

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine Zweitveröffentlichung folgender Originalpublikation:

Grethlein, Christian

Ist der schulische Religionsunterricht ersetzbar? Vorwiegend pädagogische Überlegungen zu einer aktuellen Diskussion

in: Zeitwende 67 (1996), S. 157–167

© Dieser Artikel entstammt aus dem Magazin Zeitwende no. 67, erschienen im Freimund Verlag  
info@freimund-verlag.de

Ihr IxTheo-Team



## Ist der schulische Religionsunterricht ersetzbar?

### Vorwiegend pädagogische Überlegungen zu einer aktuellen Diskussion

Schon der Beginn der modernen Religionspädagogik – dieser Begriff findet sich erstmals 1889<sup>1</sup> – ist begleitet von kritischen Anfragen an den schulischen Religionsunterricht. Vor allem freigeistige und sonstige kirchenkritische Lehrer und Lehrerinnen lehnten ihn als einen pädagogisch unzulässigen Zugriff der Kirchen auf die Schulkinder ab. Zwar sah der Schulkompromiß in der Weimarer Reichsverfassung<sup>2</sup> die Bekenntnisschule als Normalfall vor und bestimmte den Religionsunterricht an den Schulen (ausgenommen der rein weltlichen) als ordentliches, bekenntnisgebunden zu erteilendes Unterrichtsfach, woran sich später das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland anschloß. Doch zeigt die der Weimarer Reichsverfassung vorhergehende Diskussion, wie wenig selbstverständlich diese Regelung war. In der ersten Phase der Verfassungsberatungen bevorzugte man die Simultanschule und wollte einen allgemein religiösen Bildungsunterricht für alle einführen und daneben den Kirchen die Möglichkeit zu einem eigenen Religionsunterricht gewähren. Die genauere inhaltliche Ausgestaltung des Verfassungstextes wurde einem Reichsgesetz vorbehalten, das jedoch – deutlicher Ausdruck des Streits und der desolaten Verhältnisse in der Weimarer Republik – nie erschien. Es verging keine Reichstagswahl ohne Vorstöße der evangelischen Kirche zur Schulfrage.

Betrachtet man vor diesem – hier nur andeutungsweise skizzierbaren – historischen Hintergrund die aktuelle Diskussion um das bisher als Modellversuch erprobte neue Unterrichtsfach LER (in letzter Fassung: Lebensgestaltung – Ethik – Religionen; früher auch: L für Lebenskunde, R für Religion oder Religionskunde), so kommt einem vieles vertraut vor.<sup>3</sup> Auch heute drohen parteipolitische Auseinandersetzungen die eigentlich pädagogisch zu lösende Frage in den Hintergrund zu drängen; wieder steht die (scheinbar) moderne Forderung nach einem mehr oder weniger stark ethisch und religionskundlich geprägten Unterrichtsfach gegen das (scheinbar) auf alten anachronistischen Privilegien beruhende Beharren der Kirchen auf einem inhaltlich konfessionell bestimmten Religionsunterricht. Zwar betonte in der Anhörung zu LER vor dem Ausschuß für Bildung, Jugend und Sport des Brandenburger Landtags am 11. Januar 1996 der Staatskirchenrechtler Axel von Campenhausen zu Recht, daß die immer wieder in der Debatte auftauchende Vorstellung der strikten Trennung von Staat und Kirche ein

Versatzstück aus den Rechtssystemen anderer Länder (wie Frankreich, USA oder Sowjetunion) ist und sich so abstrakt nicht im Grundgesetz findet.<sup>4</sup> Doch werden auch Rechtsvorschriften einen inhaltlich nicht hinreichend begründbaren und begründeten Sachverhalt nicht auf die Dauer aufrecht erhalten können. Als Befürworter von LER wies in der genannten Anhörung der bayrische Verfassungsrechtler Renck auf das Problem des »Verfassungswandels« hin, also auf die Veränderung der Verfassungsgrundlagen und Wertungen.<sup>5</sup> In der Tat ist – gegenüber der Weimarer Debatte und anderen Diskussionen in der Bundesrepublik um den Fortbestand des Religionsunterrichts – im Bundesland Brandenburg die Tatsache neu, daß die große Mehrzahl der Bevölkerung kirchlich ungebunden ist. Von daher veränderte sich auch in den neuen Bundesländern, die sich an den Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes anschlossen, also konfessionellen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach in ihren Stundentafeln vorsehen, der Status des bisherigen »Ersatzfaches«. Es wird in einem Wahlpflichtfachbereich gleichberechtigt zu einer Alternative zum Religionsunterricht; das heißt, die Schülerinnen und Schüler müssen zwischen Ethik und Religionsunterricht wählen.<sup>6</sup>

