

III. VERANTWORTLICHKEIT – PARTIZIPATION – WERTEBEWUßTSEIN – ZIELE VON BILDUNG IN UND FÜR DIE GESELLSCHAFT

BENNO HAUNHORST

Die Diskussion um Religionsunterricht und LER an staatlichen Schulen

Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes bestimmt den Religionsunterricht zum ordentlichen Lehrfach an deutschen Schulen. Dispensiert sind von Anbeginn an die Stadtstaaten Berlin und Bremen laut Art. 141 GG, weil in diesen beiden Ländern vor Verabschiedung des Grundgesetzes bereits anderslautende Regelungen in die Länderverfassungen aufgenommen worden waren. Der Respekt vor der Kulturhoheit der Länder verlangte die Wahrung dieser eigenständigen Wege seitens der Bundesrepublik Deutschland. Genau dies beansprucht nunmehr auch das Land Brandenburg für sich mit dem Argument, territorial und juristisch bereits vor Gründung der Bundesrepublik bestanden zu haben. Aus dieser Auffassung folgert Brandenburg das Recht, abweichend von Art. 7 Abs. 3 GG nicht den konfessionellen Religionsunterricht, sondern ein für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtendes Fach »Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde« (LER) zu installieren. Das Bundesverfassungsgericht hat derzeit zu prüfen, ob diese Regelung verfassungskonform ist.

In den Bundesländern mit Religionsunterricht wurde ein Ersatzfach – es trägt unterschiedliche Bezeichnungen: Philosophie, Ethik, Werte und Normen – eingerichtet für jene Schüler/innen, die sich vom Unterricht in ihrer Konfession abgemeldet haben oder keiner Religionsgemeinschaft angehören. Allein in Sachsen-Anhalt und Thüringen besteht die freie Wahl zwischen der Teilnahme am Religionsunterricht oder am Ethikunterricht. Im Zusammenhang mit der Ersatzfachregelung hat sich in letzter Zeit ein Fragenkreis zur Verbindlichkeit der Inhalte und der Teilnahmepflicht herausgebildet.

Die öffentliche Diskussion der letzten Jahre hat gezeigt, daß das Rahmenkonzept des schulischen Religionsunterrichts nicht ernsthaft gefährdet ist. Handwerkerinnungen, Elternvertretungen und pädagogische Kongresse verlangen nach Wertorientierungen für die heranwachsende Generation und erhoffen sich dabei einiges vom Religionsunterricht. Die beiden Volksparteien SPD und CDU/CSU gaben Bestandsgarantien ab. Grüne und FDP, die den Religionsunterricht unter dem Vorbehalt der Trennung von Kirche und Staat kritisch bewerten, möchten ihn jedoch lieber zugunsten einer allgemeinen Werteerziehung abgeschafft sehen. Die beiden großen Kirchen konzentrieren sich ihrerseits auf die Fragen nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts und der ökumenischen Kooperation im Religionsunterricht.

Ich möchte nicht alle in diesem Eingangsszenario angedeuteten Konfliktlinien in den folgenden Ausführungen nachzeichnen. Mich interessiert die pädagogische und politische Frage nach der Bedeutung von Religion im Bildungsprozeß. Im LER-Streit, in dem Ruf nach einer Werteerziehung in der Schule und in der Diskussion um die Konfessionalität des Religionsunterrichts scheint mir davon jeweils etwas durchzuscheinen.

I. DER LER-STREIT ALS SYMPTOM EINER GESELLSCHAFTLICHEN KRISE?

Krise ist ein eschatologischer Terminus. Vor dem Eingreifen Gottes durchlebt die Menschheit eine Zeit religiösen und sittlichen Niedergangs. Dies sind die Tage der Entscheidung. Was zu tun ist, läßt sich an den Symptomen, den Anzeichen der Krankheit, entschlüsseln. Man sollte nicht zu steil ansetzen! Natürlich entscheidet der Streit um LER nicht über Heil oder Unheil, selbst wenn einige Matadore auf beiden Seiten diesen Eindruck vermitteln wollen.

Befürworter wie Kritiker des Unterrichts in LER bewerten den Streit auf ihre je eigene Weise als Symptom einer Krise. Für die Verteidiger von LER offenbart die Auseinandersetzung um das Brandenburger Modell eine dreifache Krise unserer Gesellschaft: eine Krise hinsichtlich des verfaßten Christentums, eine Krise der Schule und eine Krise der Politik. Die Einführung von LER reagiert auf diese Krisenphänomene und markiert den Weg zur Heilung einer zerrissenen Gesellschaft. So jedenfalls lautet die erklärte Absicht.

Bereits das ministerielle Grundsatzpapier »Gemeinsam leben lernen« von 1991 ist getragen von dem Optimismus, zu den fortschrittlichen

Kräften der Christentumsgeschichte zu gehören: Die Entkirchlichung Deutschlands wird weitergehen, was in den Schulen zu einer Verschiebung der Gewichte weg vom konfessionellen Religionsunterricht führt, so daß dieser Lernbereich neu gestaltet werden muß. Man meint, mit LER bereits jetzt das Modell der Zukunft zu erproben. Wörtlich formuliert das Grundsatzpapier: »Der Modellversuch soll deshalb auch ein Diskussionsbeitrag zu der Frage sein, wie Kirche in einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft Mitverantwortung für die schulische Bildung übernehmen kann.«¹ Es besteht also der Anspruch, daß mit LER auf die volkscirchliche Krise reagiert werden kann.

Die brandenburgische Bildungsministerin Angelika Peter benutzte zur Begründung von LER gern die folgende Argumentation²: Unbeschadet von Verfassungsauftrag, Religionsfreiheit und Elternrecht müsse vor allem bildungstheoretisch die Einführung des Religionsunterrichtes abgelehnt werden. Denn allein LER sei geeignet, einen Beitrag zur Allgemeinbildung zu leisten, nicht aber der konfessionelle Religionsunterricht. Dieser sei, weil bekenntnisgebunden, kein Unterricht für alle, also auch kein Beitrag zur Allgemeinbildung. Weil LER bekenntnisneutral sei, seien seine Inhalte für alle gültig, also allgemeinbildend – lauten die Folgerungen von Frau Peter. Natürlich lassen sich dann LER und Religionsunterricht auch nicht als Alternativ- oder Ersatzfächer zueinander begründen, so die Bildungsministerin.

