

Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt

Den sachsen-anhaltischen Religionsunterricht zu beschreiben, heißt ihn in seinen Ambivalenzen wahrzunehmen. Einerseits ist er de jure in Landesverfassung, Schulgesetz und Kirchenverträgen umfassend verankert und auf diese Weise selbstverständlicher Teil schulischer Bildung. Andererseits spielt er de facto im Konzert des schulischen Fächerkanons eine bescheidene Rolle und hat mit mannigfachen strukturellen Schwierigkeiten zu tun, die den verschiedenen Schulformen unterschiedlich stark hervortreten und ihn von der Grundtendenz her immer stärker marginalisieren.

1. Geschichte und sozio-religiöse Hintergründe

Sachsen-Anhalt kann als eigenständiges Land nur auf eine kurze Geschichte zurückblicken. Lediglich sieben Jahre (von 1947–1952) hatte es Bestand, bevor es 1952 per Gesetz »über die weitere Demokratisierung des Aufbaus und der Arbeitsweise der staatlichen Organe in den Ländern« aufgelöst und dann nach der Friedlichen Revolution von 1989 in einem der letzten Gesetze der Volkskammer der DDR am 22.7.1990 (gemeinsam mit Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen) wieder ins Leben gerufen wurde.¹

Vom Territorium her umfasst Sachsen-Anhalt im Wesentlichen die Gebiete der ehemaligen preußischen Provinz Sachsen sowie des Freistaates Anhalt. Von den 16 deutschen Bundesländern ist es flächenmäßig das achtgrößte und an der Bevölkerung gemessen mit ca. 2,25 Millionen Einwohnern das elftgröß-

¹ Vgl. Michael Domsgen, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem (APrTh 13), Leipzig 1998, 191f.

te Land der Bundesrepublik Deutschland. Im Laufe der letzten drei Jahrzehnte ist die Bevölkerung um ca. 620.000 Personen zurückgegangen.

Sachsen-Anhalt weist ein deutliches Nord-Süd-Gefälle auf. Die nördlichen Landesteile sind sehr dünn besiedelt. Die dortigen Landkreise (Altmark, Salzwedel, Stendal und Jerichower Land) machen ein Drittel der Landesfläche aus. Allerdings leben dort nur 13 % der sachsen-anhaltischen Bevölkerung. Die drei größten Städte sind Halle (Saale) mit ca. 238.000 Einwohnern, die Landeshauptstadt Magdeburg mit ca. 237.000 Einwohnern und Dessau-Roßlau mit ca. 81.000 Einwohnern. Hier wohnt ein Viertel der Bevölkerung Sachsens-Anhalts. Mit einer Arbeitslosenquote von 7,6 % (im März 2019) wird Sachsen-Anhalt nur von Berlin, Mecklenburg-Vorpommern (jeweils 7,9 %) und Bremen (9,8 %) übertroffen. Der Durchschnitt in Deutschland beträgt 5,1 % (in Ostdeutschland 6,7 %).

Die Konfessionszugehörigkeit im »Kernland der Reformation« ist die niedrigste in ganz Deutschland: 12,2 % der Bevölkerung sind evangelisch, 3,4 % katholisch.² Ca. 80.000 Einwohner gehören einer anderen Konfession bzw. Religion an (ca. 11.000 sind Mitglied der Neuapostolischen Kirche, 45.000 gehören zum Islam, zum Judentum und zu den Zeugen Jehovas).³ Über 80 % der Bevölkerung sind konfessionslos. Allerdings bildet die amtliche Statistik das Spektrum der Religionsgemeinschaften vor Ort nicht klar genug ab, so dass sie in dieser Hinsicht »praktisch kaum aussagefähig«⁴ ist. Das zeigen Mikroanalysen, wie beispielsweise diejenige für Halle. Neben dem Feld mehrheitlicher Konfessionslosigkeit, findet sich dort eine religiöse Landschaft, die sich in ihrer Vielfalt sehen lassen kann. Sie ist zwar quantitativ stark eingeschränkt, geht aber in qualitativer Hinsicht nicht mit einer Reduktion einher. Neben den beiden großen Kirchen gibt es dort über 25 verschiedene Religionsgemeinschaften. Allerdings lässt sich so eine Vielfalt nur im urbanen Bereich aufspüren. In ländlichen Gebieten finden sich neben den beiden christlichen Konfessionen deutlich weniger andere Religionsgemeinschaften. Das betrifft vor allem die Präsenz von Judentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus, was zu einem großen Teil mit dem geringen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund zusammenhängt.⁵ Er liegt in Sachsen-Anhalt bei 4,8 % (in Deutsch-

² Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland, Kirchenmitgliederzahlen. Stand 31.12.2017, Dezember 2018, 7, unter: https://archiv.ekd.de/download/Kirchenmitglieder_2017.pdf (Zugriff am 4.4.19).

³ Vgl. Sachsen-Anhalt kurz und knapp – Landesportal Sachsen-Anhalt, unter: <https://www.sachsen-anhalt.de> (Zugriff am 4.4.19).

⁴ Daniel Cyranka, Vorbemerkungen zur Bestandsaufnahme der Kirchen und Religionsgemeinschaften in Halle, in: Daniel Cyranka, Helmut Obst (Hg.), »... mitten in der Stadt«: Halle zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Halle 2001, 15–18, 15.

⁵ Vgl. Michael Domsgen, Religiöse Pluralität anders wahrnehmen, in: Henning Schluß, Susanne Tschida, Thomas Krobath, Michael Domsgen (Hg.), Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen 2015, 145–164.

land insgesamt bei 20 %).⁶ Der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Sachsen-Anhalt ist in den letzten Jahren gestiegen. Die Zahlen überstiegen Ende 2016 erstmals die 100.000er Marke. Das entspricht reichlich 4 % der Gesamtbevölkerung.

2. Entwicklungen in der Schulpolitik des Landes und der Kirchen

Vor allem in den ersten 15 Jahren nach der Wiedergründung des Landes war Sachsen-Anhalt von vielfältigen schulpolitischen Kursänderungen betroffen. Veränderte Mehrheiten im Landtag (1990–1994 CDU/FDP-Koalition; 1994–1998 SPD/Grüne-Koalition unter Duldung der PDS; 1998–2002 SPD Minderheitsregierung unter Duldung der PDS; 2002–2006 CDU/FDP-Koalition; 2006–2016 CDU/SPD-Koalition; seit 2016 CDU/SPD/Grüne-Koalition) führten regelmäßig zu Änderungen im Schulgesetz, durch die wiederholt erst kurz zuvor eingeführte Regelungen wieder rückgängig gemacht wurden.

Mit dem Schulreformgesetz von 1991 hatte Sachsen-Anhalt ein dreigliedriges Schulsystem eingeführt. Nach einer vierjährigen Grundschulzeit sollten die Schülerinnen und Schüler entweder zum Gymnasium (5–12) oder zur Sekundarschule (5–9 bzw. 10) wechseln. Die Sekundarschule führte die Schülerschaft nach einer gemeinsam zu absolvierenden »differenzierenden Förderstufe« entweder in den Hauptschulzweig (7–9) oder den Realschulzweig (7–10), wo der Haupt- bzw. Realschulabschluss erreicht werden konnte. Schulformübergreifende Kombinationsklassen waren in Ausnahmefällen möglich.

Die Koalition aus SPD und Grünen (unter Duldung der PDS) beschloss 1994 zwei gravierende Veränderungen, die zügig umgesetzt wurden: die Einführung der schulformunabhängigen integrierten Förderstufe sowie die Verlängerung des Abiturs auf 13 Schuljahre. Das Abitur nach 13 Schuljahren wurde im Schuljahr 2001/2002 erstmals durchgeführt. Ein Jahr darauf beschloss die neue Landesregierung aus CDU und FDP die Verkürzung des Abiturs auf 12 Schuljahre sowie die Abschaffung der schulformübergreifenden Förderstufe. Die Sekundarschule sollte nun in Kombination aus altem und neuem Regelwerk einen Haupt- bzw. Realschulabschluss vergeben. Das Gymnasium umfasste wieder die Klassen 5–12. Die Abiturprüfung wurde auf ein Zentralabitur umgestellt.

Eine weitere Veränderung in der allgemeinbildenden Schullandschaft ergab sich 2013 mit der Einführung von Gemeinschaftsschulen, die den Erwerb

⁶ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration, Integrationsbericht des Landes Sachsen-Anhalt. Berichtszeitraum 2011–2016, Magdeburg 2018, 22, auffindbar unter: <https://integrationsbeauftragte.sachsen-anhalt.de> (Zugriff am 4.4.19).

aller allgemeinbildenden Abschlüsse in den Sekundarstufen I und II ermöglichen und damit das Spektrum der bis dahin vorhandenen Sekundarschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Förderschulen erweitern. Zu all diesen strukturellen Änderungen kamen Herausforderungen, die sich aus der demografischen Entwicklung ergaben. Durch den massiven Rückgang der Geburten nach der Einheit Deutschlands (Tiefpunkt in den Jahren 1993–1995) kam es zu einer drastischen Verringerung der Schülerzahlen. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen an den allgemeinbildenden Schulen sank bis zum Schuljahr 2009/10 um 45 % des Wertes im Schuljahr 1992/93.⁷ Das führte zu vielfältigen Abordnungen (zuerst von Grundschullehrkräften an die Sekundarschulen sowie von Sekundarschullehrern an die Gymnasien und später dann auch wieder zurück) sowie zu einer massiven Schließung von Schulstandorten. Besonders stark traf es die Sekundarschulen.

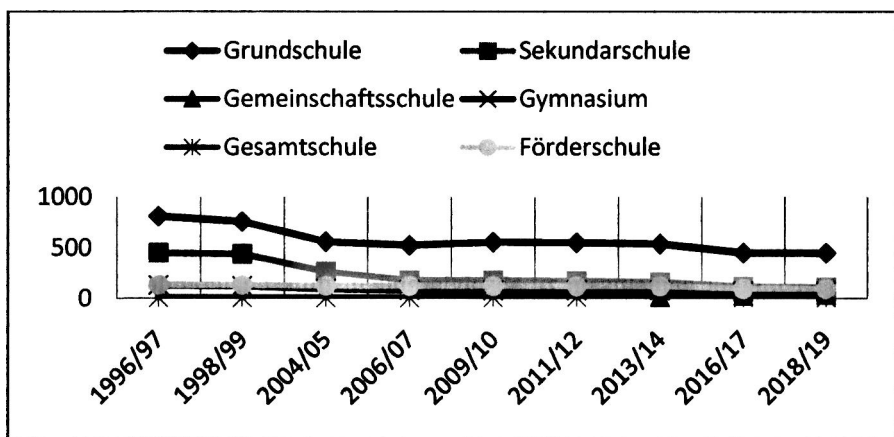


Abbildung 3: Anzahl der Schulen in Sachsen-Anhalt

In den letzten 10 Jahren sind die Schülerzahlen wieder angestiegen (insgesamt um ca. 12 %). Die Grundschulen und Gemeinschaftsschulen sind davon am stärksten betroffen. Beim Gymnasium ergeben sich kaum Änderungen. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die eine Sekundarschule besuchen, ist dagegen weiterhin rückläufig. Seit dem Schuljahr 2014/15 ist eine steigende Schülerzahl von Kindern und Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit festzustellen. Im Schuljahr 2017/18 betrug der ausländische Schüleranteil in Sachsen-Anhalt 5,6 % (im Bundesdurchschnitt lag er im Schuljahr

⁷ Sachsen-Anhalt. Kultusministerium, Bildungsbericht 2015 Sachsen-Anhalt. Die Bildungslandschaft in Zahlen und Fakten, Magdeburg 2015, 15, auffindbar unter: <https://www.bildung-lsa.de> (Zugriff am 4.4.19).

