Christenmenschen“ (Martin Luther) und bedinge ein Bildungsangebot, das „den Gewissensentscheidungen [...] Raum bietet und sie zur Selbständigkeit herausfordert“ (EKD, 2008a, S. 39). Meinungs- und Perspektivenvielfalt wird für evangelische Bildung als unabdingbar dargestellt. Lernende sollen „über reflektierte Auseinandersetzung zu einer eigenen mündigen Haltung gelangen [...]“. Religiöser Fundamentalismus wäre damit ebenso wenig zu vereinbaren wie bloße Beliebigkeit“ (EKD, 2008a, S. 39). Protestantisches Bildungshandeln wird auf die ganze Person gerichtet beschrieben. Es wende sich gegen die Verzwieckung von Bildung: „Menschen können nicht als ‚Objekte‘ einfach von außen gebildet werden. Bildung wird deshalb verfehlt, wo sie als transitiver Vorgang des ‚Machens‘ aufgefasst werden soll“ (EKD, 2009, S. 46). Bildung wird aus einem christlichen Verständnis in der Gottesebenenbildlichkeit des Menschen begründet. Vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes wird der Mensch sowohl als bildungsfähig als auch als bildungsbedürftig beschrieben. Die Gottesebenenbildlichkeit des Menschen schließe „die besondere Bildungsfähigkeit jedes einzelnen Menschen ein“ (EKD, 2009, S. 35). Dies bedeute pädagogisch die Annahme und Bejahung jedes einzelnen Kindes bzw. Erwachsenen als Geschöpf Gottes und bedinge zum einen eine inklusive Bildung (vgl. EKD, 2014a) und zum anderen das Streben nach Bildungsgerechtigkeit. Die Bildungsnotwendigkeit zeige sich im Hinblick auf den dienenden Umgang mit der Schöpfung sowie im Hinblick auf den Umgang mit Gut und Böse bzw. der ethischen Orientierung. Es wird die Orientierung am Subjekt, an den Bedürfnissen jedes einzelnen Menschen, betont. Bildung wird als Ausdruck menschlicher Würde gesehen und sei damit deutlich mehr als Wissensvermittlung; sie berühre die Lebenshaltung, das Verständnis des Menschen und das der Welt. Bildung wird in der Denkschrift „Maße des Menschlichen“ (EKD, 2003) gefasst als „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (EKD, 2003, S. 66).

„Wo Gerechtigkeit und Frieden sich küssen“ – Gerechtigkeit als Herausforderung für Bildung

Aus einem solchen Bildungsverständnis wird die Forderung nach *Bildungsgerechtigkeit* gefolgert: „Gott will, dass allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen“ (1. Timotheus 2,4). Bildung müsse für alle Menschen zugänglich sein und sich entfalten können. „Wo Gerechtigkeit und Frieden sich küssen“ (so heißt es in Psalm 85,12), dort entfaltet sich Gottes Raum des Lebens. Die Aussage von Philipp Melanchthon (1526/2008) „Gerechtigkeit [...] zu entfalten, ist der Schule anvertraut“ sei heute immer noch gültig und gelte nicht nur für die Schule, sondern für alle Bildungsinstitutionen.

Die evangelische Kirche in Deutschland bzw. deren Synode hat in den letzten Jahren mehrfach das Thema ‚Bildungsgerechtigkeit‘ in den Mittelpunkt gestellt (vgl. EKD, 2003, S. 20–21; EKD, 2004, S. 41–47; EKD, 2006, S. 61–68; Synode, 2010; EKD, 2016a). Aus protestantischer Sicht wird es als ein ständiger Stachel empfunden, dass es in Deutschland noch nicht hinreichend gelinge, Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten. Der sich aus protestantischer Perspektive ergebende Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit und die faktischen Probleme in der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit im nationalen wie im internationalen Kontext markieren für die Bildungsverantwortung der Kirche einige Herausforderungen (vgl. Synode, 2010). Für die Kirche sei es von Bedeutung, mit ihrem eigenen Bildungsangebot zur Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Gerade der Konfirmandenunterricht, der die Segregierung des deutschen Bildungssystems nicht abbilde und häufig eine der wenigen Begegnungsmöglichkeiten zwischen Schülerinnen und Schülern aller Schularten darstelle, wird hier genannt (vgl. EKD, 2013). Ebenso sei das Angebot an Kindertagesstätten von Bedeutung (vgl. EKD, 2004) und der Einsatz für Inklusion (vgl. EKD, 2014a). Diese Überlegungen sind u. a. auch die Grundlage dafür, dass sich die Kirche für das Recht auf Bildung für Menschen anderer Religionszugehörigkeit, z. B. einen muslimischen Religionsunterricht, einsetzt (vgl. EKD, 1999).

Der normative Überschuss von Bildung – der Beitrag zu „Frieden, Recht und Leben“

Die Orientierung am Bildungssubjekt bedingt es, sich mit dessen Situation auseinanderzusetzen, diese wahrzunehmen und in die Zukunft zu verlängern. Bildung wird von daher mit der Reflexion von Sinn und Perspektivität verbunden oder mit der Frage danach, woran Menschen „ihr Herz hängen“ – um es mit einer Formulierung von Martin Luther zu pointieren. Aus protestantischer Sicht ergibt sich dieser normative Überschuss aus dem Evangelium. Martin Luther drängte, dass Bildung die Aufgabe habe, zu „Frieden, Recht und Leben“ beizutragen.

Zum einen wird die Orientierung am Bildungssubjekt mit der Wahrnehmung der *je individuellen Lage* verknüpft. Die individuelle Situation gerade der Benachteiligten und jener, die erhöhten Förderbedarf haben, sei in den Blick zu nehmen. Zielgruppenorientierung mit gesellschaftlicher Inklusion zu verbinden, wird als eine der Herausforderungen der kommenden Jahre beschrieben (vgl. EKD, 2014a).

Zum anderen bedeutet dies, Bildung mit *lebensrelevanten Fragen* zu verbinden und für diese Verantwortung zu übernehmen. Für den schulischen Kontext werden z. B. Konzepte wie das des „diakonisches Lernens“ (vgl. Schmidt, 2014; Adam & Toaspern, 2014) genannt. Eine zentrale Rolle spiele der Religionsunterricht, um lebensrelevante Themen zu bearbeiten (vgl. EKD, 2014b). Subjektorientierung verweise auch auf die Bedeutung von Partizipation und Mitbestimmung, sei es in der Schule, sei es in der Jugendarbeit (vgl. EKD, 2010) oder in der Erwachsenenbildung (vgl. EKD, 1997). Im Bereich der Erwachsenenbildung und der Organisation gesellschaftlicher Diskurse wird den evangelischen Akademien in Deutschland eine zentrale Rolle zugewiesen. Sie verstünden sich als eine offensive Einladung der Kirchen an die Gesellschaft und die Demokratie und als ein Forum für strittige Themen und offene Probleme.

Zum dritten bedeute dies, sich offensiv mit Fragen der *Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft* auseinanderzusetzen und damit die ‚objektiven Interessen des Subjekts‘ im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit des Einzelnen und der Gesellschaft als Ganzes in den Blick zu nehmen. „Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung“ (vgl. EKD, 1990) werden als wichtige Visionen für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft und damit auch für das Bildungshandeln benannt. Globales und ökumenisches Lernen sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung und Friedenspädagogik seien deshalb unverzichtbare Bestandteile evangelischer Bildungsverantwortung (vgl. EKD, 2003, S. 75–77). Hier habe der Protestantismus alleine schon auf Grund seiner ökumenischen Vielfalt wichtige Erfahrungen zu teilen, die in Diskurse um Nachhaltigkeit, die Gestaltung Europas im Geist der Aussöhnung und des Friedens und die gerechte Gestaltung der Globalisierung einzubringen seien (vgl. EKD, 2003, S. 55–60; vgl. auch Nipkow, 2005).

