

Religionsunterricht in Ostdeutschland

Zu alten und neuen Herausforderungen

Michael Domsgen und Frank M. Lütze

Abstract

Religious education in East Germany is religious education in the plural. Different models stand side by side. Acceptance and structural anchoring in the individual school types also vary. Nevertheless, unifying challenges can be identified that need to be addressed. They make it clear that there is a need for a further development or readjustment of the models of religious instruction that on the one hand satisfies the positionality of religiosity, which is so important from the point of view of religious didactics, and on the other hand is capable of absorbing religious diversity and secularity on the part of students inside.

Wer über den Religionsunterricht in Ostdeutschland nachdenkt, steht vor einer Reihe von Herausforderungen. So ist beispielsweise schon eine Verständigung darüber notwendig, ob es wirklich sinnvoll ist, von Ostdeutschland zu reden, besteht doch die Gefahr einer unzulässigen Homogenisierung. Die pauschale Rede von Ostdeutschland lässt notwendige Differenzierungen zwischen Saßnitz und Suhl leicht aus dem Blick geraten. Diversitäten werden damit eher übersehen. Zugleich besteht die Gefahr der Stigmatisierung, wird doch mit der Attribuierung als ostdeutsch nicht selten »die Abweichung von einer Norm postuliert, die als Norm aber erst gesetzt wird, indem man über eben diese Abweichung spricht«.¹ Ostdeutschland ist ein Konstrukt aus der Perspektive von versteckt oder offen formulierten Normalitätserwartungen.

I. Religionsunterricht im Plural vor dem Hintergrund verbindender Prägungen: Zwischen fragloser Selbstverständlichkeit und permanentem Begründungszwang

Wenn wir nun den Religionsunterricht in Ostdeutschland zum Thema machen, schwingen die eben skizzierten Fragen mit. Sie erhalten sogar besonderes Gewicht, weil der schulische Religionsunterricht in den fünf neuen Bundesländern nur eine kurze Geschichte hat und unterschiedlich profiliert wurde. Nach dem Zweiten Weltkrieg durfte er entsprechend der Vorgaben in der sowjetischen Besatzungszone nur als Wahlfach in alleiniger Verantwortung der Kirchen angeboten werden, bis er in den 1950er Jahren in der DDR unter staatlichem Druck systematisch aus den Schulen verbannt wurde. Vor allem die in den Kirchengemeinden angebotene Christenlehre

1. D. Cyranka, Kontext: Was ist der Osten?, in: Campus Hallensis. Das Onlinemagazin der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, unter: <https://www.campus-halensis.de/artikel/kontext-was-ist-der-osten/> (Abruf 26.8.19), 2.

und der sich daran anschließende Konfirmandenunterricht erhielten dadurch ein neues Gewicht. Sie wurden zu Feldern kirchlicher Bildungsverantwortung weiterentwickelt und dabei auch in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft insgesamt profiliert. Als dann im Zuge der friedlichen Revolution 1989 die Frage einer Neuausrichtung des Bildungswesens diskutiert wurde, beteiligten sich die (evangelischen) Kirchen an der Auseinandersetzung darüber, plädierten aber nicht für einen konfessionellen Religionsunterricht.² Dieser kam erst mit der Einheit Deutschlands im Modus des Anschlusses der DDR an die Bundesrepublik Deutschland auf die Tagesordnung und wurde in den einzelnen Bundesländern entsprechend der ihnen gegebenen Kultushoheit unterschiedlich profiliert. Es ist diese gemeinsame Geschichte, die es erlaubt, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen unter dem verbindenden Begriff Ostdeutschland in den Blick zu nehmen. Die hier anzutreffenden Prägungen führten dazu, dass der Religionsunterricht mit einer schweren Hypothek belastet war, wurde er doch weder im Rahmen der gemeindepädagogischen Tradition der DDR-Kirchen als unmittelbar anschlussfähig erlebt, noch konnte er an die Pädagogik anknüpfen, in der die Lehrer*innen in der DDR ausgebildet wurden. Dazu kommt, dass er abgesehen von der internen Logik der rechtlichen Regelungen unter enormem Plausibilisierungsdruck stand und teilweise noch immer steht. Hätte man Schule aus den Impulsen der Friedlichen Revolution heraus frei gestalten können, wäre das Modell eines Religionsunterrichts nach Art. 7,3 GG nicht die erste Wahl gewesen. Dabei war allen Beteiligten klar, dass Schule das Thema Religion nicht ausklammern darf. Klar war auch, dass möglichst alle Schüler*innen sich mit Religion auseinandersetzen sollten. Doch wie genau das alles zu realisieren wäre, blieb unbeantwortet, auch weil die Zeit für grundlegende Reflexionen fehlte.

Wenn man die Diskussionslage nach der deutschen Einheit grob zusammenfassen will, könnte man sagen: Für den Religionsunterricht nach Art 7,3 GG sprach, dass hier eine bewährte Regelung zum Einsatz kommen konnte, mit entsprechendem *know-how* und klaren Regelungen hinsichtlich der Mitwirkung der Kirchen in der Schule. Dagegen sprach, dass damit ein Modell im Staats-Kirchen-Verhältnis aufgerufen wurde, das an eine gesellschaftliche Konstellation gekoppelt war, die in der postsozialistischen Gesellschaft so nicht (mehr) vorzufinden war. In der Bewertung dessen gingen die neuen Bundesländer unterschiedliche Wege. Dabei spielte die jeweils herrschende Regierungskonstellation eine entscheidende Rolle. Die damals CDUgeführten Länder Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen entschieden sich in den 1990er Jahren für die Einführung eines konfessionellen Religionsunterrichts nach Art. 7,3 GG, wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden. Sachsen-Anhalt installierte eine freie Wahlregelung zwischen (evangelischem und katholischen) Religions- und Ethikunterricht, bei der die Konfessionszugehörigkeit keine Rolle spielt. Die anderen Bundesländer folgten der vielfach praktizierten Regelung, nach der die Schüler*innen am Religionsunterricht ihrer Konfession teilnehmen, sich davon aber abmelden können. Hinsichtlich der Lehrkräfte entschied sich Mecklenburg-Vorpommern für den (fast) ausschließlichen Einsatz staatlich ausgebildeter Religionslehrer*innen, während die anderen Bundesländer im Rahmen von Gestellungsverträgen in größerem Maße auf kirchliche Lehrkräfte zurückgriffen.