2016/17 bei 9,4 %).⁸ Auf die Anzahl der Schulen haben diese Entwicklungen bislang keinen Einfluss.

Die Kirchen begleiten die Schulpolitik hauptsächlich mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht.⁹ Bei dessen Einführung, die anfänglich von Seiten des Landes mit großem Engagement vorangetrieben wurde, nahmen sie unterschiedliche Positionen ein.¹⁰ Die kleine anhaltische Landeskirche zeigte hier von Beginn an eine große Offenheit in ihren synodalen Verlautbarungen. Anders war es bei der Kirchenprovinz Sachsen. Sie agierte hier eher zögerlich. Man wollte Zeit haben, um unterschiedliche Zugänge zu erproben und vor allem, um die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vor allem die Christenlehre) nicht zu gefährden. Dementsprechend begann die Kirchenprovinz Sachsen – anders als die thüringische und sächsische Landeskirche – nicht bereits im Schuljahr 1991/92 mit dem Einsatz kirchlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule, sondern ein Jahr später. Die anhaltische Landeskirche stellte ihre Mitarbeiter erst im Schuljahr 1993/94 zur Verfügung. Nach und nach wuchs dabei in den evangelischen Landeskirchen das Bewusstsein für die Bedeutung des Religionsunterrichts. Seinen Ausdruck fand das u.a. in einer Besuchsreise des Bischofs der Kirchenprovinz Sachsen (Axel Noack) in Kooperation mit dem Kirchenpräsidenten der anhaltischen Landeskirche (Helge Klassohn) im Schuljahr 2003/04. Einer »der ersten wichtigsten Erträge der Besuchsreise« bestand in der Erkenntnis, dass »wir uns als evangelische Kirche noch viel intensiver um die Themen Bildung, Schulen in freier Trägerschaft, Fächergruppe Religion-Ethik, aber auch um Lehrerinnen und Lehrer, Lehramtsstudenten und Elterngruppen werden bemühen müssen«¹¹. Leider ist es dazu nur ansatzweise gekommen, da nicht zuletzt der Fusionsprozess der Kirchenprovinz Sachsen und der Thüringischen Landeskirche zur Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland viel Aufmerksamkeit und Kraft benötigte und so an anderer Stelle fehlte.

⁸ Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, Pressemitteilung 58/2018, auffindbar unter: <https://www.stala.sachsen-anhalt.de> (Zugriff am 4.4.2019).

⁹ Auf dem Territorium Sachsen-Anhalts liegen mehrere Kirchengebiete. Dazu gehören die Evangelische Kirche Mitteldeutschlands (die 2009 aus der Fusion der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen und der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Thüringen hervorgegangen ist), die Evangelische Landeskirche Anhalts, Teile der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Braunschweig, der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz und der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens. Die katholische Kirche ist mit dem Bistum Magdeburg in Sachsen-Anhalt vertreten. Hinzu kommt ein kleines Gebiet, das zum Erzbistum Berlin gehört.

¹⁰ Vgl. genauer Domsgen, Religionsunterricht in Ostdeutschland 1998 (s.o. Anm. 1), 255–388.

¹¹ Besuchsreisen durch den Evangelischen Religionsunterricht im Bereich der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen und der Evangelischen Landeskirche Anhalts in: *Aufbrüche* 2/2004, 3.

Katholischer Religionsunterricht wurde in Sachsen-Anhalt mit dem Schuljahr 1992/93 eingerichtet. 1998 regelte ein Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Land Sachsen-Anhalt die Belange des katholischen Religionsunterrichts und die dafür im Land einzurichtende Lehrerbildung.¹²

3. Konzeptionelle und rechtliche Besonderheiten des Religionsunterrichts

Der Einführung des Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt nach Art. 7.3 GG gingen Anfang der 1990er Jahre kontrovers geführte Diskussionen in Landtag und Kirchen voraus. Sie alle basieren auf einem als gravierend wahrgenommenen Unterschied in der Beschreibung der Stellung von Religion und Kirche innerhalb der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Sachsen-Anhalt und der alten Bundesrepublik.¹³

Die rechtlichen Grundlagen, wie sie dann im Schulgesetz (in den §§ 19–21) und der Landesverfassung Sachsen-Anhalts (im Artikel 27) formuliert wurden, nehmen zwar die grundgesetzlichen Vorgaben auf, erweitern sie aber um einen wesentlichen Punkt. Anders als im Grundgesetz wird der Ethikunterricht von vornherein als ordentliches Lehrfach verankert und damit dem Religionsunterricht gleichgestellt. Dabei fungiert er nicht nur als Angebot für die übergroße Mehrheit der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler, so wie der Religionsunterricht nicht nur auf die konfessionell gebundenen Kinder und Jugendlichen ausgerichtet ist. Vielmehr spricht das Schulgesetz ausdrücklich von alternativen Unterrichtsangeboten. Religions- und Ethikunterricht sind ordentliche Lehrfächer, von denen eines gewählt werden muss. Der Fokus liegt hier auf der freien Wahl. Nicht die Konfessionszugehörigkeit dient als Zuordnungskriterium, sondern das Votum der Eltern bzw. ihrer religionsmündigen Kinder. Diese Neujustierung ist nicht so belanglos, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Nicht zufällig waren katholischerseits grundlegende Bedenken dagegen angemeldet worden. Man sah hier einen Vorstoß gegen Art 7.3 GG, insofern das darin garantierte Grundrecht »durch zusätzliche Mitwir-

¹² Vgl. Harald Schwillus, Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme in katholischer Perspektive, in: Michael Domsgen, Harald Schwillus (Hg.), Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt, Berlin 2019, 27–37, 27; Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Land Sachsen-Anhalt vom 15. Januar 1998.

¹³ Zum Folgenden vgl. Michael Domsgen, Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen, in: Domsgen/Schwillus (Hg.), Religionsunterricht der Zukunft 2019 (s.o. Anm. 12), 175–187.

kungsakte«¹⁴ eingeschränkt würde. Diese Frage ist juristisch nicht weiter verfolgt worden und braucht hier auch nicht zu interessieren. Viel wichtiger ist an dieser Stelle jedoch, dass der Religionsunterricht, gemeinsam mit dem Ethikunterricht, von vornherein als eine mögliche Option für *alle* Schülerinnen und Schüler, also unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit, eingeführt wird. Damit werden die grundgesetzlichen Vorgaben aufgenommen und situationsgerecht verändert. Einerseits kommt es durch die Aufnahme des Ethikunterrichts als ordentliches Lehrfach zu einer Erweiterung der Regelungen. Andererseits wird hinsichtlich des Religionsunterrichts an den Vorgaben festgehalten, wobei sie neu interpretiert werden. Die Mütter und Väter des Grundgesetzes hatten bei den religionsunterrichtlichen Bestimmungen eine Gesellschaft vor Augen, in der die übergroße Mehrheit am Religionsunterricht teilnahm und nur eine kleine Minderheit vom Recht auf Abmeldung Gebrauch machte. Die Verhältnisse in Sachsen-Anhalt waren (und sind) jedoch deutlich anders. Durch die Koppelung an die Wahl bleibt allerdings diese grundsätzliche Ausrichtung für alle erhalten und kann auch in einem Kontext, in dem nur eine Minderheit Kirchenmitglied ist, eingetragen werden.

Dafür allerdings bedarf es struktureller und inhaltlicher Voraussetzungen. Strukturell muss dafür die Möglichkeit zur Wahl gegeben sein. Die sachsen-anhaltische Regelung kann nur dann wirklich greifen, wenn Religions- und Ethikunterricht vor Ort auch tatsächlich eingerichtet sind. Dies setzt neben der Bereitstellung von Lehrplänen vor allem eine ausreichende Zahl von Lehrkräften voraus. An dieser Stelle jedoch zeigten sich bald die größten Probleme. Die Einrichtung kam insgesamt nur schleppend voran. Schon nach wenigen Jahren bildete Sachsen-Anhalt in der Unterrichtsversorgung im wertorientierenden Bereich das »Schlusslicht unter den neuen Bundesländern.«¹⁵

Obwohl de jure alles vorbereitet wurde, konnten die darin gesetzten Regelungen de facto über mehr als zwei Jahrzehnte hinweg bis zum heutigen Tag nicht umgesetzt. Dabei ist der Gedanke der Fächergruppe in vielerlei Hinsicht wegweisend, ordnet er doch nicht nur die Fächer im Interesse der Schülerinnen und Schüler von vornherein aufeinander zu, sondern richtet damit den Blick auch auf die Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen und kann so fachliche Begrenzungen überwinden helfen. Die damit gesetzte Linie wird in der ersten Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht weitergezeichnet, indem

¹⁴ Stellungnahme des Katholischen Büros, 1993, zit. n. Schwillus, Religionsunterricht 2019 (s.o. Anm. 12), , 253.

¹⁵ Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft. Eine Expertise der Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, in Michael Domsen, Matthias Hahn, Gisela Raupach-Strey (Hg.), Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn 2003, 15–76, 44.

die »eigenständige Fächergruppe«¹⁶ aus Religions- und Ethikunterricht ausdrücklich thematisiert wird. Schülerinnen und Schüler sollen darin »in der Schule die möglichen Gemeinsamkeiten zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen im Spannungsfeld klar erkennbarer Unterschiede und Gegensätze kennenlernen.«¹⁷

Allerdings handelt es sich auch um ein sehr anspruchsvolles Programm, das nicht nebenbei zu realisieren ist. So verwundert es nicht, dass eine um die Jahresausgewende eingesetzte Expertengruppe für Sachsen-Anhalt gleich mehrfach Hemmnisse auflistete, die letztlich nicht entschieden genug bearbeitet würden. Neben allgemeinen Hemmnissen (mehrheitliche Konfessionslosigkeit, Ablehnung von Religionsunterricht) werden konzeptionelle (keine Übereinstimmung über den Stellenwert ethischer und religiöser Bildung in den Schulen Sachsen-Anhalts), institutionelle (umständliche Verfahren) und schulorganisatorische Probleme (Schwierigkeiten bei der Vorstellung der Fächer, ungünstige Einordnung in den Stundenplan, Kürzung bzw. Streichung des Stundenkontingents) benannt, von denen nicht wenige auch heute noch zu beklagen sind. Insgesamt wird man festhalten müssen, dass alle Beteiligten, also sowohl das Land wie auch die Kirchen, den Gedanken der Fächergruppe nicht mit der notwendigen Ernsthaftigkeit verfolgt haben und so sie sich denn engagierten, dies nicht konzertiert, sondern letztlich zeitversetzt taten. So legte das Land vor allem Anfang der 1990er Jahre einiges Engagement in die Schaffung der notwendigen Voraussetzungen, als die Kirchen noch sehr mit ihrer Zustimmung dazu beschäftigt waren. Als dann die Kirchen die Bedeutung des Religionsunterrichts erkannten, war beim Land deutlich die Bereitschaft gesunken, sich dafür zu engagieren. In der Summe bleibt festzuhalten, dass das in den rechtlichen Regelungen liegende Potenzial bis zum heutigen Tag nicht ausgeschöpft worden ist. Sowohl die Fächergruppe als auch der Religions- und Ethikunterricht sind als Gestaltungsaufgaben nur in Ansätzen bearbeitet worden.