Die Trennung von Wissen und Glauben und pluralitätsfähige Positionierung

Als weiteres Merkmal protestantischer Bildungstradition ist die Reflexion der Unterscheidung von Wissen und Glauben zu nennen. In der Tradition des Humanismus wurde jene Haltung habitualisiert, die im Verlauf der späteren Jahrhunderte zur Scheidung von „Wissen“ und „Glauben“ führen sollte (vgl. grundsätzlich zu dieser Unterscheidung Habermas, 2001) und sich auch in der Struktur der Schule als staatlicher Schule mit dem konfessionellen Religionsunterricht niederschlug. Der Religionsunterricht ermögliche die Einübung der Differenz zwischen Glauben und Wissen und den Umgang damit (vgl. am Thema Schöpfungsglaube und Evolution EKD, 2008c). In seinem Selbstverständnis als einer religions- und konfessionsgebundenen und reflektierten Form des Glaubens (d.h. eines Glaubens, der sich selbst zu beobachten und zu hinterfragen weiß), geht es um die Differenz zwischen dem, was man glauben kann, und jenem, was gewusst werden kann (und muss). Ohne religiöses Wissen kann die Differenz zwischen Glauben und Wissen nicht bewusst markiert werden. Besonders die letzte EKD-Schrift zu Fragen des Religionsunterrichts hebt dabei die Bedeutung der Pluralitätsfähigkeit für das Leben in einer ausdifferenzierten Gesellschaft hervor und betont dabei die Bedeutung von Wissen und reflektiertem Glauben als religiöser Bildung im Hinblick auf subjektorientierte Selbstbildung: „Orientierung in der Pluralität setzt religiöses Wissen und religiöse Bildung voraus, kann aber nicht einfach von außen vermittelt werden. Stattdessen geht es um die Unterstützung und Ausbildung der Fähigkeit, selbst Orientierung zu gewinnen“ (EKD, 2014b, S. 24). Der Religionsunterricht sollte insofern „gleichzeitig als ein Ort verstanden und ausgestaltet werden, an dem die in der eigenen Schule vorhandene sowie mehr oder weniger bewusst gelebte Vielfalt reflexiv aufgenommen und eingeholt werden kann“ (EKD, 2014b, S. 103). Mit dem Religionsunterricht wird die Erwartung verknüpft, zu diesem Bildungsziel beizutragen: „Die im Religionsunterricht ermöglichte religiöse Orientierung stellt eine Voraussetzung auch für Pluralitätsfähigkeit dar“ (EKD, 2014b, S. 103).

1.3 Evangelisches Bildungsverständnis im Horizont des Bildungsdiskurses

Mit diesem Bildungsverständnis markiert die evangelische Kirche zum einen den Anspruch, Bildung nicht nur im Hinblick auf die eigenen Bildungsangebote, sondern auch in einem gesamtgesellschaftlichen Horizont zu reflektieren. Damit wird eine aus dem Glauben heraus begründete Anwaltschaft für zentrale Grundfragen von Bildung wahrgenommen, so etwa der freie und gleiche Zugang aller und dem Anliegen von Bildungsgerechtigkeit (vgl. Synode, 2010), das Recht auf gute Bildung (vgl. EKD, 2016b), gegen den Abbau von Strukturen der Erwachsenenbildung (vgl. EKD, 1997) oder für das Recht auf religiöse Bildung (vgl. EKD, 2014b) und Inklusion (vgl. EKD, 2014a). In diesem Sinne lässt sich das Bildungsverständnis als „öffentliche Theologie“ (Bedford-Strohm, 1999; vgl. Höhne, 2015) im Sinne der Reflexion der öffentlichen Bedeutung christlicher Orientierungen in der gegenwärtigen Gesellschaft verstehen. Damit wird Bildung als *eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe* konturiert, an der sich alle gesellschaftlichen Gruppen und damit, im Sinne einer positiven Religionsfreiheit, auch die Religionsgemeinschaften beteiligen. Ein solches zivilgesellschaftliches, die Kirchen einschließendes Verständnis der Verantwortung für Bildung unterscheidet sich von einem laizistischen Verständnis des öffentlichen Raums, in dem Religionsgemeinschaften von der Bildungsverantwortung explizit ausgeschlossen sind (vgl. im Hinblick auf die europäischen Institutionen kritisch Lindner, 2008; Schreiner, 2012), setzt aber auch deutliche Schranken insofern, als dass über Religion keine gesellschaftliche Bevormundung erfolgen darf. Vielmehr zeigt sich hier ein demokratischer Anspruch, zum gesellschaftlichen Diskurs beizutragen. Zudem wird damit auch das eigene Bildungsangebot als öffentliche Bildung konzeptioniert. Dieses wird auch expliziert, beispielsweise „sollen und wollen Schulen in evangelischer Trägerschaft *öffentliche Schulen* sein. Sie berufen sich auf den Öffentlichkeitsanspruch des Evangeliums, das sich an alle Menschen wendet; sie verfolgen mit der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen ein Anliegen, das für die gesamte Öffentlichkeit bedeutsam ist [...]. Sie sind Ausdruck der pluralen Struktur unseres Gemeinwesens“ (EKD, 2008a, S. 42).

Das evangelische Bildungsverständnis wird damit als eine in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft notwendige und unabdingbare Voraussetzung beschrieben, in der Interessen und Einflüsse zurückgewiesen werden, die auf die einseitige Überwältigung und Anpassung, bloße Instrumentalisierung oder gesellschaftliche Determination des (lernenden) Menschen abzielen. Dabei sind die eigenen Angebote ausdrücklich mit adressiert. Angesichts der zunehmenden Fundamentalisierung religiöser Kommunikation ist dieses ein wichtiger Beitrag zu Reflexion und Pluralitätsfähigkeit.

Der Bildungsbegriff ist heute so ausdifferenziert, „dass die vermeintlich grundlegende Kategorie der Erziehungswissenschaft eher deren interne Zersplitterung als die Möglichkeit der Integration sichtbar macht“ (Tenorth, 2007, S. 94). Es wäre in einer folgenden Untersuchung zu klären, in welcher Form das sichtbar gewordene Bildungsverständnis an welche Stränge des Bildungsdiskurses anschließt, etwa ob sich Anschlussmöglichkeiten und Reflexionsperspektiven im Hinblick auf die Subjektorientierung auf ein transformatorisches Bildungsverständnis (vgl. Koller, 2011) ergeben, in welcher Re-

lation der normative Überschuss durch das Konzept der „Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1991/2007) beschrieben wird oder welches Anregungspotenzial sich zwischen der hier skizzierten Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit und Gerechtigkeitstheorien (Rawls, 1971/1975), Ansätzen Kritischer Theorie (z. B. Heydorn, 1980) oder Capabilities-Perspektiven (Nussbaum & Sen, 1993; Sen, 2001) entwickeln ließe. Eine solche Analyse im Hinblick auf die Einordnung des hier konturierten evangelischen Bildungsverständnisses in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs würde Doppeltes deutlich machen: Zum einen würde ersichtlich, dass und wie Texte zum evangelischen Bildungsverständnis in den gesellschaftspolitischen wie bildungspolitischen Diskurs eingebunden und durch diese geprägt sind, zum anderen wäre umgekehrt zu fragen, ob und welcher Beitrag über ein evangelisches Bildungsverständnis in den Bildungsdiskurs einzutragen wäre (vgl. zu dieser Frage in einem ersten Zugriff Ziebertz & Schmidt, 2006).

