

Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde in Brandenburg

Ein Fach für das postkonfessionelle Zeitalter

I. Entwicklung und Charakteristik des Faches¹

1. Eine lange Geburt

Über zehn Jahre hat die Entstehung des Faches LER in seiner heutigen Gestalt gedauert. Bereits in den 1980er Jahren haben Bildungsinitiativen in der DDR ein Fach gefordert, das jenseits von ideologischer Belehrung für die Lebens- und Wertfragen der Schülerinnen und Schüler Raum lässt. Bald nach der Wende wurde 1992 in Brandenburg ein Modellversuch in mehreren Schulen gestartet: Das Fach „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“ wurde in einer Integrationsphase von allen Schülerinnen und Schülern besucht, danach wurde es in der sog. Differenzierungsphase konfessionell getrennt unterrichtet. Man konnte dabei auf den religionsverfassungsrechtlichen Sonderstatus des Landes Brandenburg zurück greifen, wonach die drei Stadtstaaten und Brandenburg Art. 7 GG (Religion ist ordentliches Lehrfach) landesrechtlich anders organisieren können als die übrigen Bundesländer. Unter Berücksichtigung einiger Kritiken durch begleitende Wissenschaftler beschloss der Landtag 1996, das Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ einzuführen. Obwohl man die Möglichkeit der Abwahl eingeräumt hatte (Schülerinnen und Schüler sollten statt in LER in den Religionsunterricht gehen dürfen) und obwohl mit der Namensänderung „Religionskunde“ der Unterschied zum konfessionellen Religionsunterricht (RU) deutlich gemacht wurde, entzündete sich scharfe Kritik. Eltern, Kirchen und Parteien stellten einen Normenkontrollantrag beim Bundesverfassungsgericht, der 2001 mit einem Vergleich entschieden wurde und der die Situation im Wesentlichen bestätigte. Faktisch wurde nur die Stellung des RU an den Schulen verbessert. Die Zielbestimmung des Faches lautet im derzeitigen Rahmenlehrplan: „Es macht auf die vielfältigen Aspekte und deren Verknüpfungen miteinander aufmerksam und leistet einen wichtigen Beitrag zum grundlegenden Auf- und Ausbau einer gezielten und systematischen Wahrnehmung, Erschließung und Bewältigung von Welt und Wirklichkeit. Die Fragen und Probleme werden bewusst gemacht und kontrovers, aber diskursiv bearbeitet, wobei der Unterricht auf Beförderung einer überlegten eigenen Überzeugung zielt. Damit trägt das Fach LER in unverwechselbarer und nicht ersetzbarer Weise seinen Teil zur Teilhabe an der Gesellschaft, zur reflektierten Mitbestimmung, zum Selbstverständnis und zur Stärkung der eigenen Person und zur Anbahnung eines mehrperspektivisch geprägten und auf Verantwortung zielenden Weltverständnisses bei.“²

2. Heutiger Stand

Im Jahr 2013 haben sich die Wogen geglättet: LER wird mittlerweile flächendeckend an den Brandenburger Schulen unterrichtet,³ und zwar an Grundschulen in den Klassen 5-6 und an Gesamtschulen bis zur Klasse 10, sowie an Gymnasien bis Klasse 9 (zur frühen Beendigung des Faches s.u.). Die Nachfrage zum LER-Studium ist konstant hoch: Die Zahl der jährlichen Studienplätze wurde von 50 auf 64 erhöht; die Immatrikulationen stiegen in den letzten zehn Jahren von ca. 50 auf derzeit 70; die Master-Jahrgänge haben sich in den letzten Jahren auf ca. 60 Anfänger aufgefüllt. Von allen Instituten der Philosophischen Fakultät weist LER die höchste Studierendenzufriedenheit auf.

¹ Abschnitt I wurde von Johann Hafner, Abschnitt II von Petra Lenz verfasst.

² Rahmenlehrplan LER für die Sek 1, hg. v. MBS des Landes Brandenburg 2008, 12

³ Vgl. Antwort des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport MBS auf eine Kleine Anfrage des Landtages vom 11.5.2012.