2. Vgl. genauer dazu: M. Domsgen, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998, 117–190.

Das von der SPD geführte Brandenburg beschritt einen gänzlich anderen Weg. In bewusster Anknüpfung an die DDR-Bürgerrechtsbewegung und unter Berufung auf die Regelungen in Art. 141 GG entschied man sich für die Einführung des neuen Schulfachs »Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde« (LER), das »bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet« (BbgSchulG §11, Abs. 3) werden soll. Damit »brach ein Sturm über das Land Brandenburg herein«. ³ Auch die Kirchen meldeten massive Kritik an und reichten Klage vor dem Bundesverfassungsgericht ein, um eine Gleichstellung von LER und Religionsunterricht zu erreichen. Das Gericht legte einen Vergleichsvorschlag vor, der von allen Beteiligten angenommen wurde. Den Kirchen wird damit das Recht auf schulischen Religionsunterricht eingeräumt, der in ihrer Verantwortung erteilt wird. Noten können gegeben werden und werden in das Zeugnis aufgenommen, haben aber keine Relevanz für Prüfungen und Versetzungen. Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilnehmen, können sich von LER befreien lassen.

Religionsunterricht in Ostdeutschland ist also nur im Plural in den Blick zu nehmen und findet sich in unterschiedlichen Modellen: Als *res mixta* in Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts und als ausschließlich kirchlich verantworteter Religionsunterricht im Gegenüber zu einem staatlich verantworteten Pflichtfach LER. Daneben zeigen sich regionale Unterschiede. So ist der Anteil der Religionsschüler*innen in Gebieten mit (für Ostdeutschland) starker Kirchengliederung (z.B. im Erzgebirge oder im Eichsfeld) höher als in Regionen mit geringer Kirchlichkeit (z.B. in Halle oder im Mansfelder Land). In den Kleinstädten liegt er höher als in den Großstädten. An den Gymnasien findet der Religionsunterricht die stärkste Resonanz, an den Regel-, Ober-, Sekundar- bzw. regionalen Schulen die geringste. An den berufsbildenden Schulen ist der Religionsunterricht deutlich schwächer vertreten als an den allgemeinbildenden Schulen.

Religionsunterricht in Ostdeutschland ist mehrheitlich evangelischer Religionsunterricht. Der katholische Religionsunterricht ist in seiner Verbreitung deutlich begrenzt, was besonders klar in Sachsen-Anhalt zum Ausdruck kommt. Die Teilnahmequote unter den Schüler*innen schwankt zwischen 1,8% am Gymnasium (evangelisch 28,8%), 0,7% an der Grundschule (evangelisch 15,1%) und 0,3% an der Sekundarschule (evangelisch 8,7%). In Thüringen liegt die Teilnahmequote am katholischen Religionsunterricht am höchsten. Durchschnittlich nehmen 5,8% daran teil. Einen islamischen Religionsunterricht gibt es nicht und einen jüdischen nur punktuell (z.B. in Leipzig, Dresden und Chemnitz).

Religionsunterricht in Ostdeutschland wird nicht nur von evangelischen Schüler*innen, sondern zu einem großen Teil von konfessionslosen Kindern und Jugendlichen besucht. Ihr Anteil variiert in den einzelnen Schulformen und liegt durchschnittlich bei 50%, in Sekundar-, Regel-, Ober- bzw. regionalen und berufsbildenden Schulen auch deutlich höher. Gleichwohl nimmt die Mehrheit der Schülerschaft in Ostdeutschland nicht am Religionsunterricht, sondern am Ethik- bzw. Philosophieunterricht teil. Die größte Reichweite zeigt der Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern, wo reichlich 40% aller Schüler*innen daran teilnehmen. Quasi am Gegenpol operieren Sachsen-Anhalt und Brandenburg. Dort liegt die durchschnittliche Teilnahmequote

3. E.-M. Kemngott, Staatlich verordnete Toleranz versus bürgerschaftliches Laissez-faire. Staatlicher Religionsunterricht in Deutschland, in: Dies., Rudolf Englert, Thorsten Knauth (Hg.), Konfessionell - interreligiös - religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 87–103: 95.

unter allen Schüler*innen bei ca. 16%. Religionsunterricht in Ostdeutschland agiert also im Minderheitsstatus, bis dahin, dass eine wachsende Zahl von Schulen (besonders in Sachsen-Anhalt) ihn überhaupt nicht vorhält.

II. Religionsunterricht in seinen Chancen und Grenzen: Zu ausgewählten Herausforderungen

1. Herausforderung Konfessionslosigkeit

Konfessionslosigkeit bzw. weitgehende Religionsabstinenz als gesellschaftlicher Normalzustand in Ostdeutschland ist für einen konfessionellen Religionsunterricht in mehrfacher Hinsicht herausfordernd: *Als Kontext*, in dem das Fach zu vertreten und nicht selten zu rechtfertigen ist; als Hintergrund vieler Schüler*innen im Religionsunterricht; schließlich als im Unterricht zu behandelnde *eigenständige Perspektive* neben religiösen Formen der Weltdeutung.