Religiöse Bildung ist – wie aufgeklärte Religion – keine Selbstverständlichkeit. Die Texte der EKD erinnern daran, dass diese zu ermöglichen nicht nur eine Verantwortung der Religionsgemeinschaften, sondern auch der Gesellschaft ist. Ein Mangel an religiöser Bildung ist ein Mangel an Bildung, genauso wie eine nicht durch Bildung aufgeklärte Religion nicht als gebildet gelten kann. Dabei wird jedoch die Herausforderung durch die nicht mehr selbstverständliche religiöse Sozialisation nur wenig thematisiert. Was bedeutet es, wenn religiöse Bildung nicht mehr auf religiöser Sozialisation aufbauen kann? Dieses stellt auch eine gesellschaftliche Herausforderung dar, denn die Scheidung zwischen Glauben und Wissen ist nicht nur für die Religionsgemeinschaften bedeutsam, sondern gerade auch für Wissensgesellschaften. Es wäre zu untersuchen, ob und inwiefern dieser Aspekt im Bildungsdiskurs bisher reflektiert worden ist.

2. Zu empirischen Spuren protestantischer Bildung

Wie sieht nun das Bildungshandeln der evangelischen Kirche selber aus? Dazu soll nach einführenden Überlegungen zur Problematik der Fragestellung ein sehr grober Überblick über das empirische Wissen zum Umfang kirchlichen Bildungshandelns in ausgewählten bildungsrelevanten Feldern gegeben werden.

2.1 Vorüberlegungen

Auch im Hinblick auf die empirische Spurensuche evangelischer Bildung erweist sich das evangelische Kirchenverständnis als in mehrfacher Hinsicht schwierig: Wie lassen sich evangelische Bildungsangebote bestimmen? Sie sind nicht unbedingt Angebote in kirchlicher Trägerschaft. Dieses soll am Beispiel evangelischer Schulen illustriert werden. Die ersten evangelischen Schulen waren Schulen, die nicht in kirchlicher Trägerschaft (sondern durch Ratsherren, also kommunal) gegründet wurden (vgl. Scheunpflug, 2014a). Heute werden evangelische Schulen häufig aus Elterninitiativen gegründet. Das Bundesland Nordrhein-Westfalen bietet staatliche katholische und evangelische

Schulen an (vgl. dazu im Überblick Scheunflug, 2014b). Evangelische Schulen können, ebenso wie evangelische Jugendhäuser, Einrichtungen der Jugendhilfe oder der Erwachsenenbildung, als Vereine betrieben werden. Evangelische Bildungswerke sind manchmal als Vereine neben der verfassten Kirche und nicht in den amtskirchlichen Strukturen organisiert. Sie sind häufig autonom in ihrem Handeln. Ihre protestantische Identität vermitteln sie in ihrem Anspruch, diese ist aber in statistischer Auswertung oder einem empirischen Zugriff schwer zu fassen. Damit ist die Trägerstruktur evangelischer Bildung unübersichtlich, da freie evangelische Träger neben jenen der Amtskirche oder protestantisch geprägten Organisationen (wie beispielsweise der Diakonie) stehen. Diese Unübersichtlichkeit bedingt u. a., dass Angebote evangelischer Provenienz häufig nicht in empirischen Untersuchungen ausgewiesen sind bzw. nicht auf den ersten Blick als solche sichtbar werden und auch die Kirchen Schwierigkeiten in der Erfassung des Angebots haben. Zudem erweist sich der Anspruch, auch in die Gesellschaft hineinzuwirken und gesellschaftlich für Bildung einzutreten, nur schwierig empirisch operationalisierbar.

Im Gegensatz zum staatlichen Bildungsbereich gibt es bisher keine Bildungsberichterstattung – eine evangelische Bildungsberichterstattung liegt als Pilotstudie lediglich für die evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, für den evangelischen Religionsunterricht und für evangelische Schulen vor (vgl. Comenius-Institut, 2012) – diese ist aber angekündigt (vgl. zu den Schwierigkeiten einer evangelischen Bildungsberichterstattung Elsenbast, Fischer, Schöll & Spenn, 2008). Insofern lassen sich einzelne Bildungsbereiche bisher nur sehr kursorisch empirisch skizzieren. Für den folgenden Überblick sind zwei Leitaspekte prägend: Zum einen soll dort, wo es möglich ist, der Umfang des evangelischen Engagements im Bildungsbereich skizziert werden. Zum anderen werden die Ergebnisse berichtet, die einen Hinweis auf das Profil evangelischer Bildung ermöglichen. Wie bereits erwähnt, wird der Religionsunterricht als wichtiges Handlungsfeld aus den genannten Gründen ausgespart.

2.2 Exemplarische Bildungsbereiche im Überblick

Kindertageseinrichtungen

Für das Jahr 2016 gibt die EKD die Anzahl der evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder mit rund 9000 (bei ca. 61 000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und mehr als 540 000 betreuten Kindern) an.³ Zwar schreibt die EKD, dass ca. die Hälfte aller Kindertagesstätten in Deutschland in Trägerschaft beider Kirchen seien (vgl. Baier et al., 124–132); aufgrund der Daten der Evangelischen Bildungsberichterstattung (Comenius-Institut, 2012, S. 22) und der Tatsache, dass die beiden kirchlichen Träger den Ausbau der Kindertagesstätten der letzten zehn Jahre nicht mitvollzogen haben, d. h. nicht proportional mitgewachsen sind, erscheint diese Zahl nicht realistisch; vielmehr ist davon auszugehen, dass der Anteil bei ca. einem Drittel des gesamtgesellschaftlichen An-

3 Vgl. https://www.ekd.de/studium_bildung/kindertagesstaetten.html [28.05.2016].

gebots liegt (vgl. die Zahlen in Comenius-Institut, 2012, S. 22). Damit entspricht die Anzahl der Kindertagesstätten in etwa dem Anteil der Protestanten an der Bevölkerung, liegt aber deutlich höher als der Anteil protestantischer Kinder an ihrer Alterskohorte. Der Anteil der Kinder mit einer Behinderung, die eine evangelische Kindertagesstätte besuchten, lag 2010 bei 18%; damit waren die evangelischen Kindertagesstätten Vorreiter im Hinblick auf Inklusion (vgl. EKD, 2014a, S. 98–101; Comenius-Institut, 2012, S. 28). Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund liegt in evangelischen Kindertageseinrichtungen leicht über dem Bundesdurchschnitt (vgl. Comenius-Institut, 2012, S. 29), auch dies ist ein Zeichen für Inklusion (und aufgrund des hohen Anteils nicht-christlicher Migranten und Migrantinnen nicht erwartungskonform).