4. Beobachtungen zur Praxis des evangelischen und römisch-katholischen Religionsunterrichts

Die Anfänge des Religionsunterrichts im Schuljahr 1992/93 waren durchaus vielversprechend. Der evangelische Religionsunterricht startete (mit insgesamt 13 staatlichen und 25 kirchlichen Lehrkräften) an 25 Grundschulen, 15 Sekundarschulen und 12 Gymnasien. Der katholische Religionsunterricht begann

¹⁶ Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994, 73–81.

¹⁷ Ebd. (im Original teilweise kursiv).

an zwei Grundschulen, einer Sekundarschule und zwei Gymnasien. Damit nahm der Religionsunterricht eine Vorreiterrolle im Feld der wertebildenden Fächer ein (der Ethikunterricht begann lediglich an zwei Gymnasien).¹⁸ Allerdings geriet die flächendeckende Einrichtung des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts in den folgenden Jahren schnell und deutlich ins Stocken und bekam erst wieder Anfang der 2000er Jahre neuen Schwung, als die neue Landesregierung aus einer Koalition von CDU und FDP dem Unterricht im wertebildenden Bereich neue Aufmerksamkeit schenkte.¹⁹ Seit einigen Jahren stagniert jedoch die Einrichtung des Religionsunterrichts von neuem. Teilweise zeigen sich auch rückläufige Entwicklungen. Die größten Einbrüche gibt es an den Grundschulen, an denen mehrheitlich nur noch einstündig unterrichtet wird. An den Sekundarschulen gibt es weiterhin sehr große und im Bereich der Förderschulen und Berufsbildenden Schulen größte Lücken. Der Religionsunterricht wurde dort im Schuljahr 2018/19 nur an 15 von 92 Förderschulen sowie an 9 von 24 berufsbildenden Schulen erteilt.

Flächendeckend eingerichtet ist der evangelische Religionsunterricht nur am Gymnasium. In den anderen Schulformen ist man davon noch weit entfernt. In besonderer Weise trifft das auf den katholischen Religionsunterricht zu, der letztlich an keiner Schulform mehrheitlich angeboten werden kann. Insgesamt gesehen spielt er nur an den Schulen in katholischer Trägerschaft eine wirklich grundlegende Rolle. Hier wirkt sich (auch) aus, dass der katholische Religionsunterricht vor der Herausforderung einer doppelten Diasporasituation steht.²⁰ Aufgrund dieser Situation wurde er nicht selten eher aus dem Verständnis binnenkirchlicher Katechese heraus organisiert, was seine Wirkung in die gesellschaftliche Öffentlichkeit der Schule empfindlich beeinträchtigte, wie Werner Simon noch 2005 konstatierte:

»Der Unterricht wird vielfach klassen- oder klassenstufenübergreifend, nicht selten auch schul- oder schulartübergreifend organisiert. Er findet oft in Randstunden oder außerhalb der Unterrichtszeit des Stundenplans am Nachmittag statt. Unterrichtsort ist vielfach nicht die Schule, sondern ein Raum der Kirchengemeinde. Dies ist oft die Möglichkeitsbedingung dafür, dass überhaupt schulischer katholischer Religionsunterricht stattfinden kann. Andererseits erschwert diese Form der Organisation seine schulische Beheimatung und seine Integration in den schuli-

¹⁸ Vgl. Domsgen, Religionsunterricht in Ostdeutschland 1998 (s.o. Anm. 1), 420.

¹⁹ Zu den Entwicklungen vgl. Michael Domsgen, Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt, in: Martin Rothgangel, Bernd Schröder (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009, 297–326.

²⁰ Vgl. Harald Schwillus, Der katholische Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt als Beispiel für den Kontext Ost- und Mitteldeutschland, in: Ders./Sterck-Degueldre, Jean-Pierre/Meyer, Guido (Hg.), Katholischer Religionsunterricht in Europa. Unterschiedliche Kontexte, ein gemeinsames Ziel?, Berlin 2014, 37–53, 41 ff.

schen Lern- und Lebenszusammenhang. Sie erhöht darüber hinaus die Hemmschwelle für konfessionell nicht gebundene Schüler, denen die Teilnahme am katholischen Religionsunterricht ebenfalls grundsätzlich offen steht.«²¹

In den letzten zweieinhalb Jahrzehnten hat sich an dieser Ausgangslage kaum etwas verändert. Da, wo der Religionsunterricht einmal eingerichtet wurde, findet er in der Regel weiterhin statt, allerdings nicht selten im Modus der besonderen Anstrengung. Letztlich ist das Fach Religion insgesamt aus dem Status eines 25jährigen Novums jenseits des Gymnasiums nur dort hinausgekommen, wo es personelle Kontinuitäten gibt und die Schulleitungen vor Ort ihn unterstützen.²² Allerdings ist hier im Blick zu behalten, dass sich an den einzelnen Schulen vor Ort – allen vorweg an den Gymnasien – die Situation deutlich anders darstellt. Hier bildet der (evangelische) Religionsunterricht einen selbstverständlichen Teil innerhalb der Stundentafel und wird von Schülern wie Lehrern gleichermaßen anerkannt. Überhaupt fällt auf, dass der Religionsunterricht da, wo er eingerichtet ist, von den Kindern und Jugendlichen geschätzt wird. Die übergroße Mehrheit (85 %) gab in einer empirischen Untersuchung unter 1000 Schülerinnen und Schülern im evangelischen Religionsunterricht an, ihn gern zu besuchen, (viel) Neues zu erfahren (94 %) und Fragen zu behandeln, die für sie (wenigstens zum Teil) wichtig sind (74 %).²³

Vor diesem Hintergrund soll nun auf drei Aspekte vertieft eingegangen werden.

4.1 Die vollständige Einrichtung der Fächergruppe bildet in Sachsen-Anhalt die Ausnahme, nicht die Regel

Im Schuljahr 2018/19 konnte die Fächergruppe insgesamt nur an 9 der 448 sachsen-anhaltischen Grundschulen angeboten werden, wobei die Tendenz hier rückläufig ist. Im Schuljahr 2016/17 galt das noch für 14 Grundschulen. 17 Grundschulen konnten sogar keines der Fächer vorhalten (im Schuljahr 16/17 galt das nur für 5 Grundschulen). An 91 Grundschulen gab es nur Ethikunterricht und an 17 nur evangelischen Religionsunterricht. An den Sekundarschulen sah es noch schlechter aus. Nur an drei der 110 Sekundarschulen konnten Schülerinnen und Schüler aus drei Unterrichtsangeboten wählen.

²¹ Werner Simon: »Den Religionsunterricht halten wir im Pfarrhaus«. Ostdeutsche Entwicklungen, Probleme und Perspektiven aus katholischer Sicht, in: Domsgen, Michael (Hg.): Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 283–339, 306f.

²² Vgl. Michael Domsgen, Religion an den Schulen Ostdeutschlands – ein zehnjähriges Novum, in: Pastoraltheologie 91 (2002), 429–444.

²³ Vgl. Michael Domsgen, Frank M. Lütze, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, 191.

Vergleichbares gilt für das Gymnasium. Die Fächergruppe war im vergangenen Schuljahr nur an 18 der landesweiten 67 Gymnasien vollständig eingerichtet.

Die hier benannten Zahlen sind über die letzten Jahre hinweg weitgehend stabil geblieben. Den vor allem in den neunziger Jahren zu konstatierenden Missständen, die sich in einer spontanen Vorliebe für das nicht eingerichtete Angebot niederschlugen und in der Alternative »Schule oder Eisdiel« ihre Zuspitzung fanden, konnte durch eine juristische Klärung Einhalt geboten werden. Im sog. Germann-Gutachten aus dem Jahr 2004 war festgehalten worden, dass die religiöse und weltanschauliche Neutralität des Ethikunterrichts nicht in die Religions- oder Weltanschauungsfreiheit eingreife. Insofern sei es »möglich, dass jemand, der nicht am Religionsunterricht teilnimmt, verpflichtet werden kann, am Ethikunterricht teilzunehmen«²⁴ Anfänglich führte diese Klärung zu einer Ausweitung des Unterrichtsangebots der Fächergruppe, weil die Last der vollumfänglichen Realisierung von den Schultern genommen war.

Innerhalb weniger Jahre stieg denn auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ein werteorientierendes Unterrichtsfach besuchen um reichlich 40 %. Leider jedoch konnten die drei Fächer an dieser Entwicklung nicht gleichermaßen partizipieren. Während der Ethikunterricht im Schuljahr 2018/19 nahezu an allen Formen der allgemein- und berufsbildenden Schulen vertreten war (91,6 % bzw. 95,8 %), gab es evangelischen Religionsunterricht nur an 66,1 % bzw. 37,5 % und katholischen Religionsunterricht nur an 6,4 %²⁵ aller dort vertretenen Schulen. Hier tritt eine grundlegende Problemlage deutlich vor Augen: Das Land hat sich in Landesverfassung und Schulgesetz Regelungen zum Religionsunterricht gegeben, die es in den letzten drei Jahrzehnten nicht flächendeckend umsetzen konnte bzw. wollte. Rechtsnorm und Rechtswirklichkeit treten hier deutlich auseinander.

Bei der Einrichtung der Fächergruppe hat sich sehr schnell ein gewisser Pragmatismus breitgemacht, bei dem jeder Partner innerhalb der Fächergruppe mit sich selbst genug zu tun hat. Der Ethikunterricht wurde schnell zum bestimmenden Faktor. Das liegt zum einen daran, dass die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler daran teilnimmt. Zum anderen wirkt sich hier die Prägung der Mehrheitsgesellschaft aus. Zwar hat auch der Ethikunterricht mit Akzeptanzproblemen zu tun, aber im Konzert der werteorientierenden Fächer ist er das eingängigste Angebot. Quasi am entgegengesetzten Pohl operiert der katholische Religionsunterricht. Er erreicht nicht nur einen verschwindend geringen Teil der Schülerschaft und kann kaum auf personelle Ressourcen zurückgreifen, die das Fach im schulischen Alltag stärken. Dazu kommt, dass

²⁴ Michael Germann, Zur rechtlichen Situation des Ethik- und Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt. Gutachten vom 10. September und 6. November, in: Aufbrüche 1/2006, 12–24, 20f.