In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem Christen aller Konfessionen zusammen weniger als ein Viertel der Bevölkerung stellen, ist der Religionsunterricht auch im dritten Jahrzehnt nach seiner Einführung kein selbstverständliches Fach, sondern je und je neu herausgefordert, seinen Beitrag zur Allgemeinbildung, seine Fähigkeit zur kritischen Reflexion von Religion und damit seine Legitimität im Rahmen des staatlichen Schulwesens deutlich zu machen. Dafür braucht es eine intentionale Klarheit, was das Fach Schüler*innen *unabhängig von deren religiösen Standorten* erschließen soll, eine hohe Transparenz in Unterrichtsalltag und Leistungsbewertung – und nicht zuletzt eine solide Vernetzung mit anderen Fächern sowie eine kooperative Mitwirkung an der Gestaltung von Schule. Insbesondere letzteres ist bei einem Fach, das oft nur einstündig und nicht selten von abgeordneten Lehrkräften oder kirchlichen Mitarbeiter*innen unterrichtet wird, oft nur mit hohem persönlichem Aufwand zu leisten.

Was es bedeutet, wenn der Anteil konfessionsloser Schüler*innen den Anteil evangelischer im Religionsunterricht übersteigt (was insbesondere in den Sekundar- bzw. Oberschulen in Ostdeutschland häufig vorkommt), ist aus unserer Sicht konzeptionell wie unterrichtspraktisch noch nicht hinreichend geklärt. Einige Indizien sprechen dafür, dass religiöse Vorprägungen nicht nur unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit sich bringen, sondern auch einen wesentlichen Einfluss auf den Lernertrag ausüben: Ohne religiösen Hintergrund fällt es offenbar signifikant schwerer, dem Religionsunterricht relevante Inhalte zu entnehmen. Als fruchtbarer Weg, um die Lebensnähe von Religion zu erschließen, bietet sich prinzipiell das aus dem interreligiösen Bereich seit langem bekannte »Lernen in authentischer Begegnung« – nun im Blick auf das Christentum protestantischer Prägung – an. Allerdings fehlt es noch an einer reflektierten Krieteriologie, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen eine Begegnung mit gelebtem Christentum im Rahmen des RU tatsächlich bildsam ist – und wann daraus eine »Vergegnung«⁴ oder aber eine für den Schulkontext nicht angemessene religiöse Werbeveranstaltung wird. Schließlich zeigt sich, dass die Differenz zwischen religiösen und nichtreligiösen Weltdeutungen und damit die Herausforderung eines didaktischen »Perspektivenwechsels« nicht zu unterschätzen

4. T. Knauth, M. Tatari, Lernen aus »Vergegnungen«. Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 21 (2005), 59–68.

ist. Das gilt nicht nur angesichts der komplexen Syntax religiöser Deutungssysteme (dazu unten 2.5) und ihrer im Vergleich mit areligiösen Lebensdeutungen weiten Kanonisierung und persönlichen Verbindlichkeit. Religion und Nichtreligion können sich nicht erst in den gegebenen Antworten unterscheiden, sondern bereits darin, was als deutungs- bzw. sinnbedürftige Frage gilt und als Reaktion mehr braucht als ein respektvolles Schweigen.

Schließlich ist der inhaltliche Fokus des Religionsunterrichts über das Christentum und andere Religionen hinaus systematisch auf säkulare Weltdeutungen auszudehnen. Doch liegen auch darin einige Aufgaben, die nicht einfach zu bewältigen sind. Das gilt zum einen im Blick auf das theologische Urteil und die damit zusammenhängende Haltung, die regelmäßig nichtreligiösen Weltdeutungen gegenüber weit skeptischer (und vorurteilsbehafteter) ausfällt als gegenüber sog. »Weltreligionen«. Das gilt aber zum anderen auch für jeden Versuch, solche Weltdeutungen im Religionsunterricht »authentisch« zu Wort kommen zu lassen: Im Vergleich mit religiösen Äußerungen haben sie wohl bewährte, aber kaum kanonisierte Sprachformen und keine Riten; sie werden von keiner Institution vertreten und verbindlich tradiert – und sie setzen auch nicht voraus, dass die, die sie äußern, dauerhaft daran »glauben«. Kurz: Konfessionslose Lebensdeutungen sind für Unterrichtszwecke herausfordernd fluide Konzepte, die man nicht auf das Prokrustesbett religiöser Deutungen ausspannen und damit versehentlich »konfessionalisieren« darf.

2. Herausforderung (religiöse) Pluralität

In einem Kontext, in dem Religion für die meisten Menschen »nicht ihr Ding« ist, tut man sich signifikant schwerer mit der Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Pluralität. Das gilt schon im Blick auf das Christentum, das mit wachsendem Abstand nicht mehr in seiner inneren Differenziertheit wahrgenommen, vielmehr aus säkularer Perspektive leicht als einheitliche Kategorie verstanden wird (mit bestenfalls graduellen Abstufungen zwischen »richtigen« Christ*innen und Menschen, die »christlich tun«). Das gilt erst recht aber für Religionen, die in der Alltagskultur in Ostdeutschland kaum verankert sind. In den letzten Jahren ist dabei insbesondere dem Islam, einem globalen Trend folgend, die Rolle des exemplarischen »Fremden« zugewiesen worden. Diese Prozesse des Fremdmachens, des »Othering« des Islam, werden durch eine Verkettung mehrerer Umstände in Ostdeutschland beschleunigt. Dazu gehört, neben der inneren Reserviertheit gegenüber Religion im Allgemeinen, vor allem die eklatante Differenz zwischen medialer Omnipräsenz des Islam und faktisch weitgehender Absenz im Alltag: Der Anteil an Muslim*innen in Ostdeutschland ist um den Faktor 5 bis 10 geringer als im Westen und besteht zu weiten Teilen aus Zuwanderer*innen der ersten Generation, die noch wenig etabliert sind. Allgemeine Faktoren wie die wirtschaftlich schwierige Lage in strukturschwachen Räumen Ostdeutschlands, die Angst vor dem Identitätsverlust einer nicht vor Selbstbewusstsein strotzenden Gesellschaft sowie die immer noch lebendige Orientierung am Ideal des Kollektivs, das Differenz tendenziell als Störfaktor wahrnimmt, kommen hinzu und erschweren eine vorurteilsfreie Wahrnehmung der (migrationsbedingten) religiösen Pluralität.