Schulen in protestantischer Trägerschaft

Das Grundgesetz ermöglicht die Gründung von Schulen aus religiösen und pädagogischen Gründen als Ersatzschulen für staatliche Schulen, d. h. unter Refinanzierung des Staates (vgl. zu den Problemen der Refinanzierung Scheunpflug, 2014b). Bei der jüngsten Zählung evangelischer Schulen im Jahr 2012 wurden 1099 Schulen in evangelischer Trägerschaft von 375 verschiedenen Schulträgern (von der Kirchengemeinde bis zum Verein engagierter Eltern) gezählt (vgl. EKD, 2016a, S. 5). Die Mehrzahl dieser Schulen (42%) ist im beruflichen Bereich (mit einem deutlichen Schwerpunkt in Berufen der Altenpflege und der Gesundheit) angesiedelt. 15% der Schulen sind Förderschulen, 18% Grundschulen, 15% Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) und 8% Gymnasien. Nimmt man den Anteil der beruflichen Schulen, Förderschulen und Hauptschulen zusammen, wird ersichtlich, dass sich 70% der Schulen auf Schülerinnen und Schüler beziehen, die bereits formal nicht zu den Privilegierten der deutschen Gesellschaft gehören (vgl. auch Scheunpflug, 2014b). Es gibt auch Schulen für Hochbegabte und verschiedene Formen von schulischer wie außerschulischer Zielgruppenarbeit. Beispiele für besondere zielgruppenspezifische Bildungsangebote sind die „Schule für Circuskinder“ in Nordrhein-Westfalen in Trägerschaft der evangelischen Kirche im Rheinland oder die CJD-Christopherusschule Berchtesgaden, die als Eliteschule des Sports und gleichzeitig als Schule für chronisch Kranke organisiert ist und sich in diesem breiten Sinne an Schülerinnen und Schüler mit speziellen körperlichen Bedürfnissen richtet, oder eine Internatsschule in Versmold überwiegend für Jugendliche, die andere Regelschulen aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten verlassen mussten (vgl. Hallwirth & Scheunpflug, 2010). Der Anteil von Schulen in evangelischer Trägerschaft in Deutschland an der Gesamtzahl der Schulen ist insgesamt niedrig; er lag 2005 bei 2% (vgl. Standfest, Köller & Scheunpflug, 2005, S. 29). Im Vergleich zu anderen Staaten ist der Anteil evangelischer Schulen am allgemeinbildenden Schulwesen damit gering.

Die wenigen bisher vorliegenden Untersuchungen zu Schulen in evangelischer Trägerschaft weisen darauf hin, dass bei Kontrolle von Geschlecht und sozialem Hintergrund die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden evangelischen Schulen überdurchschnittlich ist (vgl. Standfest et al., 2005). Diese Kinder stammen aus nur leicht positiv selektierten Elternhäusern; der Anteil an Migranten entspricht nicht dem an staatlichen Schulen, ist aber dennoch substanziell (vgl. Standfest

et al., 2005). In den Bundesländern, in denen nicht durch den Staat festgelegt ist, dass nur Schülerinnen und Schüler angenommen werden dürfen, die getauft sind, ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Bekenntnis substanziell (vgl. Standfest et al., 2005, S. 87–90; Bonchino-Demmler, 2010; S. 36 und S. 85). Die Lehrerschaft spiegelt in ihren Werten und Orientierungen in etwa das Profil der jeweiligen Träger wider, ohne sich jedoch explizit als christlich oder fromm zu bezeichnen (vgl. Holl, 2010). Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass zu diesen Schulen im Vergleich zum staatlichen Schulwesen nur wenige Daten vorliegen.

Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe der evangelischen Werke und Verbände ist in der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) zusammengeschlossen und umfasst Maßnahmen der Jugendhilfe, der Jugendsozialarbeit, des Jugendwohnens, der Mädchensozialarbeit und der Arbeit mit geflüchteten jungen Menschen. Sie bezieht sich auf Leistungen der Sozialgesetzgebung und wird weitgehend – wie bei allen Trägern in diesem Feld – staatlich refinanziert. Bemerkenswert für den evangelischen Bereich (im Unterschied zur staatlichen Kinder- und Jugendhilfe) ist die Tatsache, dass die Arbeit in diesen Einrichtungen durch eine hohe Anzahl von Ehrenamtlichen unterstützt wird. Die jüngste Erhebung konnte ca. 25 000 ehrenamtlich mitarbeitende Personen ausmachen (vgl. AEJ, 2013, S. 18; vgl. auch im Überblick Kaiser, Spann, Freitag, Rauschenbach & Corsa, 2013).

Evangelische Erwachsenenbildung

Die evangelische Erwachsenenbildung macht mit ihren über 400 Einrichtungen ein Fünftel aller Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Deutschland aus (vgl. Horn, Lux & Ambos, 2015, S. 16). 22 % der Ausgaben für die evangelische Erwachsenenbildung werden öffentlich refinanziert, den überwiegenden Anteil finanzieren die Träger oder werden aus Teilnehmendenbeiträgen erwirtschaftet. Thematisch beziehen sich die Angebote auf Themen von Familie, Geschlecht und Generationen (laut DIE, 2012, 16 % der „Unterrichtsstunden“), der Religion und des Glaubens (laut DIE, 2012, 16 %)⁴, auf Kultur und Gesundheit (jeweils 15 % der Unterrichtsstunden), auf Politik, Sprachen und Beruf (jeweils 5 %) sowie auf Schulabschlüsse (4 %) und Fragen der Umwelt (0,5 %). Kirchengemeinden bieten pro Jahr insgesamt über 100 000 Bildungsveranstaltungen mit ca. 1,5 Millionen Teilnehmenden im Kontext von Frauenkreisen, Männerkreisen, Alten- und Seniorenkreisen und anderen Gesprächskreisen an (vgl. EKD, o.J.). Über diese Form der non-formalen Bildungsarbeit liegen keine empirischen Studien vor; sie dürften durch das in der Regel kostenlose Angebot eine wichtige Rolle auch für sozial schwächer gestellte Personen spielen. Besondere Bedeutung für den öffentlichen Diskurs haben in diesem Feld die evangelischen Akademien in Deutschland mit ihren ca. 2000 Veranstaltungen pro Jahr und mehr als 100 000 Teilnehmenden erlangt.

4 Vgl. zu sogenannten Glaubenskursen im Erwachsenenalter die Studien von Hofmann (2013) sowie Wolking und Schweitzer (2015).

Konfirmandenarbeit

Mit der Konfirmandenarbeit sollen Glaubensgrundlagen ermöglicht werden; ein gebildeter Glaube steht im Mittelpunkt, der um ein hermeneutisches Textverständnis weiß und an aufgeklärtes Wissen anschlussfähig ist. Konfirmandenarbeit ist in den örtlichen Kirchengemeinden angesiedelt. Ca. 30 % der 14-Jährigen in Deutschland lassen sich jährlich konfirmieren; dieser Anteil ist in den letzten Jahren konstant, wenn auch die Anzahl der Jugendlichen aufgrund des demografischen Wandels kontinuierlich abnimmt (vgl. Schweitzer, Maaß, Lißmann, Hardecker & Ilg, 2015, S. 224). Die Konfirmandenzeit ist häufig eines der wenigen Bildungsangebote, in denen Jugendliche ungeachtet der individuellen sozialen Herkunft miteinander in Kontakt kommen. Für dieses Arbeitsfeld liegen ausführliche empirische Studien mit großen Stichproben vor, die zu den größten Jugendstudien in Deutschland überhaupt gehören (vgl. im Überblick Schweitzer et al., 2015). Zu den zentralen Ergebnissen der Studie zählt der Befund, dass 75 % der Jugendlichen mit ihrer Konfirmandenzeit zufrieden sind (Schweitzer et al., 2015, S. 193). Zwar zeigt sich bei den Jugendlichen „kein Einbruch bei der Religiosität“ (zwei Drittel der Konfirmanden stimmen 2007 und 2012 der Aussage zu „Ich glaube an Gott“; Schweitzer et al., 2015, S. 225); gleichwohl gelingt die Vermittlung von zentralen Fragen des christlichen Glaubens (etwa der Interpretation des Schöpfungsglaubens oder dem Verständnis der Auferstehung Jesu) nicht durchgängig. Die Studie sieht vor diesem Hintergrund trotz der generellen Befundlage, dass „die Konfirmandenarbeit ein Erfolgsmodell darstellt, [...] deutliche Optimierungsmöglichkeiten“ und „Reformbedarf“ (Schweitzer et al., 2015, S. 226). Bedeutsam sind auch hier wieder die beteiligten – meist jugendlichen – Ehrenamtlichen: Die Studie geht von 62 000 Personen aus, die sich neben den hauptamtlichen Pfarrerinnen und Pfarrern an der Konfirmandenarbeit beteiligen.

