

### 3.4 KONZEPTIONELLE UND FACHDIDAKTISCHE ORIENTIERUNG DER LEHRKRÄFTE

*Christian Grethlein*

#### VORBEMERKUNG

Die Fragestellungen im III. Teil der Befragung der Religionslehrkräfte in Sachsen versprechen - neben den unterrichtspraktischen Implikationen - vor allem in zwei Hinsichten wichtige Auskünfte:

Politisch von erheblicher Bedeutung ist, dass hier die Profilierung des Fachs durch die Lehrkräfte erfragt wird. Die rechtliche Konstitution des schulischen Religionsunterrichts in der doppelten Verantwortung von Staat und Kirche bzw. Schul- und Religionspädagogik bedarf einer konzeptionellen Balance durch die Unterrichtenden. Sie prägen entscheidend das Unterrichtsgeschehen. Dazu können wichtige Aufschlüsse für die Ausbildung von Religionslehrkräften erwartet werden. Denn die konzeptionelle und fachdidaktische Orientierung der Lehrenden dürfte wesentlich mit deren Ausbildung zusammenhängen, wozu auch Fort- und Weiterbildung zu rechnen sind. Bevor die dazu interessanten Einsichten durch Hinweis auf systematisch zusammengefasste Einzeldaten in Erinnerung gerufen werden, ist zweierlei vorauszuschicken:

---

<sup>36</sup> Siehe Hanisch, Helmut: Die Binnensicht des Evangelischen Religionsunterrichts aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, a. a. O. S. 247-267, hier: 262.

Leider sind die Fallzahlen in den Bereichen Förder- und Berufsschulen so gering, dass hier keine allgemeinen Aussagen möglich sind. Dies ist keineswegs der Untersuchung oder gar ihren Initiatoren anzulasten. Vielmehr spiegelt sich hier ein seit längerem bestehendes, schmerzliches Defizit religionsdidaktischer Reflexion und religionspädagogischen Engagements. Wenn ich also im Folgenden diese beiden Schularten nicht berücksichtige, geschieht dies wegen der Datenlage – und mit großem Bedauern.

Schließlich ist vorweg auf die unterschiedliche Größe der Populationen bei den einzelnen Lehrämtern hinzuweisen. Allein die Zahl der Grundschullehrerkräfte übertrifft die Zahl 100. Streng genommen ist es nur hier sinnvoll, die Angaben in Prozentzahlen auszudrücken. Auf jeden Fall handelt es sich – auch abgesehen von den grundsätzlichen Fragen nach Reliabilität und Validität der Daten<sup>39</sup> – angesichts der geringen Fallzahlen bei den im Folgenden zu diskutierenden Daten eher um Hinweise auf Tendenzen als um genaue Angaben. Angesichts der vorausgehenden Umfragen durch die sächsischen Forscherinnen und Forscher um Helmut Hanisch können dabei aber auch Entwicklungen erfasst werden. Dazu ist noch das besondere Problem des von Hanisch anderweitig benannten »starken Nord-Süd-Gefälles« in Sachsen zu nennen,<sup>40</sup> das einer zu direkten Interpretation von Durchschnittswerten entgegensteht. Es wäre gewiss interessant, die Daten hinsichtlich der regionalen Differenzen eigens auszuwerten. Ich gliedere meine Überlegungen in drei Schritte:

Zuerst weise ich auf zwei grundlegende Beobachtungen hin, die den Hintergrund für die Einzelbefunde ergeben. In einem zweiten Schritt greife ich einige mir besonders interessant erscheinende Ergebnisse heraus. Abschließend komme ich auf die eingangs genannten Themen zurück, um von dort aus einen Hinweis für die Weiterentwicklung des sächsischen Evangelischen Religionsunterrichts – etwa für die nächsten zwanzig Jahre – zu formulieren.

---

<sup>39</sup> Bei den mir zur Verfügung gestellten Daten fehlte eine Faktorenanalyse, durch die erst eine Konstruktvalidität der Daten gewonnen werden könnte.

<sup>40</sup> Hanisch, Helmut: Religion unterrichten im Freistaat Sachsen, in: Rothgangel, Martin & Schröder, Bernd (Hrsg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009, 327–345, 339.