Der Religionsunterricht steht in dieser Situation vor einer doppelten Herausforderung. Das gilt in erster Linie für die Erschließung eines vorurteilskritischen Blicks

auf den Islam: eine gesellschaftspolitisch drängende Aufgabe, für die dem Religionsunterricht eine Schlüsselrolle zufällt. Herkömmliche Modelle eines »interreligiösen Lernens«, die implizit von mehrheitlich konfessionszugehörigen Schüler*innen ausgehen, bedürfen dabei einer sorgfältigen Reformulierung, die der Nichtreligiosität vieler Lernenden sowie der aktuellen Verschmelzung von religionsbezogenen Fragen mit migrationspolitischen Diskursen und xenophoben Topoi sensibel Rechnung trägt. Die Einsicht der interreligiösen Didaktik, dass eine bloße Vermittlung religionskundlichen Wissens, etwa zu den »Fünf Säulen«, weder zum Verstehen noch zum Abbau von Vorurteilen beiträgt, dass es vielmehr ein Lernen in Begegnung braucht, ist für den ostdeutschen Kontext nachdrücklich zu unterstreichen. In der Praxis ist das freilich nicht einfach umzusetzen: Die Zahl potentieller muslimischer Gesprächspartner*innen ist gering, islamische Gemeinden sind selbst in den Städten noch wenig etabliert – und es braucht in der gegenwärtigen Diskurslage eine gehörige Portion Mut, sich als Muslim*in auf solche Begegnungen einzulassen. Eine mögliche Alternative ist die Arbeit mit authentischem, regional verankertem Material. So sieht ein aktuelles Pilotprojekt in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für europäische und orientalische Kultur⁵ die Erstellung von Kurzfilmen und didaktischem Begleitmaterial mit jungen Muslim*innen aus Leipzig vor. Dabei gilt es, durch eine Pluralität an Perspektiven Klischeebildungen über »den« Islam vorzubeugen.

Doch könnte die islamophobe Debatte noch in einer anderen, bislang kaum beachteten Hinsicht den ostdeutschen Religionsunterricht tangieren. Die Abgrenzung gegenüber »den Muslimen« führt aktuell zu einer in Ostdeutschland befremdlichen Renaissance des Christentums bzw. des »christlich-jüdischen Erbes« als vermeintlich »abendländisch«. Kulturgeschichtliche Begründungsmuster für den Religionsunterricht mögen sich zwar vor diesem Hintergrund neuer Plausibilität erfreuen – aber es stellt das Fach wie die Kirchen insgesamt vor die Frage, wieweit man sich auf dieses vergiftete Geschenk unverhoffter Anerkennung einlassen möchte.

3. Herausforderung (persönliche und gesellschaftliche) Relevanz

Ein Kontext, in dem durchschnittlich drei von vier Menschen konfessionslos sind und sich selbst auch nicht als religiös verstehen, setzt eigene »Plausibilitätsstrukturen«⁶. Sie sind maßgeblich von einer weitgehenden Verdrängung expliziter Religion bestimmt. Ihren Ausdruck finden sie in einer tief verinnerlichten Distanz allem Religiösen gegenüber, die innerhalb der Generationen unterschiedlich stark ausgeprägt ist, aber innerfamilial als grundlegende Orientierung weitergegeben wird. In den jüngeren, nicht mehr in der DDR sozialisierten Generationen ist die Bereitschaft zur denkerischen Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und Themen weitaus höher als unter ihren Eltern und Großeltern, allerdings hält sich insgesamt gesehen eine gewisse Skepsis und Distanz gegenüber der existenziellen Bedeutsamkeit und lebensgestaltenden Kraft religiöser Orientierungen.

Eine besondere Bedeutung erhalten diese innerfamilial weitergegebenen und ge-

5. Der in Leipzig ansässige Verein hat in den zurückliegenden Jahren mit Förderung durch Bundesmittel wegweisende Projekte für eine vorurteilsbewusste islambezogene Bildung auf den Weg gebracht, darunter eine Wanderausstellung für Schulen (www.muslimisch-in-ostdeutschland.de).
6. H.-G. Ziebertz, B. Kalbheim, U. Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2003, 32.