In dieser Situation ist Religionspädagogik herausgefordert, grundlegend die mögliche Bedeutung des Religionsunterrichtes im Gegenüber zu einem allgemeinen Ethikunterricht herauszuarbeiten.<sup>7</sup> Denn zum einen muß – wie die Brandenburger Diskussion zeigt – im politischen Bereich der Religionsunterricht verteidigt werden; zum anderen müssen Menschen, die – nicht zuletzt durch die SED-Diktatur bestimmt – bisher ohne Beziehung zur Kirche lebten, auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht werden, die eine nähere Beschäftigung mit der christlichen Religion für ihre Kinder eröffnet. Bei solchen Überlegungen wird zugleich die Verantwortung der Kirchen für dieses Fach geschärft und nicht zuletzt – wie im folgenden gezeigt – ein kirchenreformerischer Impuls gegeben.

In der öffentlichen Debatte und im Blick auf die spezifische Konstitution des Lernortes staatliche Schule werden sich die Argumente für den Religionsunterricht primär pädagogisch ausweisen lassen müssen. Damit steht Religionspädagogik in einer guten theologischen Tradition, die zum Beispiel in Martin Luthers Schriften »An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen« (1524) und »Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle« (1530) ihren Ausdruck fand. Sie nimmt nämlich ernst, daß die Verkündigung des Evangeliums untrennbar mit der allgemeinen Bildung verknüpft ist. Zugleich trägt eine solche theologisch begründete, vorwiegend pädagogische Argumentation einem weiteren Aspekt der Diskussion um den Religionsunterricht Rechnung. Nicht wenige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kirchen der neuen

Bundesländer lehnen einen schulischen Religionsunterricht ab und plädieren für ein allgemein wertorientierendes Unterrichtsfach für alle. So war nicht von ungefähr die politische Mutter von LER, die frühere Brandenburger Ministerin für Bildung, Jugend und Sport, Marianne Birthler, zu DDR-Zeiten als Katechetin in der evangelischen Kirche tätig.

In einem ersten Schritt will ich einen systematischen Überblick über die bisherigen konzeptionellen Ansätze eines Ethik-Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland vorstellen. Ihnen soll die Konzeptionsentwicklung des Religionsunterrichtes gegenübergestellt werden. Die Parallelität von beiden, die in der schulpädagogisch gleichen Funktion der Fächer begründet ist, ermöglicht, auf die entscheidende Ebene der Auseinandersetzung vorzustoßen, die inhaltliche. Hier ist auf spezifische Beiträge des Religionsunterrichtes hinzuweisen, die durch einen allgemeinen Ethikunterricht nicht ersetzbar sind.

## Konzeptionen des Ethikunterrichts

Alfred K. Tremel, Professor für Allgemeine Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung ihrer philosophischen und systematischen Grundlagen und Mitherausgeber der wichtigsten Zeitschrift zum Ethikunterricht »Ethik und Unterricht«, unterscheidet vier Konzeptionen des Ethik-Unterrichts im heutigen Deutschland:<sup>8</sup>

– Ethikunterricht als »Praktische Philosophie«. Dieser hermeneutische Ansatz ist inhaltlich vor allem auf die Lektüre und Analyse philosophischer Texte bezogen, die grundlegende Fragen menschlicher Praxis zur Sprache bringen. Gewiß werden dabei auch Probleme der Schülerinnen und Schüler thematisiert, aber sie sind nicht der Ausgangspunkt eines solchen Ethikunterrichts.

Didaktisch vorteilhaft an diesem Konzept ist die Tatsache, daß dieser Unterricht eine klare Bezugswissenschaft hat. Problematisch ist unter anderem – neben den Schwierigkeiten der konkreten Stoffauswahl – unterrichtspraktisch die mangelnde Berücksichtigung der Schülerwirklichkeit und damit die Gefahr fehlender Motivation. Letztlich dürfte ein streng an der Praktischen Philosophie orientierter Ethikunterricht wohl nur in der gymnasialen Oberstufe – unterstützt durch den formalen Qualifikationsdruck – möglich sein.