### 3.4.1 ALLGEMEINE RAHMENBEDINGUNGEN

Bei Durchsicht der gesamten Erhebungsdokumentation, wie sie Christoph Gramzow auf der Grundlage einer von Helmut Hanisch und Gabriele Mendt initiierten Umfrage übersichtlich zusammenstellte und mit ersten Interpretationen versah, treten zwei wichtige Rahmenbedingungen hervor:

3.4.1.1 Schulpädagogisch begegnet eine deutliche Zäsur zwischen den einzelnen Schulformen, konkret Grund- und Mittelschule<sup>41</sup> sowie Gymnasium. Dabei verdienen besonders die Differenzen des nach der Wende zuerst in ostdeutschen Bundesländern eingeführten zweigliedrigen Systems<sup>42</sup> im Sekundarbereich Interesse. Etwas vergrößernd gesprochen stehen in Sachsen zwei Schultypen einander gegenüber, bei denen sich offenkundig auch der Religionsunterricht unterscheidet. Die Grundeinstellung zum Religionsunterricht, bis hin zur Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler,<sup>43</sup> wird – zumindest bei den Lehrkräften – in diesen beiden Schularten unterschiedlich erlebt: in der Mittelschule deutlich zurückhaltender als im Gymnasium. Auch inhaltlich sind Differenzen unübersehbar. So geben die Befragten beim Thema »Andere Religionen: z. B. Judentum, Islam, Hinduismus« für die Mittelschule ein Interesse von 52,6 % an (davon 10,6 % »großes Interesse«), im Gymnasium dagegen von 76,4 % (davon 27,8 % »großes Interesse«).<sup>44</sup> Ebenso werden die fachspezifischen Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Gymnasium deutlich positiver als die der Jugendlichen auf der Mittelschule eingeschätzt.<sup>45</sup>

Knapp unter Berücksichtigung weiterer Befunde zusammengefasst: *In Sachsen präsentiert sich das Gymnasium als insgesamt eine homogenere und interessiertere Schülerschaft umfassende Schulform, während die Mittelschule in vielem an die – frühere westdeutsche – Hauptschule erinnert.* Dass der Religionsunterricht dieses Gefälle offenkundig reproduziert und damit – auch schon hinsichtlich des Personaleinsatzes – das Gymnasium präferiert, ist

<sup>41</sup> Ich verwende auch im Folgenden – entsprechend der Umfrage – den Begriff »Mittelschule«, obgleich die aktuelle Bezeichnung in Sachsen für diese Schulform mittlerweile »Oberschule« ist.

<sup>42</sup> Zur Herausbildung der »Mittelschule« s. Lütze, Frank M.: Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I (APrTh 47), Leipzig 2011, 39f.

<sup>43</sup> S. die diesbezüglichen Daten in Tab. 63 und 64 der genannten Erhebungsdokumentation.

<sup>44</sup> S. Tabellen 50 und 51.

<sup>45</sup> S. Tabellen 43 und 44.

zwar bildungsgeschichtlich zu verstehen, theologisch aber problematisch. Denn Jesus von Nazareth richtete sich in seinen Kommunikationen vorwiegend an die (formal) Ungebildeten.<sup>46</sup> Ergänzend kann angesichts der aktuellen republikweiten schulpädagogischen Diskussion gefragt werden, inwieweit sich diese Schulprofile im Kontext der Reform von Schule durchhalten werden und deshalb auch religionsdidaktisch aufzunehmen sind.<sup>47</sup>

3.4.1.2 Ein jedenfalls gegenüber den westdeutschen Bundesländern bestehendes Spezifikum des sächsischen Religionsunterrichts tritt hinsichtlich der *Lehrkräfte* zu Tage: Fast drei Viertel von ihnen ist kirchlich angestellt.<sup>48</sup> Die Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen – in ihren verschiedenen Ausbildungen – stellen fast die Hälfte der sächsischen Religionslehrkräfte, Pfarrerinnen und Pfarrer sowie staatliche Lehrerinnen und Lehrer etwa jeweils ein Viertel.<sup>49</sup> Dabei zeigen Einzelauswertungen, dass dies nicht nur eine formale Besonderheit ist. Vielmehr unterscheiden sich die jeweilige Einstellung zum Religionsunterricht sowie die Einschätzung konkreter Fragen und Probleme dieses Unterrichtsfachs erheblich. Auch hier vergrößernd: *Am größten ist die Begeisterung für den schulischen Religionsunterricht bei den staatlichen Lehrkräften;*<sup>50</sup> *am distanziertesten äußern sich die Pfarrerinnen und Pfarrer;*<sup>51</sup> *die Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen stehen etwa in der Mitte*, aber näher bei den staatlichen Lehrkräften. Auch das didaktische Profil unterscheidet sich deutlich zwischen diesen drei Berufsgruppen. Hier deutet sich *also eine Problemstellung an, die sowohl für die Konzipierung der Ausbildungsgänge als auch die Personalplanung von Bedeutung ist.*

<sup>46</sup> S. Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012, 26.