samtgesellschaftlich abgestützten Positionierungen durch den damit verbundenen Normalitätsanspruch der Mehrheit in Ostdeutschland. Normalerweise ist man eben nicht in der Kirche, glaubt nicht an Gott und versteht sich nicht als religiös. Das gilt nicht überall gleichermaßen stark. In Kunst und Kultur, in Literatur und (elektronischen) Medien spielen diese Einstellungsmuster eine weitaus geringere Rolle als in Kindergarten und Schule, in Beruf und Freizeit. Religionspädagogisch rückt damit die Frage nach der Relevanz im Sinne einer »lebensbedeutsame[n] Erschließung«⁷ in besonderer Weise in das Blickfeld. Dabei sind mehrere Facetten zu beachten. Denn was nicht als relevant erachtet wird, was beim Individuum keine Aufmerksamkeit erhält, spielt keine Rolle und kann deshalb auch seine bildende Kraft nicht entfalten. Insofern stellt sich ganz grundlegend die Frage nach einer eröffnenden Plausibilisierung, die allerdings von vornherein im Blick hat, dass Menschen etwas von religiöser Bildung haben sollen, ohne sich zugleich als religiös verstehen zu müssen. Letztlich geht es darum, Sinn für den Sinn von Religion zu entwickeln, also zu verstehen, was Religion einträgt, worauf sie hinausläuft und welcher Logik bzw. welcher Eigensinnigkeit sie folgt. Damit sind zwei Plausibilisierungsdimensionen verbunden: eine persönliche, bei der Fragen zu beantworten sind wie »Was bringt mir die Auseinandersetzung damit?« oder »Erschließen sich mir hier neue Welten?« und eine gesellschaftlich ausgerichtete: »Warum sollte sich die Gesellschaft insgesamt darauf einlassen, da doch Wahlpflichtfächer viel Aufwand bedeuten und Religion nicht mehr in dem Maße gesellschaftlich prägend zu sein scheint, wie das noch in der Zeit der Abfassung des Grundgesetzes der Fall war?«. Ganz grundsätzlich gefragt: »Was hat die Gesellschaft eigentlich davon?« Mit dem Stichwort der Differenzsensibilität lassen sich die damit gesetzten Fragen gut thematisieren. Die Fächergruppe bietet ein besonderes Potenzial, um Unterschiede zu benennen und damit umgehen zu lernen. Angesichts zunehmender Tendenzen der Radikalisierung eröffnet sich hier ein durchaus breites Aufgabenfeld. Zu fragen ist jedoch, ob das als alleiniger Plausibilisierungsgrund ausreichen kann und soll.

Lernprozesse vollziehen sich zum großen Teil über Relevanzen. Sie setzen etwas »zu mir in Beziehung«, wobei dieses In-Beziehung-Setzen ganz unterschiedlich ausfallen kann: in zustimmender, ablehnender oder auch gleichgültiger Weise. Das, was Menschen orientiert, kann nicht einfach nur von außen vorgegeben werden, sondern muss auch innerlich angeeignet werden können. Dafür braucht es »Sprachen, die ›persönliche Resonanzen‹ erzeugen, die nicht als bloßes Gegenüber erfahren werden, sondern das Subjekt involvieren und in seiner Selbsterfahrung innerlich ansprechen.«⁸ Dabei erweisen sich Themen oder Fragen nie nur in einer bestimmten Hinsicht (mit Blick auf einen bestimmten Relevanzfokus), sondern auch auf eine bestimmte Art und Weise (also in einem spezifischen Modus) als relevant. Relevanz ist also ein sehr komplexes Phänomen, das einerseits individualpsychologisch und andererseits auch kontextuell zu bestimmen ist. Denn Relevanzurteile werden zwar situativ bestimmt, beziehen sich dabei aber immer auf bereits internalisierte Relevanzlogiken. Zukünftig wird verstärkt darauf zu achten sein, ob die strukturellen Voraussetzungen für den Religionsunterricht Relevanzen tendenziell eher eröffnen oder erschweren. Aller Wahrscheinlichkeit nach braucht es eine stärkere Vernetzung des Religionsunterrichts, damit er sein Potenzial entfalten kann. Notwendig wäre ein von Grund auf koopera-

7. K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Katechetische Blätter 111 (1986), 600–608: 605.

8. E. Hauschildt/U. Pohl-Patalong, Kirche, Gütersloh 2013, 207.

tiver Religionsunterricht, der die Möglichkeiten der Fächergruppe (und auch darüber hinaus) aufnimmt und nutzt, um so in neuer Weise Aufmerksamkeiten zu erzeugen und Relevanzen zu ermöglichen. In verpflichtenden kooperativen Phasen (sowohl in Kooperation mit dem jeweils anderen Religionsunterricht, vor allem aber in Kooperation mit dem Ethikunterricht) kann Religion (oder auch ein anderes Thema) aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und bearbeitet werden.⁹

4. Herausforderung Positionalität

Bei einem Religionsunterricht, in dem die Hälfte oder auch mehr als die Hälfte der teilnehmenden Schüler*innen konfessionslos sind, stellt sich die Frage nach der Perspektive, aus der heraus der Unterricht erteilt werden soll, mit besonderer Deutlichkeit. Dabei tritt auch der Ende 1989 und Anfang 1990 oft geäußerte Gedanke eines informierenden Religionsunterrichts, an dem alle Kinder und Jugendlichen teilnehmen, neu in das Blickfeld. Denn warum sollten konfessionslose Schüler*innen Religion – oft im Rahmen einer Erstbegegnung – entweder aus der evangelischen oder der katholischen Perspektive begegnen? Wäre hier eine Elementarisierung im Sinne des Christlichen nicht sinnvoller, von der aus dann auch die Unterschiede zwischen den Konfessionen klarer in den Blick kommen?