Durchschnittlich 10% der Schülerinnen und Schüler melden sich von LER ab und wählen RU (in Oberschulen 2,3%, in manchen Gymnasien 20%). Das ist nicht überraschend, wenn man bedenkt, dass 20% der Schülerschaft aus konfessionellen Elternhäusern kommen. Nicht immer gelingt es den Kirchen, an einer Schule 12 Schülerinnen und Schüler zu finden, um eine RU-Klasse einrichten zu können. Wo es aber gelingt, entsteht eine Konkurrenzsituation, vor allem dann, wenn gut ausgebildete Religionslehrer einen attraktiven Unterricht anbieten. Die frühere weltanschauliche Konkurrenz, als noch in LER die (privat angebotenen) Jugendweihen vorbesprochen wurden, hat sich gelegt, vor allem auch deshalb weil sich herum gesprochen hat, dass das LER-Studium v.a. den abrahamitischen Religionen viel Platz einräumt.⁴

3. Offene Fragen

Eine vom Fachlehrerverband und der Universität immer wieder kritisierte Praxis ist der Einsatz fachfremder Lehrer: an den Grundschulen 55%, an den Gymnasien 25%. Ohne solide Ausbildung wird eine Lehrkraft das anspruchsvolle Konzept, ein Thema dreidimensional zu unterrichten, nicht verwirklichen. Die Schulpraxis zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer ein Thema oft nur als moralisches *oder* als religiöses *oder* als anthropologischen Gegenstand behandeln. Nur wer gelernt hat, (wo er/sie nachschlagen kann,) was Philosophen und Religionen zum Thema Tod oder Ehe sagen, wird dieses Wissen auch angewendet. Ansonsten besteht die Gefahr der disziplinären Engführung: Bei Problemen des Lebens konsultiere ich Ethiker, bei Problemen des Gestorbenseins konsultiere ich Religionen.

Ein großes Manko von LER ist die Tatsache, dass das Fach mit Klasse 9 (Gymnasien), bzw. 10 (Ober-/Gesamtschulen) endet, weil die Stunden aus Klasse 9 und 10 komprimiert wurden und weil LER in der Stundentafel für SekII nicht vorgesehen ist. Damit wird die Chance vertan, Jugendlichen ein Forum für metaphysische Fragen zu geben, welche gerade in diesem Alter anspruchsvoller und prinzipieller werden. Derzeit bemüht sich das Institut LER beim Land, das Fach in der gymnasialen Oberstufe einzuführen.

Die bleibende Frage, welche zunehmend auch den konfessionellen Religionsunterricht erreicht, ist das Verhältnis von deskriptiver und normativer Darstellung. LER soll laut Schulgesetz „bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral“ unterrichtet werden. Das bedeutet nicht, dass das Fach wertneutral unterrichtet wird: Böte man sozialdarwinistische gleichrangig neben nihilistischen und diskurstheoretischen Positionen an, wäre der Lernerfolg Relativismus und nicht die erwartete Orientierung für die Lebensgestaltung. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht nur wahrnehmen und unterscheiden können, sie sollen auch fähig werden zu gewichten und zu entscheiden. Ethik ist mehr als die Kenntnis verschiedener Argumentationsmodelle, denn das Ethische versteht sich gerade nicht als Meinung unter anderen. Denn wo Überzeugungen als austauschbare Meinungen kommuniziert werden, lasse sie sich leichter missachten. Positiv gewendet: Nur wo jemand weiß, was eine Überzeugung ist und warum sie für wertvoll zu halten ist, wird er/sie die anderer achten.

Auf Religion übertragen bedeutet das: LER soll religiös neutral, aber nicht indifferent unterrichtet werden. Wie aber sind Religionen und die darin vorkommenden religiösen Praktiken – inklusive Armenfürsorge, Bußriten, Tieropfer, lebenslanges Schweigen, Theokratie – darzustellen, so dass sie nicht nur positivistisch nebeneinander zu liegen kommen als eine Art historisches und aktuelles Kuriositätenkabinett? Darf man Werturteile, die in der E- und L-Dimension geradezu verlangt sind, auch in der R-Dimension fordern? Das hieße, von einer nicht-religiösen Warte aus, z.B. auf der Grundlage der Aufklärung, einer Gerechtigkeitstheorie oder der Werte der deutschen Verfassung, moralisch „gute“ bzw.

⁴ Religionskunde ist ebenso umfangreich wie Ethik. Drei der insgesamt sieben Module werden von der Religionswissenschaft bestritten; mit den Anteilen in weiteren gemeinsamen Veranstaltungen summieren sich religionsbezogene Veranstaltungen auf ca. 30% des Gesamtstudiums.

