

Roland Degen

Das Schulfach LER

Eine Momentaufnahme gegenwärtiger Entwicklungen und Fragen

Im Rahmen dieses knappen Informationsreferates ist weder beabsichtigt, die kulturkampfpfähnliche Entwicklung um Brandenburgs Schulfach LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) detailliert zu beschreiben noch dieses in Deutschland singuläre Modell in größere gesellschaftliche Zusammenhänge laizistischer Traditionen einzuzeichnen. Vielmehr möchte ich mich auf einige allgemeine Bemerkungen (1.), auf Informationen zum gegenwärtigen Stand der Entwicklung bei Schuljahresbeginn 1998 / 99 (2.) und mehrere perspektivische Argumente im Interesse dringend nötiger weiterer Klärungen beschränken (3.). Wer über diese Moment-Aufnahme hinaus an einer differenzierteren "Ausleuchtung" dieser kontrastreichen Bildungs-"Landschaft" interessiert ist, dem bieten sich in der inzwischen umfangreichen LER-Literatur unterschiedlichste Betrachtungsperspektiven¹ zur Urteilsbildung an.

¹ Vgl. u. a.: Land Brandenburg / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): Unterrichtsvorgaben Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde. Sekundarstufe I. Potsdam 1996; dass.: Abschlußbericht zum Modellversuch "Lernbereich Lebensgestaltung - Ethik - Religion". Fürstenwalde 1996; Degen, Roland / Doyé, Götz (Hg.): Bildungsverantwortung der Ev. Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte - Entwicklungen - Kommentare. Berlin / Münster (Comenius-Institut) 1995; Doyé, Götz / Scheilke, Christoph Th.: Bildung und Religion in der allgemeinbildenden Schule für alle Kinder und Jugendlichen. Zur Debatte um LER. In: Neue Sammlung 1997 / 2, S. 165-186; Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg: Abschlußbericht zum Modellversuch "Lernbereich Lebensgestaltung - Ethik - Religion". Kirchenleitung der EKIBB 09.06.1995. Berlin 1995; Fauth, Dieter: Die EKD-Denkschrift "Identität und Verständigung" im Licht von religiösen Bildungsbestrebungen im Land Brandenburg. In: PrTh 30 / 1995, S. 239-246; Leschinsky, Achim: Vorleben oder Nachdenken? Bericht über den Modellversuch "Lebensgestaltung - Ethik - Religion". Frankfurt / M. 1996; Lott, Jürgen: Wie hast du's mit der Religion? Gütersloh 1998; Nipkow, Karl Ernst: Die Herausforderung aus Brandenburg. In: ZThK 93 / 1996, Heft 1, S. 124-148; Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen. Münster (Comenius-Institut) 1997; Simon, Werner: "Lebensgestaltung - Ethik - Religion". Ein Modellversuch und einige offene Fragen. In: KatBl 120 / 1995, S. 29-40.

1 Generelle Bemerkungen

1.1 Schien anfangs LER manchem Betrachter besonders aus westdeutschen Religionsunterrichts-Traditionen ein marginales, kurzlebige Brandenburger Exotikum zu sein, kann sich dieses Modell trotz seiner inhaltlichen und bildungspolitischen Problematik landespolitisch stabilisieren und wirkt über Brandenburgs Grenzen auch in westdeutsche Bildungslandschaften hinein. "Noch niemals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland hat eine religionsunterrichtliche Konzeption über den Kreis religionspädagogischer Insider hinaus einen derartigen öffentlichen Wirkungsgrad entfaltet und so viel "Furore" gemacht wie das LER-Konzept ..."² Die mit LER gegebene Provokation ist jedoch zunächst kontextbedingt und bringt in ihrer öffentlichen Auseinandersetzung die postsozialistische Situation Ostdeutschlands in besonderer Schärfe zum Tragen, auch wenn diese Debatte sehr bald nach ihrem Entstehen weitgehend von Personen übernommen wurde, die keineswegs dem DDR-Kontext entstammen.

1.2 Mit dem LER-Konzept stellte sich um 1991 eine wichtige Doppelfrage, deren Berechtigung nicht vorschnell kritisiert werden darf: Welches ist die – unabhängig vom Verfassungsrecht – für den postsozialistischen Kontext angemessene Form von Religion in der Schule, wenn die Ausgrenzungen und marxistisch-leninistischen Interpretationen religiöser Inhalte im DDR-Bildungssystem zu überwinden sind und westdeutsche Traditionen als nur bedingt kontextspezifisch angesehen werden? Und: Müßten in einer Gesellschaft, in der Konfessionslosigkeit über die Generationenfolge faktisch weitgehend zum gesellschaftlichen Normalfall wurde – in der ostdeutschen Jugend gehören unter 4 % der Bevölkerung zur katholischen, unter 18 % zur evangelischen Kirche – nicht gerade für die zentralen Fragen von Religion und Lebensgestaltung Lernstrukturen geschaffen werden, die gemeinsame Erkundungen lebensrelevanter Themen auch in ihrer religiösen Dimension ermöglichen?