Die faktische Krise des kirchlichen Christentums schlägt sich vermeintlich nieder in einer normativen Krise: Allgemeinbildend kann nur etwas Bekenntnisunabhängiges sein, das jedoch wertorientiert und vor allem integrativ zu sein hat. Bloß: Wer liefert allgemein verbindliche Maßstäbe, um zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen unterscheiden zu können? Und warum soll das, was nur für wenige Gültigkeit besitzt, nämlich die christliche Glaubenswelt, auch im LER-Unterricht gelehrt werden? Die unterstellten Partikularinteressen der Religion sollen in einen Unterricht für alle integriert werden, von dem sich niemand abmelden kann!

Der LER-Unterricht wird gern als Dreh- und Angelpunkt der Schulreform gesehen. Ihm soll es gelingen aufzuarbeiten, was die Pädagogik seit langem fordert: ganzheitliches Lernen, Öffnung von Schule, wertorientierte Lebenshilfe, Befähigung zur Toleranz, Dialogfähigkeit und Friedfertigkeit. Dazu ein letztes Mal das Grundsatzpapier aus dem branden-

¹ Gemeinsam leben lernen. Grundsatzpapier des Ministeriums für Bildung vom 15. 10. 1991. Zitiert aus: Der evangelische Erzieher 45 (1993), 25-29, hier 26.

² Vgl.: Frankfurter Rundschau vom 15. 1. 1996, 19.

burgischen Bildungsministerium: »Akzeptiert werden und andere akzeptieren, verstanden werden und verstehen, der tolerante Umgang mit Andersdenkenden und Anderslebenden, Dialogfähigkeit, Toleranz und die Fähigkeit zu gewaltfreier Konfliktlösung können nur *gemeinsam* gelernt werden.«³ Abgesehen davon, daß ähnliche Forderungen in allen Richtlinien für Religionsunterricht und Ersatzunterricht in den westlichen Bundesländern auch zu finden sind, werden hier Äpfel mit Birnen verglichen, wie man so schön sagt: Die angestrebten Lernziele eines idealen LER-Unterrichts werden als reale Lernbedingungen ausgegeben. Und diese dann wiederum verglichen mit den unterstellten konfessionalistisch engen Absichten des Religionsunterrichts. Es verwundert immer wieder, daß ausgerechnet das einzige Fach in der bundesdeutschen Schule, von dem man sich abmelden kann – nämlich der konfessionelle Religionsunterricht – als Hort der Indoktrination und Intoleranz gewertet wird.

Das LER-Programm soll nicht nur auf die Überwindung schulpädagogischer Defizite zielen, sondern möchte auch die Risse in den persönlichen Befindlichkeiten und den politischen Verhältnissen kitten helfen. Dazu wäre einiges zu illustrieren. Ich möchte mich hier jedoch auf den folgenden Aspekt konzentrieren. In Gesprächen mit jenen LER-Protagonisten, die selbst bekennende Christen sind und nicht von einer DDR-Nostalgie gelähmt werden, erfährt man, daß für viele der LER-Streit politisch symptomatisch ist für eine nicht akzeptable Art von Entsorgung der DDR-Vergangenheit. LER wird als ein Sonderweg verteidigt, der sich aus vier typischen DDR-Erfahrungen speist: Aus der Erfahrung einer entchristlichten Gesellschaft, aus dem Erleben einer anderen Kirchlichkeit: familiär, ökumenisch und staatsfern, aus einer Ablehnung von bekenntnisforderndem Unterricht und nicht zuletzt aus der Mißachtung ostdeutscher Eigenständigkeiten im Einigungsprozeß. Vier Gründe somit, die auch viele Christen einen konfessionellen Religionsunterricht in den staatlichen Schulen ablehnen lassen.

Politische Gründe allemal, weil sie die Relationen zwischen Kirche, Schule, Staat und Gesellschaft anders gewichten möchten. Krisenphänomene auch, weil sie im öffentlichen Diskurs beiseitegeschoben und denunziert werden.

Schaut man sich dagegen die Phalanx LER-kritischer Stellungnahmen an, so fällt auf, daß dort allein *eine* Krise wahrgenommen wird. Der LER-Streit wird als Verfassungskrise interpretiert. Er tangiert die Reli-

³ Gemeinsam leben lernen, 26 (Anm. 1).

gionsfreiheit, das Erziehungsrecht der Eltern und die Relation einer freien Kirche in einem freien Staat. Ich möchte mich an dieser Stelle kurz fassen und zwei entscheidende Stimmen zu Gehör bringen. Auf bestem argumentativem Niveau hat der evangelische Bischof von Berlin-Brandenburg Wolfgang Huber vor der abschließenden Lesung des Schulgesetzes im März 1996 die anstehende LER-Regelung als grundsätzliches Problem markiert.⁴ Das Grundgesetz, so Huber, verpflichte den Staat in Art. 4, einen Freiraum für die private wie gemeinschaftliche Ausübung der Religionsfreiheit sicherzustellen und sich dabei inhaltlicher Vorgaben zu enthalten. Deshalb sei es Brandenburg nicht erlaubt, die in freier kirchlicher Mitgestaltung erteilte religiöse Schulbildung abzulehnen bei gleichzeitigem Unterricht über Religion im Rahmen von LER ohne Beteiligung der Kirchen. Die Religionsfreiheit wie auch das Elternrecht forderten, daß religiöse Überzeugungen in ihrer Eigenlogik entschlüsselt und unterrichtet werden, also aus einer konfessionellen Innenperspektive heraus und nicht von einer integrativen Außenperspektive her. Der Religionsunterricht gehöre zu den notwendigen Aufgaben der Schule, unabhängig von der konfessionellen Zusammensetzung oder dem religiösen Interesse der Schülerschaft.