Kinder- und Jugendarbeit

Ein weiterer Bereich der gemeindlichen und verbandlichen Bildungsarbeit ist die Kinder- und Jugendarbeit. Die vorliegenden empirischen Untersuchungen zeigen, dass dieser Bereich nach wie vor für Jugendliche von Bedeutung ist. Danach werden bundesweit 10 % der Jugendlichen in Deutschland von der Evangelischen Jugend erreicht (vgl. Fauser, Fischer & Münchmeier, 2006). Dieses Angebot ist für Jugendliche aufgrund der Möglichkeit, selber in einer Gruppe aktiv zu sein, attraktiv (vgl. Fauser et al., 2006). In drei von vier Kirchengemeinden Württembergs beispielsweise findet aktive Jugendarbeit statt; insgesamt nehmen in Baden-Württemberg über 300 000 junge Menschen an einem der 15 765 überwiegend wöchentlichen Gruppenangebote teil (vgl. Ilg, Heinzmann & Cares, 2014). Über ein Viertel der Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren besuchen in dieser Region ein Gruppenangebot der evangelischen außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Ilg et al., 2014). Für dieses Angebot engagieren sich über 70 000 – meist ebenfalls eher junge – Personen ehrenamtlich; eine Zahl, die drei Vierteln der in Baden-Württemberg angestellten Lehrkräfte entspricht (vgl. Ilg et al., 2014). Bundesweit dürften ein Fünftel der in Deutschland in der Kinder- und Jugendarbeit beschäftigten, hauptamtlich arbeitenden Personen in evangelischen Organisationen tätig

sein (d. h. 4000 Personen [AEJ, 2013, S. 7] der im Jahr 2010 insgesamt beschäftigten 20 734 Fachkräfte [BMFSFJ, 2013, S. 280]; vgl. auch im Überblick Kaiser et al., 2013).

Musikalische, politische und sportliche Bildung

Musik stellt ein weiteres wesentliches gemeindliches Arbeitsfeld dar. In insgesamt 30 000 Chören, Posaunenchor, Bands oder Instrumentalkreisen proben wöchentlich ca. 440 000 Menschen in evangelischen Kirchengemeinden, und mehr als 7 Millionen Besucherinnen und Besucher erleben kirchenmusikalische Veranstaltungen außerhalb des Gottesdienstes pro Jahr als Zuhörerinnen und Zuhörer (vgl. EKD, o. J.; zum Vergleich: im Jahr 2014 gab es in der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren rund 4.69 Millionen Personen, die regelmäßig Musikveranstaltungen oder Konzerte außerhalb der Kirche besuchten; vgl. Statista, 2016). In einer repräsentativen Untersuchung zu „Medien, Kultur und Musik bei jungen Menschen“ gaben 8.3 % der musizierenden Jugendlichen an, Musik im kirchlich-religiösen Kontext auszuüben (halb so viele wie in der Schule mit 16 % und deutlich weniger als in der Musikschule mit 66 %; vgl. Grgic & Züchner, 2013, S. 136). Angesichts des geringen Anteils musizierender Erwachsener dürfte gerade für das Erwachsenenalter und für Senioren das kirchenmusikalische Angebot eine bedeutende Rolle spielen. Zu sportlichen Angeboten, dem Leistungssport und der gesellschaftlich-politischen Jugendbildung sowie zur Theaterarbeit liegen keine Zahlen vor.

2.3 Die Einlösung eines normativen Anspruchs?

Vergleicht man die wenigen Daten mit dem normativen evangelischen Profil, lässt sich 500 Jahre nach der Reformation ein Engagement für Bildung feststellen. In der Profilierung der Arbeit wird zumindest im Hinblick auf die Zielgruppen im Bereich der evangelischen Schulen, im Kontext des Konfirmandenunterrichts und hinsichtlich der Kinder- und Jugendhilfe der Einsatz für Bildungsgerechtigkeit nachgezeichnet. Unklar bleibt jedoch in weiten Teilen (sieht man von der schulischen Bildungsarbeit sowie der Konfirmandenarbeit ab) die Qualität des Angebots und eine Antwort auf die Frage, ob und inwiefern sich die oben beschriebenen Ansprüche an eine subjektorientierte Bildung wiederfinden lassen und inwiefern der normative Anspruch an die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft eingelöst wird, auch wenn die dargelegten Zahlen zumindest vermuten lassen, dass diese Perspektive im Angebot zumindest ansatzweise eingefangen wird. Unklar bleibt auch die Konzeptualisierung des Verhältnisses von Wissen und Glauben in den konkreten Angeboten. Deutlich wird der Anspruch an Inklusivität des Angebots in Kindertagesstätten, der Jugendhilfe und der Gemeindearbeit; empirische Daten zu deren Ausgestaltung sind jedoch nicht vorhanden. Bemerkenswert ist der hohe Anteil des ehrenamtlichen Engagements und damit von gesellschaftlicher Partizipation. Dieses Engagement wirkt selbst bildend, denn die Engagierten machen Erfahrungen, die die Selbstwirksamkeit potenziell erhöhen und zu vielfältigen Lernerfahrungen beitragen. Zudem trägt das Engagement zur gesellschaftlichen Kohäsion bei.

Systematische empirische Untersuchungen zu Umfang, Inhalt, Nutzen und Wirkung evangelischer Bildung stellen bisher ein Desiderat dar. An vielen Stellen sind schon die grundlegenden statistischen Basisdaten kaum gegeben, geschweige denn langfristig erhobene Indikatoren, die die Entwicklung einzelner Bereiche sichtbar machen könnten. Auch die Erträge evangelischer Bildung sind bisher nicht systematisch in den Blick genommen worden. Eine Konzeptualisierung der Erträge religiöser Bildung sowie die Entwicklung entsprechender Testinstrumente, wie sie bereits für den Religionsunterricht vorgelegt worden sind (vgl. Benner, Schieder, Schluß & Willems, 2011), sind für außerschulische Bildungsbereiche noch lange nicht in Sicht, zumal diese seitens ihres normativen Anspruchs (s. o.) weit über die religiöse Bildung hinausweisen. Nicht untersucht und kaum abzuschätzen ist die Bedeutung, die evangelische Bildungsverantwortung im Hinblick auf Wirkungen im pädagogischen Diskurs gezeigt hat. Bisher liegen dazu keine empirischen Diskurs- und Zitationsanalysen vor.

3. Diskussion

500 Jahre nach der Reformation ist der evangelische Beitrag sowohl im Hinblick auf den Bildungsdiskurs als auch als Beitrag in der Bildungslandschaft erkennbar. Die Befunde lassen sich im Hinblick auf Diskurskonstellationen, empirische Forschungsdesiderate und Herausforderungen im Handlungsfeld diskutieren.

3.1 Diskurskonstellationen

Bildungsüberzeugungen wie die Orientierung am Bildungssubjekt, die Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit oder die Erziehung zur kritischen Leserin und zum kritischen Leser sowie Lebensweltbezug sind längst nicht mehr nur Ausdruck eines evangelischen Bildungsverständnisses, sondern breit in der Gesellschaft verankert. Damit unterscheidet sich das evangelische Bildungsverständnis zwar in seinem Begründungskontext, nicht aber in seiner Ausprägung vom Mainstream bildungstheoretischer Reflexion. Dass dieses an der Freiheit und Verantwortung des Subjekts orientierte Denken durch die Kirchen selbst expliziert wird, ermöglicht damit auch eine Selbstpositionierung gegen eine Ver zweckung zugunsten der Kirche (etwa in Hinblick auf Mitgliederwerbung). Gleichzeitig unterstützt die Kirche damit jene Positionen, die sich einer Ver zweckung von Bildung, etwa im Hinblick auf *employability* oder hinsichtlich politischer Anliegen, widersetzen. Drittens kann die Auseinandersetzung in der Kirche um die Anerkennung von Multireligiosität bei gleichzeitiger Positionalität Anregungen für ein Bildungsverständnis in einer multikulturellen und -religiösen Gesellschaft geben.