– Ethikunterricht als »Lebenshilfe«. Dieses Konzept setzt umgekehrt wie das Vorangegangene an, und zwar bei der Schülerwirklichkeit. Das Ziel eines solchen Ethikunterrichts ist die praktische Lebenshilfe. Der Lehrer / die Lehrerin ist in diesem Unterricht primär Begleiter und Gesprächspartner, aber nicht Wissensvermittler. Das Brandenburger Modell LER ist wohl der gegenwärtig ausgeprägteste Vertreter dieser Konzeption.

Pädagogisch positiv ist der schülerorientierte Grundzug zu beurteilen. Doch er impliziert in der in diesem Konzept vertretenen Einseitigkeit zugleich Bedenkliches. Zum einen ist die Frage nach der Bezugswissenschaft schwer zu klären. Es werden die verschiedenen Human- und Erfahrungswissenschaften genannt, wobei interessanterweise bei dem Hearing vor dem Ausschuß für Bildung, Jugend und Sport am 21. September 1995 der für LER zuständige Referent des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg, Christian Lange, Theologie nicht,<sup>9</sup> der Vorsitzende des gesellschaftlichen Beirates für LER, Gert Otto, auch Theologie nannte.<sup>10</sup> Insgesamt fällt bei LER – nicht zuletzt in der Organisation der Lehrerweiterbildung – eine Dominanz der Psychologie auf. Unterrichtspraktisch führt dies schnell zu einer Überforderung der Lehrer und Lehrerinnen, die ja keine Therapeuten sind und in einem nicht-therapeutischen Sozialraum, eben der Schule, arbeiten (müssen). Schließlich ist auf die mangelnde Unterrichtsförmigkeit des einseitig auf Lebenshilfe ausgerichteten Fachs hinzuweisen, die sich zum Beispiel am Problem der Benotung zeigt, die der angestrebten partnerschaftlichen Kommunikation zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern entgegensteht, deren Verzicht aber erhebliche praktische Probleme aufwerfen dürfte.

– Ethikunterricht als »Moralerziehung«. Ziel eines solchen, traditionell bis zur Erziehungsschule im Gefolge der Herbartischen Pädagogik zurückreichenden Ethikunterrichts ist die Werteerziehung. Bestimmte Werte sind hier grundlegend und werden nicht mehr im Unterricht hinterfragt. Traditionell bietet eine christlich-katholische Wertephilosophie die Basis eines solchen Unterrichts und damit als Bezugswissenschaft eine katholisch geprägte Religionsphilosophie.

Pädagogisch positiv ist die Klarheit eines solchen Unterrichts zu bewerten. Hier liegt aber zugleich auch die Schwäche. Ist solch eine Klarheit heute noch möglich? Zumindest an der staatlichen Schule? Didaktisch zugespitzt ist zu fragen, ob die hier intendierte Ableitung grundlegender Werte in die Unterrichtspraxis hinein möglich ist. Dabei ist nicht nur die (oft fehlende) Motivation der Schülerinnen und Schüler zu bedenken. Mindestens ebenso gravierend dürfte sein, daß einem solchen Unterricht für die meisten Schülerinnen und Schüler die Anschauung fehlt, also ein Raum, in dem diese Werte praktisch werden und zur Nachahmung beziehungsweise Einübung einladen.

– Ethikunterricht als »Ethische Reflexion«. Ziel dieser Form des Ethikunterrichts ist die Erziehung zur ethischen Urteilsbildung. Dabei geht der Unterricht – im Gegensatz zum vorhergehenden Konzept – von einem Werteppluralismus aus. Dementsprechend sollen nicht materialiter Werte vermittelt werden, vielmehr soll die Kompetenz gefördert werden, selbstver-

antwortlich Werte zu wählen. Dazu müssen Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen moralischen Handelns bedacht werden. Ähnlich wie das Konzept »Lebensgestaltung« hat auch diese Unterrichtskonzeption keine klare Bezugswissenschaft. Vielmehr ist die Bezugswissenschaft jeweils vom Thema abhängig. Auch hier besteht also die Gefahr der Überforderung der Lehrer/Lehrerinnen (beziehungsweise des Dilettantismus).