Daß die Auseinandersetzungen um die Einführung von LER in Brandenburg den Lebensnerv des Verhältnisses von Kirche und Staat treffen, betonte die katholische Seite von Anfang an. Sie drängte auf Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts aus verfassungsrechtlicher Symmetrie, wohlwissend, daß die Realisierung in den Schulen für die eigene Klientel nur schwer machbar sein werde. Die Haltung der katholischen Kirche erfuhr eine gewichtige Rückendeckung durch Papst Johannes Paul II., der sich während seines Deutschlandbesuchs im Jahre 1996 gleich mehrfach zum Religionsunterricht äußerte. In seiner Ansprache zur Seligsprechung Bernhard Lichtenbergs im Berliner Olympiastadion suggerierte er zunächst einen problematischen Vergleich, indem er in die aktuelle Auseinandersetzung um LER hinein Lichtenbergs in der Haftzelle niedergeschriebenen Worte gegen die »falschen Grundsätze, die ins Unheil führen« zitierte: »... die Beseitigung des Religionsunterrichts in den Schulen. Kampf gegen das Kreuz ... Verweltlichung der Ehe, absichtliche Tötung angeblich lebensunwerten Lebens, Judenverfolgung ...«⁵ Falls der Papst damit bewußt einen historischen Kontext herstellen wollte, wäre das der Sache nicht dienlich. In einer Demo-

⁴ Frankfurter Rundschau vom 26. 1. 1996, 18.

⁵ Katholische Nachrichtenagentur, Der Streit um das Schulfach LER, Bonn 1996, 23.

kratie haben die Gegner in einem Streit ein Recht darauf, nicht zu den Vollstreckern des Bösen gesellt zu werden. Der Heilige Vater schärfte in seinen Ansprachen jedoch zentrale verfassungsrechtliche Grundlagen ein, die für die LER-Diskussion von hohem Rang und äußerst hilfreich waren. Im Olympiastadion führte er u. a. aus: »Bei Wahrung gegenseitiger Freiheit und Unabhängigkeit ist das Verhältnis zwischen Kirche und Staat in Deutschland auf Kooperation angelegt und nicht auf Trennung. Die geschichtlich gewachsene Beziehung verpflichtet den Staat zum Schutz der Institutionen, die gesellschaftlich wichtige Aufgaben wahrnehmen, und verbietet jegliche Form von staatlichem Eingriff ... Unter Berücksichtigung der Dienstfunktion des Staates ist die Religionsfreiheit zu gewährleisten, vor allem im erzieherischen Bereich und in der religiösen Erziehung. Neutral ist der Staat und nicht der Religionsunterricht!«⁶

In seiner Ansprache an die deutschen Bischöfe in Paderborn griff der Papst das Thema erneut auf: »So ist das Recht auf Religionsunterricht an den staatlichen Schulen neu zu betonen. Die Schule ist nicht nur eine Veranstaltung des Staates, sondern der Gesellschaft. Der Staat hat eine dienende und ordnende Funktion im Bereich der Schule. Der Elternwille ist entscheidend zu berücksichtigen. Was an Werten, Symbolen und Vorstellungen in der Schule Platz hat und gelebt wird, darüber entscheiden die Eltern und Schulträger.«⁷ Die Begründung für die Erteilung des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen ist keine kirchliche, denn der Religionsunterricht ist nicht Kirche in der Schule, ist nicht Hilfestellung des Staates bei der Rekrutierung künftiger Kirchgänger. Der Religionsunterricht ist kein kirchliches Privileg. Für die Weitergabe des Glaubens ist er weder notwendig noch hinreichend.

Das Grundgesetz versteht die Bundesrepublik als einen modernen pluralistischen Staat, der den einzelnen Bürgern wie den Weltanschauungsgemeinschaften eine freie Entfaltung ihrer Anschauungen und ungehinderte Betätigung ihrer Überzeugungen eröffnet (siehe Art. 4 GG). Der Staat selbst verbindet sich mit keiner glaubensmäßigen oder weltanschaulichen Auffassung, sondern muß tolerant und neutral sein. Dies bedeutet jedoch nicht negative Gleichgültigkeit oder Wertindifferenz gegenüber den in der Gesellschaft lebendigen Anschauungen. Vielmehr eröffnet der Staat den Weltanschauungsgemeinschaften eine aktive Rolle bei der Gestaltung der Gesellschaft, indem er ihnen einen angemessenen

⁶ Ebenda.

⁷ Zit. nach Kirchenzeitung des Bistums Hildesheim Nr. 26 vom 30. 6. 1996, 5.

Raum im öffentlichen Leben gewährt. Hierzu gehört entscheidend der Bildungsbereich. Von Art. 4 GG aus kann die Regelung des Religionsunterrichts in Art. 7.3 als eine begründete Kooperation zwischen dem Staat und den in der Bevölkerung lebendigen Anschauungen angesehen werden. Er dient der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen Bürger. Das GG nimmt hier in institutioneller Form (konfessioneller Religionsunterricht) das Anliegen des elterlichen Erziehungsrechts in seiner weltanschaulichen Ausprägung auf, das sich angesichts des großen staatlichen Einflusses auf die Erziehung durch die Schulen sonst vielleicht nicht ausreichend entfalten könnte.