Zweitens stellt sich die Frage, welche Anschlussmöglichkeiten diese Diskursoption in einer multioptionalen Gesellschaft zeigt. Lyotard hatte auf das „Ende der großen Erzählungen“ verwiesen (Lyotard, 1999). Denkschriften und Orientierungshilfen verstecken sich selbst nicht als große Erzählung, sondern als Momentaufnahme in einer spezi-

fischen gesellschaftlichen Situation. Insofern könnte der um diese Textsorte entstehende Diskurs als eine wichtige Form der Immunisierung gegen Fundamentalismen gelesen werden. Dafür ist jedoch die Voraussetzung, ein Mindestmaß an Rezeption zu erfahren. Es ist zu fragen, welches Format für die Diskursbeiträge der Kirche angemessen ist, um gesellschaftliche wie innerkirchliche Resonanz zu erzeugen und ob die Frage der Resonanz überhaupt von Relevanz ist.

Angesichts der Veränderung der religiösen Landschaft, der Zunahme des Atheismus und des Rückgangs der Volkskirche dürfte die Notwendigkeit entstehen, das Bildungsverständnis im Hinblick auf die sich dadurch ergebenden Fragen weiter zu positionieren. Dieses umfasst die Frage, wie Glaube entstehen kann, wenn er nicht mehr im Elternhaus gefördert wird, sondern in den die Sozialisation begleitenden Bildungsinstitutionen oder im Erwachsenenleben erworben wird und was dieses für Bildungsprozesse bedeutet. Wie sind diese dann zu konzeptualisieren, wenn Glaube nicht mehr vorausgesetzt werden kann? Sollte dieses überhaupt ein Thema sein? Und wie lassen sich die Herausforderungen durch religiösen Fundamentalismus und Multireligiosität angemessen als Bildungsaufgabe beschreiben?

3.2 *Forschungsdesiderate*

Deutlich werden die Forschungsdesiderate, die im Hinblick auf ‚Religion‘ und ‚Bildung‘ sich bereits in diesem eher skizzenhaften Überblick andeuten. Formen der Rezeption evangelischer Bildungsverlautbarungen in den Blick zu nehmen, ist bisher ein Desiderat. Auch das Bildungsangebot selbst ist nicht in dem Maße im Blick der Forschung, wie es für einen solch großen Träger angemessen wäre. Die Frage, ob evangelische Bildung ihre selbst formulierten normativen Ziele in ein Bildungsangebot umsetzt, ist – von den oben genannten wenigen Untersuchungen abgesehen – genauso ungeklärt wie die Frage, welcher Kompetenzerwerb mit diesen Bildungsangeboten ermöglicht wird. Religion dürfte zudem für Bildungsprozesse eine Hintergrundvariable, ähnlich wie das bisher erhobene soziale oder kulturelle Kapital, darstellen. Den Einfluss des religiösen Hintergrunds auf Bildung zu reflektieren, ist ein Desiderat der Bildungsforschung. Erste Befunde zeigen diesen Einfluss (s. o.), allerdings ist hier weitere Forschung von Nöten. Religionszugehörigkeit ist bisher als Variable der Bildungsforschung wenig im Mittelpunkt des Interesses. Als Bildungsangebot, das sowohl informell und non-formal sowie formell und formal angeboten wird, ist evangelische Bildung zudem nicht leicht zu erheben. Religionen (in ihrer Unterschiedlichkeit) durch Forschung im Hinblick auf deren Bildungsaffinität aufzuklären, wäre also eine lohnenswerte Herausforderung. Zudem wäre es wünschenswert, in der Bildungsberichterstattung die Angebote nichtstaatlicher Träger differenzierter sichtbar zu machen, um die Sensibilität für die beschriebenen Prozesse und Angebote zu stärken.

3.3 Herausforderungen für die Bildungslandschaft

Der normative Anspruch an evangelische Bildungsverantwortung sollte einerseits Ansporn sein, diesen auch praktisch wirksam werden zu lassen. Andererseits ist evangelische Bildung als menschliches Handeln grundsätzlich fehlbar. Dies ist in jüngerer Zeit in besonders schmerzhafter Weise in der Debatte um Menschenrechtsverletzungen in den 1950er bis 1970er Jahren in Kinderheimen in Deutschland sichtbar geworden, von denen auch Einrichtungen in evangelischer Trägerschaft nicht ausgenommen waren (vgl. Diakonisches Werk der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannover e.V., 2009; Kuhlmann, 2008; Häusler, 2010). Der normative Anspruch evangelischer Bildung dürfte also eine ständige Herausforderung für die pädagogische Praxis sein.

Eine weitere Herausforderung liegt – wie oben bereits angesprochen – in der Veränderung der Religionslandschaft. Diese wird vermutlich auch Konsequenzen für das Bildungshandeln haben. Zum einen dürfte es für evangelisches Bildungshandeln schwerer werden, nicht mehr explizit religiös zu sein. Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung, der Beratung etc. sind häufig, wie oben dargestellt, zwar religiös begründet, aber im Handlungsvollzug nicht religiös. Angesichts der zunehmenden Säkularisierung, aber auch der religiösen Fundamentalisierung, wird es für eine liberale protestantische Stimme, die religiös ist, ohne kontinuierlich religiös zu sprechen, zunehmend schwierig, als solche erkannt und wahrgenommen zu werden. Was dieses für das Profil evangelischen Bildungshandelns bedeutet, ist noch nicht ausbuchstabiert. Zum zweiten wächst die Anzahl der Menschen und Institutionen, die nicht nur säkular, sondern explizit kirchenkritisch eingestellt sind und kirchliche Träger im Kontext des staatlich refinanzierten Trägerpluralismus nicht zu akzeptieren bereit sind. Die im Grundgesetz beschriebene Kooperation zwischen Staat und Kirchen sowie die damit verbundene positive Religionsfreiheit werden kritisch gesehen und demgegenüber das französische Prinzip der Laizität befürwortet. Dies hat in der jüngeren Vergangenheit bereits zu einigen Diskussionen geführt. Beispielsweise hatte das sächsische Parlament Schulen in evangelischer Trägerschaft nicht mehr hinreichend refinanzieren wollen, wurde jedoch 2013 durch das sächsische Verfassungsgericht dazu gezwungen (vgl. Scheunpflug, 2014b). Die Kirchen werden sich in Zukunft darauf einstellen müssen, dass seitens der Öffentlichkeit kirchliche Bildungsangebote als weniger selbstverständlich wahrgenommen werden.

