



Ralf Koerrenz

# Schule und Religion

Perspektiven der  
kritisch-operativen Pädagogik

**BELTZ** JUVENTA

Ralf Koerrenz  
Schule und Religion



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](http://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-