<sup>47</sup> S. den pädagogischen Einwurf von Fischer, Dietlind: Wider eine schulformspezifische Religionsdidaktik – eine Polemik, in: Schröder, Bernd & Wermke, Michael (Hrsg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifität und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 293–303.

<sup>48</sup> S. Tabelle 5.

<sup>49</sup> S. Tabelle 3.

<sup>50</sup> S. z. B. Tabellen 157 und 158.

<sup>51</sup> Eine gewisse Erklärung hierfür gibt die nach der politischen Wende spürbare Zurückhaltung in weiten Kreisen der sächsischen Landeskirche gegenüber der Einführung des schulischen Religionsunterrichts (s. Hanisch, a. a. O. 329f.).

### 3.4.2 KONZEPTIONELLE UND FACHDIDAKTISCHE ORIENTIERUNG DER LEHRKRÄFTE – EINZELNE BEOBACHTUNGEN

Im Folgenden will ich versuchen, anhand von vier Beispielen ein konzeptionelles und fachdidaktisches Profil des Evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen zu skizzieren – jeweils unter dem Vorbehalt der genannten schulart- und berufsspezifischen Unterscheidungen.

3.4.2.1 Legt man die aus der englischen Religionsdidaktik stammende Unterscheidung von »learning about religion«, »learning from religion«<sup>52</sup> und »learning religion« zugrunde, ergibt sich für Sachsen ein klares Profil.<sup>53</sup> In Grundschule (74,1%) und Gymnasium (79,3%) dominiert die Information »über die christliche Tradition und ihre jüdischen Wurzeln«; in der Mittelschule ist dies etwas geringer ausgeprägt, aber ebenfalls von der Mehrzahl der dort Lehrenden (69,3%) befürwortet. Das religionskundlich orientierte »learning about religion« steht also in der Religionsdidaktik der in Sachsen Evangelischen Religionsunterricht Erteilenden im Mittelpunkt. Es folgen – mit geringerer, aber teilweise mehrheitlicher Zustimmung – Items, die zumindest dem Bereich »learning from religion« zugeordnet werden können: »Der Religionsunterricht lädt ein zu einer Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben« sowie »bietet Lebenshilfe und Begleitung der Schülerinnen und Schüler«. Demgegenüber tritt bereits im Fragebogen die Dimension des »learning religion« zurück. Etwa mögliche Fragen hinsichtlich von Beten und Gebet – die entsprechende Praxis ist nach Umfragen unter den am Religionsunterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern weitverbreitet<sup>54</sup> – fehlen. Es wird lediglich unscharf nach der Ermöglichung »spirituelle[r] Erfahrungen« gefragt, mit sehr geringer Resonanz.

Dagegen zeigt ein Blick in die Fragen zur Methodik im Religionsunterricht, dass diese Dimension durchaus im Unterricht präsent ist. So steht bei der Frage nach den »Vorstellungen von Gott«, zu denen »Ihre Schülerinnen und Schüler gelangen« mit »Gott, der die Menschen vorbehaltlos liebt« eine direkt ins Zentrum evangelischer Religionspraxis führende Antwort an der Spitze des Angekreuzten. Auch weisen die von der Mehrheit der Grundschullehrkräfte als bei den Schülerinnen und Schülern sehr beliebt angegebene

<sup>52</sup> S. z. B. Copley, Terence: Teaching Religion. Sixty Years of Religious Education in England and Wales, Exeter 2008.

<sup>53</sup> Im Folgenden werte ich Tabelle 76 aus.

<sup>54</sup> S. zu einzelnen Ergebnissen Hanisch, a. a. O. 336.