1.3 Die LER-Intention versteht sich jedoch nicht lediglich als kritische Frage an die – von den übrigen neuen Bundesländern modifiziert übernommene – westdeutsche Praxis im Sinne von Art. 7, 3 des GG, sondern zugleich als eine konkrete Antwort auf diese Frage. Diese Antwort hat im Laufe des "Modellversuchs LER" (1992-1996) und der anschließenden schulpolitisch durchgesetzten Verbreiterung zwar an Klarheit gewonnen, jedoch gerade dadurch zunehmend auch das Un-

² Lachmann, Rainer: Religionspädagogik 1997. Ein Literaturbericht. In: JRP 14. Heimat und Fremde. Neukirchen / Vluyn 1998, S. 254.

genügen dieser Antwort gezeigt. Das R im LER-Kürzel entwickelte sich zunehmend vom Singular- zum Pluralbegriff, R wurde faktisch zur Information über Religionen (!) und schließlich auch begrifflich zu "Religionskunde". Der reformpädagogische Charme der Schulerneuerungsbewegung von 1989/90 in Ostdeutschland, der LER bewußt nicht als herkömmliches Schulfach definierte, sondern als einen offenen Lernbereich, wich – auch unter schulorganisatorischen Zwängen – dem herkömmlichen Denken schulischer Verfächerung. Partnerschaftliche Mitverantwortung der LER-Intention durch die Kirchen, die zeitweise in einer Integrations- und Differenzierungsphase des LER-Modells erprobt wurde, verlief wenig ermutigend und fand keine Fortsetzung. Die katholische Kirche hat selbst diesen Verständigungsversuch noch vor seiner Erprobung zurückgewiesen und sich daran nicht beteiligt.

1.4 Es ist hier nicht der Ort zu entscheiden, ob nicht in der Frühphase der Entwicklung durch kooperativere konzeptionelle Bereitschaften und wechselseitige Einbeziehungen von Schulpolitik, Erziehungswissenschaft und kirchlicher Bildungsverantwortung die Schärfen der polemischen Auseinandersetzungen hätten reduziert werden können – auch im Interesse der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, die sich oftmals als Opfer dieser Auseinandersetzungen verstehen müssen. Hierbei kann sich in der Öffentlichkeit gegenwärtig leider nur schwer die Einsicht durchsetzen, daß es zumindest der evangelischen Kirche durchaus darum geht, LER nicht einer generellen Totalkritik zu unterziehen, sondern wesentliche Elemente – freilich in einem anderen Strukturmodell mit wechselseitig offenen Wahlpflichtfach-Alternativen – festzuhalten. Die Evangelische Kirche von Berlin-Brandenburg versuchte zunehmend in den Auseinandersetzungen zu zeigen, daß sie um der Thematik von Religion willen – und nicht aus Gründen angemaßter Schulbernachtung – ein eigenständiges, gleichberechtigtes, von ihr mitverantwortetes Profil im Rahmen eines Fächergruppenzusammenhangs anstrebt, was der ursprünglichen Lernbereich-Idee von LER zumindest nahekommt. Angesichts der bildungspolitischen Verhärtungen ist hier jedoch vor dem möglicherweise erst Ende 1999 zu erwartenden Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Verfassungsgemäßheit von LER kaum ein Fortschritt zu vermuten. Alle Argumente sind eingebracht und begegnen oft nur in neuen Mischungsverhältnissen. Die Gesellschaft – und die christlichen Gemeinden in ihr – trifft diese Auseinandersetzung unvorbereitet. Sie sind der Differenziertheit der Argumentation auch deshalb meist nicht gewachsen und dulden diese Diskussion der Experten eher als daß sie diese inhaltlich mitvollziehen.

2 Zum Stand der Entwicklung im Herbst 1998

2.1 Durch Pressemeldungen mitverursacht, entstand besonders außerhalb Brandenburgs weithin das Mißverständnis, als gäbe es in diesem Bundesland lediglich LER als flächendeckendes RU-Pflicht-Modell ohne Abmeldechance. Hier sind aufklärende Differenzierungen nötig: LER war nach Abschluß der Erprobungsphase (1996) bis in den Sommer 1998 lediglich – und keineswegs flächendeckend – alternatives Pflichtfach in Sekundarstufe I, die in Berlin und Brandenburg anders als in den übrigen neuen Bundesländern mit Klasse 7 beginnt.