Positiv ist bei diesem reflexiven Konzept, daß die (begrenzten) Möglichkeiten der ja im wesentlichen auf Unterrichtsstunden beschränkten Schule berücksichtigt werden. Problematisch ist – neben der offenen Frage der Bezugswissenschaft – wohl auch, daß ein solcher Unterricht erhebliche intellektuelle Voraussetzungen erfordert und deshalb eher für die mittleren und oberen Klassen des Gymnasiums als für die Grund- oder Sonderschule geeignet ist.

Über diese vier von Tremml genannten Konzepte des Ethikunterrichts hinaus, die letztlich alle philosophisch (beziehungsweise psychologisch) begründet sind, gibt es auch – in Deutschland allerdings im Hintergrund stehend – Versuche, den Ethikunterricht religionswissenschaftlich zu begründen.<sup>11</sup> Hier wird auf die grundlegende Bedeutung von Religionen für die Daseins- und Wertorientierung der Menschen hingewiesen und dabei die – gegenüber philosophischen Zugängen – größere Anschaulichkeit und Lebensnähe betont. Solch ein »Religionsunterricht« mit der Bezugswissenschaft Religionswissenschaft findet sich zum Beispiel mit »Religious Education« in England.<sup>12</sup> Auch in der Diskussion um LER wird unter dem Thema »R« diese Frage diskutiert. Dabei bestimmen aber eher Phantome früherer Formen von (auf Objektivität und Distanz beharrender) Religionswissenschaft als die neueren internationalen Versuche, auch eine Innensicht der jeweiligen Religion zu gewinnen,<sup>13</sup> die Diskussion. Fraglich erscheint, inwieweit der Staat berechtigt ist, selbsttätig einen solchen religionswissenschaftlichen Unterricht anzubieten.

## Hinweis auf fundamentale Werte

Dem mit der religionsdidaktischen Diskussion seit dem Zweiten Weltkrieg Vertrauten werden die deutlichen Parallelen der hier skizzierten Konzeptionen des Ethikunterrichtes mit dem des evangelischen (und auch katholischen)<sup>14</sup> Religionsunterricht aufgefallen sein:

– Dem Ethikunterricht als »Praktische Philosophie« entspricht weithin der »Hermeneutische Religionsunterricht«, wie ihn grundlegend Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre Martin Stallmann<sup>15</sup> und Gert Otto<sup>16</sup> entwarfen. Bildungstheoretisch geht dieses Konzept von der Bedeutung

der Tradition für das Verstehen der Gegenwart aus und leitet aus der kulturellen Bedeutung des Christentums die Notwendigkeit eines eigenständigen Religionsunterrichtes ab.

– Ähnlich dem Ethikunterricht als »Lebenshilfe« ist der therapeutische Religionsunterricht, wie ihn Anfang der siebziger Jahre vor allem Dieter Stoodt präsentierte.<sup>17</sup> Auch hier traten kognitive Inhalte hinter die Lebensbegleitung zurück.

– Dem Konzept des Ethikunterrichts als »Moralerziehung« entspricht religionsdidaktisch die »Evangelische Unterweisung«, die wesentlich die Einsichten aus den Kirchenkampf für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen suchte und als Programm »Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung« abschließend durch Helmuth Kittel formuliert wurde.<sup>18</sup>

– Inhaltlich kommt der »Problemorientierte Religionsunterricht«<sup>19</sup> in vielem dem Ethikunterricht als »ethischer Reflexion« nahe. Auch hier wird eine Balance zwischen Sach- und Schülerorientierung versucht, die von gegenwärtigen Problemen ihren Ausgang nimmt und die Schülerinnen und Schüler zu selbständigem verantwortlichen Handeln befähigen will, ohne primär eindeutige materiale Inhalte zu vermitteln.

– Schließlich ähneln sich ein religionskundlich begründeter Ethikunterricht und das die letzten 15 Jahre religionsdidaktisch so prägende symboldidaktische Konzept des Religionsunterrichts. Im Werk von Hubertus Halbfas kommt beides im Grunde zur Übereinstimmung, was sich nicht zuletzt darin äußert, daß für diesen katholischen Religionspädagogen die primäre Bezugswissenschaft der Religionspädagogik die Religionswissenschaft ist.<sup>20</sup>