Die Veränderung der Religionslandschaft wird durch den demografischen Wandel noch verschärft werden, der der evangelischen Kirche in den nächsten Jahrzehnten den größten Schrumpfungsprozess ihrer Geschichte auferlegen wird (vgl. Ilg et al., 2014). Was das für die Bildungsarbeit einer bisher als Volkskirche entwickelten Organisation bedeutet, ist noch weitgehend unklar. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass die Angebote der Jugendarbeit einerseits deutlich kleiner werden. Andererseits wird deren Bedeutung durch die geringer werdenden Geschwisterzahlen und die Abnahme der Anzahl der Gleichaltrigen zunehmen, denn damit „wächst die Bedeutung der Jugendarbeit als einer Vergemeinschaftungsform, in der soziale Beziehungen in der Kinder- bzw. Jugendgruppe gelebt und ausprobiert werden können“ (Wildermuth, o. J., o. S.). Auch für

Chöre, evangelische Bildungswerke und andere Einrichtungen wird dieser Schrumpfungsprozess zu einer Herausforderung, zumal er mit einem erheblichen Rückgang an ehrenamtlich Engagierten sowie mit deutlichen Finanzeinbußen einhergehen dürfte.

Eine weitere Herausforderung hängt eng mit der bereits angesprochenen Veränderung der religiösen Sozialisation zusammen: Bisher konnte das religiöse Bildungsangebot auf einer häuslichen religiösen Sozialisation aufbauen, diese in religiöse Bildung überführen und sie damit an Reflexion und Kritik anschlussfähig werden lassen. Dieses ist heute kaum noch möglich, da an vielen Stellen Teilnehmende des Religionsunterrichts, der Konfirmandenarbeit, der Jugendarbeit, dem Kirchenchor oder der Erwachsenenbildung keine religiöse Sozialisation aufweisen, an die angeknüpft werden könnte. Religiöse Alphabetisierung und die Ermöglichung von Erfahrungen des Glaubens dürfte für alle Bildungsangebote in Zukunft also eine größere Rolle spielen. Wie diese jedoch mit dem normativen Bildungsverständnis zu verbinden und als Bildung zu konzeptualisieren ist, ist eine didaktische Herausforderung, die bisher noch nicht hinreichend gelöst und bearbeitet worden ist, geschweige denn in großflächige Bildungsprojekte umgesetzt wäre.

Die Herausforderungen im Hinblick auf die konzeptionelle Arbeit, die Forschung und die Bildungspraxis sind also gegeben. Es bleibt abzuwarten, wie sich vor diesem Hintergrund das kirchliche Bildungsverständnis und Bildungshandeln 500 Jahre nach der Reformation weiter entwickeln wird.

Literatur

- Adam, G., & Toaspern, H. D. (2014). *Diakonisches Lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- AEJ = Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (2013). *Statistik der Evangelischen Kinder- und Jugendarbeit. Erste Erhebung*. Hannover. <http://www.evangelische-jugend.de/themen/forschung/statistik/1-erhebung-grundlagen/die-bundesweite-statistik-der-evangelischen-kinder-und-jugendarbeit> [21. 09. 2016].
- Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, S., Simonson, J., & Kappes, C. (2010). *Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (109. Forschungsbericht)*. Hannover: KFN.
- Bartkowski, J. P., Xiaohu, X., & Levinet, M. (2008). Religion and Child Development: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Social Science Research*, 37(1), 18–36.
- Becker, S. O., & Wößmann, L. (2009). Was Weber Wrong? A human capital theory of protestant economic history. *Quarterly Journal of Economics*, 124(2), 531–596.
- Becker, S. O., & Wößmann, L. (2010). The Effect of Protestantism on Education Before the Industrialization: Evidence from 1816 Prussia. *CESifo Working Paper No 2910*. München.
- Bedford-Strohm, H. (1999). *Öffentliche Theologie und Kirche. Abschiedsvorlesung an der Universität Bamberg am 26. Juli 2011*. http://landesbischof.bayern-evangelisch.de/downloads/Abschiedsvorlesung_Bedford_Strohm.pdf [28. 09. 2016].
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H., & Willems, J. (Hrsg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh.

- BMFSFJ = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/93146/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [20. 09. 2016].
- Bonchino-Demmler, D. (2010). *Evangelische Schulen in freier Trägerschaft in Mitteldeutschland. Eine Bestandsaufnahme zum Schuljahr 2008/2009. Survey im Auftrag des Dezernates Bildung im Landeskirchenamt und des Evangelischen Schulwerkes der Evangelischen Kirchen in Mitteldeutschland*. Jena: edition paideia.
- Comenius-Institut (2012) (Hrsg.). *Evangelischer Bildungsbericht 2012. Pilotstudien: Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder, Evangelischer Religionsunterricht, Evangelische Schulen*. Münster: Comenius-Institut.
- Diakonisches Werk der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers e. V. (2009). *Verantwortung für das Schicksal früherer Heimkinder übernehmen: Texte und gemeinsame Erklärung*. Hannover.
- DIE = Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2012). *Evangelische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland 2012*. Bonn. http://www.deae.de/Archiv/Portrait_BRD2012.pdf [20. 09. 2016].
- Ehrenpreis, S. (2007). *Kulturen der Alphabetisierung. Erziehungsdiskurs und Elementarschulwesen im Alten Reich, in der Niederländischen Republik und England 1600–1750*. (Habilitationsschrift). Berlin: Humboldt-Universität.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (1990). *Die Kirche im konziliaren Prozess gegenseitiger Verpflichtung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung* (EKD-Texte 33). Hannover.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (1997). *Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit. Evangelische Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft. Eine Stellungnahme der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung*. Gütersloh: GVH.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (1999). *Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler. Eine Stellungnahme des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Hannover.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2003). *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: GVH.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2004). *Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: GVH.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2006). *Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: GVH.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2008a). *Schulen in evangelischer Trägerschaft – Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: GVH.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2008b). *Das rechte Wort zur rechten Zeit. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Öffentlichkeitsauftrag der Kirche*. Gütersloh: GVH.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2008c). *Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule* (EKD-Texte 94). Gütersloh: GVH.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2009). *Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: GVH.

- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2010). *Kirche und Jugend. Lebenslagen, Begegnungsfelder, Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: GVH.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2013). *Konfirmandenarbeit. 12 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Hannover. http://www.ekd.de/download/konfirmandenarbeit_2013.pdf [20.09.2016].
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2014a). *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: GVH.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2014b). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: GVH.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2016a). *Statistik Evangelische Schule. Fakten und Trends 2012 bis 2014. Ergebnisse der Basiserhebung 2012 und der Haupterhebung 2013/14*. Hannover. https://www.ekd.de/download/2016_statistik_evangelische_schule.pdf [20.09.2016].
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2016b). *Gute Schule aus evangelischer Sicht. Impulse für das Leben, Lehren und Lernen in der Schule* (EKD-Text Nr. 127). Hannover. http://www.ekd.de/EKD-Texte/ekdtext_127_gute_schule.html [20.09.2016].
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (o. J.). *Statistik Gemeindeleben und Veranstaltungen*. <http://www.ekd.de/kirchenfinanzen/statistik/gemeindeleben.html> [15.05.2016].
- Elsenbast, V., Fischer, D., Schöll, A., & Spann, M. (2008). *Evangelische Bildungsberichterstattung. Studie zur Machbarkeit*. Comenius-Institut: Münster.
- Fausser, K., Fischer, A., & Münchmeier R. (2006). *Jugendliche als Akteure im Verband*. Opladen: Budrich.
- Feinberg, W. (2006). *For Goodness Sake. Religious schools and education for democratic citizenry*. New York: Routledge.
- Fuchs, E., Kesper-Biermann, S., & Ritz, C. (Hrsg.) (2011). *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grgic, M., & Züchner, I. (2013). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Zur Verbreitung und Bedeutung des Spielens von Instrumenten unter Heranwachsenden. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hrsg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung* (16. Sonderheft, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) (S. 123–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hallwirth, U., & Scheunpflug, A. (2010). Entwicklungsprozesse an der CJD-Christophorus-schule-Hauptschule Versmold. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 446–452). Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt.
- Häusler, M. (2010). Die Diakonie und die Frage der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. In ders., *Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren* (S. 9–15). Hannover: Schöneworth.
- Hartwick, J. (2009). *Public School Teachers' Beliefs in and Conceptions of God. What do teachers believe, and why it matters?* Whitewater: University of Wisconsin-Whitewater.
- Hellekamps, S., & Musolff, H. U. (2009). *Zwischen Schulhumanismus und Frühaufklärung. Zum Unterricht an westfälischen Gymnasien 1600–1750*. Münster: Aschendorff.
- Heydorn, H. J. (1980). *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Höhne, F. (2015). *Öffentliche Theologie. Begriffsgeschichte und Grundlagen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Hofmann, B. (2013). *Sich im Glauben bilden. Der Beitrag von Glaubenskursen zur religiösen Bildung und Sprachfähigkeit Erwachsener*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Holl, A. (2010). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Münster: Waxmann.