Im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs werden die hier aufgerufenen Fragen unter dem Stichwort der Positionalität diskutiert. Religion soll dabei »in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung« thematisiert werden, was nur dann gegeben ist, »wenn es zumindest grundsätzlich die Möglichkeit von Redesituationen in der sog. Ersten-Person-Perspektive gibt.«¹⁰ Das gilt es ausdrücklich festzuhalten, wird dadurch doch auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den kritischen Seiten von Religion ermöglicht. Die Frage ist nur, wie stark dabei die Perspektive einer bestimmten religiösen Tradition zum Tragen kommen soll und muss. Ein positioneller Unterricht erhält seine Kontur aus der Doppelpoligkeit von Voraussetzungen (Religion wird nicht allgemein, sondern aus einer bestimmten religiösen Tradition heraus gezeigt) und Ziel (die Schüler*innen sollen zur eigenen Position fähig werden). Dabei korrespondiert der Positionalität von Unterrichtsinhalt und Lehrkraft die Positionierungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund verdient allerdings die Tatsache besondere Aufmerksamkeit, dass die Mehrheit aller ostdeutschen Schüler*innen den Ethikunterricht besucht und dabei in aller Regel Religion nicht im Modus der Positionalität begegnet, sondern lediglich im Status der Information. Einem Religionsunterricht, der nicht nur an denjenigen interessiert ist, die religiös sozialisiert wurden, kann das nicht gleichgültig sein. Es muss immer wieder neu danach gefragt werden, wie das hohe Gut der Positionalität strukturell so eingespielt werden kann, dass es möglichst viele erreicht und gleichzeitig die Religionsfreiheit gewahrt bleibt. Insofern ist die Frage der Positionalität immer

9. Vgl. *M. Domsgen*, Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen, in: Ders., Harald Schwilke (Hg.), *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand – Überlegungen am Beispiel Sachsen-Anhalts*, Berlin 2019, 175–187.
10. *M. Schambeck*, Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht, in: *Religionspädagogische Beiträge* 80 (2019), 80–91, 84.

auch mit der Frage nach der Ausgestaltung und dem Profil des Faches Religion zu verknüpfen. Ein kooperativer Religionsunterricht versucht das in besonderer Weise aufzunehmen. Zu diskutieren wären aber auch andere Modelle, in denen zwischen integrativen und differenzierenden Phasen unterschieden wird. Eine anregende Rolle können hier die Erfahrungen mit dem Fach LER spielen. In der Summe geht es auch darum, Positionalität nicht mit dem Preis der Marginalität zu bezahlen.

5. Herausforderung Kohärenz

Eine Leipziger Religionslehrerin gesteht in einem Gespräch, dass sie manchmal nicht ganz sicher sei, ob stimme, was sie den Kindern auf Fragen nach dem christlichen Glauben antworte, und führt anschließend diese Unsicherheit auf ihren ursprünglich konfessionslosen Hintergrund zurück: »Ich spreche nicht *Kirchisch* als Muttersprache.« Damit ist ein Punkt angesprochen, den Theolog*innen – überwiegend *native speakers* des Christentums – chronisch unterschätzen: Christentum in der jeweiligen konfessionellen Ausprägung ist ein hochkomplexes Interpretations- und Zeichensystem sui generis. Es kann sich buchstäblich auf Gott und die Welt beziehen und alles *sub specie aeternitatis* zum Thema machen. Es ist über viele Jahrhunderte gewachsen und führt Sedimente vergangener Frömmigkeit und bisweilen kaum nachvollziehbarer dogmatischer Diskurse mit sich. Es kann eine hohe Plausibilität entfalten, aber es folgt so wenig einer stringenten Logik, dass – wie bei einer natürlichen Sprache – keine Regel ohne Ausnahme ist und jede Systematisierung eine Liste unregelmäßiger Verben nach sich zieht. Und es lässt sich offenbar nicht ohne signifikanten Substanzverlust in ein profanes Denk- und Sprachsystem oder in ein Set frei kombinierbarer religiöser Sinnbausteine überführen.

Mit anderen Worten: Die eigentliche Herausforderung bei dem Versuch, »Kirchisch« für nichtreligiös Sozialisierte zu erschließen, liegt nicht in den einzelnen religiösen Begriffen und ihrer Semantik, sondern in der hochkomplexen syntaktischen Struktur einer gewachsenen Religion. Erst im Rahmen dieser Struktur, innerhalb eines Netzes eng aufeinander bezogener Traditionen und Deutungen ergibt es Sinn, ein Futtergestell für einen Gottesthron, einen antiken Justizirrtum für ein Erlösungsgeschehen und den Tod für den Beginn neuen Lebens zu halten: Grundüberzeugungen des christlichen Glaubens, die freilich, sobald sie von ihrem syntaktischen und pragmatischen Kontext gelöst werden, zerbröseln und den Geschmack kitschiger Klischees, absurder Behauptungen oder opiathafter Vertröstungen hinterlassen. Solange Religionsunterricht davon ausgehen kann, dass Schüler*innen elementare syntaktische Strukturen des Christentums vertraut sind, lassen sich solche Aussagen noch in getrennten, spiralcurricular wiederkehrenden Unterrichtseinheiten behandeln. Wo allerdings Schüler*innen eine intuitive Vorstellung von der Gesamtstruktur fehlt, stößt die lehrplanübliche Zerlegung religiöser Kernaussagen in Einzeltopoi an sichtbare Grenzen bzw. läuft im Effekt Gefahr, den Eindruck von Irrelevanz massiv zu verstärken. Zielführender scheinen in dieser Situation Unterrichtsverfahren, die religiösen Äußerungen systematisch von ihrem Äußerungskontext ausgehend fokussieren sowie Schüler*innen stets ermöglichen, den enzyklopädischen Ort des jeweils behandelten Themas im Ganzen der Religion auszumachen. Der aus der interreligiösen Didaktik bekannte Respekt vor der Integrität von Religionen, der es gebietet, sie im Unterricht als eigenständige Einheiten zu behandeln und nicht in isolierte Sinnbausteine zu fragmentieren, sollte

auch dem Christentum gegenüber gelten – und zwar aus der schlichten Einsicht heraus, dass ein in Einzelaussagen aufgespaltenes Christentum jede Pointe verliert, dass es nichts mehr sagt, was man in säkularen Worten nicht klarer und nüchterner sagen könnte.