²⁵ An den berufsbildenden Schulen Sachsens-Anhalts gibt es keinen katholischen Religionsunterricht.

eine Ausnahmeregelung erlaubt, den gemeindlichen Religionsunterricht als schulisches Angebot anzuerkennen. Was anfänglich als Hilfe zur Installation eines katholischen Religionsunterrichts an den Schulen gedacht war, verstärkt nun immer mehr die Marginalisierung dieses Faches. Gleichsam in der Mitte bewegt sich der evangelische Religionsunterricht. In Sachsen-Anhalt gilt er letztlich aufgrund seiner Präsenz an einer Mehrheit der Schulen als der Religionsunterricht schlechthin, wobei das an den Gymnasien am besten gelingt und an den Sekundarschulen am schwierigsten ist. Im Feld der Sonderschulen und der berufsbildenden Schulen ist der Religionsunterricht nur eine Marginalie.

4.2 Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt ist vor Ort de facto vorwiegend evangelischer und hinsichtlich seiner Intensität gymnasialer Religionsunterricht

Dass zwischen der Einrichtung des Faches vor Ort und der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht ein deutlicher Zusammenhang besteht, verwundert nicht. Am Religionsunterricht am Gymnasium, wo der evangelische Religionsunterricht flächendeckend und der katholische Religionsunterricht an mehr als jeder fünften Schule (26,9 %) angeboten wird, nahmen im Schuljahr 2018/19 reichlich 30 Prozent (30,2 %) aller Schülerinnen und Schüler daran teil (28,8 % am evangelischen und 1,8 % am katholischen Religionsunterricht). Deutlich darunter lag die Teilnahmequote an der Grundschule. Hier waren es knapp 16 % der Kinder, die den Religionsunterricht besuchen (15,1 % am ev. und 0,7 % kath. Religionsunterricht). Die Sekundarschule lag mit 9 % deutlich darunter (8,7 % und 0,3 % aller Schüler nahmen dort am evangelischen bzw. katholischen Religionsunterricht teil). An der Förderschule sah es noch schwieriger aus. Dort nahmen lediglich 2,8 % am evangelischen Religionsunterricht teil.

Ein Blick auf die Entwicklungen der letzten 20 Jahre zeigt, dass Religionsunterricht an den einzelnen Schulformen ganz unterschiedlich nachgefragt wird. Durchgehend positiv ist die Entwicklung beim evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium. Die Teilnahmequote stieg hier mehr oder weniger kontinuierlich auf 28,8 %. An der Grundschule und an der Sekundarschule gingen die Teilnehmerzahlen im evangelischen Religionsunterricht in den letzten Jahren deutlich zurück. Beim katholischen Religionsunterricht blieben die Teilnehmerzahlen mit 0,3 % SEK und GS 0,7 % auf niedrigstem Niveau konstant. Am Gymnasium gingen sie in den letzten zehn Jahren von 2,4 auf 1,8 % leicht zurück.

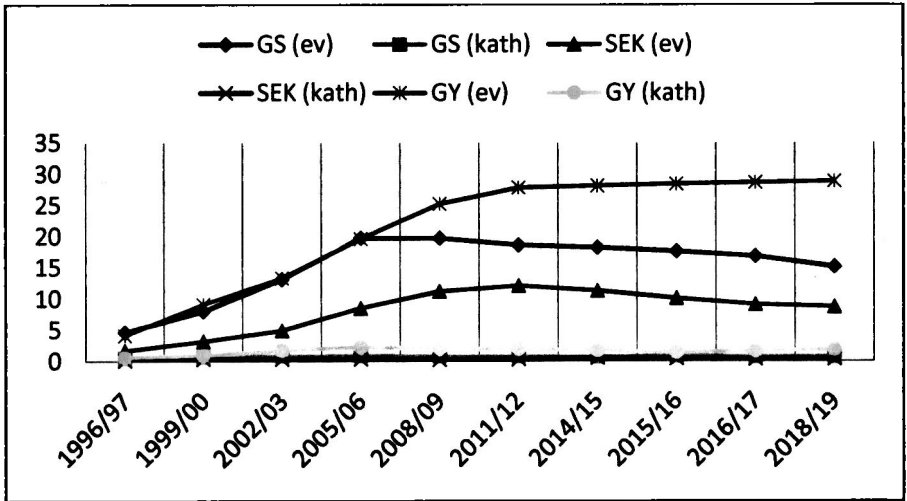


Abbildung 4: Schülerinnen und Schüler im ev. und kath. RU (in %)

De facto ist damit Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt evangelischer Religionsunterricht. Das liegt nicht nur an den religionssoziologisch zu erhebenden Differenzen zwischen den Konfessionen, sondern auch am Grad der Einrichtung an den einzelnen Schulen. Ein Unterrichtsfach, das nicht vorgehalten werden kann, existiert letztlich in der schulischen Wirklichkeit nicht.

Aber es ist nicht nur die bloße Präsenz eines Unterrichtsfaches, die Auswirkungen auf das Teilnahmeverhalten hat. Auch dessen Intensität spielt eine gewichtige Rolle. Am Beispiel des evangelischen Grundschulreligionsunterrichts lässt sich das gut vor Augen führen.

Ende der 1990er Jahre wurde er durchgehend zweistündig erteilt. Im Bemühen, das Religionsunterrichtsangebot auf mehr Schulen auszuweiten, kam es hier allerdings nach der Jahrtausendwende zu einer deutlichen Reduktion. Durchschnittlich wurden 2005/06 nur noch 1,49 Stunden pro Lerngruppe erteilt. Im Schuljahr 2018/19 sank dieser Wert noch einmal auf 1,20 Stunden pro Lerngruppe. De facto ist der evangelische Religionsunterricht an der Grundschule damit mehrheitlich zu einem einstündigen Fach geworden.²⁶

²⁶ Das trifft auch auf den katholischen Religionsunterricht zu. Im Schuljahr 2018/19 wurde er an der Grundschule mit durchschnittlich 1,21 Stunden pro Lerngruppe erteilt.

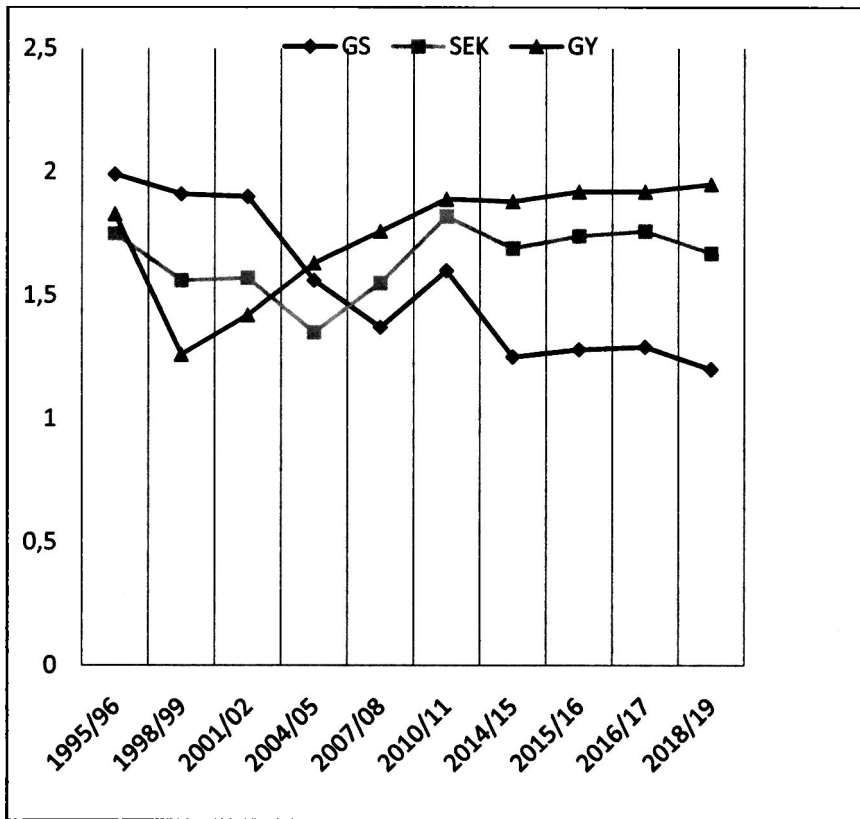


Abbildung 5: Erteilte Unterrichtsstunden im evangelischen RU pro Lerngruppe (nach Schulformen)

Dass eine solch rapide Kürzung durchaus im Zusammenhang mit der gesunkenen Teilnahmequote steht, lässt sich in umgekehrter Perspektive beim gymnasialen Religionsunterricht aufzeigen. Im Schuljahr 1998/99 wurde er pro Lerngruppe mit 1,26 Stunden angeboten. Dieser Wert stieg in den vergangenen Jahren kontinuierlich auf 1,95 Stunden pro Lerngruppe (im Schuljahr 2018/19). Damit liegt der evangelische Religionsunterricht (wie übrigens auch der katholische mit 1,89 Stunden pro Lerngruppe im Schuljahr 2018/19) sehr nahe an der generellen Zweistündigkeit.

Der Religionsunterricht an der Sekundarschule liegt zwischen den eben skizzierten Entwicklungen. Seit knapp zehn Jahren wird er durchschnittlich mit 1,7 Stunden pro Lerngruppe erteilt.

Man könnte bei der hier vorgebrachten Argumentation einwenden, dass auch der Ethikunterricht von den beschriebenen Entwicklungen nicht ausgenommen ist, was aber nicht mit einer Abnahme der Teilnahmequote einhergeht. Allerdings hätte man dabei zu wenig im Blick, dass der Ethikunterricht von der Positionierung der Mehrheit profitiert und deshalb »Normalitätsan-

spruch« genießt. Der Religionsunterricht dagegen muss für sich werben. Das geschieht nicht nur in den vorgeschriebenen Elternversammlungen beim Eintritt in die jeweilige Schule, sondern vor allem auch durch einen gewinnbringenden Unterricht vor Ort. Die Chance darauf erhöht sich, wenn sich Lehrkräfte auf die einzelnen Lerngruppen einstellen können. Die tendenzielle Einstündigkeit steht dem strukturell entgegen, weil sie die Anzahl der Lerngruppen pro Lehrkraft erhöht. Vor allem bei kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern führt das zu einer Erhöhung der Anzahl der Einsatzschulen. Vier bis fünf Schulen sind keine Seltenheit. Die Verankerung des Faches in der Schule sowie Impulssetzungen für das Schulleben werden damit stark be-, wenn nicht gar gänzlich verhindert.

In diesem Zusammenhang ist auf eine weitere Schwierigkeit hinzuweisen. Während der Ethikunterricht über alle Schulformen und Klassenstufen hinweg fast durchgängig in Lerngruppen im Klassenverband (und nur zum ganz kleinen Teil klassenübergreifend) stattfindet, gilt das für den Religionsunterricht nur in Ausnahmefällen.

