

Ist kritisieren wirklich „so einfach“?

Nachdenkliche Bemerkungen zu dem Beitrag von Henning Schluß über die LER-Diskussion

Von Friedrich Schweitzer

In seinem Beitrag *LER – Nie war kritisieren so einfach wie heute* (Heft 2/2000 dieser Zeitschrift) versucht Henning Schluß, Klarheit in den Streit um LER zu bringen – das neue Unterrichtsfach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ in Brandenburg –, indem er sich mit den Argumenten der „Gegner von LER“ auseinandersetzt. Wie schon die Überschrift seines Beitrags und dann auch die Argumente im Einzelnen zeigen, ist er der Auffassung, dass es sich diese Gegner mit ihrer Argumentation zu einfach machen.

Unfreiwillig – ihm anderes zu unterstellen wäre zynisch – belegt Schluß seine These vor allem im Blick *auf sich selber*, indem er eine kritische Argumentation voller Immunisierungsstrategien bietet – vorbei an den zentralen Argumenten der Kritiker und vor allem unter Missachtung der zentralen Sachprobleme. So rational seine Argumentation auf den ersten Blick erscheinen mag, so wenig trägt sie deshalb bei zur Rationalität der Auseinandersetzung.

Man kann solche Texte natürlich einfach beiseite legen und vielleicht noch darüber nachdenken, warum eine honorige Zeitschrift so etwas druckt. In vorliegendem Fall geht es aber um etwas Wichtigeres: Es geht um die Frage, wie Schule und Erziehungswissenschaft mit religiösen und weltanschaulichen Fragen in angemessener Weise umgehen können. Und darüber lohnt es sich in der Tat, kritisch nachzudenken und zu schreiben.

Dabei nehme ich an, dass die von Henning Schluß gebotene Argumentation nicht nur für ihn persönlich bezeichnend ist, sondern dass sie auf Probleme verweist, die auch sonst im Streit um LER sowie allgemein in der Diskussion über Religion, Schule und Erziehungswissenschaft auftreten.¹

Zu Henning Schluß persönlich seien folgende Anmerkungen erlaubt: Die „Einleitung“, die er seinen Ausführungen vorausschickt, macht eine Reaktion besonders denen schwer, die seine Meinung nicht teilen. Schon durch die ersten Sätze wird eine Parallele zwischen der Debatte um das „Shoa-Mahnmal“ und dem Streit um LER insinuiert, wodurch zumindest der Eindruck entstehen könnte, wer gegen LER sei, der sei auch gegen ein solches Mahnmal!

Weiter werden eine Reihe von nicht belegten Behauptungen aufgestellt, die eine kritische Stellungnahme erschweren:

- Die Gegner von LER seien in der großen Überzahl (*Goliath*), die Befürworter (*David*) in der aussichtslosen Position einer Minderheit.
- Es gehe im Grunde um eine unberechtigte Einmischung von Besserwissern, um deren Befürchtungen angesichts von Entwicklungen im Osten – um „heilige Kühe des bewährten bundesrepublikanischen Systems“. (*Darf ich mich als westlicher Pädagoge und Theologe dann noch zu Wort melden?*)

Die „wichtigsten Argumente der Kritiker“?

Ein erstes Problem besteht offenbar darin, wie die Diskussionspartner einander wahrnehmen oder nicht wahrnehmen. Das Gespräch und gar eine Verständigung werden in dem Maße erschwert, in dem die Argumente der anderen Seite nicht gehört oder die entsprechenden Sachprobleme und Fragen nicht wirklich rekonstruiert werden. Anhand des Beitrags von Henning Schluß lässt sich das gut illustrieren:

Gleich zu Beginn seiner inhaltlichen Ausführungen steht die im Grunde für alles folgende entscheidende Behauptung, die allerdings als solche nicht gekennzeichnet ist und auch nirgends begründet wird: „Im Folgenden sollen die wichtigsten Argumente der Kritiker von LER näher betrachtet werden.“ (S. 316) Wie – und auf welcher Basis – wird hier darüber entschieden, was die „wichtigsten“ Argumente sind? Daran hängt doch ganz offenbar die gesamte darauf folgende Darstellung. Als einzigen Versuch einer Begründung, der in der Sache schon von seiner Struktur her nicht tragen kann, findet sich der Hinweis auf den von einem *einzigsten* Autor erhobenen Anspruch, „die bis dahin [1995; F. S.] vorgebrachten Argumente noch einmal aufzuzählen und zu systematisieren“ (S. 325, vgl. S. 316). So gesehen wäre es angemessener gewesen, wenn der Beitrag von Schluß als Kritik an diesem einen Autor (Michael Meyer-Blanck) kenntlich gemacht worden wäre – etwa durch eine entsprechende Überschrift. Sonst wäre es eine eigene Aufgabe des Kritikers (Henning Schluß) gewesen, den Anspruch des anderen Autors zunächst daraufhin zu prüfen, ob dieser wirklich alle wichtigen Argumente aufgenommen hat.

Schon die bei Henning Schluß zu findenden Anmerkungen, etwa mit Hinweisen auf die sonst in der Diskussion nicht gerade als nebensächlich angesehenen zahlreichen Veröffentlichungen von Karl Ernst Nipkow, machen deutlich, dass hier Unstimmigkeiten bestehen. Weiterhin fällt auf, dass Schluß im Hinblick auf Nipkows Argumentation immer wieder Einschränkungen vornimmt, die er dann als

- Die Gegner bedienten sich eines diskursfeindlichen Diskussionsstils. (Dessen möchte man sich dann doch nicht schuldig machen.)
- Den Kritikern komme die „normative Kraft des Faktischen“ zu Hilfe. (*Kommt diese Kraft, angesichts des seit Jahren ausstehenden Urteils des Bundesverfassungsgerichts, nicht vielmehr gerade LER zugute?*)

Dass eine weitere Unterscheidung, derer sich Henning Schluß bedient, ebenfalls als Immunsierungsstrategie wirken kann, ist ihm offenbar am Ende selbst bewusst geworden (S. 333). Gemeint ist die These, dass die „meisten, oft zu Recht kritisierten Elemente [...] viel eher variabler als struktureller Art“ seien, „so dass eine Veränderung durchaus innerhalb des Konzeptes von LER denkbar wäre“ (S. 323). Wenn ich mich recht entsinne, gehört eine solche Unterscheidung überhaupt zu den wissenschaftstheoretisch inkriminierten Paradebeispielen für Immunsierungsstrategien ideologischer und politischer Systeme: Alles, was schlecht ist, steht für die noch unvollständige Realisierung des „eigentlich“ gemeinten Guten, an dessen Struktur daher keinerlei Veränderungen notwendig sind.

„Ausnahmen“ deklariert (z. B. S. 317, Anm. 10, oder S. 323, Anm. 21: „Auch hier gibt es natürlich Ausnahmen. So bemüht sich Nipkow [...]“).

Als Leser muss ich gestehen, dass jedenfalls mir die wichtigsten Fragen und Argumente, die im Umkreis von LER begegnen und die auch mehr oder weniger ausführlich diskutiert worden sind, in diesem Beitrag fast ausnahmslos zu fehlen scheinen. Die Argumentation bezieht sich vielfach auf im weiteren Sinne mit LER verbundene Fragen, vielfach aber anhand von Beispielen, die in der Diskussion keine breite Zustimmung finden würden.²

Worüber sich zu streiten lohnte – auch wenn es nicht „so einfach“ ist

Ich will mich hier nicht anheischig machen, nun meinerseits in wenigen Zeilen die „wichtigsten Argumente“ im Streit um LER herauszuarbeiten. Dafür ist die Sache zu komplex. Stattdessen möchte ich *sechs Fragen* benennen, deren erziehungswissenschaftliches, bildungspolitisches und religionspädagogisches Gewicht schwerlich infrage zu stellen ist und die gleichwohl in dem Beitrag von Henning Schluß nicht vorkommen.