„schlechte“ oder lebensdienliche vs. lebensabträgliche Religion zu identifizieren. Auch das kann nicht das Ziel von LER-Studium und LER-Unterricht sein, wenn damit der Versuch unterbleibt, die oft sperrigen Eigenlogiken von Religionen erst einmal nachzuvollziehen. Die Beschäftigung mit Religion darf nicht zur Konfliktprävention reduziert werden. Sie erfüllt diese Funktion nur dann, wenn man z.B. versucht, auch religionsinterne Verhaltensweisen, wie die Ehrfurcht vor etwas Heiligem oder die Gelassenheit vor dem Unveränderlichen oder die Demut vor Gott, zu verstehen. Diesen Tugenden entsprechen Gegenwerte wie Schande vor dem Heiligen, Fanatismus statt Gelassenheit und Hochmut statt Demut.⁵ Sie befinden sich meist im Schatten von Diskursen, die auf argumentative Universalisierbarkeit vertrauen, und sind dennoch gesellschaftlich einflussreich. Will man die „Werte“ der Religionen einbeziehen und kritisieren, dann geschieht das m.E. nicht über allgemeine Wertbegriffe, sondern nur über die Verbindung mit anderen Religionen und deren Eigenlogiken. Dann sehen Schülerinnen und Schüler, dass andere nicht nur an andere Götter glauben, sondern anders glauben oder gar nicht glauben oder nur rituell handeln oder schweigen. Sie sehen, dass auf die Kürze des menschlichen Lebens ganz verschieden geantwortet wird: sei es über das Versprechen eines Paradieses oder über Abwertung des Materiellen oder Geduld gegenüber dem Leiden oder Erwartung von Wiederkehr. Im besten Fall lernen Schülerinnen und Schüler, den religiösen Ernst unterschiedlicher Gläubiger zu schätzen und lernen gleichzeitig, dass ähnliche Probleme in anderen Religionen anders entfaltet und gelöst werden. Mit dem Verständnis, warum Religionen sich gegenseitig widersprechen, wächst die Einsicht, dass sie gerade dadurch untereinander vergleichbar sind. *Faire Vergleiche ziehen zu können* ist aber eine wichtige Fähigkeit in einer Gesellschaft, die nicht mehr nur christlich und nicht-christlich kennt, sondern in der eine Vielfalt von Religionen auf nicht-religiöse Zeitgenossen trifft. Der Vergleich der Religionen ist schon ihre Kritik.

4. Ein Fach für die postchristliche Situation

In den letzten Jahren hat sich an verschiedenen Stellen gezeigt, dass der Klärungsbedarf in der Beziehung von Religion und Gesellschaft zunimmt. Wie in den Debatten um Kruzifixe, Kopftücher und Theologie an staatlichen Universitäten wird auch in der Debatte um LER deutlich, dass unsere Gesellschaft weder klar religiös noch eindeutig religionsfern ist. Jugendliche sollen lernen, sich in diesem Spannungsfeld zu bewegen. Im Land Brandenburg gehören nur 23% der Bevölkerung einer christlichen Konfession an: 3% der katholischen, 20% der protestantischen Kirche. Bevor man voreilig vermutet, dass sich unter den anderen 77% der Nicht-kirchlichen viele frei flottierende Religiöse befinden, muss man einen Blick auf die religiöse Selbsteinschätzung der ostdeutschen Bevölkerung werfen: 66% der Ostdeutschen geben an, nie zu beten (in Westdeutschland 25%); 72% schätzen sich als „wenig/gar nicht religiös“ ein, 77% als „wenig/gar nicht spirituell“. Zwar haben die Religiösen in Ostdeutschland in den letzten fünf Jahren leicht zugenommen,⁶ für die nächsten Jahrzehnte ist jedoch mit einer weiteren Abnahme der Gesamtreligiosität zu rechnen, weil die derzeit 16-25 Jährigen nur noch zu ca. 12% religiös sozialisiert sind, wohingegen 45% der über 66 Jährigen eine religiöse Sozialisation erfahren haben.⁷ Die oft vermutete Renaissance

⁵ In der Gegensätzlichkeit von unberührbaren Heiligen einerseits und der unbedingten Pflicht, es zu schützen, andererseits sieht Derrida den Konflikt in jeder Religion. Vgl. *Jacques Derrida: Glaube und Wissen*. Die beiden Quellen der ‚Religion‘ an den Grenzen der bloßen Vernunft, in: Jacques Derrida / Gianni Vattimo (Hgg.): *Die Religion*, Frankfurt am Main 2001, 9-107, hier 81-104. Damit ist auch eine Vergleichbarkeit über alle Religionen hinweg gegeben, wie sie diesen Konflikt ausgestalten.