Zunächst seitens der Landesregierung nicht vorgesehene Befreiungsanträge vom LER-Unterricht sind an die Schulbehörde zu richten, werden dort geprüft und akzeptiert, wenn der Besuch der freiwilligen konfessionellen RU-Angebote, die ausschließlich kirchlich verantwortet werden, in den Schulen nachgewiesen werden kann. Diese Angebote gibt es im Sinne des auf Brandenburg ausgeweiteten Berliner RU-Modells als nichtordentliches Lehrfach in beachtlichem Umfang. Trotz weitgehender staatlicher Refinanzierung ist freilich eine Ausweitung dieser freiwilligen Angebote im Sinne kirchlicher Arbeitsgemeinschaften aufgrund der landeskirchlichen Finanzkrise kaum zu erwarten.

Daneben gibt es im Bundesland Brandenburg wie überall in den neuen Bundesländern die – vielfach im konzeptionellen und faktischen Umbruch befindliche – gemeindliche Arbeit mit Kindern ("Christenlehre")³ als spezifische Konkretion ihrer Bildungsverantwortung: "Eine Kirche, die sich zur Bildungsmitverantwortung in der Gesellschaft bekennt und deshalb schulischen Religionsunterricht bejaht, wird nur dann glaubwürdig sein, wenn sie ihre eigenen Handlungsfelder pädagogisch reflektiert, den Lernort Gemeinde eigenverantwortlich profiliert und dementsprechend personell und finanziell ausstattet."⁴

Angebote vorrangig unterrichtlicher Struktur zur Information über Religion(-en) und Auseinandersetzung mit Inhalten christlichen Glaubens erfolgen also im Brandenburger Raum in organisatorischer und intentionaler Verschiedenartigkeit auf dreifache Weise. Eine Problematik, die nur deshalb vielfach kaum bewußt ist, weil diese Angebote viel-

³ Comenius-Institut / Arbeitsstelle Berlin (Hg.): Christenlehre in veränderter Situation. Arbeit mit Kindern in den Kirchen Ostdeutschlands. Berlin / Münster (Materialien und Berichte) 1993.

⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift. Gütersloh 1994, S. 45.

fach (noch) nicht flächendeckend erfolgen und sich deshalb (vorläufig?) nur teilweise wechselseitige Konkurrenzen liefern.

2.2 Auch wenn sich Zahlenwerte und Verhältnisangaben rasch wandeln können und über Inhalte, didaktische Kriterien und schulpädagogische Begründungen nichts aussagen, sind einige statistische Angaben zur LER-Thematik aufschlußreich:

Die Landesschulpolitik ist daran interessiert, vor der zu erwartenden Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes zu LER stabile Fakten zu schaffen und das Unterrichtsangebot auszuweiten. Die Schulen haben berufsbegleitend Lehrer innen zu entsprechender Nachqualifizierung für LER zu stellen. Im neuen Schuljahr 1998 / 99 soll dieses Fach an 250 Schulen (bisher 171) zum Fächerkanon für Sekundarstufe I gehören. 550 Lehrer/innen werden nunmehr in 1.600 Klassen (bisher 947) rund 40.000 Schüler/innen dieser Altersgruppe unterrichten.⁵ Nach Mitteilung der Bildungsministerin "sei LER inzwischen an über der Hälfte aller weiterführenden Schulen des Landes eingeführt".⁶ Aufgrund meiner Erkundungen waren vor den Sommerferien 1998 von einer Gesamtschülerschaft von 460.000 im Bundesland (der "demographische Knick" in Ostdeutschland zwischen 1989 und 1995 beginnt sich in einem drastischen Schülerrückgang auszuwirken) bisher etwa 25.000 durch LER erfaßt. Die Teilnahme am nichtobligatorischen evangelischen Religionsunterricht in den Schulen beträgt über 16.000 an 360 Schulen des Landes.⁷ Besonders in den Grundschulen ist das Interesse an diesem freiwilligen Angebot der Kirche beachtlich. Dabei fällt auf, daß dort, wo in den Schulen ein Doppelangebot von LER und freiwilligem kirchlichen RU möglich ist, dies keineswegs zu Ungunsten von RU ausfallen muß. Offensichtlich ist trotz massiver schulorganisatorischer Schlechterstellung der RU-Angebote deren Motivationskraft beachtlich. Nicht selten gibt es vor Ort zwischen LER- und RU-Lehrkräften konstruktive Zusammenarbeit und ein gemeinsames Leiden angesichts der bildungspolitischen Auseinandersetzungen zu dieser Thematik, obwohl RU-Lehrkräfte immer wieder über das rauhe Schulklima hinsichtlich ihrer Arbeit klagen.

Diese generelle "Schulstimmung" – Ausnahmen scheinen die Regel zu bestätigen – und die DDR-gelernte schulkonforme Haltung der El-

⁵ Angaben nach Bildungsministerin Peter in epd-Wochenspiegel (Ausgabe Ost) 35 / 1998 (27. 08. 1998), S. 12.