Methode des »Singens«<sup>55</sup> bzw. die im gymnasialen Bereich genannte Methode des »Meditierens« – nur 20% der Schülerinnen und Schüler »mögen sie nicht« –<sup>56</sup> in den Bereich des »learning religion«. Es geht hier um praktische Vollzüge innerhalb der Kommunikation des Evangeliums, wie sie in kirchlicher Praxis gepflegt wird.

*Zumindest im Fragebogen spiegelt sich also eine konzeptionelle Aufgabenbeschreibung gleichsam vor dem performativen Aufbruch in der Religionsdidaktik wider.* Bei den diesbezüglichen Antworten fällt auf, dass die mit der informierenden Tendenz gegebene, insgesamt eher kognitive Ausrichtung im Gymnasium am stärksten ausgeprägt ist, in der Mittelschule am wenigsten.

Bei der Differenzierung einzelner Aufgabenzuweisungen nach Berufsgruppe der Lehrenden ergibt sich u. a. interessanterweise, dass die staatlichen Lehrkräfte die Aufgabe der Lebenshilfe am stärksten bejahen (56%), am wenigsten dagegen die Pfarrerinnen und Pfarrer (29%).<sup>57</sup> Umgekehrt steht bei ihnen die »Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben« ganz vorn (80,6%); sie wird von den staatlichen Lehrkräften erheblich zurückhaltender beurteilt (56%). Angesichts der sonst Pfarrerinnen und Pfarrern zugeschriebenen und von deren Mehrheit für sich selbst reklamierten Rolle als Seelsorger ist dieser Befund erstaunlich.

3.4.2.2 Eine gewisse Einigkeit herrscht dagegen bei den »Grundsätze[n] des Lehrens und Lernens«. In allen Schularten geben die Religionslehrkräfte »schülerorientiertes Lernen« als besonders wichtig an, wobei dies im Gymnasium – fast möchte man sagen: traditionsgemäß – etwas schwächer ausgeprägt ist.<sup>58</sup> Aufschlussreich ist ebenfalls, dass die Pfarrerinnen und Pfarrer hier zurückhaltender sind (64,3%), die staatlichen Lehrkräfte entschiedener (88,2%).

Dass das Plädoyer für die Schülerorientierung eine Herausforderung für die Praxis darstellt, zeigen die Antworten zu »Schwierigkeiten« bei der Unterrichtsplanung«. Demnach nehmen »Einschätzung der Schülervoraussetzungen« und »Einschätzung des Schülerinteresses« die beiden ersten Plätze ein (44,7% bzw. 30,7%).<sup>59</sup>

<sup>55</sup> Tabelle 79.

<sup>56</sup> Tabelle 71.

<sup>57</sup> S. Tabelle 78.

<sup>58</sup> S. auch zum Folgenden Tabelle 79; vgl. dazu auch Tabelle 92, wonach z. B. die »hermeneutische Kompetenz« nur im Bereich des Gymnasiums als wichtig in größerem Umfang genannt wird.

<sup>59</sup> Tabelle 86.

Ansonsten fällt auf – und dies ergänzt das vorher zur Mittelschule hinsichtlich ihrer Konzeption festgestellte: »Lernen durch glaubwürdige christliche Vorbilder«, also pädagogisch formuliert: Lernen am Modell, wird nur in dieser Schulform von über der Hälfte der Religionslehrkräfte als Grundsatz benannt. Auch hier erstaunt, dass die Pfarrerinnen und Pfarrer nur zu 14 % diesen Grundsatz bejahen, dagegen 44 % der Gemeindepädagoginnen und -pädagogen.

Schließlich macht – im Vergleich zur international geführten Diskussion – nachdenklich, dass »interkulturelles« und »interreligiöses Lernen« die geringste Zustimmung bei den insgesamt zehn vorgegebenen »Grundsätze[n] des Lehrens und Lernens finden«. Gramzow merkt hierzu ortskundig an: »Offenkundig ist die Notwendigkeit solcher Lernformen (noch) zu weit von der Lern- und Lebensrealität der meisten Schülerinnen und Schüler wie ihrer Lehrkräfte entfernt.«<sup>60</sup> Angesichts der medialen Kommunikation, in der vor allem der Islam spätestens seit 2001 eine prominente Rolle spielt, gilt dies aber nur für den Bereich der face-to-face-Kommunikation.