Der Staat stellt den Religionsunterricht bereit, damit sich das Grundrecht auf Glaubens- und Gewissensfreiheit in seinen Bildungseinrichtungen entfalten kann. Der Staat ist also zur Einrichtung von Religionsunterricht verpflichtet. Wobei er die Inhalte nicht selbst vorgeben darf, sondern wegen des Gebots der Glaubensfreiheit auf die Mitwirkung der Glaubens- und Weltanschauungsgemeinschaften angewiesen ist. Im Religionsunterricht ist die Trennung von Kirche und Staat nicht etwa aufgehoben. Vielmehr findet hier Kooperation auf dem Boden beiderseitiger Freiheit und Unabhängigkeit statt. Der Staat gehorcht seinem Kulturauftrag, wenn er in der schulischen Bildung eine Verständigung über die Bedeutung von Religion anregt. Der Religionsunterricht dient zudem auch dem Friedensauftrag des Staates. Dazu gehört nämlich auch, daß das sensible Feld religiöser Überzeugungen belichtet werden muß, damit Zwistigkeiten zwischen den Überzeugungsgruppen nicht aggressiv ausgelebt werden. In diesem Sinne hat der Staat ein elementares Interesse daran, daß seine Bürger über eine religiöse Artikulationsfähigkeit verfügen, zu der allein ein Fachunterricht in Religion hinführt. Weil der Religionsunterricht eine staatliche Angelegenheit ist, wird er auch die von den Religionsgemeinschaften vorgesehenen Inhalte vorsichtig, aber bestimmt zu prüfen haben. Eine Religionsgemeinschaft kann im Religionsunterricht nicht Inhalte lehren lassen wollen, die gegen die Grundrechte verstoßen, d. h. den allgemeinen Forderungen der Menschenwürde und der Menschenrechte widersprechen.

Wenn die Kritiker des LER-Konzeptes eine rechtliche Krise diagnostizieren, so liegen sie insofern richtig, als der Religionsunterricht keinem kirchlichen Imperialismus, sondern einem einsichtigen Verfassungsgebot entspringt. Aber es sollte vielleicht noch genauer diagnostiziert werden: Im Religionsunterricht geht es um die Selbstbeschränkung der staatlichen Institution Schule auf dem schützenswerten Terrain elterlicher Erziehungshoheit. Ein Paradox ist, daß gerade Menschen, die als

DDR-Erfahrung die Omnipräsenz des Staates in Erziehungsfragen und die ständige Bedrohung der eigenen Souveränität auf diesem Feld erleben mußten, dieses Bürgerrecht auf institutionelle, religiöse, sittliche und weltanschauliche Selbstbestimmung in der Schule offensichtlich nicht als Wert einschätzen. Aber wenn hier nicht legalistisch argumentiert werden soll, darf man Überlegungen zur Bedeutung von Religion in unserer Gesellschaft damit nicht ad acta legen. Ich halte es für das Symptom einer gesellschaftlichen Krise, daß im LER-Streit darüber nicht wirklich diskutiert wird.

In einem pluralen Gemeinwesen reicht es nicht aus, wenn sich die eine Seite auf Verfassungspositionen zurückzieht, während die andere Seite statistisch argumentiert. Beide Seiten haben ja Recht! Aber wir befinden uns in einem tiefgreifenden Wandlungsprozeß, in dem die Kirchen das Definitionsmonopol über das, was Religion ist, zu verlieren scheinen. Neben die kultisch, dogmatisch und klerikal geregelte Religion in den christlichen Kirchen treten mehr und mehr zwei nur bedingt institutionalisierbare und rationalisierbare Erscheinungsformen von Religion. Die eine ist eine privatisierte, erlebnis- und bedürfnisorientierte, aus verschiedensten Versatzstücken erpuzzelte Alltagsreligion. Man glaubt »irgendwie« an ein höheres Wesen, hält Wiedergeburt für gut möglich, sieht in Weihnachten als Familienfest einen Fixpunkt des Jahres, könnte den Dalai Lama als Vorbild akzeptieren, stuft aber ansonsten Moral als rein subjektive Angelegenheit ein. Die andere Religion ist eine öffentliche, aus Tugendkatalogen und Konventionen gemischte, mit sogenannten Grundwerten und anderen Säkularisaten politisch angereicherte Zivilreligion. Bekenntnisfrei im herkömmlichen Sinn sind Alltagsreligion wie Zivilreligion. Wertorientiert ist zumindest die Zivilreligion.

Allenthalben begegnet uns wachsender Zweifel darüber, ob die demokratischen Institutionen fähig sind, mit den neuen Problemen der Wirtschaft, Technik und Kommunikation unter den Bedingungen einer sich beschleunigenden Globalisierung und soziokulturellen Pluralisierung und Fragmentierung fertig zu werden. Der Ruf nach der Religion als Sinnstifter verunsicherter Bürger und sozialem Kitt einer disparaten Gesellschaft erschallt lauter. Dabei erwartet man eigentlich keine Antwort vom christlichen Gottesglauben, der als moralisch anspruchsvoll, weltanschaulich totalitär und organisatorisch veraltet gilt. Ich halte es für eine politisch eminent bedeutsame Frage, ob es unserer Gesellschaft gelingen wird, dieses diffuse Verlangen nach Religion freizuhalten von den Versuchungen einer Remythisierung einerseits und einer weltanschaulichen Polarisierung andererseits. In diesem Sinne wäre nun noch ein wei-

terer Blick zu werfen hinter die Kulissen, die auf der Bühne des LER-Streits aufgebaut worden sind. Schärfen wir den eben eingestellten Blickwinkel, indem wir das Programm einer Werteerziehung in der Schule ins Visier nehmen.

II. DER RUF NACH EINER WERTEERZIEHUNG IN DER SCHULE

Wertorientiert, sinnstiftend, allgemeinbildend-integrativ, dazu bekenntnisfrei und weltanschaulich neutral soll der LER-Unterricht sein. Das ist theoretisch widersprüchlich und praktisch nicht machbar: »Eine wertfreie Werteerziehung oder ein weltanschaulich neutraler Weltanschauungsunterricht ist didaktisch genauso sinnvoll wie vokabelfreier Sprachunterricht oder wasserfreier Schwimmunterricht.«⁸ Nicht bekenntnisfrei und weltanschaulich neutral, sondern manipulationsfrei, muß es wohl logisch korrekt lauten. LER kann einen Weg zur Verständigung über problematisch gewordene Lebensorientierungen weisen, nicht aber selbst eine Orientierung vornehmen. LER hat keine Perspektive, von der aus er trösten könnte, er besitzt keine letzten Gründe zur Motivation eines sinnvollen Lebens. LER kann Angebote machen, der Religionsunterricht muß Stellung beziehen. Der Religionsunterricht antwortet aus dem Kontext »Gott« heraus, der LER-Unterricht aus den Kontexten »Kultur« und »Natur«.