⁶ In: epd-Wochenspiegel (Ausgabe Ost) 45 / 1998 (05.11.1998), S. 11. Differenzen in den Zahlenangaben fallen generell auf, sind jedoch für den Gesamtrend unerheblich.

⁷ Bischof W. Huber am 30. 06. in Potsdam (epd-Wochenspiegel (Ausgabe Ost) 28 / 1998 (09. 07. 1998), S. 6.

ternmehrheit dürften weitgehend der Grund sein, weshalb der katholischen und evangelischen Aufforderung, die LER-Befreiung bei der Schulbehörde durchzusetzen, zunächst kaum Erfolg, nunmehr ein nur geringer beschieden ist.⁸ Wer anderes erwartet hatte, dürfte den nachwirkenden DDR-Schulkonformismus – zumal bei einem für die Bevölkerungsmehrheit komplizierten und für sie wenig relevanten Bildungsdetail – unterschätzt haben.

2.3 Mit Beginn des Schuljahres 1998/99 ist eine weitere Ausweitung vorgenommen worden, welche die Einführung von LER in der bisher ausgesparten Primarstufe vorsieht. Tendenziell war diese Erweiterung freilich immer beabsichtigt. In einer zweijährigen Erprobungsphase an fünf Grund- und zwei Förderschulen des Landes werden zunächst etwa 600 Schüler/innen erfaßt. 27 Lehrkräfte seien bisher für diese sieben Schulen ausgebildet worden.⁹ Da dies in den Klassen 1-4 integrativ erfolgen soll, ist die ansonsten gegebene Abmeldemöglichkeit hier nicht vorhanden. Über konkrete Kriterien dieser Erprobung, spezifische Unterrichtsinhalte und didaktische Modelle für die Primarstufenklassen 1-6 war freilich bisher nichts zu erfahren. Da sich LER als bildungspolitisch gewolltes Schulfach inzwischen in völliger Unabhängigkeit zu den Religionsgemeinschaften versteht, haben auch die Kirchen ihre Informationen darüber lediglich aus der Presse beziehen müssen.

3 Klärungen und Perspektiven

3.1 Wichtiger als das statistische "Zählen von Köpfen" ist das Wahrnehmen dessen, was in den Köpfen vorgeht, welche Begegnungen mit lebensrelevanten Inhalten schulisch möglich sind und welche Einsichten und Erfahrungen dadurch in Lernprozessen entstehen. Ohne an dieser Stelle die zahlreichen Argumente auflisten zu können, die hierbei für und gegen Brandenburgs LER geltend gemacht werden, ist nicht zu vergessen, daß der ursprüngliche LER-Ansatz um 1991 / 92 gerade diese reformpädagogisch motivierte Lebensorientierung auch religiöser Bildungsaspekte meinte. Dieser erfahrungsorientierte Ansatz entspricht in vielem nicht nur bildungsreformerischen Leitvorstellungen der DDR-Wendezeit, er kann sich auch auf neuere Intentionen westdeutscher Religions- und ostdeutscher Gemeindepädagogik beru-

⁸ Nach Auskunft der Ministerin am 19. 10. 1998 in Potsdam "sei die Zahl der Befreiungsanträge vom LER-Unterricht auf 918 oder 2, 2 % angestiegen" (epd-Ost 45 / 1998, S. 11).

⁹ Nach epd-Ost 35 / 1998, S. 12.

fen – freilich kaum dort, wo diese Intentionen zum staatlichen Pflichtfach für alle werden und dessen laizistische Tendenz zunehmend deutlicher hervortritt. Ob „Lebensgestaltung“ hierbei schulisch lehrbar ist und die mit dem Kürzel LER gemeinten Inhalte zudem den bildungspolitischen Definitionen des Staates zu überlassen sind, ist freilich zu befragen. Nach belastenden Erfahrungen in dieser Hinsicht im zu Ende gehenden Jahrhundert wird sich unser Beifall hierfür in Grenzen halten. Dennoch sollte die Ursprungsabsicht von LER damit nicht diskriminiert werden: „Wir haben ein starkes Interesse daran, daß alle Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, sich mit Inhalten von Glauben auseinanderzusetzen und für sich zu entscheiden, ob das wichtig ist für das eigene Leben.“¹⁰ Eine „geregelte Zusammenarbeit“ mit den Kirchen war hierbei zumindest vorgesehen. Wo es jedoch um die „Möglichkeit ... sich zu entscheiden“ geht, müßten solche Entscheidungsmöglichkeiten auch schulstrukturell gegeben sein. In der LER-Entwicklung hat sich jedoch gezeigt, daß eine alternativlose Pflichtfach-Intention mit dem Neutralitätsgebot des Staates in Konflikt gerät, wenn es nicht gelingt, Freiwilligkeitsalternativen in einem inhaltlichen Gesamtzusammenhang zu schaffen und in der pluralistischen Gesellschaft hierfür Institutionen mitverantwortlich zu machen, die für weltanschauliche und religiöse Authentizität einstehen.