3.4.2.3 Lediglich einen eingeschränkten Blick eröffnen die Befunde zu den »Fachdidaktische[n] und bibel)didaktische[n] Ansätze[n]«. Dass im Grundschulbereich eine gewisse Präferenz für die Symboldidaktik von Hubertus Halbfas und die Bibeldidaktik von Ingo Baldermann besteht,<sup>61</sup> erstaunt nicht. Doch wird die bei der diesbezüglichen Frage verwendete Typisierung dessen, was herkömmlich »Konzeptionen des RU« genannt, wohl dem gegenwärtigen Stand der fachdidaktischen Diskussion und vermutlich der unterrichtlichen Praxis nicht gerecht.<sup>62</sup> Früher separat und teilweise abgrenzend formuliertes wird heute eher als *didaktisch bereichernde Mehrperspektivität* begriffen, auf die je nach konkreter Unterrichtssituation zurückgegriffen wird. Hier zeigt sich vielleicht ein gewisses Problem der ansonsten außerordentlich zu begrüßenden Langzeit-Perspektiven der durch Helmut Hanisch initiierten und durchgeführten empirischen Forschungen zum Religionsunterricht in Sachsen.

<sup>60</sup> Kommentar zu Tabelle 79.

<sup>61</sup> S. Tabelle 82.

<sup>62</sup> S. hierzu Rothgangel, Martin: Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, in: Ders. & Adam, Gottfried & Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 73–91.

Für diese Interpretation spricht, dass die im Unterricht verwendeten Schulbücher den präferierten »Ansätzen« nicht entsprechen.<sup>63</sup> Dazu tritt, dass fast zwei Fünftel der Befragten keinem der genannten Ansätze zustimmten oder »Anderes« ankreuzten.

3.4.2.4 Schließlich scheint mir bemerkenswert, in welchem hohem Maß im sächsischen Religionsunterricht die *kompetenzorientierte Unterrichtsplanung* Einzug gehalten hat (41,9%).<sup>64</sup> Dabei zeigt sich – wieder – eine erhebliche berufsgruppenspezifische Differenz: Die staatlichen Lehrkräfte planen – nach eigenen Angaben – am häufigsten ihren Religionsunterricht kompetenzorientiert (60,0%), die Pfarrerinnen und Pfarrer am seltensten (28,6%).<sup>65</sup> Dabei liegt die Vermutung nahe – und wird durch anderweitige Ergebnisse der Untersuchung bestätigt –, dass hier ein gewisses Ausbildungsdefizit auf Seiten eben dieser Personengruppe besteht.<sup>66</sup> Dafür spricht ebenfalls, dass etwa die Hälfte von ihnen sich von keinem der genannten Planungsansätze leiten lässt. Welches pädagogisch-didaktische Paradigma leitet ihr Handeln?

### 3.4.3 FRAGEN UND AUFGABEN

Es ist zweifellos – bei der unvermeidlichen Begrenztheit quantitativer Untersuchungen und der durch die recht geringen Fallzahlen beschränkten Aussagekraft – ein großes Verdienst der Untersuchung, eine grobe Kartographie der Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen zu präsentieren. Sie ergibt nicht zuletzt eine gute Ausgangsbasis für vertiefende Forschungen mittels qualitativer Methodik. Für die eingangs genannten Themen, das Profil des Fachs und eventuelle Ausbildungsnotwendigkeiten, ergeben sich:

3.4.3.1 *Insgesamt liegt der Evangelische Religionsunterricht in Sachsen im Mainstream des von Art. 7,3 des Grundgesetzes vorgesehenen Unterrichts, der – nach allgemeiner Rechtsprechung<sup>67</sup> – nicht nur allgemein informieren,*

<sup>63</sup> S. Tabellen 103 bis 105.

<sup>64</sup> S. Tabelle 83.

<sup>65</sup> S. Tabelle 84.

<sup>66</sup> S. hierzu in eigener Einschätzung Tabelle 157.