Dennoch machen es sich einige Vertreter des konfessionellen Religionsunterrichts zu leicht, wenn sie auf den Begründungsnotstand von Werten und Normen in LER hinweisen und demgegenüber stolz auf die konsistente Morallehre der Kirche verweisen, die durch den Rekurs auf Gott, den Schöpfer, Erlöser und Vollender, nicht in die Verlegenheit kommen kann, einen letzten Grund für das sittliche Sollen offen zu lassen. Vorsichtig! Gerade weil Christen in einer Gesellschaft leben, die ihren Kontext nicht selbstverständlich teilt, und sie andererseits doch diskursfähig bleiben müssen, sind sie aufgefordert, sich an der Suche allgemein vermittelbarer ethischer Grundlagen zu beteiligen. Damit sind sie dann aber in einer Situation, die auch die Nachdenklichen unter den LER-Machern für sich vorfinden.

Über die Bedeutung von Religion im Bildungsprozeß ließe sich einiges sagen, was nachher auch durchaus geschehen soll, aber bedeutsamer finde ich zunächst die Frage, was sich eigentlich hinter der Forderung

⁸ *Christof Gestrich, Michael Meyer-Blank, Richard Schröder*, Schwimmunterricht ohne Wasser, in: FAZ vom 22. 10. 1996, 44.

nach einer Werteerziehung in der Schule verbirgt. Dieses Ansinnen richtet sich gleichermaßen an den Religionsunterricht und an den LER-Unterricht. Aber genauso wie man im LER-Streit nicht nach der Bedeutung von Religion in unserer Gesellschaft gefragt hat, ist man auch nicht auf die Idee gekommen, über Werte wirklich nachzudenken.

Was wir allenthalben – nicht nur im Osten Deutschlands – erleben, ist nicht der Verfall von Werten, sondern das Wegbrechen lebensweltlicher Rückhalte und sozialer Bindekräfte. Das ist aber keine Frage der individuellen Ethik, sondern der politischen und ökonomischen Verhältnisse! *Bernhard Dressler*, dem Leiter des Religionspädagogischen Instituts in Loccum, kann zugestimmt werden, wenn er schreibt: »Die Forderung nach der Wiederherstellung von Werten ist umso wohlfeiler (um nicht zu sagen: verlogener), je mehr sie als Begleitmusik eines rasanten Modernisierungsschubs intoniert wird, in dem alle Lebensverhältnisse verflüssigt werden. Wer in Sonntagsreden Werte beschwört, hat ihnen in der Regel im politischen und ökonomischen Alltag zuvor den Boden unter den Füßen weggezogen. Wo ein Rhein-Main-Donau-Kanal die Idylle des Altmühltals brutal durchschneidet, wird mit der Forderung nach Heimatliebe, gar nach Ehrfurcht vor der Schöpfung noch nicht einmal Folkloreersatz geboten. Wo dem Wirtschaftsstandort Deutschland mit noch mehr Effizienz und Mobilität das Verbot der Feiertagsarbeit geopfert wird, klingt die Klage über den Verlust an Familienleben, an Treue und Gemeinschaftsgeist reichlich hohl und anachronistisch. Wo durch die Privatisierung öffentlicher Medien das Geschmacksdiktat der Einschaltquoten durchgesetzt und die Qualitätsmaßstäbe dem Profitkalkül ausgeliefert wurden, sollte über die Verrohungswirkung von Sex und Gewalt auf Bildschirmen gefälligst geschwiegen werden. So gesehen, kann eine Werteerziehung gar nicht gegen die Dynamiken ankommen, die hinter dem diagnostizierten Werteverfall aufzudecken wären. Eben darin liegt eine Gefahr: Daß die Modernisierungsprozesse munter forciert werden können, daß die Durchökonomisierung unserer Lebensverhältnisse unwiderstehlich weiterläuft, daß die technischen Grenzen der Machbarkeit immer weiter ausgedehnt werden – und daß die moralischen und kulturellen Folgekosten dieser Prozesse noch als demagogisches Spielmaterial zur Konservierung eben jener Strukturen eingesetzt werden können, denen die Zerstörungsdynamiken auflagern.«⁹ Ich möchte fragend hinzufügen: Ist es nicht bedenklich, daß der-

⁹ *Bernhard Dressler*, Werteerziehung? Eine Zumutung an die Schule, in: Loccumer Pelikan (1994) 39-42, hier 39ff.

zeit die Globalisierung – nämlich der Ökonomie – in aller Munde ist, zugleich aber alle ethischen und religiösen Stellungnahmen als Ausdruck von Partikularinteressen oder Bekenntnissen gewertet werden? Für alle gleich gelten die Verwertungsinteressen des Kapitals, nicht aber die Urteile der sittlichen Vernunft oder gar die Zehn Gebote, ganz zu schweigen von der Bergpredigt. So gesehen haben Ethik und Religion den entscheidenden Standortnachteil. Ich möchte den LER-Befürwortern zu bedenken geben, nicht leichtfertig in diese »Globalisierungsfalle« zu tappen, wenn sie den konfessionellen Religionsunterricht als prinzipiell nicht verallgemeinerungsfähig einstufen. Ich will den Befürwortern des Religionsunterrichtes mit auf den Weg geben, sich nicht blauäugig als Werte- und Sinnlieferanten anzubieten, wenn sie danach gefragt werden, was sie denn zur Allgemeinbildung beizutragen haben.

Der christliche Glaube ist nicht Ethik, sondern Apokalyptik (*J.B. Metz*)! Er ist keine Lehre über das moralisch Gebotene, sondern die Aufdeckung einer anderen Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit erschließt sich aus der Zusage »Das Reich Gottes ist nahe« und der Aufforderung »Kehrt um und glaubt an das Evangelium«. Deshalb können im Religionsunterricht auch ganz andere Fragen als die Frage »Was soll ich tun?« gestellt werden. Etwa: Was motiviert mich zum Engagement? Wo finde ich Gleichgesinnte? Was ist, wenn ich das, was ich für richtig halte, nicht verwirklichen kann? Noch bevor sich das Verlangen nach Wertungen zwischen den Menschen und Gott schiebt, ist von der Liebe Gottes und von der Würde des Menschen zu sprechen.