Wo letzteres nicht gewollt wird, bleibt letztlich nur die Konsequenz einer lediglich formal-phänomenologischen Betrachtung unterschiedlicher Religionen und ihrer kulturhistorischen Erscheinungsformen. Auch wenn der Begriff „Religionskunde“ durchaus Momente existenzbezogener inhaltlicher Auseinandersetzung enthalten kann – und auch andere Modelle von Religions- und Gemeindepädagogik religionskundliche Elemente einschließen – ist die Tendenz zum nur distanziert Informativen, angeblich „Neutralen“, in der LER-Entwicklung unübersehbar. Sind hierbei nicht normative Implikationen mitgesetzt? Bei weitgehender Zustimmung zu den Intentionen des LER-Modellversuchs wird denn auch im Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung festgehalten, daß im LER-Konzept „dem Phänomen Religion samt seinen Erscheinungsformen ein unzureichender Platz eingeräumt“ worden sei. „Dafür mögen nicht zuletzt die aus der Vergangenheit wirkenden Voreinstellungen der gesamten außerschulischen Umwelt mitverantwortlich sein, aber die Konzeption von LER muß gerade vor diesem Hintergrund darauf befragt werden, ob sie nicht die Vorstellung nährt, durch Religionskunde das Problem der Religion –

¹⁰ Birthler, Marianne: Ministerin zwischen Elternängsten und Kirchenanspruch. Ein Gespräch mit M. Birthler über den Brandenburger Religionsstreit und einen schwierigen Modellversuch. In: Frankfurter Rundschau v. 25. 06. 1992.

langfristig zumindest – erledigen zu können.“¹¹ Wie Beobachtungen auch in Brandenburg zeigen, suchen zahlreiche junge Menschen nicht lediglich Informationen über Religiöses, sondern unmittelbare Zugänge und existentielle Begegnungen mit in dieser Hinsicht authentischen Personen, die für diese Inhalte einstehen und dabei Positionelles nicht verschweigen. Für LER stellt sich deshalb die Frage, „ob eine religiös nicht gebundene Lehrkraft authentisch mit religiösen Inhalten vertraut machen kann und soll“¹².

Geht es hierbei nicht lediglich um unterrichtlich-kognitive Auseinandersetzung, sondern um ein Aufsuchen von Orten und Symbolen, ein Entdecken von Riten und gestalteter Religion aus Glauben, ist sehr bald die Grenze der Institution Schule erreicht. Insofern verweist Religion in der Schule immer über sich hinaus auf Orte, wo diese Überlieferungen leben. Deshalb kann schulischer RU – in welcher Form auch immer – die Aufgaben von Kirche nicht gleichsam mit übernehmen und sich dadurch überfordern (und umgekehrt!). Das kann jedoch nicht bedeuten, die religiöse Dimension schulischer Bildung zur bloßen Unterrichtsreligion zu verkürzen oder gar Religion zur „objektiv-neutralen“ Standpunktlosigkeit werden zu lassen.

3.2 Wie sich in dem knappen Jahrzehnt seit dem DDR-„Wendeherbst 1989“ mit seinen epochalen Folgewirkungen herausgestellt hat, ist eine über die Generationenfolge verinnerlichte spezifische Konfessionslosigkeit zum weithin identitätsstiftenden Merkmal der ostdeutschen Bevölkerung geworden. A-Theismus besitzt hier in allen neuen Befreiungs- und Verunsicherungserfahrungen eine offensichtlich vergewissernde Funktion in den lebensgeschichtlichen Brüchen des Individuums. Das bedeutet jedoch: Nicht die Konfessionslosigkeit, sondern konfessionsgeprägte Christlichkeit (oder – in Ostdeutschland noch selten – islamischer Glaube) sind begründungspflichtig. Das Erlernen argumentativer Kompetenz und existentieller Auseinandersetzung mit Inhalten religiöser Überlieferungen ist deshalb hier dringlicher als in Regionen, wo die Umwelt weitgehend (noch?) religiöse Sozialisationen stützt und erkennbar Religiöses zum Normalen im Lebensalltag zählt. In Ostdeutschland ist jedoch – durchaus mit regionalen Nuancen – das Religiöse insgesamt das weitgehend Anormale. Vor 1989 in den Schulen (zu) gut Gelerntes über Religion und Kirchen wirkt oft unterschwellig weiter. Vom „Christlichen“ ist zwar – auch parteipolitisch – inzwischen viel die Rede, welchen Impulsen, Inhalten

¹¹ Leschinsky, Achim, S. 192.