III. Religionsunterricht auf tönernen Füßen: Zur Fragilität eines konfessionellen Religionsunterrichts und der Notwendigkeit der Entwicklung neuer konzeptioneller Szenarien

Wer die Entwicklung des Religionsunterrichts in den ostdeutschen Ländern im letzten Jahrzehnt beobachtet, kann an den retardierenden Momenten nicht länger vorbeisehen. Waren die Teilnahmequoten im Fach in den ersten 15 Jahren nach seiner Einführung fast überall kontinuierlich gestiegen, ist – nach einer Phase der Stagnation – mittlerweile in den ostdeutschen Ländern ein signifikanter Rückgang zu verzeichnen, der allerdings regional unterschiedlich stark ausfällt und aufgrund der deutlichen Differenzen hinsichtlich der Teilnahmequoten nicht gleichermaßen stark als beunruhigend erlebt wird. Gleichwohl kann sich das, insbesondere an Schulformen mit ohnehin geringem Interesse am Fach (vor allem im Hauptschulbildungsgang sowie im berufsbildenden Bereich und an den Förderschulen), existenzgefährdend für den Religionsunterricht auswirken. Das gilt vor allem dann, wenn nur ein kleiner Teil der Schülerschaft das Fach Religion gewählt hatte. Niedrige Anmeldezahlen lassen die Einrichtung des Religionsunterrichts vor allem in der Bildung von Unterrichtsgruppen und entsprechenden Positionierungen in der Stundentafel Jahr für Jahr und Schule für Schule zu einem Gegenstand von Verhandlungen werden. Dazu kommt, dass das Fach vor allem an den Grundschulen vielerorts nur einstündig angeboten wird. Verstärkt werden diese Schwierigkeiten auch durch strukturelle Schwächen des Ethikunterrichts. Wenn beispielsweise der Ethikunterricht aufgrund fehlender Lehrkräfte nur einstündig oder gar nicht stattfinden kann, führt das nicht selten dazu, dass sich Schulleitungen dafür entscheiden, auch den Religionsunterricht einstündig oder gar nicht anzubieten, weil sich sonst schulorganisatorisch die Frage stellen würde, wie denn diejenigen Schüler*innen betreut werden könnten, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Der Ethikunterricht fungiert unausgesprochen als Leitfach, das strukturell und atmosphärisch in einer stärkeren Position operiert und deshalb vieles vorgibt (was dann – wenn überhaupt – nur durch Verweis auf die rechtlichen Regelungen korrigiert werden kann).

In dieser Situation selbstbewusst sein Fach zu vertreten, ist vor dem Hintergrund einer ohnehin begrenzten gesellschaftlichen Akzeptanz des Religionsunterrichts keine einfache Herausforderung für die Lehrkräfte. Das gilt in besonderem Maße für kirchliche Mitarbeiter*innen, sind sie doch von den strukturellen Schwächen des Religionsunterrichts in besonderer Weise betroffen. In der Regel unterrichten sie an mehreren Schulen und müssen Jahr für Jahr darum bangen, ob und wo sie im neuen Schuljahr eingesetzt werden können. Das zermürbt und führt nicht selten zu Frustrationserfahrungen. Prospektiv sind hinsichtlich der staatlichen Lehrkräfte weitere Schwierigkeiten zu erwarten, wo Studienreformen wie in Thüringen und geplant in Sachsen-Anhalt die Kombinationsmöglichkeiten für das Fach Ev./Kath. Religion massiv einschränken und damit einen Einbruch der Religionsstudierendenzahlen für weiterführende Schulen verursachen.

Mit alledem soll nicht in Abrede gestellt werden, dass das Fach in Ostdeutschland auf einen (noch) tragfähigen rechtlichen Rahmen, auf eine vielerorts überzeugende Praxis sowie auf überraschende neue politische Plausibilitäten bauen kann. Die Verpflichtung konfessionsgebundener Schüler*innen, am Religionsunterricht ihrer eigenen Konfession teilzunehmen (sofern sie sich nicht abmelden), beschert dem Fach in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen immerhin belastbare Mindestteilnahmequoten. Qualitätsvoller Unterricht und ein hohes persönliches Engagement der Lehrkräfte haben dem Fach über die Schulformen hinweg an etlichen Schulen Ostdeutschlands eine Reputation verschafft, die den Vergleich mit anderen Fächern nicht scheuen muss. Der Anstieg rechtspopulistischer und islamophober Strömungen führt schließlich dazu, dass das Potential des Religionsunterrichts im Blick auf demokratische Bildung und Pluralitätsbefähigung verstärkt in den Blick kommt.

Doch sollten aus unserer Sicht solche Faktoren eine sorgfältige und nüchterne Reflexion nicht blockieren, inwieweit der in Grundzügen Anfang der 1990er Jahre aus Westdeutschland nach Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen importierte Religionsunterricht den gegenwärtigen Herausforderungen in Ostdeutschland (noch) gewachsen ist. Die Dringlichkeit eines solchen Diskurses stellt sich in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlicher Intensität, weil die Präsenz des Evangelischen Religionsunterrichts vor Ort – vor allem hinsichtlich der Teilnahmequoten – so unterschiedlich ausfällt und hinsichtlich des Katholischen Religionsunterrichts eine Reihe von Ausnahmeregelungen getroffen wurden, die dessen Erteilung überhaupt erst ermöglichen. So wird in Sachsen-Anhalt in einigen Fällen gemeindlicher Religionsunterricht als schulischer Religionsunterricht anerkannt. In Thüringen versucht man ein Modell auf den Weg zu bringen, bei dem sich online- und Präsenzphasen abwechseln (KathReliOnline). In der Logik des konfessionellen Religionsunterrichts sind das durchaus interessante Modelle, allerdings stehen sie in der Gefahr, den Fokus ausschließlich auf die konfessionell gebundenen Schüler*innen zu legen und damit den allgemeinbildenden Anspruch von Religion zurückzustellen. Auf diese Weise wird der Religionsunterricht in seinem res-mixta-Profil empfindlich geschwächt und gleicht immer mehr dem in Brandenburg in ausschließlicher Verantwortung der Religionsgemeinschaften erteilten Religionsunterricht. Der Preis dafür liegt in einer zurückgehenden oder gänzlich ausfallenden schulprägenden Kraft. Die strukturelle Sonderposition erschwert den allgemeinbildenden Anspruch, den Religionsunterricht hat.