Vor allem Karl Ernst Nipkow hat in seinen Arbeiten die evangelische Religionsdidaktik zu Verbundmodellen geführt, in denen die Einseitigkeit der einzelnen Konzeptionen überwunden und die Vorteile verstärkt werden.<sup>21</sup> Für den Ethikunterricht ist eine ähnliche Entwicklung zu beobachten beziehungsweise zu erwarten. Solche Verbundmodelle dechiffrieren die ursprünglich für den gesamten Unterricht entworfenen didaktischen Konzeptionen als Ausdruck wichtiger, aber dringend auf weitere Ergänzung angewiesener Funktionen eines Unterrichts im Bereich der Daseins- und Wertorientierung. Die kognitive Klärung von Fragen der Daseins- und Wertorientierung, die konkrete Lebensbegleitung, der Hinweis auf fundamentale Werte, die Befähigung zur ethischen Reflexion sowie die Vertrautheit mit religiösen Phänomenen sind bildungstheoretisch unverzichtbare Elemente für eine Schule, die sich den Anforderungen heutiger moderner Welt stellt. Ethik- und Religionsunterricht bemühen sich offensichtlich beide hierum. Wäre es

dann nicht einfacher – etwa im Zuge einer Optimierung von LER unter Heranziehung der verschiedenen in der Bundesrepublik ja bereits erprobten und praktizierten Konzepte zum Ethikunterricht –, sich auf ein Fach der Daseins- und Wertorientierung für alle zu einigen? Schulorganisatorisch – und dies ist eine nicht zu vernachlässigende Ebene – muß dem auf jeden Fall zugestimmt werden.<sup>22</sup> Doch stehen einer solchen rein pragmatischen Lösung wichtige inhaltliche Gründe entgegen. Ein christlich konfessorisch (nicht unbedingt konfessionell) bestimmter Religionsunterricht kann Bildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche eröffnen und einen Beitrag zum Schulleben leisten, der einem allgemeinen Ethikunterricht, etwa wie LER, so nicht möglich ist. Diese These möchte ich im folgenden erläutern, wobei ich den herausgestellten fünf Funktionen eines daseins- und wertorientierenden Unterrichtes folge.

Zweifellos ist für eine Schule, die Schülerinnen und Schüler zum Verstehen des Gewordenseins der Gegenwart anleiten will, das Christentum ein wichtiger Unterrichtsgegenstand. In einem allein staatlich verantworteten Fach, das von einer Lehrkraft ohne persönliche kirchliche Bindung unterrichtet wird, ist die Gefahr groß, daß es zu einer eher blutleeren geschichtlichen Betrachtung kommt.

Die Religionslehrerin beziehungsweise der Religionslehrer, die/der selbst einstellungsmäßig in der christlichen Glaubensgeschichte verankert ist, repräsentiert demgegenüber unmittelbar personal die Lebendigkeit und Aktualität des Christentums. Dieses pädagogisch ungemein wichtige Anliegen versucht LER zum Beispiel durch die Einbeziehung sogenannter authentischer Vertreter aufzunehmen, also dadurch, daß in Einzelstunden Menschen eingeladen werden, die sich zu einem bestimmten Glauben bekennen. Scharf, aber auf Grund der Auswertung der dreijährigen Erfahrungen mit diesem Modell berechtigt kritisierte der für den Religionsunterricht im Berliner Konsistorium zuständige Oberkonsistorialrat Zeitz dieses Bemühen in der Anhörung zu LER am 21. September 1995: »Authentische Vertreter – gewissermaßen im Zeittakt – gehören, was die Religionen betrifft, in die Kategorie positivistischen Un- beziehungsweise Mißverständnisses von Erziehung und Bildung.«<sup>23</sup> Pädagogisch gesehen ist der länger dauernde Kontakt zwischen Religionslehrerinnen /-lehrern und Klasse nicht durch kurzfristige Einladungen zu kompensieren. Didaktisch ist auch auf den dem Christentum immanenten Anspruch hinzuweisen, wie er sehr klar zum Beispiel im Missionsbefehl (Matthäus 28,18-20) formuliert ist. Erst eine Begegnung hiermit ermöglicht eine Erschließung des Christentums, die dessen Inhalt und seiner Bedeutung für die Gegenwart angemessen ist.