<sup>67</sup> S. hierzu nach wie vor Oebbecke, Janbernd: Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts, in: Deutsches Verwaltungsblatt 111 (1996), 336–344, mit Bezug auf die einzelnen obergerichtlichen Entscheidungen; vgl. auch zu historischem Hintergrund und systematischen Implikationen Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005, 50–77.

sondern auch normativ orientieren soll. Einer gewissen im konzeptionellen Bereich begegnenden Tendenz zum religionskundlichen »learning about religion« stehen Methoden wie das Lernen von Vorbildern, Singen und Meditieren entgegen, die vom »learning from religion« bis zum »learning religion« reichen (können). Dabei geben diese drei Modi im Umgang mit Religion nur Unterscheidungen, nicht Trennungen an, die zudem in concreto der rezeptionsästhetischen Präzision bedürfen.

Gewisse Probleme zeigen sich berufsgruppenspezifisch. Während die staatlichen Lehrkräfte offenkundig sehr engagiert den Religionsunterricht betreiben und dessen Erteilen sogar als persönliche Bereicherung erleben,<sup>68</sup> ergibt ein Blick auf die entsprechenden Antworten der Pfarrerinnen und Pfarrer ein anderes Bild. Die deutliche – pointiert formuliert – besorgniserregende Reserve dieser Berufsgruppe stimmt nachdenklich. Bei genauerer Auswertung der entsprechenden Daten lässt sich zwar für sie meist mehrheitlich eine positive Einstellung zum Religionsunterricht erkennen. Eine bedeutende Minderheit hat jedoch Zweifel. Vor allem sieht noch eine Mehrheit der Religionsunterricht erteilenden Pfarrerinnen und Pfarrer dieses Fach in Konkurrenz zur Christenlehre.<sup>69</sup> Es ist zu vermuten, dass bei einer Differenzierung von der Berufsgruppe »Pfarrer« dieser Befund bei denen, die ausschließlich als Gemeindepfarrerinnen und Gemeindepfarrer tätig sind, noch schärfer hervortreten würde. Auf jeden Fall gibt es hier auf der Ebene religionsdidaktischer Reflexion dringenden lernorttheoretischen<sup>70</sup> Diskussions- und Klärungsbedarf.

3.4.3.2 Dieses Problem dürfte nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass sich die *Pfarrerinnen und Pfarrer von allen befragten Berufsgruppen mit Abstand am schlechtesten ausgebildet für ihre religionsdidaktische Tätigkeit einschätzen*. Nur 7,8% stimmen dem Item zu: »Meine Ausbildung war umfassend genug, um den inhaltlichen Herausforderungen gewachsen zu sein.«; weitere 28,1% bejahen wenigstens teilweise. Bei den staatlichen Lehrkräften ist die Situation erheblich anders: 27,6% stimmen diesem Item »völlig« und weitere 42,5% »weitgehend« zu.

<sup>68</sup> S. Tabelle 157.

<sup>69</sup> S. Tabelle 153; hierauf beziehen sich auch die folgenden Ausführungen dieses Abschnitts.

<sup>70</sup> S. hierzu Grethlein, Christian: Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischem Interesse, in: Domsgen, Michael (Hrsg.): Religionsunterricht in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 73–92.

Es liegt auf der Hand, dass unzureichende Ausbildung, geringe(re)s Engagement und dann Misserfolg<sup>71</sup> einander bedingen und verstärken können. Bei den Gemeindepädagoginnen und -pädagogen stellt sich dieses Problem in geringerem Maß. Doch auch hier ist eine gewisse Differenz zu den staatlichen Lehrkräften zu beobachten, nicht zuletzt hinsichtlich des Verhältnisses zur Christenlehre.

Man wird also für den zukünftigen Religionsunterricht in Sachsen überlegen müssen, ob die besondere, hohe Beteiligung kirchlich Angestellter beibehalten werden soll. Dabei wird man abwägen müssen: zwischen der schulischen Integration des Fachs, die am besten durch staatliche Lehrkräfte mit zumindest einem weiteren Unterrichtsfach gewährleistet wird, und der Besonderheit des Religionsunterrichts, die nicht nur rechtlich in seinem Zusammenhang mit Kirche zum Ausdruck kommt. Inhaltlich besteht das besondere, wenngleich keineswegs exklusive Profil des Religionsunterrichts, und damit zumindest potenziell eine Attraktivität des Religionsunterrichts, nicht zuletzt darin, dass er sich auf eine Praxis außerhalb der Schule bezieht. Das Christentum ist nicht primär schulischer Lerngegenstand, also Schulreligion, sondern eine Lebenspraxis, die aufgrund ihrer großen kulturellen und existenziellen Bedeutung thematischer Bestandteil der öffentlichen Schule in Deutschland ist. Von daher sind Kontakte über die Schulstube und -stunde hinaus wichtig. Der Hinweis auf die Attraktivität von Exkursionen in allen Schularten zeigt, dass dies nicht nur ein theoretisches Postulat ist.<sup>72</sup> Zweifellos haben kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter es leichter, entsprechende Initiativen zu ergreifen und Projekte durchzuführen. Angesichts der Tendenz zur Ganztagschule wird solchen Vorhaben eine erheblich größere Bedeutung zukommen als früher. Allerdings werden diese wieder an den schulischen Unterricht anzubinden sein.