1. Wie viel Staat braucht eine demokratische Schule?

Unübersehbar wächst auch in Deutschland ein Bewusstsein dafür, dass „staatlich“ und „öffentlich“ nicht einfach gleichzusetzen ist. Ein demokratischer Staat braucht eine Öffentlichkeit, die ihm gegenübersteht und die das staatliche Handeln kritisch begleiten und kontrollieren kann. Im Blick auf die Schule schließt die Unterscheidung zwischen „staatlich“ und „öffentlich“ ein, dass eine staatliche Schule noch keine öffentliche Schule ist und dass die staatliche Trägerschaft auch keineswegs schon den demokratischen Charakter der Schule gewährleistet. Ob eine Schule demokratisch ist, hängt zum einen davon ab, wie viel Demokratie die an ihr beteiligten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen realisieren können und dürfen (die Schülermitverwaltung reicht hier bekanntlich noch nicht weit). Zum anderen wird heute mit Recht auf die Notwendigkeit einer zivilgesellschaftlichen Ausgestaltung von Demokratie hingewiesen. Dem Staat sollen nicht nur Individuen gegenüber stehen, sondern auch die Zusammenschlüsse der Bürgerinnen und Bürger, beispielsweise in Bürgerinitiativen. Im Hinblick auf die Schule bedeutet dies, dass eine öffentliche Verantwortung bzw. Mitverantwortung für die Schule im Sinne einer weiteren Demokratisierung die Beteiligung nicht-staatlicher – eben zivilgesellschaftlicher – Organisationen, Institutionen, Assoziationen usw. voraussetzt. Anhand welcher Kriterien aber soll über die wünschenswerte bzw.

So erweckt Schluß etwa den Eindruck, die Kritiker von LER wüssten tatsächlich nicht, „dass theologische Begründungsverfahren spätestens seit der Aufklärung unter einem erheblichen Rechtfertigungsdruck stehen“ (S. 317), und mehr noch, die Gegner von LER verlangten gar von allen Menschen, dass sie – endlich – religiös werden müssten (vgl. S. 322). Da kann man dem Verfasser wirklich nur zustimmen – über Pappkameraden statt Argumente zu streiten lohnt sich nicht!

nicht wünschenswerte Beteiligung bestimmter nicht-staatlicher Institutionen entschieden werden? Und was bedeutet es für eine zukunftsfähige Bestimmung des Verhältnisses von Kirche und Schule (die ja den Hintergrund für den Streit um LER bildet), wenn dieses Verhältnis unter dem Aspekt zivilgesellschaftlicher Demokratisierung bedacht wird? Ist es dann erstrebenswert, die staatliche Schule dadurch weiter zu stärken, dass ihre alleinige Zuständigkeit für den schulischen Unterricht über religiöse und weltanschauliche Fragen ausgebaut wird?

2. Wie soll eine demokratische Öffentlichkeit mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität umgehen?

Angesichts der für multikulturelle und multireligiöse Gesellschaften typischen religiösen und weltanschaulichen Pluralität, die sich nicht mehr in einem umgreifenden zivilreligiösen Horizont aufheben lässt, stellt sich die Frage, wie das Verhältnis zwischen Öffentlichkeit und den Religionen und Weltanschauungen bestimmt werden soll. Von grundlegender Bedeutung ist dabei die Unterscheidung zwischen einer Auffassung, die die konkurrierenden religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen auf die *Privatsphäre* beschränken will, indem der gesamte Bereich der Öffentlichkeit im Sinne weltanschaulicher Neutralität gestaltet wird, und einem gegenläufigen Modell, das einen kontroversen, aber gleichwohl *öffentlichen Dialog* zwischen den verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Positionen anstrebt. Unter Voraussetzung des zweiten Modells reicht es nicht aus, jedes Beharren auf eigener religiöser oder weltanschaulicher Identität als solches schon mit „konfessioneller Separation und Exklusivität“ gleichzusetzen (so Schluß mit Blick auf den konfessionellen Religionsunterricht, S. 322). Zu fragen ist vielmehr, welche Dialogbereitschaft und -fähigkeit solche Identitäten jeweils einschließen oder eben ausschließen. Ist demgegenüber die für LER offenbar leitende erste Auffassung (weltanschaulich-neutraler Unterricht über Religion einerseits, persönliche religiöse Überzeugungen als Privatsache andererseits) zu bevorzugen, und wenn ja: aus welchen Gründen? Welche Argumente ergeben sich hierzu aus *erziehungswissenschaftlicher Sicht*?³