Bezüglich des Anliegens der Lebenshilfe hat Ingo Baldermann immer wieder auf das grundlegende Potential von Hoffnungsworten in der Bibel hinge-

wiesen.<sup>24</sup> Die vielfach durch die Medien verstärkten Bedrohungen und Aporien moderner Zivilisation führen bei nicht wenigen Kindern und Jugendlichen zu Ängstlichkeit, Depression oder zu scheinbarer Gefühlskälte und Distanz. Baldermann zeigt in konkreter Unterrichtspraxis, wie etwa die Psalmen jungen Menschen Sprache verleihen können, um ihre Ängste, Verletzungen, aber auch Hoffnungen zu artikulieren. Es muß wohl nicht näher betont werden, daß eine wichtige Voraussetzung für solchen Unterricht die eigene Betroffenheit der Lehrkraft durch das Evangelium ist. Dazu macht Baldermann auf die gesellschaftskritische Komponente solchen christlichen Religionsunterrichtes aufmerksam. Die jedem nur staatlich verantworteten Ethikunterricht innewohnende Gefahr der Affirmation ist bei einem biblisch fundierten Religionsunterricht geringer, wenn nicht gebannt. Hier ist daran zu erinnern, daß nicht zuletzt das in der Katastrophe des Dritten Reichs begründete Mißtrauen der Väter und Mütter des Grundgesetzes gegenüber der staatlichen Potenz zur Wertevermittlung für die Bestimmungen zum Religionsunterricht in Artikel 7 Absatz 3 verantwortlich war.

In ähnliche Richtung weist eine Bestimmung der Funktion »Moralerziehung«. Die Analyse der inhaltlichen Hinweise zur Unterrichtsgestaltung von LER läßt sehr deutlich die Prägung durch Politiker einer rot-grünen Koalition in der Nachwendezeit durchscheinen. Solch ein Unterricht ist sehr anfällig für staatliche Doktrinen. Sehr scharf prangerte zum Beispiel die jüdische Gemeinde Brandenburg bei der Anhörung vor dem Brandenburger Landtagsausschuß den letztlich konkreten Religionen gegenüber arroganten und besserwisserischen Relativismus von LER an.<sup>25</sup> Dagegen bietet der verfassungsmäßige Hinweis auf die »Grundsätze der Religionsgemeinschaften« einen gewissen Schutz. Die Kirchen dürfen demnach nicht unbesehen ihnen heute und jetzt Aktuelles als unterrichtsbestimmend ausgeben. Sie sind an ihre Grundsätze gebunden, im Bereich des evangelischen, aber auch des katholischen Religionsunterrichtes unzweifelhaft die Bibel, ergänzt durch deren kirchliche Auslegungsgeschichte. Hier liegt kritisches Potential, das sich gegen allzu stromlinienförmige Anpassung an momentane politische Bedürfnisse und Moden sperrt. Gewiß wäre es hermeneutisch naiv, die »Grundsätze« zu etwas immer Feststehenden hochzustilisieren. Aber im Gegensatz zu einem allgemeinen Ethikunterricht hat hier der christliche Religionsunterricht eine Basis, die weit jenseits der Gegenwart und deren besonderen Probleme liegt und die immer wieder zur Selbstbesinnung zwingt – und dann von manchen fachdidaktischen Irrwegen hoffentlich zurückholt. Es sollte für die neuen Bundesländer sehr nachdenklich machen, daß sich zur Zeit der SED-Diktatur kritische Literaten in hohem Maße biblischer Mythen und Bilder bedienten.<sup>26</sup>

Bezüglich der Ebene der ethischen Reflexion ist an eine lange Zeit in der deutschen Religionspädagogik (und Katechetik) zu wenig beachtete, aber

in jüngster Zeit wichtiger werdende Möglichkeit christlichen Religionsunterrichtes zu erinnern, den ökumenischen, also den ganzen Erdkreis umfassenden Charakter des christlichen Glaubens.<sup>27</sup> Die Ausführungen zu »Ethischer Reflexion«, dem von Alfred K. Tremml zweifellos bevorzugten Konzept, sind nicht nur sprachlich auf bestimmte mitteleuropäische Denktraditionen beschränkt. Die ökumenische Bewegung hat – zunehmend auch in der deutschen Religionspädagogik realisiert – das Bewußtsein für die Bedeutung internationaler, kulturelle und soziale Grenzen überschreitender Reflexionen geschärft, und zwar nicht nur in theoretischer, sondern in durch personale Begegnungen konkreter Weise.