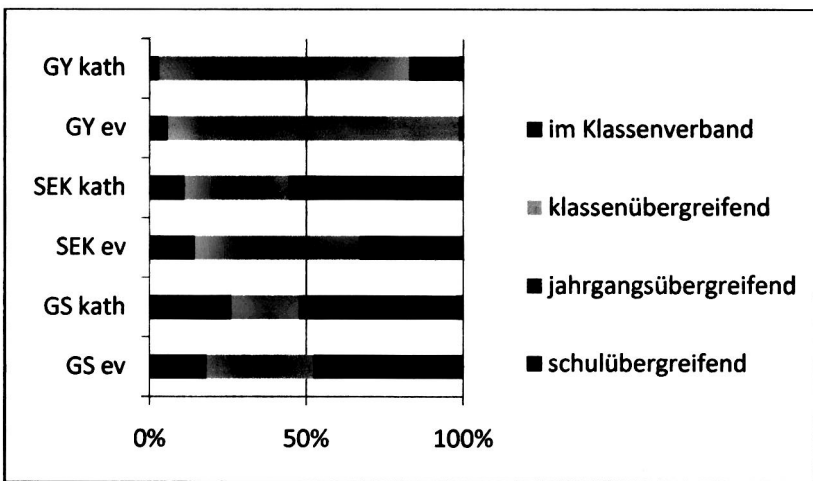


Abbildung 6: Lerngruppen im RU im Schuljahr 2018/19

Seinen Niederschlag findet das nicht selten in einer dementsprechenden Stundenplangestaltung. Jahrgangsübergreifender Religionsunterricht kann in der Regel nicht parallel zum im Klassenverband erteilten Ethikunterricht eingeplant werden. Daraus ergeben sich Randstundenkonstellationen, die einer Teilnahme am Fach sowie auch der Gestaltung des Unterrichts nicht förderlich sind.

Ein Spezifikum des katholischen Religionsunterrichts liegt darüber hinaus darin, dass er in einigen Fällen schulübergreifend angeboten wird. Damit ist er aus den konkreten schulischen Bezügen gänzlich herausgenommen. Sein schulisches Potenzial kann er somit nicht entfalten.

Am Gymnasium bieten sich für den Religionsunterricht die besten Bedingungen. An der Grund- und Sekundarschule sind tendenziell ungünstigere Lerngruppenkonstellationen die Regel.

Dass der Religionsunterricht strukturell noch immer so zu kämpfen hat, liegt auch daran, dass sich die Zahl der Lehrkräfte in den vergangenen 10 Jahren nicht erhöht hat. Sowohl an der Grund- als auch an der Sekundarschule lässt sich ein Stagnieren bzw. sogar eine Abnahme der Zahl der Lehrkräfte im Religionsunterricht beobachten. Das hängt vor allem damit zusammen, dass sich die Anzahl der staatlichen Lehrkräfte über die Jahre hinweg nicht erhöht, die Zahl der über den Gestellungsvertrag unterrichtenden kirchlichen Lehrkräfte aber gesunken ist. Das wirkt sich vor allem an den Grundschulen massiv aus, weil dort ca. 60 % aller Unterrichtsstunden von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gehalten werden.

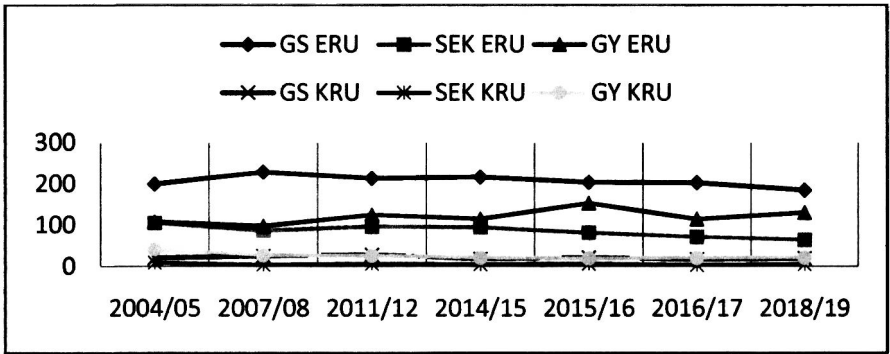


Abbildung 7: Lehrkräfte im RU (absolut)

Zu berücksichtigen ist hier auch, dass sich die Gesamtschülerzahlen in den Jahren verändert haben. Im Grundschulbereich ist sie in den letzten 15 Jahren von 57.423 auf 68.175 angestiegen. Die Zahl der Religionslehrkräfte ist dem jedoch nicht gefolgt. Sie ging sogar zurück.

An der Sekundarschule kam es in den letzten 10 Jahren zu einer deutlichen Reduktion der Gesamtschülerzahl. Allerdings wird sie durch die Einführung der Gemeinschaftsschulen aufgefangen. Die Zahl der Religionslehrkräfte verringerte sich auch hier, wenngleich nicht so dramatisch. Im gymnasialen Bereich verhält es sich entgegengesetzt. Hier sank die Gesamtschülerzahl. Zugleich stieg die Zahl der Lehrkräfte leicht an.

Zu beachten ist bei alledem, dass die durchschnittliche Unterrichtsstundenzahl pro Grundschul-Lehrkraft mit 5,9 Stunden deutlich unter derjenigen der gymnasialen Lehrkräfte (9,5 Stunden) liegt. Das heißt, eine vergleichbare Zahl an Lehrkräften erteilt deutlich weniger Religionsunterricht. Positiv gewendet könnte man sagen: Hier liegt ein Potenzial, das noch gehoben werden könnte. Allerdings ist davon gegenwärtig nicht auszugehen. Durch den eklatanten Mangel an Lehrerinnen und Lehrern generell werden Religionslehrkräf-

te bisweilen gar nicht oder nur in geringem Stundendeputat für den Religionsunterricht eingesetzt, um die Erteilung des Unterrichts in anderen Fächern zu gewährleisten.

Zu beachten ist, dass der Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt anders als beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern in hohem Maße von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erteilt wird. Das gilt vor allem für den Grundschulbereich. Hier gibt es im evangelischen Religionsunterricht nicht nur eine große Zahl gestellter Lehrkräfte, sondern auch die von ihnen durchschnittlich erteilten Unterrichtsstunden liegen mit 7,6 pro Lehrkraft deutlich über dem Durchschnitt bei staatlichen Lehrern von 3,7 Stunden. Beim katholischen Religionsunterricht spielt das kaum eine Rolle. Da fällt der Unterschied deutlich geringer aus (2,9 Stunden pro kirchliche Lehrkraft gegenüber 3,0 Stunden pro staatlicher Lehrkraft).

In der Summe wird man aber festhalten müssen, dass der Religionsunterricht an der Grundschule besonders stark auf kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angewiesen ist. Hält man sich dann die bereits benannten Probleme des Einsatzes an mehreren Schulen vor Augen, wird noch einmal deutlich, wie schwierig die strukturellen Voraussetzungen des Religionsunterrichts in dieser Schulform sind. Da für viele Schülerinnen und Schüler das Fach Religion einen Ort der Erstbegegnung mit der christlichen Religion darstellt, sind die längerfristigen Folgen mit in den Blick zu nehmen. Wer an der Grundschule keinen attraktiven Religionsunterricht erlebt, neigt auch im Besuch der weiterführenden Schulen nicht dazu, diesen Unterricht zu besuchen. Dazu kommt, dass der Religionsunterricht an den Sekundarschulen nach wie vor nur unvollständig eingerichtet ist: Evangelischer Religionsunterricht wird nur an 62,7 % und katholischer Religionsunterricht nur an 4,5 % aller Sekundarschulen angeboten. Leider ist auch die Zahl der Lehrkräfte zurückgegangen, was vor allem an dem Rückgang an kirchlichen Lehrkräften liegt.

Dass das auch etwas anders aussehen kann, zeigt ein Blick auf das Gymnasium. Vor allem im evangelischen Religionsunterricht konnte der Anteil der Lehrkräfte über die letzten 20 Jahre hinweg erhöht werden. Dazu kommt, dass sowohl staatliche (durchschnittlicher Unterricht: 9,6 Stunden im Schuljahr 2018/19) als auch kirchliche (durchschnittlicher Unterricht: 12,5 Stunden im Schuljahr 2018/19) Lehrkräfte mit einem größeren Stundenkontingent zum Einsatz kommen. Das verringert nicht nur die Wahrscheinlichkeit eines Einsatzes an mehreren Schulen, sondern erhöht auch die Möglichkeit, sich auf die Lerngruppen einzustellen und sich zudem mit Angeboten des Religionsunterrichts in das Schulleben und die Gestaltung des Schulprofils einzubringen. Dass dies für den katholischen Religionsunterricht ungleich schwerer ist als für den evangelischen, hängt auch damit zusammen, dass dessen 19 staatliche Lehrkräfte nur mit 6,7 Stunden Religionsunterricht erteilen und die beiden kirchlichen Lehrkräfte nur 2 Stunden geben.

4.3 Der katholische Religionsunterricht entfaltet sein Profil vorwiegend an konfessionellen Schulen

Katholischer Religionsunterricht findet aufgrund der Bedingungen der doppelten Diaspora vorwiegend an den katholischen Privatschulen seinen Ort. Diese Situation spiegeln auch die Zahlen der Unterrichtenden im Fach Katholische Religion: So unterrichten 35 von den insgesamt 87 Lehrkräften mit der Fakultas Katholische Religion an den Schulen der katholischen Edith-Stein-Schulstiftung (ESST).²⁷

Die drei Gymnasien der ESST verstehen sich auf der Grundlage ihres Leitbildes als Dialogschulen. Dies bedeutet, dass dort neben dem katholischen Religionsunterricht auch evangelischer Religionsunterricht und Ethikunterricht angeboten wird. Diese Schulen verwirklichen daher auch im Rahmen einer katholischen Privatschule vollständig die in Sachsen-Anhalt vorgesehene Fächergruppe. Damit wird aus kirchlicher Perspektive heraus dem Umstand Rechnung getragen, dass kirchlich mitverantwortete schulische Bildung stets unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und unter diakonischer Ausrichtung stattfinden muss.

5. Islamischer, alevitischer, jüdischer, orthodoxer u.a. Religionsunterricht sowie Ethikunterricht

Neben dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht gibt es gegenwärtig keinen anderen Religionsunterricht. Unter dem Eindruck eines wachsenden Zuzugs von Flüchtlingen, der im Jahr 2016 einen enormen Schub erhalten hatte, hieß es im Koalitionsvertrag von CDU, SPD und Bündnis 90/Die Grünen aus dem Jahr 2016:

»Die Koalition bekennt sich zu einem flächendeckenden Angebot der in der Landesverfassung verankerten wertebildenden Fächer Ethikunterricht, Evangelischer Religionsunterricht, Katholischer Religionsunterricht als staatliche Aufgabe. Die Koalitionspartner stimmen darüber überein, dass sie ein dem konfessionellen Unterricht vergleichbares Unterrichtsangebot für muslimische Schülerinnen und Schüler im Land Sachsen-Anhalt einführen wollen. Die Voraussetzungen sind zu prüfen.«

Inzwischen ist deutlich, dass es innerhalb der Landesregierung keinen politischen Willen zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts gibt.