⁶ Vermutlich liegt das an einem gesteigerten Interesse vor allem der jüngeren Generationen an alternativen religiösen Formen. Die Beschäftigung mit diesen Formen führt aber nicht zwangsläufig zu religiöser Selbstbindung.

⁷ Alle Zahlen vgl. Detlef Pollack / Olaf Müller: *Religionsmonitor. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*, hg. v. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2013, 11-16.

des Religiösen wird nicht nur ausbleiben, sondern im Osten werden immer mehr Kinder aufwachsen, die weder religiöse Erfahrungen gemacht haben, noch religiöses Wissen vermittelt bekommen. Alle Zahlen deuten darauf hin, dass mit Zeitverzögerung dies auch in Westdeutschland so kommen wird. Das wird drastische Folgen haben: Mit der Religiosität wird die Konfessionszugehörigkeit abnehmen und in Konsequenz auch der Anteil der Kinder in konfessionellen Religionsunterrichten. Wenn man nicht will, dass das Thema „Religiosität/Religionen“ in den Schulen nur von den konfessionell Gebundenen behandelt wird, wenn man will, dass Religiöse und Religionslose sich zusammen mit Areligiösität und Religion auseinandersetzen, braucht es Fächer wie LER. Die Ethik- und Wertefächer der meisten Bundesländer werden dies nicht leisten können, wurden sie doch als Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht entwickelt, so dass darin zwar philosophische und ethische Themen vorkommen, kaum aber religiöse.⁸

5. Die Dreidimensionalität

Die Ausbildung zum LER-Lehrer ist durchweg von der gegenseitigen Durchdringung der drei Dimensionen L, E und R geprägt. Sie sind nicht gleichrangig, sondern gestaffelt: In der L-Dimension werden die biographischen Anlässe für weltanschauliche Fragen herausgearbeitet, welche in der E-Dimension auf moralische Argumentationen und in der R-Dimension auf religiöse Traditionen bezogen werden. Das könnte den Vorwurf provozieren, hier würden Ethik und Religion auf Adoleszenzprobleme reduziert. Dieser Vorwurf mag in den ersten Jahren von LER noch berechtigt gewesen sein, heute trifft er kaum mehr zu, denn im Studium lernt man die großen Positionen der Ethik und die sperrigen Lehren der Religionen. Sie beantworten nicht einfach vorhandene Fragen, sie erzeugen erst das Gespür dafür, was an der eigenen Existenz fraglich sein kann. Wenn Lebensgestaltung den gemeinsamen Fokus von LER bildet, dann stehen E und R für die beiden großen Alternativen bei der Gestaltung des eigenen Lebens: Entweder man orientiert sich im Selbstbezug auf ein Diesseits oder in Beziehung auf ein (wie auch immer geartetes) Jenseits. Die Basis für LER bildet die Überzeugung, dass ein sinnvolles, integriertes Leben im Rahmen beider Alternativen möglich ist. Damit das Fach nicht in seine Bezugswissenschaften Soziologie/Psychologie (für L), Philosophie (für E) und Religionswissenschaft (für R) zerfällt, werden im Studiengang mehrere Veranstaltungsformen aufgenommen, bei denen Dozenten möglichst aller Fächer mitwirken (interdisziplinäres Propädeutikum, ein interdisziplinäres Projekt, themenzentriertes Grundmodul). Leider ist diese Integration nicht in derselben Weise im Rahmenlehrplan gelungen, wo die „Weltreligionen“ als Exkurse eingefügt sind. Zum Beispiel soll „Islam“ im Themenfeld „Das Zusammenleben in Familien – Bedeutung für den Einzelnen und für die Gesellschaft“ zur Sprache kommen; das „Christentum“ wird bei „ ‚Kulturraum‘ Europa – Wurzeln, Eigenarten und Aufgaben“ platziert.⁹ Dahinter steht das berechtigte Interesse, die Religionen wenigstens an einer Stelle in ihrer Gesamtgestalt zu behandeln, aber das darf nicht dazu führen, dass man die R-Dimension damit abgearbeitet zu haben glaubt und bei anderen Fragen auslässt.