Die Werteerziehung, die der Religionsunterricht zu leisten in der Lage ist, schaut ganz anders aus als die gesellschaftlich erwartete. Das läßt sich explizieren, wenn man die drei tragenden Säulen jener »Alltagsmoral« bedenkt, die auch bei den meisten Jugendlichen anzutreffen ist, weil sie in unserer Gesellschaft zählt.

Die erste Markierung heißt »Alles bleibt, wie es ist«. Bis zur politischen Bewußtlosigkeit und sozialen Desensibilisierung hat unsere Gesellschaft sich diesen »Wert« einverleibt. Viele Menschen leiden unter dieser Götzen-Moral, die diametral der »Moral« des Gottes Jesu Christi, nämlich Umkehr und Nachfolge, entgegensteht. Man kann im Religionsunterricht nicht sagen »Das Reich Gottes ist nahe, kehret um und glaubt an das Evangelium« und gleichzeitig den ersten Grundsatz der Alltagsmoral »Alles bleibt, wie es ist« unbehelligt stehen lassen. Der zweite Grundsatz der Alltagsmoral lautet »Das kriegen wir schon hin«. In schier unglaublicher Blödheit wiederholen einige Politiker und Technokraten bei uns dieses Bekenntnis zu ihrer eigenen Macht etwa angesichts

der drohenden ökologischen Katastrophe. »Das kriegen wir schon hin« ist das narzisstische Bekenntnis ignoranter Eliten zur »Moral« ihrer eigenen Macht. Im Religionsunterricht wird gesprochen vom eschatologischen Vorbehalt, also davon, daß nicht die Menschen die endgültige Vollendung bewerkstelligen, sondern sich diese von Gott schenken lassen dürfen. Dies ist der Gegenentwurf einer »ohnmächtigen Moral«. Ich meine schließlich noch ein drittes Element von Alltagsmoral entziffern zu können und möchte es nennen »Das geht mich nichts an«. Man schottet sich ab, weil man meint, nichts ändern zu können oder weil man vom jetzigen Zustand profitiert oder weil man schlicht Angst davor hat, die volle Wahrheit an sich heran zu lassen. Der christliche Glaube steht diesem Denken entgegen, weil er von einer befristeten Zeit weiß: »Er wird kommen zu richten die Lebenden und die Toten«. Die Ankunft Christi zum Gericht ist ein sperriger Glaube, der den Blick schärft für die Vorläufigkeiten und Unzulänglichkeiten unserer Epoche, der Freiheit finden läßt gegenüber den sogenannten Sachzwängen und sich in einer geduldigen Widerständigkeit verfestigt.

III. DIE BEDEUTUNG VON RELIGION FÜR DIE SCHULISCHE BILDUNG

Der christliche Glaube ist keine Ethik, sondern Apokalyptik! Der Religionsunterricht vermittelt Orientierungen, die einer »Alltagsmoral« entgegenstehen. Jedoch nicht dadurch, daß über Werte und Moral gesprochen wird, sondern dadurch, daß der Glaube an Jesus Christus ausgelegt wird: subjektorientiert und zeitgenössisch wach. Er öffnet einen neuen Horizont von Lebenssinn und Lebensgestaltung. Aber dieser Horizont läßt sich eben nicht entfalten aus dem, was wir aufgrund unserer bürgerlichen Existenz bereits wissen oder aus dem, was wir uns aus ihr heraus wünschen. Christliche Religion ist vielmehr Unterbrechung der bestehenden Plausibilitäten, wie Metz sagt, um zu definieren: »Christlicher Glaube ist als jenes Verhalten zu verstehen, in dem der Mensch sich an ergangene Verheißungen und angesichts dieser Verheißungen gelebter Hoffnungen erinnert und sich an diese Erinnerungen lebensbestimmend bindet.«¹⁰ Wenn das so ist, dann bestünde die Aufgabe des Religionsunterrichtes darin, die Weitergabe einer Herausforderung zu sein, und dies mit den Mitteln des schulischen Unterrichtens.

¹⁰ Johann Baptist Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1977, 176.

Ich verstehe die Scheu vieler Religionspädagogen nicht, diese konfessorische Grundlage des Religionsunterrichts hervortreten zu lassen. Statt dessen stimmen sie ein in den allgemeinen »Wir-auch-Chor« der Werte- und Sinnvermittler. In hervorragender Weise paßt doch der skizzierte Religionsunterricht in alle Bildungseinrichtungen, die sich dem Motto Hartmut von Hentigs verpflichtet wissen: »Die Menschen stärken und die Sachen klären.«¹¹ Dazu mag noch viel Schulpädagogisches und Didaktisches zu diskutieren sein. Ich konzentriere mich im folgenden auf zwei Reflexionsstränge zur Bedeutung von Religion für die schulische Bildung, einen metapädagogischen und einen bildungstheoretischen.

Der subjektorientierte Bildungsbegriff, der sich auf das in seiner Identität zu bildende Subjekt bezieht, suggeriert, die Welt sei bereits gut und der Einzelne müsse ihr nur zugeführt werden. Aber jede echte Aneignung von Welt muß immer auch die immanenten Widersprüche der Erfahrungen der Welt selbst bedenken. Bildung ist also nicht bruchlos möglich, so als könne man über Generationen hinweg Wissensrationen verteilen, ohne sie auf den konkreten Bildungshunger und Wissensdurst abzustellen. Bildung, die ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden versucht, besitzt in der Hoffnung auf Subjektwerdung und in der Erinnerung des Scheiterns eine religiöse Dimension.