Die Erziehungswissenschaft kann als Wissenschaft nicht für eine bestimmte religiöse oder weltanschauliche Überzeugung optieren. Sie kann sich aber (und muss dies auch) für das Recht des Kindes auf Religion einsetzen – nämlich als ein Recht auf Bildung, das nicht schon dann gewahrt ist, wenn persönliche religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen beispielsweise in einem religionskundlichen Unterricht gar nicht vorkommen sollen. Darüber hinaus – das zeigen etwa die französischen oder amerikanischen Erfahrungen mit einer Schule *ohne* Religion (Religionskunde ist dort zulässig) – werden offenbar für die Gesellschaft wichtige Bereiche von der öffentlichen Schule und damit weithin auch von der erziehungswissenschaftlichen Reflexion ausgeschlossen, wenn Schule allein nach dem Prinzip der weltanschaulichen Neutralität gestaltet werden soll. Auch dazu lassen sich offenbar sinnvolle erziehungswissenschaftliche Aussagen machen.

3. Ist weltanschauliche Neutralität der Schule die beste Verwirklichung von Religionsfreiheit?

Auch wenn Einigkeit darüber besteht, dass die Religionsfreiheit jedes bzw. jeder Einzelnen durch die Schule nicht beeinträchtigt werden darf, folgt daraus weder, dass Schule weltanschaulich neutral sein *soll*, noch dass Schule weltanschaulich neutral sein *kann*. Unwidersprochen ist die erziehungswissenschaftliche Behauptung⁴, dass Pädagogik stets religiöse und weltanschauliche Implikationen hat. Zumindest weithin akzeptiert ist darüber hinaus auch die These, dass Religion *und* Weltanschauung (Henning Schluß behandelt nur die erste Frage, S. 317 ff.) im Sinne einer gelebten Sittlichkeit ein wichtiges Fundament für die Wert-erziehung bilden, insbesondere mit Blick auf die dabei erforderlichen Handlungsmotive (die von einer verallgemeinerungsfähigen Begründung für Werte und Normen natürlich zu unterscheiden sind). Was bedeutet dies für das Ideal einer „weltanschaulich neutralen Schule“? Auf welche handlungsbindenden Motive kann sie sich bei der ethischen Erziehung stützen?

4. Wie soll die Schule mit dem Recht der Religionen auf Selbstinterpretation umgehen?

Es gehört zu den Grundprinzipien einer modernen Demokratie (die sich freilich erst allmählich in wirklich allen Bereichen durchzusetzen beginnen), dass Menschen für sich selber sprechen dürfen und dass sie darin nicht durch übergeordnete Institutionen vertreten werden können. Dies gilt gerade auch für solche Menschen, denen herkömmlicherweise die dafür erforderliche Fähigkeit abgesprochen wurde – also für Kinder, Frauen, Menschen mit Behinderung usw. In dieser Situation ist ein allein vom Staat verantworteter Unterricht „über Religion“ prinzipiell kompromittierend, weil dieser Unterricht das Recht auf Selbstinterpretation nicht einschließt – was nicht schon bedeutet, dass dieser Unterricht verzichtbar wäre. Es folgt daraus aber zumindest, dass die staatliche Schule alles tun muss, die kompromittierenden Implikationen des eigenen Handelns möglichst gering zu halten – u. a. eben dadurch, dass sie das Recht auf Selbstinterpretation auch der Religionen bzw. Religionsgemeinschaften, zu denen sich Menschen zusammenschließen, so weit wie nur möglich zu achten versucht. Der Staat kann solche religiösen Selbstinterpretationen nicht lehren, muss aber ein Interesse daran haben, dass sie auch in der Schule zum Zuge kommen. Wie kann dies angesichts der religiösen und weltanschaulichen Pluralität in der Gesell-

Vgl. Jürgen Oelkers: Ist säkulare Pädagogik möglich? In: Der Evangelische Erzieher 42/1990, S. 23–31; zur weiteren Diskussion siehe auch: Ders.: Wie ist Erziehung in Humanität plural möglich? In: Christoph-Theodor Scheilke/Friedrich Schweitzer (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster u. a. 1999, S. 141–161; und Amy Gutmann: Herausforderungen des Multikulturalismus in der demokratischen Erziehung. In: Hans-Ulrich Grunder/Friedrich Schweitzer (Hg.): Theorien der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule. Weinheim/München 1999, S. 283–298.

schaft erreicht werden? Welche Modelle von Schule und Unterricht entsprechen dem? Was bedeutet das für den konfessionellen Religionsunterricht als möglichen Ort solcher Selbstinterpretation?