II. Fachdidaktische Perspektiven

⁸ Ein junges Beispiel hierfür bildet „Ethik“ in Berlin, das 2006 als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler eingeführt wurde. Zwar schreibt das Schulgesetz vor, „Kenntnisse der Philosophie sowie weltanschaulicher und religiöser Ethik sowie über verschiedene Kulturen, Lebensweisen, die großen Weltreligionen und zu Fragen der Lebensgestaltung“ eventuell „in Kooperation mit Trägern des Religions- und Weltanschauungsunterrichts“ (Schulgesetz für das Land Berlin 2010 §12 Abs.6) zu vermitteln, in den universitären Studiengängen sind jedoch nur ca. 15% der Leistungspunkte für religionsbezogene Veranstaltungen vorgesehen.

⁹ Vgl. Rahmenlehrplan LER für die Sekundarstufe I, hg. v. MBS des Landes Brandenburg 2008, 22.

1. Die Lernziele und Dimensionen in LER

Ein Fach, dessen Gegenstand die Fragen und Probleme gegenwärtiger und zukünftiger Lebensgestaltung junger Menschen bildet, sieht sich schnell dem Vorwurf der Strukturlosigkeit ausgesetzt. Vor den Mitgliedern des Wissenschaftlichen Beirats um Wolfgang Edelstein stand vor 20 Jahren die Aufgabe, dem Lernen an jugendrelevanten Schlüsselproblemen, die als aktuelle oder existenzielle Probleme in die Welt treten können (bspw. als Identitätsprobleme, Konflikte im Zusammenleben mit Anderen, Entscheidungen bei Fragen der Organspende oder Sterbehilfe oder die ökologischen und ökonomischen Herausforderungen einer globalisierten, vernetzten Welt), eine Struktur zu verleihen. In konsequenter Problem- und Schülerorientierung bestimmten die wissenschaftlichen Mütter und Väter des Faches jugendrelevante Ereignisse oder Problem aus deren Lebenswelt als Ausgangspunkt jeglichen Lernens in LER, quasi als „Türöffner des LER-Unterrichts“.

Die mehrperspektivische Analyse und Rekonstruktion dieser lebensweltlichen und jugendrelevanten Ereignisse ist das Charakteristikum des LER-Unterrichts. Die Perspektiven werden durch die Dimensionen Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde vorgegeben. Während sich naturwissenschaftlich stark strukturierte Unterrichtsfächer auf *eine* Wissenschaft beziehen (bspw. das Schulfach Mathematik auf die Disziplin Mathematik), liegen dem Fach LER drei verschiedene Wissenschaftsdisziplinen zugrunde. Aus lernpsychologischen und wissenschaftstheoretischen Begründungen sowie den intendierten Zielen des Faches musste eine Struktur geschaffen werden, welche die Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es zu erwerben gilt, ordnet und in einen Zusammenhang stellt. Zu diesem Zweck wurden in didaktischer Absicht Basisstrukturen als Abbildung der „innersten, einfachsten Sachstruktur“ der Bereiche des Faches, beschreibbar durch ein „eigenartiges, stets wiederkehrendes Netz von je drei verschiedenen Typen von Elementen (Knoten) und ihren Verbindungen (Relationen), die ein Ganzes bilden und je anders konstruiert sind“¹⁰, entworfen. Als „plausible Netze von grundlegenden Inhalten bzw. Handlungsweisen, die einen Wissensbereich bestimmen“¹¹, geben sie eine ordnende Struktur für das Lernen im Fach LER vor.

Im Mittelpunkt der L-Dimension steht der Spannungsbogen zwischen einer gelingenden Sinnkonstruktion im Leben und deren Scheitern. Der Aufbau einer tragfähigen Identität wird als Gelingen einer Sinnkonstruktion in der Adoleszenz beschrieben. Soziologische, psychologische und anthropologische Theorien, Wissensbestände und Methoden bilden das Instrumentarium in der L-Dimension. Im Kern der E-Dimension steht das Spannungsfeld der „persönlichen und gesellschaftlichen Erhaltung eines moralischen Regelsystems und dem konträren Pol der Anomie“¹². Das „Lernen von Moral“ steht im Fokus der E-Dimension, die durch die Psychologie der Moral und die philosophische Ethik fundiert wird. Die Religionswissenschaft bildet die wissenschaftliche Basis für die R-Dimension, deren Zentrum sich in der Spannung von „Aufgeschlossenheit und Interesse für Religion und Religiosität“ versus „Gleichgültigkeit bzw. Abscheu gegen alles Religiöse“ entfaltet. Unter der jeweiligen Verwendung der Begriffe, Theorien und Modelle in der Sprache der jeweiligen Basisstruktur und ihrer Bezugsdisziplin(en) erscheint der Gegenstand des Unterrichts unter einem jeweils anderen Blickwinkel. In jeder Dimension gibt es somit jeweils etwas anderes zu lernen. Bevor das, was es zu lernen gibt, jedoch näher erläutert wird, sind Probleme zu benennen, die sich aus der Struktur ergeben.