²⁷ Zahlen 2018: Lehrkräfte für Katholischen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt; aufbereitet nach Zahlen der Edith-Stein-Schulstiftung, Magdeburg, Dezember 2018.

Stattdessen will man verstärkt im Ethikunterricht über den Islam informieren. Damit haben sich auch die Hoffnungen der jüdischen Gemeinden zerschlagen, ein Pilotprojekt für einen jüdischen Religionsunterricht anstoßen zu können.

Hier wirkt sich die geringe Zahl von Menschen mit einer anderen Religionszugehörigkeit aus. Obwohl sich in qualitativer Hinsicht in Sachsen-Anhalt ein großes religiöses Spektrum findet, kommt es nicht zu einer Abbildung dieser Vielfalt im schulischen Religionsunterricht, weil die Mindestschülerzahlen nicht erreicht werden können. Diese Ausgangslage nötigt zu einer konzeptionellen Profilierung des konfessionellen Religionsunterrichts als kooperativen Religionsunterricht, der in interreligiöser Verständigung auch anderen Religionsgemeinschaften authentische Perspektiven der Selbstdarstellung ermöglicht.²⁸

Der Ethikunterricht ist an den Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen, Gymnasien und Gesamtschulen flächendeckend sowie an 92,2 % der Grundschulen und 50 % der Schulen des zweiten Bildungsweges eingerichtet. Im allgemeinbildenden Bereich ergibt sich eine Abdeckung von 91,6 %, im berufsbildenden Bereich von 95,8 % (Schuljahr 2018/19). Am Ethikunterricht nehmen insgesamt gesehen viermal so viele Schülerinnen und Schüler teil wie am Religionsunterricht. Auch deshalb gilt der Ethikunterricht als selbstverständlicher Teil schulischer Bildung, hat aber dennoch mit teilweise ähnlichen Problemen wie der Religionsunterricht zu kämpfen, insofern der Stellenwert ethischer Bildung im Schulalltag deutlich hinter der einer naturwissenschaftlichen und sprachlichen Bildung zurücksteht. Vor allem auch aus Sicht vieler Eltern gehören Ethik- und Religionsunterricht zum Kann-Bereich, der allerdings hinsichtlich der Entwicklung von beruflichen Chancen wenig beizutragen hat. Letztlich gilt das, was auch für das Feld der religiösen Bildung gilt: Kompetenzen in religiösen und ethischen Fragen stehen auf der erzieherischen Werteskala weit unten. Die Fächergruppe agiert hier letztlich »im Bereich des Möglichen, nicht des unbedingt Notwendigen«²⁹.

Leider liegen bisher keine umfassenden empirischen Untersuchungen zum Ethikunterricht sowie zur Fächergruppe insgesamt vor. Es ist aber davon auszugehen, dass die Fächer der Fächergruppe nur im Ausnahmefall miteinander kooperieren und beispielsweise gemeinsame Projektstage oder -wochen veranstalten. Die Praxis der Fächergruppe bleibt deutlich hinter ihren konzeptionellen Möglichkeiten zurück. Allerdings zeigen die wenigen dazu vorliegenden empirischen Untersuchungen, dass solche gemeinsamen Aktionen von Ethik-

²⁸ Vgl. dazu: Domsgen, Plädoyer 2019 (s.o. Anm. 13).

²⁹ Michael Domsgen, Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung. Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut? in: Jahrbuch der Religionspädagogik 22 (2006), 136–147, 138.

wie Religionsschülerinnen und -schülern gleichermaßen als ein gewinnbringendes Angebot eingeschätzt werden.³⁰

6. Religiöses Schulleben

Religiöses Schulleben an den staatlichen allgemein- und berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt ist alles andere als selbstverständlich. Das gilt nicht zuletzt deshalb, weil es kaum traditionelle Anknüpfungspunkte gibt, an denen Gottesdienste oder Andachten andocken können. Auch deshalb stehen Initiativen in dieser Richtung vor einer permanenten Plausibilisierungsherausforderung.

Bei der Einführung des Religionsunterrichts Anfang der 1990er Jahre wurde immer wieder gestellt die Frage gestellt, ob man denn im Religionsunterricht beten würde. Dahinter stand die Sorge vor einer nicht steuerbaren Vereinnahmung. Mit Blick auf den Religionsunterricht hat sich inzwischen die Ausgangslage deutlich verändert. Dass der Religionsunterricht nicht indoktriniert, ist weitgehend verstanden. Gleichwohl lässt sich nach wie vor eine grundsätzliche Distanz vieler Eltern, Großeltern, Lehrer und Lehrerinnen hinsichtlich der Gestaltung eines religiösen Schullebens beobachten. Dass die Kirchen beim Religionsunterricht mitwirken, wird akzeptiert. Dass religiöse Praxis auch im Schulleben einen Platz findet, wird jedoch oft noch argwöhnisch beäugt.

Gleichwohl finden sich eine Reihe von Initiativen, die genau das umzusetzen versuchen. Dazu gehören neben Schulgottesdiensten zum Schuljahresbeginn, einem Krippenspiel oder einem Weihnachtsliedersingen am letzten Schuljahr vor den Weihnachtsferien religiöse Impulse, die über den Religionsunterricht vermittelt werden (Begegnung mit gelebter Religion in einer monastischen Gemeinschaft, Kirchenraumerkundungen im Advent, Besuche im Altenheim). Punktuell finden sich auch Kooperationsprojekte mit der Kirchenmusik, die in geistlichen Konzerten in der Kirche münden.³¹

³⁰ Vgl. Georg Bucher, Michael Domsgen, »Auf diese Woche hatte ich anfangs gar keine Lust, doch sie hat mich positiv überrascht.« Religionsphilosophische Schulprojektwoche am Martin-Luther-Gymnasium Eisleben zum Thema »Reformation und Freiheit« – Auswertung der Befragung der Schülerinnen und Schüler, in: Michael Domsgen, Henning Schluß, Matthias Spenn (Hg.), Was gehen uns »die anderen« an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 117–141, 130f.

³¹ Zum Überblick über all diese Initiativen vgl. Frank Lütze, Religion wahrnehmen – in allen Facetten. Überlegungen und Beispiele zur Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit gelebtem Christentum in Mitteldeutschland, in: Domsgen, Schluß, Spenn, Was gehen uns »die anderen« an? 2012 (s.o. Anm. 30), 143–160.

Wer religiöses Schulleben in Sachsen-Anhalt befördern will, bewegt sich in einem mehrfachen Spannungsfeld.³²

Einerseits bewegt man sich im Spannungsbereich zwischen berechtigter Vorsicht und unentbehrlichem Impuls. Eine ausdrückliche Bezugnahme auf das religiöse Schulleben findet sich im Erlass zum Religions- und Ethikunterricht aus dem Jahr 2007. Dort heißt es unter Punkt 7 »Religiöse Veranstaltungen in der Schule«:

»Im Rahmen der Schule können Schulgottesdienste, religiöse Projektstage und Arbeitsgemeinschaften als gemeinsame Veranstaltungen von Schule und Kirche veranstaltet werden. Die Teilnahme ist für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte freiwillig.«³³

Die Betonung der Freiwilligkeit ist eine *conditio sine qua non* in Sachen religiöses Schulleben. Für die Realisierung entsprechender Initiativen ist es dann entscheidend, dass sich Eltern finden, die dies wünschen und dies vor der Schulleitung auch so vertreten. Religionslehrkräfte allein sind damit in aller Regel überfordert, da sie genügend mit der Akzeptanz ihres Faches zu tun haben. Oft fürchten sie auch mit der Initiation von Schulgottesdiensten diesen mühsam erreichten Stand aufs Spiel zu setzen. Letztlich geht es um ein Abwägen der Situation zwischen berechtigter Vorsicht und Achtung der weltanschaulichen Positionen sowie Impulsen, die notwendig sind, um eine Weiterentwicklung zu ermöglichen. Zu bedenken ist dabei, dass der Religionsunterricht auf Formen gelebter Religion angewiesen ist, um Schülerinnen und Schülern eine Begegnung damit zu ermöglichen. »Verfolgt der Religionsunterricht das Ziel, gelebte Religion zum Thema zu machen und damit zur Reflexion anregen zu wollen, ereignet sich im Gottesdienst der Vollzug von Religion.«³⁴ Mit Blick auf die Entfremdung der Mehrzahl ostdeutscher Familien von christlicher ritueller Praxis kommt einem solchen Impuls eine besondere Bedeutung zu.

Andererseits ist bei Angeboten religiösen Schullebens im Spannungsfeld zwischen gewünschter Partizipation und notwendigem Distanzspielraum zu agieren. Gottesdienst ist ein dialogisches Geschehen. Allerdings ist in Sachsen-Anhalt in besonderer Weise darauf zu achten, dass die ersten zaghaften Versu-

³² Vgl. dazu Michael Domsgen, »Mama, Herr D. hat mich gesegnet« Einschulungsgottesdienst in Ostdeutschland, in: Arbeitsstelle Gottesdienst 20 (2006), 27–35.

³³ Evangelischer Religionsunterricht, katholischer Religionsunterricht und Ethikunterricht an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt. RdErl. des MK vom 10.5.2007 – 26–82105, 163.

³⁴ Michael Wermke, Religion in Gottesdienst und Unterricht. Von den zwei Seiten einer Medaille, in: ders. (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, 198–206, 202.

che, sich dieser Dimension zu öffnen, nicht mit einer Überforderung einhergehen. Der Traditionsabbruch verlangt nach Distanzspielräumen, die auch im Schulgottesdienst eingeräumt werden müssen. Schülerinnen und Schüler sollen in Kontakt, in Berührung mit Religion gebracht werden, d.h. hier nicht nur im Unterricht, sondern auch im Schulgottesdienst »als probeweises freies Herantasten an ihre Formen«³⁵. Schulgottesdienste in Ostdeutschland sind also eine Gradwanderung. Sie sind wirklich Gottesdienst und nicht Gottesdienst auf Probe. Sie müssen aber in ihrem Ablauf die Möglichkeit zur Distanz einräumen, zur eigenen (auch ablehnenden) Positionierung. Gleichzeitig benötigen sie eine Atmosphäre der Zustimmung, in der Partizipation möglich ist. Beides bedingt einander.

7. Schulen in evangelischer bzw. katholischer Trägerschaft

Seit den 1990er Jahren kam es in Sachsen-Anhalt zur Gründung zahlreicher Schulen in christlicher Trägerschaft, die innerhalb der Bevölkerung einen »enormen Zuspruch«³⁶ gefunden haben. Der Anteil der Schülerschaft an privaten Schulen hat sich in den letzten zehn Jahren geradezu verdoppelt (von 4,6 % im Schuljahr 2006/2007 auf 9,2 % im Schuljahr 2016/17³⁷). Inzwischen gibt es 42 evangelische und 8 katholische Schulen.