Religionsunterricht in Ostdeutschland ist mehrheitlich, an den meisten Schulen sogar ausschließlich Evangelischer Religionsunterricht. Das schwächt nicht nur die fachliche Präsenz religiöser Pluralität an den Schulen, sondern lässt auch die gängigen Modelle konfessioneller Kooperation sehr schwer werden. Konfessionelle Kooperation ist kaum miteinander, sondern bestenfalls füreinander denkbar. Doch wie kann die konkret aussehen? Vor allem für die katholische Seite stellt sich in der Situation doppelter Diaspora verstärkt die Frage, wie deutlich institutionelle Interessen im Fokus stehen sollen. Dass es bisher nur regionale konfessionelle Kooperationsbemühungen gibt, die sich zudem auf diejenigen Schulen beziehen, in denen beide Religionsunterrichte angeboten werden können, spricht eine deutliche Sprache. Verstärkt werden all diese Fragen durch die prognostizierte Entwicklung der Kirchenzugehörigkeit für Deutschland insgesamt. Vor dem Hintergrund eines absoluten Rückgangs der Kirchenmitglieder zwischen 6 und 18 Jahren um 60% scheint eines »wenig ratsam:

Ein reines ›weiter so wie bisher‹¹¹. Für Ostdeutschland gilt das nicht erst ab 2060. Bereits jetzt liegt der Anteil der konfessionsgebundenen Kinder und Jugendlichen dieses Alters bei ca. 20%, in einzelnen Regionen auch deutlich darunter. Ganz gleich, ob man hier von einem »Problemvorsprung«¹² gegenüber Westdeutschland reden möchte oder auch nicht, bleibt die religionspädagogische Herausforderung, in dieser Situation den Religionsunterricht so zu profilieren, dass er für die Mehrheit der Bevölkerung nachvollziehbar und sinnvoll erscheint.

Wir plädieren hier für einen *positionellen* Religionsunterricht, weil Religionen der Natur der Sache nach zwar *positionell plausibel*, nicht aber (religionskundlich-) logisch plausibel sind. Eine Begrenzung von Positionalität in zwei Dritteln der Unterrichtszeit auf die Perspektive *einer* Konfession bzw. Religion ist allerdings, auch wenn man es als exemplarisches Lernen versteht, in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext nur schwer vermittelbar. Hier scheint eine behutsame Öffnung des Religionsunterrichts angezeigt, die den Rahmen von Art. 7 Abs. 3 aufnimmt und auf eine gewandelte gesellschaftliche Situation adaptiert durch einen phasenweisen Wechsel von Positionsbezügen. Dabei gebietet es aus unserer Sicht der Respekt vor dem Eigensinn von Religionen, sich ihnen jeweils geduldig und mit langem Atem zu widmen, statt sie vorschnell in eine religionsvergleichende (bald vom Christentum, bald von einer rationalen Logik stammende) Logik zu zwingen. Ein Halbjahr »Judentum« oder »Islam« im Modus der Positionalität wären wichtige Erweiterungen: Auf solcher Basis könnte es gelingen, jenseits pauschaler Etikettierungen den Sinn für den Eigensinn sowie für die den Religionen eigene Balance zwischen (geglaubter) Einheit und (faktischer) Vielfalt zu schärfen. Religionsunterricht darf weder in reiner Subjektivität aufgehen noch religiöse Traditionen als Selbstzweck vermitteln. Anzustreben ist vielmehr die Eröffnung individueller Aneignungsräume. Dafür braucht es die Begegnung mit unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen vertrauter, aber auch fremder Positionen.¹³ Vor allem im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit werden Positionalität und Konfessionalität nicht einfach in Eins fallen können. Vielmehr sind sie in ihrem Verhältnis neu auszutarieren. Dass dabei der christlichen Perspektive eine besondere Bedeutung zukommen kann, lässt sich kulturhistorisch begründen, bedeutet aber nicht, dass andere, vor allem auch über den unmittelbaren Lebenskontext hinaus vorhandene Religionen nicht auch Berücksichtigung finden sollten. Notwendig dafür wäre ein kooperativer Religionsunterricht, der als Forum Religion profiliert, Schüler*innen eine Auseinandersetzung mit religiöser Positionalität und somit Orientierung in diesem Feld ermöglicht.

11. F. Peters, W. Ilg, D. Gutmann, Demografischer Wandel und nachlassende Kircheng Zugehörigkeit: Ergebnisse aus der Mitgliederprojektion der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland und ihre Folgen für die Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71(2019), H. 2, 196–207: 205.
12. K. Friedrich/P. Pasternack, Sachsen-Anhalt als ›Hot-Spot‹ der demographischen Entwicklung in Deutschland. Ausgangspunkte und Fragestellungen, in: Dies. (Hg.), Demographischer Wandel als Querschnittsaufgabe. Fallstudien der Expertenplattform »Demographischer Wandel« beim Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Halle 2012, 15–18, 16.
13. Vgl. M. Domsgen, Religionspädagogik (LEvTh 8), Leipzig 2019, 492–496.