¹⁰ Wolfgang Edelstein u.a.: Inhalt und Struktur des Faches LER, In: Wolfgang Edelstein u.a. (Hgg.): Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER). Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen, Weinheim / Basel 2001, 76f.

¹¹ A.a.O., 77.

¹² A.a.O., 85.

2. Probleme zwischen Theorie und Praxis: Die L-Dimension

Obwohl das Fach LER von Beginn an kompetenzorientiert angelegt ist, stellt die für alle Fächer geltende Orientierung an Standards und Kompetenzen eine konzeptionelle und unterrichtspraktische Herausforderung für das dreidimensional strukturierte Fach dar. Besonders die sozialwissenschaftlich-anthropologisch strukturierte L-Dimension stellt die Lehrenden vor Herausforderungen, weist sie nicht nur die „vermutlich am wenigsten klare fachliche Umrisse“¹³ auf, sondern ist auch in einer zweifachen Weise lesbar: Als Bereich, der die konkrete gesellschaftliche und individuelle sowie biographisch bestimmte Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler enthält, ist sie Ausgangspunkt jeglichen Lernens im LER-Unterricht. Zugleich ist sie eine spezifisch sozialwissenschaftlich-anthropologisch Zugangsweise zur Analyse und Rekonstruktion der lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme Jugendlicher als Gegenstand des Faches. Diese Differenz zwischen Ausgangspunkt und Zugangsweise in der L-Dimension führt in der unterrichtspraktischen Umsetzung zu Irritationen. Auch der derzeit gültige Rahmenlehrplan von 2008 klärt die Differenz nicht. Vielmehr verwischen die beiden kategorial verschiedenen Bedeutungen, wenn der Rahmenlehrplan die „Entwicklung einer Lebensgestaltungskompetenz im weiten Sinne“¹⁴ als Ziel des LER-Unterrichts bestimmt, in den folgenden Formulierungen aber den Begriff der „lebensgestalterischen Kompetenz“ benutzt, ohne diesen zu präzisieren.¹⁵

Der theoretische Unbestimmtheit des Begriffs der Lebensgestaltungskompetenz darf es u.a. geschuldet sein, dass das, was es in LER zu lernen gibt, im Unterricht zu oft nicht gelernt wird und anstelle von Kompetenzen „träges Wissen“ erworben wird, welches für die Schülerinnen und Schüler die Tauglichkeit, eine Hilfestellung zur Lösung der lebensweltlichen Probleme zu sein, vermissen lässt. So ist das Fach LER bei den Schülerinnen und Schülern zwar sehr beliebt, seine Wichtigkeit im Fächerkanon wird jedoch als eher gering eingeschätzt.¹⁶ Diese Einschätzung der Schülerschaft deckt sich mit Aussagen von Lehrkräften des Faches, die eine mangelnde Akzeptanz des Faches in Lehrerkollegien und bei Schulleitungen beklagen. Auch wenn diesen Einschätzungen durchaus positive Rückmeldungen aus Schulen gegenüberstehen, so ist trotzdem konzeptioneller Handlungsbedarf auszumachen.

3. Weiterentwicklung des Faches

Insbesondere mit Beginn des grundständigen Studiums des Faches LER an der Universität Potsdam wurden wichtige Voraussetzungen für eine konzeptionelle Fortentwicklung des Faches geschaffen. So versteht die Studienordnung LER die E-Dimension schwerpunktmäßig als Bereich der philosophischen Ethik und setzt damit einen anderen Akzent als der Bericht des Wissenschaftlichen Beirats aus dem Jahre 2001, der die E-Dimension als einen Bereich des Lernens von Moral beschreibt. Durch die für alle Fächer geltende Orientierung an Standards und Kompetenzen ist auch das Fach LER gefordert, die Kompetenzen zu bestimmen, die es im Fach zu erwerben gilt. Das hier zu Diskussion gestellte Kompetenzmodell bildet den derzeitigen Stand der Überlegungen zum Kompetenzerwerb im

¹³ A.a.O., 92.