Alles pädagogische Handeln basiert auf der Wahrnehmung, Einforderung und Achtung der Freiheit des Gegenüber. Bildung kann nur dann stattfinden, wenn sie nicht manipulativ einengend oder machtmäßig mißbrauchend ist. Das Gegenüber muß immer die Freiheit haben, zuzustimmen oder abzulehnen. Dabei wird man sich nie sicher sein können, ob die gewährte Freiheit nicht etwa schonungslos ausgenutzt wird, ins Gegenteil umschlägt oder sich überhaupt tragfähig herausbildet. Die Beschränkungen von Freiheit bis hin zur Vernichtung derer, die für ihre Realisierung eingetreten sind, bilden reale geschichtliche Erfahrungen. Menschen sind an dem Versuch, unbedingt solidarisch und auf Freiheit hin zu handeln, auch zugrunde gegangen. Es drängt sich damit die eschatologische Frage nach der Rettung der Vernichteten auf, damit eine solidarische Praxis von Freiheit auf Bildung hin weiter unbedingt möglich ist. Dies eröffnet die religiöse Dimension. Denn wer so denkt, wer also Bildung beim Wort des eigenen Selbstverständnisses nimmt, muß zum Gottesgedanken finden. Zu einem Gott, der die Menschen über alle Brüche hinweg rettet. Bildung geriert sich pseudoreligiös, wenn sie sich selbst eine autosoteriologische Mächtigkeit unterstellt. Weil es im Lern-

¹¹ Vgl.: *Hartwig von Hentig*, Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985.

feld Religion um eine Reflexion der Bedingungen und Möglichkeiten von Subjektwerdung geht, geht es dort auch um den Sinn von Bildung überhaupt. Bildung benötigt eine echte religiöse Dimension, wenn sie in der Reflexion der gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen der eigenen Möglichkeiten jene Wahrnehmung von Unterbrechungen zuläßt, die nach der notwendigen Vollendung des eigenen Anspruchs verlangt.

In der gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskussion wird das, was mit Wissen, Bildung und auch Erziehung umschrieben wird, neu zu begreifen versucht unter den Stichworten Schlüsselprobleme und Schlüsselqualifikationen¹². Die intelligible Kraft christlicher Religion kann sich hier auf eine besondere Weise bemerkbar machen. Der folgende Problemaufriß mag dahin führen.

Unter »Schlüsselprobleme« faßt man gegenwärtige und vermutete zukünftige Problemlagen und Konflikte der Gesellschaft, etwa Krieg und Frieden, weltweite Gerechtigkeit, Umwelt, Freiheit und Mitbestimmung, Arbeit und Technik, Ausländer und Minderheiten, Verhältnis der Geschlechter, Massenmedien. Schlüsselprobleme lassen sich nicht in einem abgeschlossenen Stoffkatalog zusammenfassen. Sie dienen der didaktischen Orientierung für eine überfachliche Ausrichtung des Unterrichts und verfolgen so die Integration des lehrgangsorientierten Fachunterrichts. Der Vorteil dieser Konzeption, nämlich den inhaltlichen Rahmen schulischer Bildung zu koppeln an real vorhandene und gesellschaftlich verortete Konfliktfelder, gereicht ihr andererseits zum Nachteil: Man wird den Eindruck nicht los, daß zu einem Schlüsselproblem nur erklärt werden kann, was politikwissenschaftlich wahrnehmbar ist. Eine religiöse Lesart der Wirklichkeit, eine Betrachtung der Welt vom Standpunkt des christlichen Glaubensbekenntnisses aus muß somit andere »Schlüsselprobleme« zutage fördern.¹³ Da wäre dann z. B. zu reden von der weitverbreiteten unverbindlichen Lebensanschauung vieler Zeitgenossen, die zwischen einer starken Bedürfnisorientierung und einer abnehmenden sozialen Beziehungsfähigkeit oszilliert. Zu entdecken wären die wachsenden Potentiale gesellschaftlichen Unfriedens und sozialer Ungerechtigkeiten, die sich auf dem Nährboden des mangelnden

¹² Vgl.: *Wolfgang Klafki*, Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung, in: *Norbert Seibert/Helmut J. Serve (Hrsg.)*, Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, München 1994, 135-161. *Bildungskommission NRW*, Zukunft der Schule. Schule der Zukunft, Neuwied-Kriftel-Berlin 1995.

¹³ Vgl.: *Unsere Hoffnung. Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit*, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg-Basel-Wien 1976, 84-111.

Sünden- und Schuldbewußtseins einer grassierenden Siegermentalität entfalten können. Wahrzunehmen wäre schließlich die Hoffnungs- und Verheißungslosigkeit unserer Zeit, die nicht selten in eine religionsfreie Gottlosigkeit mündet.

Christlich identifizierte »Schlüsselprobleme« weisen sich aus durch eine hohe Konvergenz der strukturellen mit der mentalen Ebene in praktischer Absicht. In vergleichbarer Weise bringt eine religiöse Sicht andere »Schlüsselqualifikationen« hervor. Wenn in der pädagogischen Diskussion von Schlüsselqualifikationen gesprochen wird, meint man damit Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen, die beim Erwerb neuer Kompetenzen und bei der Lösung von Problemen von Nutzen sind. Zu diesen Lern- und Arbeitsgrundlagen gehören dann z. B. Interesse, Flexibilität, Kreativität, Lernfähigkeit, aber auch Selbstvertrauen, Kommunikations- und Kritikbereitschaft. Diese Schlüsselqualifikationen werden häufig sehr funktionalistisch gesehen. Ihre z. T. hohen anthropologischen Implikationen werden in der Regel unterschlagen. Wie wäre es jedoch, wenn man nach allgemeinen Befähigungen zu einem im christlichen Sinne geglückten Leben suchte? Diese »Schlüsselqualifikationen« könnten lauten: sich selbst annehmen, einen Standpunkt beziehen, Urteilsfähigkeit entwickeln, Verantwortung übernehmen, solidarisch leben, erinnern können, Hoffnung bezeugen. Aus der Korrelation lebensweltlicher Problemlagen mit der christlichen Heilsbotschaft eröffnen sich somit neue Horizonte schulischen Lernens. Das Konfessionelle, das darin aufscheint, besitzt eine hohe Bildungsqualität.