- Horn, H., Lux, T., & Ambos, I. (2015). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2013 – Kompakt*. <http://www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsstatistik-01.pdf> [15. 05. 2016].
- Ilg, W., Heinzmann, G., & Cares, M. (Hrsg.) (2014). *Jugend zählt – Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013*. Stuttgart: buch und musik.
- Kaiser, Y., Spann, M., Freitag, M., Rauschenbach, T., & Corsa, M. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Jugend. Evangelische Perspektiven*. Opladen: Budrich.
- Kang, S. J. (2009). „I Can't Do it Without my Faith.“ *A mixed methods study of teachers' efficacy and personal religiousness*. Lebanon: Cumberland University.
- Klafki, W. (1991/2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Koller, H. C. (2011). *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhlmann, C. (2008). „So erzieht man keinen Menschen!“: Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindner, H. (2008). *Bildung, Erziehung und Religion in Europa. Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Luther, M. (1524/2006). An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. In *Martin Luther. Schriften über Schule und Unterricht. Ausgewählt und kommentiert von Heinz Endermann* (S. 1–48). Hildesheim: Olms.
- Lyotard, J.-F. (1999). *Das postmoderne Wissen*. Wien: Passagen.
- Melanchthon, P. (1526/2008): Lob der Schule. In F. Schorlemmer (Hrsg.), *Was protestantisch ist*. Freiburg: Herder.
- Mehlhausen, J. (1994). Nationalsozialismus und Kirche. In G. Müller (Hrsg.), *Theologische Realzyklopädie* (Bd. 24, S. 43–48). Berlin: De Gruyter.
- Nelson-Brown, J. E. (2007). The Keys of the Kingdom. How teacher religious identity impacts their experience of teaching. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 67(11), 40–84.
- Nipkow, K. E. (2003). Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie. In P. Biehl & K. E. Nipkow, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive* (S. 153–262). Münster: Lit.
- Nipkow, K. E. (2005). Globales Lernen und Erziehung zum Frieden. Zwischen Vision und Evolution. In ders., *Christliche Pädagogik und interreligiöses Lernen. Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht* (S. 125–228). Gütersloh: Random.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (Hrsg.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford/New York: Oxford University Press/Clarendon Press.
- Pirner, M., Scheunpflug, A., & Kröner, S. (2016). Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und Lehrern. *Religionspädagogische Beiträge*, 75, 69–80.
- Polenz, P. (2000). *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Rawls, J. (1971/1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scheunpflug, A. (2014a). „Dass man Kinder zur Schule halten solle“ – Das Nürnberger Schulwesen in der Frühen Neuzeit um 1530. In M. Bauernfeind & H. D. Metzger (Hrsg.), *Rechte für Menschen – Menschenrechte* (S. 22–40). Nürnberg: Stadt Nürnberg.
- Scheunpflug, A. (2014b). Non-Governmental Religious Schools in Germany – increasing demand by decreasing religiosity? *Compare, Comparative Education*, 51(1), 38–56.
- Schluss, H. (2011). Reformation und Bildung – Ein Beitrag zur Dekonstruktion des protestantischen Bildungsmythos in der Auseinandersetzung mit der Rathsherrenschrift Martin Lu-

- thers. In R. Koerrenz & H. Schluss (Hrsg.), *Reformatorsche Ausgangspunkte protestantischer Bildung. Orientierungen an Martin Luther* (S. 7–30). Jena: Garamond.
- Schmidt, H. (2014). Sozial-diakonisches Lernen in der Schule. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. *Glaube und Lernen*, 29(1), 63–71.
- Schreiner, P. (2012). *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F., Maaß, C. H., Lißmann, K., Hardecker, G., & Ilg, W. (2015). *Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie*. Gütersloh: GVH.
- Sen, A. (2001). *Development as Freedom*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Standfest, C., Köller, O., & Scheunpflug, A. (2005). *Leben – Lernen – Glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen. Eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft*. Münster/Berlin: Waxmann.
- Statista (2016). *Besuch von Musikveranstaltungen in Deutschland*. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/171171/umfrage/besuchshaeufigkeit-musikveranstaltungen-konzerte/> [15.05.2016].
- Stiftung Deutsches Historisches Museum (Hrsg.) (2013). *Leben nach Luther. Eine Kulturgeschichte des evangelischen Pfarrhauses*. Berlin: Deutsches Historisches Museum.
- Strohm, C. (2011). *Die Kirchen im Dritten Reich*. München: C. H. Beck.
- Synode der EKD (2010). „Niemand darf verloren gehen!“ *Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Kundgebung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 3. Tagung, 10. November 2010*. Hannover. <https://www.ekd.de/synode2010/beschluesse/74177.html> [20.09.2016].
- Tenorth, H.-E. (2007). Bildung. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 92–95). Weinheim: Beltz.
- Thiessen, B. (2007). *Muslimische Familien in Deutschland. Alltagserfahrungen, Konflikte, Ressourcen*. München: DJI.
- VELKD = Vereinigte Evangelische Lutherische Kirche Deutschlands (Hrsg.) (2013). *Lutherische Generalsynode Düsseldorf 2013*. <http://www.velkd.de/velkd/protokolle-der-generalsynode.php> [04.09.2016].
- Weber, M. (1920/1965). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1 (herausgegeben von J. Winckelmann)*. München: Siebenstern.
- Wildermuth, B. (o. J.). *Demografie, Statistik und die evangelische Jugendarbeit. „Jugend zählt“*. <http://www.pfarrerverband.de/pfarrerblatt/index.php?a=show&id=3819> [28.05.2016].
- Wolking, L., & Schweitzer, F. (2015). *Erwachsenenbildung und Kurse zum Glauben. Angebots-erhebung und -analyse in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ziebertz, H. G., & Schmidt, G. (Hrsg.) (2006). *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*. Gütersloh/Freiburg: GVH/Herder.

Abstract: The impulses of the protestant Reformation were without doubt important for the development of education and the education system. But in which way in today's secular world is it still appropriate to talk about a protestant understanding of education? In this article the understanding and extent of protestant education will be described – 500 years after the Reformation – by outlining the protestant understanding of education and sketching the churches' involvement in education. First, the official statements about education from the protestant churches in Germany over the last 20 years are analysed. The *normative profile* of this understanding is presented in detail. Secondly, by using available data, an *empirically informed sketch* of the current involvement of protestant churches in the educational landscape is outlined. Thirdly, the results of both approaches are discussed in relation to challenges to research and the practice of education. This contribution focuses on the discussion in Germany.

Keywords: Education, Protestantism, Protestant Schools, Protestant Early Childhood Education, Protestant Adult Education

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Universität Bamberg,
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik,
Markusplatz 3, 96045 Bamberg, Deutschland
E-Mail: annette.scheunpflug@uni-bamberg.de