¹² Simon, Werner, S. 37.

und Kriterien sich dies jedoch verdankt und woran "das Christliche" zu messen ist, wird in der Gesellschaft kaum mehr gewußt.

Die damit verbundene Bildungsaufgabe ist keineswegs den Schulen allein aufzulasten. Sie betrifft die Kultur der Gesellschaft insgesamt und ist hierbei in besonderer Weise zentrale und originäre Aufgabe der Kirchen – gerade auch in deren gesellschaftsoffener und lebensweltorientierter Funktion. Sofern die Schule dabei von ihren Voraussetzungen und ihren Möglichkeiten her beteiligt ist, wird sie nicht lediglich über Religiöses informieren und dieses erklären, sondern Begegnungen mit elementaren Zeugnissen religiöser Überlieferungen ermöglichen, die nötig sind, soll es zur existentiellen Auseinandersetzung und Klärung wichtiger Lebens-Sinnfragen mit anderen Traditionen und Einstellungen kommen. Toleranz, Humanität, Gerechtigkeit und andere Fundamentalbegriffe, die auch in den LER-Intentionen eine zentrale Bedeutung besitzen, bleiben hohl und unverstanden, wenn nicht entdeckt und verstanden werden kann, was das wechselseitig zu Tolerierende, das zur Humanität Führende (und Humanität oft Verhindernde!) letztlich ist und welchen Überlieferungen es sich verdankt. Bei derartigen exemplarischen "Tiefenbohrungen" werden sich Spannungen ergeben, die den Unterricht spannend machen können. Fundamentalkatechetische Elemente wird diese Bildungsarbeit deshalb enthalten müssen, gerade wenn sie die kritische Kraft etwa biblischer Texte zum Tragen bringen will – ohne dabei in vergangene Epochen von Religionspädagogik zurückzufallen. Hierzu bedarf es authentischer Anwälte solcher Überlieferungen auch in der Schule. Dies spricht sowohl für wie gegen zentrale Intentionen von LER. Das in einem LER-Unterricht "für alle" in der Pluralität Einzubringende bedarf unterschiedlicher Erkundungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, einer Vielgestaltigkeit in der Einheit. Ein – freilich kaum geglückter – Ansatz hierfür war mit der Unterscheidung von Integrations- und Differenzierungsphasen zweifellos gegeben. Information und Kenntnisvermittlung ohne existentielle Auseinandersetzung und Aneignung wird heutigen Bildungserwartungen einer religiösen "Patchworkgeneration" kaum gerecht. "Kann dies aber allein in einem weltanschaulich neutralen, für alle gemeinsamen Fachunterricht der Fall sein? Würde hier nicht statt differenzierter Kooperation, die eine kritische Kenntnis des Eigenen und des Fremden voraussetzt, anstelle 'des Gemeinsamen inmitten des Differenten' ein 'Misch-Masch' (John Hull) angeboten ...?"¹³

¹³ Boyé, Götz / Scheilke, Christoph Th., S. 175.

3.3 Auch unabhängig von Brandenburgs LER-Auseinandersetzungen besteht in der Öffentlichkeit zumindest Ostdeutschlands ein dringlicher Klärungsbedarf hinsichtlich des Konfessionsbegriffs unter den Voraussetzungen von Bildung und Schule (GG Art. 7, 3: RU nach den "Grundsätzen" der Religionsgemeinschaften). Immer wieder wird "konfessionell" mit den Sprachfärbungen von vereinnahmend, manipulierend, klerikal-konfessionalistisch versehen, mit kirchlicher Schul-Indoktrination und dadurch mit Ideologie – "Einwirkungspädagogik" vergangener politischer Systeme in Verbindung gebracht. Auch wenn belastende Schul-Kirchen-Auseinandersetzungen der Vergangenheit hierzu beigetragen haben, und die Wunden offenbar nur schwer verarben, kann mit "konfessionell" keine (neue) kirchliche Schulbemächtigung gemeint sein. Die konzeptionellen Grundlagentexte besonders der evangelischen Kirchen der letzten Jahrzehnte verdeutlichen dieses auf nuancenreiche Weise. Ebenso wenig ist unter ostdeutschen Verhältnissen eine RU-Intention tauglich, die konfessionelle Identitäten hinsichtlich Lehre – Lehrer – Schülerschaft geschlossen halten möchte. Hier muß sich öffentliche Schule in der Pluralität – und damit auch LER mit Recht – gegen isolierende konfessionskirchliche Identitätsstabilisierungen wehren – sofern Kirchen gut beraten sind, auf solche Sicherungen zu bauen und sie schulisch zu fordern.