IV. DIE DISKUSSION UM DIE KONFESSIONALITÄT DES RELIGIONSUNTERRICHTES

In weiten Teilen der Religionslehrerschaft wurde in den letzten Jahren eine große Verunsicherung über die prinzipielle Konfessionalität des Religionsunterrichtes laut. Viele wünschten sich – und damit machten sie sich zum Sprachrohr eines verbreiteten gesellschaftlichen Bewußtseins – eine Lockerung der konfessionellen Separierung der Schülerschaft und die Gelegenheit zu mehr ökumenischer Kooperation. Beide Kirchenleitungen sahen sich durch diese zunächst in Westdeutschland geführte Diskussion herausgefordert, zumal man die Etablierung des Religionsunterrichtes an den ostdeutschen Schulen nicht gefährden wollte. Im Ergebnis formulierten die Kirchen zwei beachtliche Stellung-

nahmen¹⁴, die den Bildungsgehalt des konfessionellen Religionsunterrichts bei inhaltlicher ökumenischer Öffnung darlegen. An der Trias der gleichen konfessionellen Zugehörigkeit von Schülerschaft, Religionslehrer und Curriculum wird von katholischer Seite prinzipiell und von evangelischer Seite in der Tendenz festgehalten. Natürlich werden auch ganz pragmatische Wege einer konfessionellen Kooperation beschritten. In Niedersachsen z. B. haben die Kirchen vorgemacht, wie man in beiderseitiger Absprache das Konfessionalitätsprinzip so flexibel gestalten kann, daß die religiöse Bildung für alle Schülerinnen und Schüler unter den besonderen Voraussetzungen von Grund-, Sonder- und Berufsbildender Schule gesichert werden kann.¹⁵

Die Religionspädagogen müssen in ihrer täglichen Arbeit erfahren, daß ihre Schülerinnen und Schüler nur noch Relikte einer konfessionellen Beheimatung aufweisen. Weshalb halten die Bischöfe dennoch am konfessionell gebundenen Unterricht fest? Die erste Antwort ist eine rechtliche: Dieser Religionsunterricht ist Elternrecht mit Verfassungsrang. Die zweite Antwort erwächst aus historischen Erfahrungen: Unter Bismarck, unter Hitler und unter Ulbricht-Honecker mußten die Katholiken mit ansehen, wie die Bildungseinrichtungen geschlossen und der Religionsunterricht abgeschafft wurde. Das traf das katholische Bildungsverständnis im Kern. Die Bischöfe werden deshalb einmal erreichte und gesicherte Rechtspositionen nicht räumen. Die dritte Antwort muß schließlich weltkirchliche Erwägungen einbeziehen: Solange es keine vollständige Einigkeit im Glaubensverständnis und im kirchlichen Leben gibt, wird jede ökumenische Kooperation eine institutionelle Sperrklausel enthalten. Es gibt nicht die eine christliche Kirche, also kann es auch nicht den einen christlichen Religionsunterricht geben.

An dieser Stelle lassen sich die Unterschiede durchaus nicht bagatellisieren. In dem Wort der katholischen Bischöfe »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts« wird eine beträchtliche Identifikation von Kirche und Evangelium vorgenommen. Das Evangelium brauche die Kirche, es verkörpere sich in ihr, kann man dort verschiedentlich lesen. Die EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« hingegen versteht die Kirche

¹⁴ Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, hrsg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 56) Bonn 1996.

¹⁵ Vgl.: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen Heft 2/1998, 37-39; Heft 4/1998, 125-127; Heft 6/1998, 125-127.

als »prinzipiell fehlbares geschichtliches Werk des Menschen«¹⁶. Ein evangelischer Religionsunterricht stellt deshalb das Evangelium über die Kirche und ist stets bereit, die eigene konfessionelle Tradition selbstkritisch zu überprüfen. Dies ist dann auch das protestantische Verständnis von Ökumene.

Ein ökumenisch konzipierter Religionsunterricht wird nach evangelischer Lesart allein unter dem Evangelium stehen. Jenseits aller kontrovers theologischen Diskussionsstränge trifft dieses Diktum jedoch auch noch auf ein beidseitig hausgemachtes religionspädagogisches Problem: Der hier avisierte Bekenntnischarakter ist in den letzten beiden Jahrzehnten in den Curricula des evangelischen wie des katholischen Religionsunterrichtes weitgehend vernachlässigt worden. Vorzufinden ist dort häufig nur ein pädagogisch gut durchdachter Lehrplan von Religions- und Lebenskunde. Viele Religionspädagogen meinen, allein noch auf diesem Wege ihre Schülerschaft erreichen zu können.

Welche Bedeutung hat konfessioneller Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler, wenn diese keine konfessionelle Identität mehr aufweisen? Der Religionsunterricht hilft dann ja nicht mehr, die eigene Lebenswelt zu erschließen. Wo also liegt dann seine schulpädagogische Legitimation? Diese Frage jenseits verfassungsrechtlicher Explikationen zu beantworten, indem man nachweist, welches Interesse unser Gemeinwesen am konfessionellen Religionsunterricht haben könnte, ist von zentraler Bedeutung. Die Deutsche Bischofskonferenz gibt eine Antwort, indem sie den Bildungsgehalt des Konfessionellen und des Konfessorischen aufzuzeigen versucht. Dabei weist sie u. a. auf das persönlichkeitsstärkende Potential von Bindung und (kirchlicher) Beheimatung und von Meinungsbildung und Stellungbeziehen hin. Es soll hier jetzt nicht darüber geurteilt werden, wie halbherzig oder gelungen dieser Ansatz verwirklicht wird, in jedem Fall ist das der richtige Weg. Allerdings muß man sich dann auch eingestehen, daß Konfession bestenfalls das Ergebnis eines Bildungsprozesses sein kann, nicht jedoch eine Rubrik zur vorzeitigen Einteilung von Lerngruppen!

Benno Haunhorst ist Studiendirektor und Mitglied im Zentralkomitee der deutschen Katholiken sowie des Arbeitskreises »Kulturpolitische Grundsatzfragen« des ZdK.

¹⁶ Identität und Verständigung, 62 (Anm. 14).