Dabei zeigen sich zwischen den Konfessionen unterschiedliche Trägermodelle. Während die katholischen Schulen alle in der Trägerschaft der Edith-Stein-Schulstiftung des Bistums Magdeburg sind, finden sich bei den evangelischen Schulen ganz unterschiedliche Träger: Vereine, Werke, Einrichtungen und (in zwei Fällen) auch die (anhaltische) Landeskirche selbst. Sie agieren teilweise im Verbund der Evangelischen Schulstiftung (3 Schulen), der Evangelischen Johannes-Schulstiftung (9 Schulen) sowie des Evangelischen Schulbunds Nord e.V. (7 Schulen).

Unter den 42 evangelischen Schulen finden sich 8 Berufsschulen mit ca. 800–900 Schülerinnen und Schülern, 5 Förderschulen mit ca. 400 Schülerinnen und Schülern, eine Gemeinschaftsschule mit 167 Schülerinnen und Schülern, eine Gesamtschule mit 219 Schülerinnen und Schülern, 21 Grundschulen

³⁵ Bernhard Dressler, *Leben! Handeln – Der Religionsunterricht im »Haus des Lernens«*, in: Wermke, *Aus gutem Grund 2002* (s.o. Anm. 34), 75–98, 90.

³⁶ Matthias Müller, *Die Evangelische Grundschule »Bachstedt«*. Ein ethnographischer Einblick in eine protestantische Schulkultur, Diss. Uni Halle 2016, 10.

³⁷ Statistisches Bundesamt (Hg.), *Schulen auf einen Blick*. Ausgabe 2018, Wiesbaden 2018, 13, auffindbar unter: <https://www.destatis.de> (Zugriff am 4.4.2018).

mit ca. 2.200 Schülerinnen und Schülern, 3 Gymnasien mit ca. 1.100 Schülern sowie 3 Sekundarschulen mit ca. 700 Schülerinnen und Schülern.

Schon 1991 wurden auf dem Gebiet des 1994 neuerrichteten Bistums Magdeburg durch Bischof Leo Nowak drei katholische Gymnasien in Magdeburg, Halle (Saale) und Dessau gegründet. Diese Schulen waren von Anfang an als »Dialogschulen« gedacht, was bedeutet, dass an ihnen sowohl katholische als auch evangelische und konfessionslose Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen sollten. Diese Schulen wurden 2003 mit den mittlerweile gegründeten katholischen Grundschulen in die Edith-Stein-Schulstiftung des Bistums Magdeburg (ESST) überführt, die eine kirchliche Stiftung des öffentlichen Rechts ist.³⁸ Derzeit gehören zur ESST vier Grundschulen, eine Sekundarschule sowie drei Gymnasien. An ihren Schulen werden mehr als 3000 Schülerinnen und Schüler von über 250 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet.³⁹

In schulinternen Projekten unternehmen die katholischen Schulen den Versuch, »Religion« schulisch über den Religionsunterricht hinaus zum Thema zu machen. So ist am katholischen Elisabeth-Gymnasium in Halle (Saale) für die Jahrgangsstufen 5 und 6 das Projekt »Begegnung mit dem Christentum« Teil des Schulprogramms. Dabei wird »an bis zu vier Projekttagen zumeist im Klassenverband auf Entdeckungsreise zu Orten des Christentums in Halle gegangen. [...] Darüber hinaus erarbeiten sich Ethikschüler*innen in Jg. 5 in einer gemeinsam von Ethik- und Religionslehrer*innen entwickelten Halbjahressequenz narrativ zentrale Erzählungen und Figuren der jüdisch-christlichen Tradition mit ihren jeweiligen theologisch-anthropologischen Botschaften.«⁴⁰ Diese Grundidee wird in Klassenstufe 9 aufgenommen durch das Projekt »Liebe-Nächstenliebe«, das über fünf Doppelstunden und einen Projekttag hinweg »Religion« zum dialogischen Thema der religiösen und weltanschaulichen Perspektiven macht.⁴¹

³⁸ Vgl. www.edith-stein-schulstiftung.de/schulen/geschichte/ (Zugriff am 12.4.2019).

³⁹ Vgl. <https://www.edith-stein-schulstiftung.de/schulen/schulen-der-ess/> (Zugriff am 12.4.2019).

⁴⁰ Hans-Michael Mingenbach: Diakonisch-dialogisch – Einblicke in das »religionspädagogische Laboratorium« am katholischen Elisabeth-Gymnasium, in: Saskia Eisenhardt u.a. (Hg.), Religion in Vielfalt unterrichten. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 309-312, 310f.

⁴¹ Vgl. Mingenbach, Diakonisch.-dialogisch 2019 (s.o. Anm. 40), 311.

8. Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern: Standorte, Strukturen, Schwerpunkte

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht erfolgt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Eine Lehramtsausbildung für den evangelischen Religionsunterricht gibt es seit 1991. Damals waren an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entsprechende Studiengänge eingerichtet worden. Eine Professur für Evangelische Religionspädagogik wurde 1991 ausgeschrieben und 1992 besetzt. 2003 erfolgte die Einrichtung eines Instituts für Katholische Theologie und ihre Didaktik am Fachbereich Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, das 2006 der neuerrichteten Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften zugeordnet wurde. Die Professur für Religionspädagogik und Katechetik mit Schwerpunkt Didaktik des katholischen Religionsunterrichts wurde 2005 erstmals besetzt.

An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg können Abschlüsse für Evangelische und Katholische Religion in allen Lehramtsstudiengängen für allgemeinbildende Schulen erworben werden. Für das Lehramt Evangelische und Katholische Religion an berufsbildenden Schulen ist derzeit – anders als beim Ethikunterricht – kein eigener Direktstudiengang in Sachsen-Anhalt eingerichtet.

Die Umstellung auf modularisierte Studiengänge erfolgte zum Studienjahr 2007/08. Das Staatsexamen ist damit allerdings nicht aufgehoben worden. Die Studierendenzahlen im Lehramt Evangelische Religion sind in den letzten Jahren stetig gestiegen. Gegenwärtig sind 330 Studentinnen und Studenten dafür eingeschrieben. Für das Lehramt Katholische Religion aller Schulformen sind derzeit ca. 70 Studierende eingeschrieben.

Die zweite Ausbildungsphase wird an zwei Staatlichen Seminaren für Lehrämter in Halle und Magdeburg absolviert und mit der 2. Staatsprüfung abgeschlossen.

9. Forschung zur religiösen Bildung in der Schule

Eine erste empirische Untersuchung zum evangelischen Religionsunterricht konnte auf der Grundlage einer Befragung von 1000 Schülerinnen und Schülern an Sekundarschulen und Gymnasien in Halle, Lutherstadt-Wittenberg und in der Altmark 2010 vorlegt werden. Dadurch war es erstmals möglich, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht präziser zu beschreiben. Dabei zeigte sich, dass der Anteil nicht getaufter Kinder und Jugendlicher mit ca. 50 % deutlich höher ist als in den benachbarten Bundesländern Sachsen und Thürin-

gen.⁴² Gegenwärtig läuft eine Replikation der Studie, wobei erstmals auch die Lehrerinnen und Lehrer im evangelischen Religionsunterricht mit in die Befragung einbezogen werden konnten. Die Ergebnisse werden im 2020 veröffentlicht werden.⁴³

Vielfältige Impulse zur empirischen Erforschung religiöser Bildung im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit konnten an der 2011 gegründeten Forschungsstelle »Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse« gewonnen werden, die an der Theologischen Fakultät angesiedelt ist.⁴⁴ Inzwischen liegen die ersten Untersuchungsergebnisse vor zur Religiosität von Jugendlichen⁴⁵, zu ihrem Lutherbild⁴⁶, zur Schulkultur an einer evangelischen Grundschule⁴⁷, zu Religiösen Jugendfeiern insgesamt und speziell den Segensfeiern an einer evangelischen Sekundarschule⁴⁸, zum Singen im Religionsunterricht⁴⁹, zu Gemeindepfarrern als Religionslehrern⁵⁰, zu Begegnungen von Schule und gelebter Religion⁵¹ sowie zur konzeptionellen Grundlegung einer Elternarbeit an der Schule.⁵² Weitere Projekte zum Beispiel zum Religionsunterricht an der Förderschule oder zu konfessionslosen Schülerinnen und Schülern an evangelischen Schulen stehen vor ihrem Abschluss.

Am Arbeitsbereich Religionspädagogik des Instituts für Katholische Theologie und ihre Didaktik sind Forschungsprojekte angesiedelt, die sich insbesondere mit der Spezifik der Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht und

⁴² Vgl. Domsgen, Lütze, Schülerperspektiven 2010 (s.o. Anm. 23).

⁴³ Vgl. Michael Domsgen, Teresa Tenbergen, Schüler- und Lehrerperspektiven zum Religionsunterricht, Leipzig 2020.

⁴⁴ Zum Überblick sowie zur Kurzbeschreibung der einzelnen Projekte vgl. die Homepage der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse, unter: https://www.theologie.uni-halle.de/pt_rp/rkl/ (Zugriff am 4.4.19)

⁴⁵ Vgl. Sarah Demmrich, Religiosität und Rituale. Empirische Untersuchungen an ostdeutschen Jugendlichen (APrTh 62), Leipzig 2016.

⁴⁶ Vgl. Sabine Blaszczyk, Joachim Liebig, Martin Luther – ein Bild von einem Mann. Meinungsbilder von Jugendlichen aus Sachsen-Anhalt, Halle 2017.

⁴⁷ Vgl. Matthias Müller, Grundschule Bachstedt 2016 (s.o. Anm. 36).

⁴⁸ Vgl. Emilia Handke, Religiöse Jugendfeiern »zwischen Kirche und anderer Welt«. Eine historische, systematische und empirische Studie über kirchlich (mit)verantwortete Alternativen zur Jugendweihe (APrTh 65), Leipzig 2016.

⁴⁹ Vgl. Teresa Tenbergen, »Can a Song save your life?« Das Singen im Religionsunterricht im Spiegel seiner Perspektiven, Leipzig 2017.

⁵⁰ Vgl. Günter Beck-Mathieu, Gemeindepfarrer als Religionslehrer. Empirische Studien zu Selbstverständnis, Handeln im System Schule und Nachbarschaft von Schule und Gemeinde (APrTh 61), Leipzig 2015.

⁵¹ Vgl. Lütze, Religion wahrnehmen 2012 (s.o. Anm. 31).

⁵² Vgl. Siglinde Spuller, Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Elternarbeit am Lernort Schule vor dem Hintergrund europäischer Perspektiven im säkularen Kontext. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik zur schulischen Elternarbeit, Diss. Uni Halle 2015.

mit Fragen der fächerverbindenden Didaktik des Religiösen in der Fächergruppe evangelischer und katholischer Religionsunterricht sowie Ethikunterricht beschäftigen.