Doch wir haben Religion – christlich formuliert: das Lebensangebot Gottes – nur in vergeschichtlichten "Gefäßen". Die Religionen und Konfessionen sind Ausdruck dessen. Sie gehören nicht nur zu unserer Kulturbio-graphie – wie verdeckt und säkularisiert diese immer sein mag – sondern zu unserer Weltanschauungs- und Religionsbiographie, auch wenn wir uns dessen nicht immer bewußt sind. Die Wahrheit ist auch in diesem Sinne "immer konkret". Ohne konfessionalistischen Abschottungen Vorschub zu leisten, betrachten und erkunden wir das uns allen Gemeinsame von unterschiedlichen Traditionen und Erfahrungen aus, die immer auch eine konfessionelle Färbung besitzen. Dieses offenzulegen, gehört zur Redlichkeit in offenen Kommunikationsprozessen. Konfession nicht auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu reduzieren, sondern unter Einschluß dieser Positionalität gemeinsame Such- und Verstehensprozesse auch als Unterricht "mit anderen" zu ermöglichen, wäre die pädagogische Aufgabe. Identitäten sind hierbei nicht das zu konservierende Vorgegebene, sondern das durch Verständigung auch mit anderen Überlieferungen in einem zunehmend multikulturellen und multireligiösen Kontext je neu zu Gewinnende. In der Spannung von Identität und Verständigung legt dieser Religionsunterricht "weder einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch läßt er auseinanderfallen, was sich aufeinander verwiesen

sehen sollte”.¹⁴ Sicher sind unsere überlieferten konfessionellen Definitionen für solche Prozesse weitgehend unzureichend und hinsichtlich der Lebens- und Überlebensfragen junger Menschen vielfach anachronistisch, zudem als bloßes Konfessionswissen für Jugendliche kaum relevant. Dennoch vermag das Offenlegen eigener Positionen mit ihren Begründungen und das Erkunden konfessioneller Verdichtungen religiöser Überlieferungen zum Verstehen und kritischen Weiterfragen zu motivieren. Das Fremde zeigt hierbei das Eigene genauer und macht es oft erst bewußt. Beides wird sich vermutlich dabei entgrenzen und verwandeln.

Derartige Überlegungen stützen ein RU-Modell, das seine Fächerisolierung aufbricht, Konfessionsprägungen nicht verschweigt, sondern sich damit anderen öffnet. Solcher Unterricht besitzt ein eigenständiges Profil im Zusammenhang eines Lernbereichs, dessen Elemente sich aufeinander beziehen. Heutige Fragen und Antworten, Lebensstile und Sinnsuchen Jugendlicher fordern die Erkundung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen, konfessionellen, philosophischen und anderen Überlieferungen und Einstellungen heraus. Bezogen auf die Erfahrungen junger Menschen existiert solcher Unterricht “mit offenen Türen” in einem schulischen Gesamtzusammenhang.

Derartige Überlegungen stellen einige Aspekte der LER-Intention ebenso in Frage wie – auf andere Weise – die des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts. Insofern kann LER als eine provokatorische Motivation zum Suchen nach angemesseneren Lösungen für religiöse Bildung in der heutigen Schule für alle verstanden werden.

3.4 Wenn – wie u. a. Friedrich Schweitzer zutreffend vermutet – “sich der schulische Religionsunterricht (im Westen) immer weiter von der Kirche entfernen wird und (im Osten) eine entsprechende Bedeutung ... von vornherein gar nicht gewinnen kann”¹⁵, ist dies keineswegs lediglich als öffentlicher Einflußverlust von Kirche, Abstoßen eines anachronistischen Fach-Relikts von Schule und bildungsabstinente Konzentration von wissenschaftlicher Theologie und Kirche auf ihren “eigentlichen Gegenstand” hinzunehmen. Theologie und Kirche,

¹⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung, S. 88; vgl. die andersartige Nuance im katholischen Grundsatzpapier: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des kath. Religionsunterrichts. Bonn 1996.

¹⁵ Schweitzer, Friedrich: Ohne Bildung keine Zukunft. In: Luth. Monatshefte 37 / 1998, Heft 1, S. 37.

Erziehungswissenschaft und schulische Bildungsintentionen müssen sich vielmehr fragen, ob sie nicht angesichts wachsender Ökonomisierungen und Individualisierungen aller Lebensbereiche, dadurch bedingter massiver sozialer und lebensperspektivischer Verunsicherungen in der "Risikogesellschaft" dem Individuum Entscheidendes schuldig bleiben, wenn sie die religiöse Dimension als lebensbegleitende Bildung unbeachtet lassen. Wenn junge Menschen in Formen etwa östlicher Religionstraditionen auf Sinnsuche unterwegs sind, religiöse Versatz- und Ersatzstücke in unterschiedlichen Jugendkulturen sich zu ihrem "Lebensbild" zusammenpuzzeln, die Säkularität also keineswegs "entzaubert" und religionslos ist und hierbei weniger lexikalisches Sachwissen interessiert als vielmehr existentielle Unmittelbarkeit, vergehen sich dafür zuständige Institutionen am Menschen, wenn sie ihn hierbei allein lassen.