Der hierdurch nahegelegte Bezug des Religionsunterrichtes auf Gemeinde und deren ökumenische Beziehungen tritt im letzten Bereich noch klarer heraus, der sich auf konkrete religiöse Phänomene bezieht. Die christliche Gemeinde ist durch das unseren Lebensraum seit über eintausend Jahren prägende Parochialsystem grundsätzlich für jede Schule erreichbar. Projekte im Comenius-Institut und Religionspädagogischen Institut der hannoverschen Landeskirche in Loccum zur »Nachbarschaft von Schule und Gemeinde«<sup>28</sup> haben hierfür wichtige Vorschläge erarbeitet, wenn auch die für Gemeinde zentrale liturgische Dimension zum Teil noch zu wenig Beachtung findet. Einem allgemeinen Ethikunterricht fehlt ein solcher konkreter anschaulicher Hintergrund. Gerade in der Grund- und Sonderschule ist aber die Anschaulichkeit ein vorzügliches didaktisches Prinzip.

Umgekehrt ist hier deutlich und kritisch der Anspruch zu markieren, den ein christlicher Religionsunterricht an Gemeinde und Kirche stellt. Wesentliche didaktische Vorzüge sind an eine für Kinder und Jugendliche offene Gestaltung von Gemeinde und Kirche gebunden. Nimmt man die fünf Funktionen des daseins- und wertorientierenden Unterrichts in der Schule noch einmal stichpunktartig auf, so ergeben sich daraus folgende Anforderungen an Gemeinde und Kirche:

- die geistige Kraft der Durchdringung unserer Gegenwart,
- eingehende Seelsorge und Menschenzugewandtheit,
- Deutlichkeit und Klarheit der Verkündigung,
- Weltzugewandtheit,
- anschauliche Gestaltung christlichen Lebens.

Angesichts mancher (!) Erfahrungen in Berlin und jetzt in Sachsen-Anhalt kann ich mich bisweilen des Eindrucks nicht erwehren, daß jedenfalls teilweise ein Versagen von Gemeinde und Kirche in diesen Hinsichten der Grund für die gegenwärtig in Brandenburg geführte Debatte um den Religionsunterricht ist. Wenn es stimmt, wie ich zu zeigen versuchte, daß christlicher

Religionsunterricht ein unersetzliches Angebot für Kinder und Jugendliche darstellt, so heißt dies für Kirche und Gemeinde, daß sie sich der daraus erwachsenden Verantwortung bewußt sind. In der DDR verhinderte fatalerweise der Staat genau dieses Engagement. In der Bundesrepublik ließ vielleicht die zu große Selbstverständlichkeit des Religionsunterrichtes als ordentliches Lehrfach diese Anforderungen an Gemeinde und Kirche in den Hintergrund treten. Wenn die aktuelle Diskussion um den Religionsunterricht dazu führte, daß sich Kirchen und Gemeinden in Deutschland ihrer Verantwortung für Schülerinnen und Schüler dieses Landes neu bewußt werden, wäre viel erreicht. Gemeinde und Kirche dienen damit nicht zuletzt dem Staat, dem sie mit dem Religionsunterricht eine Last abnehmen, die er eigentlich als pluralistisches und demokratisches Grundwesen kaum tragen kann, aber auf Grund der mangelnden Akzeptanz des Religionsunterrichtes vielerorts und zunehmend tragen muß.

## Anmerkungen

- 1 M. Reischle, Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie, Freiburg 1889, 88-91.
- 2 S. genauer auch zum folgenden K. Nowak, Evangelische Kirche und Weimarer Republik. Zum politischen Weg des deutschen Protestantismus zwischen 1918 und 1932, Göttingen 1981, 81-84.
- 3 S. zur ersten Information über LER und die diesbezügliche Diskussion M. Meyer-Blanck, Religion und Leben. Der Streit um »LER« und der künftige Religionsunterricht, in: Loccum Pelikan 4 (1995) 151-156.
- 4 Abgedruckt in: Protokoll der 23. Sitzung (Anhörung) des Landtags Brandenburg 2. Wahlperiode Ausschuß für Bildung, Jugend und Sport am 11.1.1996, 5.
- 5 A.a. O. 54, 62.
- 6 S. zu den rechtlichen Bestimmungen der neuen Länder im einzelnen deren Dokumentation in: Chr. Grethlein, H. Hanisch, Religionsunterricht. Informationen zu einem neuen Unterrichtsfach im Osten, Leipzig <sup>2</sup>1995, 33-38.
- 7 LER ist ein besonderer Fall des Ethikunterrichts, was zum Beispiel schon daraus hervorgeht, daß der Fachverband LER Mitglied im Bundesverband Ethik ist. Die ursprünglich weiterreichenden Intentionen mit LER, die sich etwa im Begriff »Lernbereich« widerspiegeln, wurden aufgegeben.
- 8 A.K. Tremml, Ethik als Unterrichtsfach in den neuen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz, in: ders., Hg., Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht, Frankfurt o.J. (1994) 21-28; materialreicher ist die ähnlich systematisierende Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen des Ethik-Unterrichts in dem bis jetzt grundlegenden ethikdidaktischen Werk von H. Schmidt, Didaktik des Ethikunterrichts Bd. 1, Stuttgart u.a. 1983, 15-19.
- 9 Abgedruckt in: Protokoll der 17. Sitzung (Anhörung) des Landtags Brandenburg 2. Wahlperiode Ausschuß für Bildung, Jugend und Sport vom 21.9.1995, 8.
- 10 A.a.O. 25.