10. Desiderate bzw. Herausforderungen für die religionspädagogische Theoriebildung

Der Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt steht vor einer doppelten Aufgabe.⁵³ Einerseits soll Kindern und Jugendlichen, die bisher in ihrer Lebensgeschichte keine Berührungen mit Religion als einer Praxis hatten, die Möglichkeit gegeben werden, das Christentum als einen Teil unserer Kultur kennenzulernen. Dazu gehören auch Partizipationsmöglichkeiten, die nicht gleich mit einem Bekenntnis dazu einhergehen. Andererseits sollen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich als religiös verstehen, unterstützend begleitet werden, indem ihnen ein Kommunikationsraum geboten wird, der die eigenen Prägungen erläuternd und kritisch aufnimmt. Fachdidaktisch bedarf das einer grundlegenden Sensibilität für die jeweiligen Ausgangslagen. Dabei sind die einzelnen Kinder und Jugendlichen von vornherein in ihren sozialen Bezügen in den Blick zu nehmen. Unterrichtlich-inhaltliche und sozialisatorisch-strukturelle Momente sind aufeinander zu beziehen.⁵⁴

Pädagogisches Handeln ist dabei zweipolig zu gestalten: Einerseits zielt es auf Befähigung, also auf Fähigkeiten und Kompetenzen, die unterrichtlich zu vermitteln sind. Andererseits muss es aber immer auch im Blick haben, dass die erworbenen Fähigkeiten zur Anwendung gebracht werden können. Sonst besteht die Gefahr, dass sie auf der Ebene des Postulats verbleiben und letztlich irrelevant sind. Befähigung und Bevollmächtigung sind im Zusammenhang zu sehen. Für eine gelingende Lebensführung braucht es beides gleichermaßen.⁵⁵

⁵³ Vgl. zum Folgenden Domsgen, Plädoyer 2019 (s.o. Anm. 13) sowie Harald Schwillus: Differenzen wahrnehmen – Gemeinschaft stärken. Religionsunterricht angesichts zunehmender Fremdheit von Religion und Konfessionslosigkeit, in: Domsgen, Schwillus, Religionsunterricht der Zukunft 2019 (s.o. Anm. 12), 159–174.

⁵⁴ Vgl. Michael Domsgen, Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66 (2014), 243–252.

⁵⁵ Sehr gut aufnehmen lässt sich das durch in der Rezeption von Empowerment-Diskursen. Vgl. Georg Bucher, Michael Domsgen, Empowerment in religionspädagogischer Perspektive – Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen, ZThK 113 (2016) 4, 407–439.

Eine solche Profilierung verlangt nach einem kooperativen Religionsunterricht, und zwar nach innen wie nach außen. Nach innen wird er immer auch daraufhin ausgerichtet sein, authentische Begegnungen zu ermöglichen und Bezüge zur Praxis Religion herzustellen, ohne dabei die Begrenzungen des Lernorts Schule unzulässig zu überschreiten. Es geht um eine pädagogisch zu reflektierende Praxis, die beispielsweise in teilnehmender Beobachtung im Religionsunterricht selbst oder auch im Rahmen eines Lernortwechsels ermöglicht wird. Nach außen korrespondiert dem das Bemühen um Austausch und Verständigung, um die eigene Position einbringen zu können. Der Gedanke der Fächergruppe bietet hier viel Potenzial, weil er innerhalb des schulischen Rahmens gleichsam »natürliche« Kooperationspartner identifiziert, mit denen der Religionsunterricht durch Inhalte und Aufgaben verbunden ist. Insofern kann guter Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt nie nur auf sich selbst bezogener Unterricht sein, sondern muss immer auch die Verständigung mit anderen suchen. Nur kann das Potenzial der Positionalität voll auf zur Entfaltung kommen und für die Schülerinnen und Schüler orientierend sein.

Begrifflich zu fassen wäre das im Terminus eines kooperativen Religionsunterrichts. Er ist zum einen auf die Kooperation zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht bezogen. Zum anderen hat der Religionsunterricht immer auch die Kooperation mit dem Ethikunterricht zu suchen. Einen lohnenswerten Anknüpfungspunkt für Überlegungen in dieser Richtung bietet die Expertise zum »Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft« aus dem Jahr 2001.⁵⁶ Sie lässt deutlich werden, wie groß das Potenzial ist, das im Projekt einer Fächergruppe liegt. Aus der Sicht der einzelnen Fächer betrachtet, liegt momentan sicher beim Religionsunterricht die stärkere Notwendigkeit, hier aktiv zu werden, weil er in der Gefahr steht, an den Rand gedrängt zu werden. Aber jenseits solcher eher institutionellen Interessen sollte der Blick neu auf die Möglichkeiten gerichtet werden, die sich daraus für die Schülerinnen und Schüler ergeben. Gerade vor dem Hintergrund deutlich wahrnehmbarer fremdenfeindlicher Tendenzen ist dem Differenzlernen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. »Pluralität ist in ihrem Kern Differenz.«⁵⁷ Entscheidend ist es, damit umgehen zu lernen. Dies ist aber nur möglich, wenn sie nicht von vornherein ausgeblendet wird.

Wird Religion zur Privatsache erklärt und taucht beispielsweise in der Schulöffentlichkeit nicht auf, wie das in Sachsen-Anhalt in der Regel der Fall ist, dann ist das nicht nur für den Religionsunterricht bedauerlich, sondern vor

⁵⁶ Sehr anregend sind hier nicht zuletzt die Hinweise zu schulpraktischen und -organisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten (wahldifferenzierte Phasen im Kurssystem, Arbeitsgemeinschaften, Projektunterricht). Vgl. Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft 2003 (s.o. Anm. 15), 54–60.

⁵⁷ Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Band 1: *Moralpädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 176 (im Original teilweise kursiv).

allem hinsichtlich verpasster Lernchancen äußerst problematisch. Auf diese Weise werden Vorurteile ungebrochen weitertradiert.⁵⁸ »Normalität« allerdings, »gibt aus sich heraus nicht zu denken.«⁵⁹ Es braucht irritierende Momente, die Differenz sichtbar machen und Wege aufweisen, damit umzugehen.⁶⁰

Ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im Modus wechselseitiger Anerkennung auf der Grundlage eines verbindlichen Fachlehrkräftewechsels wird dabei kaum zu realisieren sein. Dafür sind die Voraussetzungen nicht gegeben. Hilfreich kann hier eine Differenzierung sein, die Peter Brause, bis 2019 Abteilungsleiter Religionspädagogik/Lehrerfortbildung an der Edith-Stein-Schulstiftung in Magdeburg in einem Gespräch im Rahmen einer Fortbildung eingetragen hat. Er differenzierte zwischen einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht miteinander und einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht füreinander. Die erste Form wird wohl höchst selten umzusetzen sein. Hauptsächlich wird die zweite Form zur Anwendung kommen. Dabei geht es nicht um ein Einheitsfach, sondern um die Ermöglichung authentischer Begegnung mit der je anderen Konfession, indem beispielsweise eine Lehrkraft der anderen Konfession in einem fest verabredeten Zeitraum den Unterricht übernimmt und die je eigene Perspektive dadurch zum Tragen kommen kann. Umsetzbar wäre das beispielsweise durch Lehrkräfte, die eigens dafür ein Stundenkontingent zur Verfügung gestellt bekommen und als eine Art »Wanderlehrer« in einer Region unterwegs sind. Ein solchermaßen von den Kirchen gemeinsam unterstützter und kooperativer Religionsunterricht könnte deutlich machen, was unter einer ernstgemeinten Ökumene zu verstehen ist – nämlich ein echtes Wahrnehmen und schulisches Zeigen von Differenz bei gleichzeitiger Vermittlung von gegenseitiger Wertschätzung und Würdigung.

Die hier eingeschlagene Richtung würde ihren Abschluss jedoch nicht nur in einem kooperativen Religionsunterricht im Sinne der Konfessionssensibilität finden. Vielmehr scheint schon jetzt überlegenswert, ob damit auch für die Thematisierung des Islam und auch des Judentums im Religionsunterricht eine didaktische Perspektive zum Tragen kommen könnte, die einerseits grundlegende religionsdidaktische Linien (Stichwort Positionalität) aufnimmt und

⁵⁸ Interessant sind hier die Ergebnisse des Sachsen-Anhalt-Monitors 2018; darin heißt es: »Der Sachsen-Anhalter misstraut fremden Menschen. Fast jeder Zweite stimmt der Aussage zu: »Man kann nicht vorsichtig genug sein.« Ein Drittel der Befragten macht seine Bereitschaft zu vertrauen von der Situation abhängig.« <https://lpb.sachsen-anhalt.de> (Zugriff am 6.4.19).

⁵⁹ Martin Jäggle, Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, in: Thomas Krobath, Robert Schelander (Hg.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Münster 2009, 265–280, 274.

⁶⁰ Zu den darin liegenden Impulsen für die Schulentwicklung vgl. Michael Domsgen, *Schule und Religion in der Säkularität – Impulse für die weitere Diskussion*, in: Domsgen, Schluß, Spann, Was gehen uns »die anderen« an? 2012 (s.o. Anm. 30), 161–184.

andererseits die zunehmende Präsenz des Islam sowie – in deutlich geringeren Zahlen – des Judentums in Sachsen-Anhalt berücksichtigt. Schließlich gilt es zu beachten, dass zukünftig in Sachsen-Anhalt ungefähr so viele Musliminnen und Muslime wie Katholikinnen und Katholiken leben werden.

Ein kooperativer Religionsunterricht könnte auf diese Weise zu einem Forum Religion werden, der sich aus einer bestimmten Position heraus auch den Perspektiven und Positionen anderer Religionen öffnet, um auf diese Weise authentische Begegnungen zu ermöglichen. Ein solcher Religionsunterricht würde also auch eigene Begrenzungen wahrnehmen, die vor allem dann sichtbar werden, wenn der Blick auf andere Konfessionen und Religionen gerichtet werden soll. Zugleich hielte er, nicht zuletzt auch um der so wichtigen Transparenz am Lernort Schule willen, an seiner grundsätzlichen Positionalität fest.

Evangelischer und katholischer Religionsunterricht könnten so zum Religionsunterricht für Sachsen-Anhalt werden, der sich daraus resultierend der Kooperation mit dem Ethikunterricht in neuer Weise stellen könnte. Auch den Ethikschülerinnen und -schülern würde sich damit die Perspektive einer authentischen Begegnung mit Religion erschließen. Zugleich könnten Kommunikationsräume geschaffen werden, in denen sich die Schülerschaft insgesamt über religiöse Fragen und Praktiken verständigen könnte und auch müsste. Ob dafür der wöchentliche Unterricht oder aber Projektwochen angemessen sind, wäre genauer zu diskutieren. Auch die Frage einer didaktischen Neuausrichtung müsste bearbeitet werden. Das jedoch ist alles möglich, so denn eine grundsätzliche Übereinkunft hinsichtlich des einzuschlagenden Weges hin zum Ziel eines kooperativen Religionsunterrichts gewonnen werden könnte.