Die Arbeitslast kann weder Schule noch Kirche allein aufgebürdet werden. Aber beide können sich mit ihrer unterschiedlichen Spezifik davon nicht befreien. Häufig wird diese zentrale Sinnfrage des Lebens in der zu bearbeitenden Gottesthematik gesehen. Sicher sind solche Feststellungen kommentierungsbedürftig. Aber zur theologisch-normativen Unterstellung wird dies nur, wenn es als Durchsetzungsstrategie abstrakter theologischer Dogmatisierungen oder aufgenötigte Kirchlichkeit verstanden wird. Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik haben sich jedoch primär als "Wahrnehmungskunst" dessen zu bewähren, was "der Fall ist", vom Individuum gebraucht wird und deshalb "dran" ist – auch wenn solche Wahrnehmungen jeweils von unseren Interpretationen abhängen.

Möglicherweise kommt derartiges für unsere Thematik zutreffend in einem soeben veröffentlichten Zeitungsinterview mit einem bekannten Schauspieler (Ulrich Matthes) zum Ausdruck, der in Berlin in Schillers "Jungfrau von Orleans" eine tragende Rolle übernommen hat. Die Journalistin fragt ihn, ob dieses Stück mit der von Gott gesandten Jungfrau nicht "altmodisch" und "für viele kein Thema mehr" sei. Dem widerspricht der Schauspieler entschieden u.a. mit folgenden Bemerkungen: "Man wird sanft gezwungen, sich Gedanken zu machen über das eigene Verhältnis zur Metaphysik, zur Religion, zur Religiosität. Das ist nicht zeitgeistig. Aber daß es ein Stück gibt, das diese Fragen wiederum stellt, das finde ich sehr anregend. Ich bin kein religiöser Mensch. Aber ich habe eine große Neugier dafür. ... Vielleicht wird die 'Johanna' auch deswegen so selten gespielt, weil man sich als aufgeklärter Mensch nicht wirklich mit diesen Themen auseinandersetzen will. Sie fallen mir zunehmend auf den Wecker, diese klaren, klugen,

gescheiten Erklärungen. Ich kann oft mein eigenes Verhalten und das der mich umgebenden Menschen in keiner Weise erklären" ¹⁶

Wie "dran" an solchen Sätzen sind nicht nur LER und andere Formen schulischen Religionsunterrichts, sondern auch Kirchen und wissenschaftliche Theologie?

Vorbemerkung

Seit sechs Jahren wird aufgrund von Synodalbeschlüssen der Evangelisch-Lutherschen Landeskirche Sachsens und der Evangelisch-Lutherschen Kirche der schlesischen Oberlausitz an den öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen Religionsunterricht erteilt. Den Synodalbeschlüssen ging ein heftiges und zehres Ringen voraus, bei dem es vor allem um die Frage ging, ob die Einführung des Religionsunterrichts vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Situation der DDR überhaupt sinnvoll ist. Auf diese Diskussion und deren Hintergründe will ich an dieser Stelle nicht näher eingehen, sondern mich auf die Herausforderungen konzentrieren, denen sich das Fach gegenwärtig gegenüberstellt.

Dabei gilt es zunächst festzustellen, daß in den zurückliegenden Jahren im Hinblick auf die Einführung des Faches vieles erreicht worden ist. Dies ist besonders auf das Engagement des Staatsministeriums für Kultur im Freistaat Sachsen und die beiden oben genannten Landeskirchen zurückzuführen. Zugleich darf der fleißige Einsatz von vielen Unterrichtenden nicht vergessen werden, die mit Hingabe dafür sorgten, das neue Unterrichtsfach an den Schulen des Freistaates zu etablieren. Zu dem Erreichten gehören vor allem der Aufbau der Infrastruktur des Faches und der Ausbau der Fortbildung.

Dennoch gibt es eine Reihe von Gesichtspunkten, die der Erhaltung bedürfen, um die Weiterentwicklung des Faches zu ermöglichen. Um sie in den Blick zu bekommen, sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, die Einstellungen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zum neuen Fach und das berufliche Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern anzusprechen. Vor diesem Hintergrund sind die Aufgaben zu benen-

¹⁶ Heintges, Valeria: Plädoyer für Innigkeit und Herzblut. In: Sächsische Zeitung (Dresden) v. 19. / 20. 09. 1998, S. 15.