Von daher kann es durchaus sinnvoll sein, dass kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterhin in erheblichem Umfang schulischen Religionsunterricht erteilen. Dann ist aber die religionsdidaktische Ausbildung von Pfarrerinnen und Pfarrern sowie von Gemeindepädagoginnen und -pädagogen zu verbessern.<sup>73</sup> Dazu wirft der Einsatz von Religionslehrkräften an mehreren Schulen angesichts der sich allgemein abzeichnenden

<sup>71</sup> S. Tabelle 157 die Diskrepanz zwischen Pfarrer/innen und staatlichen Lehrkräften hinsichtlich des Umgangs mit »auffälligen« Schüler/innen.

<sup>72</sup> S. Tabellen 69 bis 71.

<sup>73</sup> S. Grethlein, Christian: Religionspädagogik im Pfarramtsstudiengang, in: PrTh 33 (1998), 224-231.

Entwicklung zur Autonomisierung der Einzelschulen über etwaige technische Schwierigkeiten hinaus Probleme auf. Die auch personal durch Präsenz im Lehrerzimmer und Kooperation im Lehrerkollegium zu unterlegende Integration des Religionsunterrichts in der konkreten Schule wird so auf jeden Fall erschwert.

3.4.3.3 Schließlich will ich noch auf ein Grundsatzproblem hinweisen, das durch die – mittlerweile – allgemein akzeptierte didaktische Kategorie der Schülerorientierung verdeckt zu werden droht. Die Befragten markieren durch den Hinweis auf Schwierigkeiten, die Lernvoraussetzungen und Interessen der Schülerinnen einschätzen zu können, dass es hier weiterer Arbeit bedarf.

Tatsächlich kann »Schülerorientierung« oberflächlich als Affirmation des den Schülerinnen und Schülern unmittelbar Attraktiven (miss)verstanden werden. Pädagogisch steht dem der Anspruch der Mündigkeit, theologisch die Einsicht in die stets auch kulturkritische Dimension der Kommunikation des Evangeliums entgegen.<sup>74</sup> Nicht zuletzt die *Zurückhaltung gegenüber den Ansätzen interkulturellen und interreligiösen Lernens in der Einstellung der sächsischen Religionslehrkräfte* stimmt nachdenklich. Vielleicht trägt hier die politische und kulturelle Abschottung der DDR noch heute bittere Früchte, insofern wichtige allgemeine Herausforderungen nicht oder kaum wahrgenommen werden. Religionsdidaktisch ist dies u. a. auch deshalb ein Problem, weil das Christentum letztlich nur als eine multikulturelle Daseins- und Wertorientierung verstanden werden kann. Vor allem katholische Praktische Theologen und Religionspädagogen haben wiederholt auf den Provinzialismus des deutschen Protestantismus hingewiesen, der sich bis heute nur zögernd den globalen Herausforderungen nähert.<sup>75</sup>

Gewiss ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Sachsen erheblich geringer als in Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen. Angesichts der medialen Vernetzung und der wachsenden Migrationsströme ist aber zu erwarten, dass die Herausforderungen durch die Konvivenz von Menschen aus verschiedenen Kulturen und mit anderer Daseins- und Wertorientierung zunehmen werden. Dass es hier gegenwärtig vor allem hinsichtlich des Islams und der sich zu ihm bekenhenden Menschen in Deutschland erhebliche Probleme gibt, ist spätestens

<sup>74</sup> S. Grethlein, Christian: *Praktische Theologie*, Berlin 2012, 190f.

<sup>75</sup> S. z.B. Mette, Norbert: *Einführung in die katholische Praktische Theologie*, Darmstadt 2005, 25–28; 36–38.