- 11 S. zum Beispiel H. Zinser in seiner Einleitung zum Symposium »Ethik/Werte und Normen als Ersatzfach in den Schulen« (1991), abgedruckt in: ders., Hg., »Herausforderung Ethikunterricht«, Marburg 1991, 9-13.
- 12 S. grundlegend für die neue Entwicklung von »Religious Education« in England M. Grimmit, *What Can I Do in R.E.? A Guide to New Approaches*, Hong Kong <sup>2</sup>1978; zur geschichtlichen Entwicklung s. J. Murphy, *Church, State and Schools in Britain 1800-1970*, London 1971.
- 13 S. die sehr umfassende, in Deutschland noch kaum rezipierte Studie des norwegischen Religionsgeschichtlers S. Hjelde, *Die Religionswissenschaft und das Christentum. Eine historische Untersuchung über das Verhältnis von Religionswissenschaft und Theologie*, Leiden 1994.
- 14 Seit Beginn der Religionspädagogik kann man eine manchmal etwas phasenweise verschobene Parallelität der Theoriebildung im Bereich der evangelischen und katholischen Religionspädagogik feststellen, wobei die Beiträge katholischer Autoren meist weniger zu Extremen neigen als die evangelischer.
- 15 M. Stallmann, *Christentum und Schule*, Stuttgart 1958.
- 16 G. Otto, *Schule, Religionsunterricht, Kirche*, Göttingen 1961.
- 17 D. Stoodt, *Die gesellschaftliche Funktion des Religionsunterrichts*, in: *EvErz* 21 (1969) 49-61.
- 18 H. Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, Wolfenbüttel-Hannover 1947.
- 19 H.B. Kaufmann, Hg., *Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche*, Frankfurt u.a. 1973.
- 20 H. Halbfas, *Religionspädagogik und Katechetik. Zur wissenschaftlichen Ortsbestimmung*, in: *KatBl* 97 (1972) 331-343.
- 21 K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik Bd. 1-3*, Gütersloh 1975 beziehungsweise 1982.
- 22 In manchen neuen Bundesländern wie zum Beispiel Sachsen-Anhalt erstickt die Verordnung, daß die Fächer des Wahlpflichtfachbereichs Religion/Ethik erst dann verpflichtend sind, wenn Ethik sowie Evangelische und Katholische Religion gleichzeitig angeboten werden, viele gute Ansätze und Bemühungen im Keim. Angesichts der geringen Zahl von Katholiken wird deshalb der Religions- und Ethikunterricht nicht so eingeführt und erteilt, wie es die Verfassung vorsieht!
- 23 Abgedruckt: Protokoll der 17. Sitzung, 17.
- 24 S. auch zum folgenden I. Baldermann, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, Neukirchen-Vluyn <sup>3</sup>1992
- 25 Abgedruckt in: Protokoll der 17. Sitzung, 88-90.
- 26 S. zum Beispiel M.-E. Lüdde, *Biblische Motive und Mythen in der DDR-Literatur*, Berlin u.a. 1993.
- 27 S. zum Beispiel M. Bröking-Bortfeldt, *Mündig Ökumene lernen. Ökumenisches Lernen als religionspädagogisches Paradigma*, Oldenburg 1994.
- 28 H.B. Kaufmann, *Nachbarschaft von Schule und Gemeinde*, Gütersloh 1990; die mittlerweile fünfbändige, vom RPI Loccum herausgegebene Reihe: *Gemeinde und Schule*.