5. *Kann „Integration“ das einzige schulpädagogische bzw. schultheoretische Prinzip sein? Welche anderen Prinzipien sind ggf. ebenso unerlässlich?*

Von Anfang an hat sich der damalige Schulversuch LER auf das Prinzip der „Integration“ (Klassenverband) berufen, dessen Recht auch hier nicht infrage gestellt werden soll. Ungeklärt ist gleichwohl die Reichweite dieses Prinzips – etwa angesichts ebenfalls grundlegender anderer Prinzipien wie „Individualisierung“, „Subjektorientierung“, „Balance zwischen sozialer und persönlicher Identität“ usw. Deshalb ist es auch erziehungswissenschaftlich nicht möglich, einen konfessionellen Religionsunterricht *allein* mit dem Hinweis auf das Prinzip der „Integration“ ad absurdum zu führen. Wie der Beitrag von Henning Schluß zeigt, ist die Berufung auf das Integrationsprinzip geeignet, „Separation und Exklusivität“ zu brandmarken (S. 322). Aber was ist damit geklärt? Wie viel Recht gehört der Individualität des Kindes, den Erwartungen von Eltern, den Lebenswelten und gelebten Überzeugungen in der Gesellschaft? Schule muss die *Gemeinsamkeiten* zwischen den Kindern stärken, aber sie muss auch jedem einzelnen Kind in seiner *Besonderheit* gerecht werden!

6. *Wie existenziell darf und wie objektivierend muss das Lernen in der Schule sein?*

Lernen bewegt sich zwischen einem existenziellen und einem objektivierenden, das heißt möglichst weitgehend vom eigenen Lebenszusammenhang absehenden Pol. Entgegen früheren pädagogischen Auffassungen leuchtet es heute nicht mehr ein, dass schulisches Lernen allein einem objektivierenden Duktus folgen soll. Angemessener erscheint ein konsequenter Wechsel lebensbezogener und sich bewusst vom gelebten Alltag distanzierender Lernformen, die beispielsweise auch einen wiederholten Perspektivenwechsel (Innenperspektive, Außenperspektive) einschließen. Davon ist auch im Hinblick auf religiöses Lernen und Religionsunterricht auszugehen. Ein weltanschaulich neutraler Religionsunterricht, wie LER es sein will, besitzt deshalb keineswegs einen prinzipiellen didaktischen Vorzug. Welche Kriterien lassen sich dafür angeben, in welchen Bereichen der eine und in welchen der andere Pol zu stärken ist? Und welche Gestaltungsmöglichkeiten, Organisationsformen oder Methoden bieten sich von solchen Kriterien her an?

Ob dies „die wichtigsten Argumente“ im Streit um LER sind, das kann im vorliegenden Zusammenhang nicht weiter geprüft werden. Dass es lediglich Scheinfragen wären, die nur unter dem ideologiekritischen Aspekt der Untersuchung von „Strategien“ der Argumentation (Henning Schluß, S. 325) und also nicht von ihrem argumentativen Gehalt her aufzunehmen wären, das bedürfte zumindest eines Nachweises. Soweit ich sehe, sind Antworten auf die genannten Fragen in der Erziehungswissenschaft besonders dann, wenn diese Fragen auch auf Religion, Religionsunterricht oder LER bezogen werden, nicht oder bestenfalls

in Ansätzen verfügbar.⁵ So sei zum Schluss der Wunsch erlaubt, dass weitere erziehungswissenschaftliche Beiträge es sich bei der – hoffentlich kritischen – Diskussion nicht „so einfach“ machen.

Oder gilt die Feststellung von Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth nicht mehr, dass die „Erziehungswissenschaft“ zwar „ihre sozialwissenschaftliche Kompetenz in einem umfassenden Begleitforschungsprojekt“ bewiesen habe, dass sie aber, „jenseits der positionellen Stellungnahmen, die Pädagogen für Parteien, Kirchen oder Freidenker-Verbände abgeben, bisher noch keine bildungstheoretisch bedeutsame, neue Debatte über das Verhältnis von Religion und Bildung hervorgebracht“ hat? Vgl. Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth: Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. In: ZfPäd 42/1996, S. 3–14, besonders S. 3 f.