¹⁴ Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hgg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 7-10, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, 1, 2008, 12.

¹⁵ „Darunter ist die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, ihr Leben auf der Grundlage moralischer Urteilskompetenz verantwortungsbewusst und reflexiv in einer pluralistischen Gesellschaft zu gestalten. Das erfordert die Ausprägung allgemeiner lebensgestalterischer Kompetenzen und beruht auf einem für die Lebensbewältigung in Gegenwart und Zukunft relevanten Orientierungswissen.“, ebenda.

¹⁶ Vgl. Sabine Gruehn / Frauke Thebis: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs, hg. v. MBS des Landes Brandenburg 2002.

Fach LER ab. Es bildet die Diskussionsgrundlage bei der derzeitigen Neufassung des Rahmenlehrplans und dient als Ausgangspunkt für weitere Forschungen.

Das Lernen im Fach LER zielt entsprechend dem vorgeschlagenen Kompetenzmodell auf den Erwerb einer weitgefassten Partizipationskompetenz, verstanden als Fähigkeit zu einer lebensbejahenden, konstruktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Sie ersetzt damit den weiten Begriff der Lebensgestaltungskompetenz und markiert den Unterschied zu den Kompetenzen der Lebensgestaltung in der L-Dimension (siehe Tabelle). Entsprechend der Dreidimensionalität des Faches ruht diese weitgefasste Partizipationskompetenz auf dimensionsspezifischen Konkretionen, welche wiederum in Kompetenzbereiche gegliedert sind. Die Kompetenzbereiche sind nicht willkürlich gewählt. Ihnen liegen didaktische Forschungsergebnisse zur Kompetenzentwicklung im Ethik- und Philosophieunterricht, Überlegungen zur Entwicklung einer religiösen bzw. interreligiösen Kompetenz im Religions- und religionskundlichen Unterricht sowie ein umfangreicher Katalog von Kompetenzen der Lebensgestaltung aus den Bereichen Soziologie und Psychologie ebenso zugrunde wie pädagogische Diskurse zur Kompetenzentwicklung. Die inhaltlichen Elemente als „Kern“ der jeweiligen Kompetenz orientieren sich an den Grundlegungen des Faches LER im Bericht des Wissenschaftlichen Beirats aus dem Jahre 2001.¹⁷

¹⁷ Das vorgelegte Modell basiert auf zahlreichen Diskussionen innerhalb der Fachdidaktik LER an der Universität Potsdam in den vergangenen Jahren. Ein besonderer Dank für die zahlreichen Anregungen und Diskussionen gilt Daran waren insbesondere Frau Prof. Eva-Maria Kenngott, Christina Gruhne und Lilli-Marie Lauschus beteiligt. Exemplarisch sei auf folgende Anregungen verwiesen: Eva-Maria Kenngott / Lothar Kuld: Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung, Münster 2011, *Anita Rösch*: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Berlin 2009, *Joachim Willems*: Interreligiöse Kompetenz; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011. Die Masterarbeiten von Pauline Kummertat zum Thema *Was heißt Kompetenzbildung im Bereich Lebensgestaltung?* (2012) unter der Betreuung von Petra Lenz und Dr. Irene Becci sowie von Kathleen Valeske *Zur Leistungsbewertung im kompetenzorientierten LER-Unterricht am Beispiel der religionskundlichen Dimension* (2013) unter der Betreuung von Lilli-Marie Lauschus und Dr. Hans Michael Haußig lieferten eine wichtige Vorarbeit für das vorliegende Diskussionsmodell. Das Modell stellt eine theoriebasierte Modellierung kompetenzorientierten Lernens im LER-Unterricht dar, dessen empirische Absicherung weiteren Forschungen vorbehalten ist.

Kompetenzmodell für das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde

Partizipationskompetenz Verstanden als die Fähigkeit zu einer lebensbejahenden, konstruktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben			
Kompetenzbereiche	<p>Lebensgestalterische Partizipationskompetenz verstanden als die Fähigkeit, das eigene Leben reflektiert und verantwortungsbewusst in der Gemeinschaft mit anderen gestalten zu können.</p> <p><i>Diese zeigt sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	<p>Ethische Partizipationskompetenz, verstanden als die Fähigkeit, sich aktiv an der Diskussion zu ethisch-moralischen Fragestellungen für ein gelingendes Zusammenleben mit anderen beteiligen zu können.</p> <p><i>Diese zeigt sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	<p>Religionskundliche Partizipationskompetenz, verstanden als die Fähigkeit, auf der Basis reflexiver Selbstvergewisserung zu religiösen Fragen und Problemen in den Diskurs mit Angehörigen von Religionen und Weltanschauungen treten und interagieren zu können.</p> <p><i>Diese zeigt sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>
Wahrnehmen und Beschreiben	- Phänomene der Lebenswelt als kontingente und krisenanfällige Ereignisse, die eigene Ich-Stärke (Leistungs-, Team-, Konflikt-, Kritik- und Problemlösefähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Motivation, Verantwortungsbewusstsein...) sowie eigene und fremde Emotionen wahrnehmen, erkennen und beschreiben können.	- problemhafte, persönlich und gesellschaftlich relevante ethisch-moralische Situationen anhand des wahrgenommenen kognitiven und affektiven Ausdrucks verhalten identifizieren und beschreiben können.	- religiöse Phänomene, auch in interkulturellen Überschneidungssituationen, erfassen und beschreiben (Symbole, Bilder, Texte, Feste, Riten...) und mögliche Ursachen von interreligiösen/weltanschaulichen Missverständnissen erkennen können.
Deuten	- die Bedeutung eigenen und fremden Handelns, von Sinnkonstruktionen, eigenen und fremden Lebensentwürfen und Emotionen und Gefühle deuten, interpretieren und erschließen können.	- ethisch-moralische Situationen interpretieren, hinterfragen und einer subjektiven Bewertung unterziehen können.	- die Bedeutung und Funktion religiöser Motive in Bildern, Texten, Symbolen usw. in ihrer spezifisch konfessionellen Hermeneutik sowie unter religionswissenschaftlicher Betrachtung der Quellen formulieren, erklären und

			hinterfragen können.
Argumentieren und Urteilen	- reflektierte Haltungen und Urteile zu Lebensentwürfen einnehmen und vertreten, Entscheidungen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit beurteilen und eigene Lebensentwürfe einer Selbstreflexion bezüglich derer Effektivität, Normen und den Verpflichtungen gegenüber sich und anderen unterziehen können.	- ethisch-moralische Situationen analysieren und reflektieren sowie zu ihnen einen reflektierten Standpunkt einnehmen und argumentativ vertreten (ethisch argumentieren) können.	- (inter)religiöse Fragen und Probleme analysieren und zu ihnen einen reflektierten Standpunkt einnehmen (logisch argumentieren), indem sie Hypothesen zur Sinngebung und Weltdeutung aus der Perspektive der beteiligten Akteure formulieren und diese prüfen können.
Kommunizieren und Interagieren	- Erwartungen an das Leben formulieren, Interaktionsmöglichkeiten kommunizieren und erproben und ihrem Lebensgefühl emotional und rational Ausdruck verleihen können.	- mit anderen zu ethisch-moralischen Problemen kommunizieren und interagieren, insbesondere in Wertklärungen und Dilemmadiskussionen, und dabei Perspektivwechsel vollziehen können.	- mit Angehörigen verschiedener Weltanschauungen und Religionen respektvoll interreligiöse Diskurse führen, dabei die Perspektive des Anderen übernehmen, weltanschauliche und religiöse Differenzen anerkennen und sich reflexiv des eigenen Selbst vergewissern können.
Inhaltliche Elemente als Kerne der Kompetenzen	- Kontingenz des Lebens und Lebenskrisen - Utopien und menschliche Hoffnungen - Emotionen - Konflikte und Konfliktlösungen - Identität und Identitätskonstruktionen - Kultur und Transkulturalität	- Grundbegriffe der Ethik - Modelle der Ethik (Verantwortungsethik, Tugendethik, Utilitarismus, Deontologie...) - Werte, Wertewandel und prozesshafte Veränderung von Werten, Wertehierarchien	- Kultur und Religion - religiöse Lehren - religiöse Bräuche - inneres religiöses Leben - religiöse Menschen - religiöse Gesetze

