

Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht

Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen

Michael Domsgen

Wer über den Religionsunterricht der Zukunft in Sachsen-Anhalt nachdenkt, kann sich nicht nur auf die Analyse der gegenwärtigen Entwicklungen und die Beschreibung daraus resultierender Herausforderungen beschränken. Mindestens ebenso wichtig ist eine Verständigung darüber, woraufhin alle Überlegungen zulaufen sollen oder, anders ausgedrückt, welches Religionsunterrichtsmodell eine umsetzbare wie auch angemessene Option darstellen könnte.

Damit ist bereits eine Vorentscheidung getroffen. Es geht hier – frei nach Leibniz formuliert – nicht um das beste aller möglichen Modelle, sondern, quasi von vornherein pragmatisch geerdet, um eine Modellskizze, die bewusst im Vorfindlichen ansetzt und Wege zur sach- und situationsangemessenen Weiterentwicklung aufzeigen will. Aus diesem Grund wähle ich die Form eines Plädoyers, also einer engagierten Rede, mit der ich für ein solches Profil eintreten will.¹ Dabei gehe ich in drei Schritten vor. Ich beginne mit einer kurzen Erinnerung an die Notwendigkeit zur gestaltenden Profilierung von Art. 7,3 GG, die sich bereits bei der Einführung des Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt aufzeigen lässt, befasse mich dann mit dem Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, das gegenwärtig deutschlandweit viel Aufmerksamkeit erfährt und zeichne am Schluss die Konturen eines kooperativen Religionsunterrichts, wie er in Sachsen-Anhalt Gestalt gewinnen könnte. In alledem sollen Erfahrungen mit dem Religionsunterricht aus den letzten 25 Jahren aufgenommen werden.

Der konfessionelle Religionsunterricht als Gestaltungsaufgabe

Der Einführung des Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt nach Art. 7,3 GG² gingen Anfang der 1990er Jahre kontrovers geführte Diskussionen in Landtag und Kirchen voraus. Sie alle basieren auf einem als gravierend wahrgenommenen Unterschied in der

¹ Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Plaedoyer> (letzter Abruf 5.7.18).

² „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html (letzter Abruf 21.11.18)

Beschreibung der Stellung von Religion und Kirche innerhalb der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Sachsen-Anhalt und der alten Bundesrepublik.³

Die rechtlichen Grundlagen, wie sie dann im Schulgesetz und der Landesverfassung Sachsen-Anhalts 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 Mitwirkungsakte“⁴ 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 situationgerecht 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

³ Vgl. dazu Domsgen, Michael: Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem (APrTh 13), Leipzig 1998, S. 192–353.

⁴ Stellungnahme des Katholischen Büros, 1993, zit. n. Domsgen, Religionsunterricht in Ostdeutschland, S. 253.

wenigen Jahren bildete Sachsen-Anhalt in der Unterrichtsversorgung im werteorientierenden Bereich das „Schlusslicht unter den neuen Bundesländern.“⁵

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 werden. 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 die „eigenständige Fächergruppe“⁶ 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.“⁷

Allerdings handelt es sich auch um ein sehr anspruchsvolles Programm, das nicht nebenbei zu realisieren ist. So verwundert es nicht, dass eine um die Jahrausendwende eingesetzte Expertengruppe für Sachsen-Anhalt gleich mehrfach Hemmnisse auflistete, die letztlich nicht entschieden genug bearbeitet wurden. 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. Sehr schnell hat sich ein gewisser Pragmatismus breit-

⁵ 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 Domsgen, Michael/Hahn, Matthias/Raupach-Strey, Gisela (Hg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn 2003, S. 15–76, hier: S. 44. Zur Übersicht vgl. auch Domsgen, Michael: Religion an den Schulen Ostdeutschlands – ein zehnjähriges Novum, in: PTh 91/2002, S. 429–444.

⁶ Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994, S. 73–81.

⁷ Ebd. (im Original teilweise kursiv).

gemacht, 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 wertorientierenden 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 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.

Inzwischen ist klar, dass sich der Religionsunterricht insgesamt in einer retardierenden Bewegung befindet. Seit einigen Jahren sinken die Teilnehmezahlen. Dazu kommen Kürzungen der Zwei- auf eine Einstündigkeit. Was sich momentan noch im Feld der Grundschulen konzentriert, wird sich allerdings zukünftig auch in den weiterführenden Schulen auswirken. Dabei sind die Sekundarschulen deutlich stärker betroffen als die Gymnasien, weil die Position des Religionsunterrichts dort eher schwach ist.

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Zwischenschritt

Oft sind es äußere Zwänge, die dazu führen, konzeptionell neue Wege einzuschlagen. Dass gegenwärtig der konfessionell-kooperative Religionsunterricht vor allem in Westdeutschland immer stärker als „Regelform des konfessionellen bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts“ verstanden wird,⁸ liegt weniger an fachdidaktischen Visionen als vielmehr an schulpraktischen und -organisatorischen Erwägungen. Dass beispielsweise in Nordrhein-Westfalen zum Schuljahr 2018/19 der konfessionell-kooperative Religionsunterricht möglich sein wird, hängt vor allem damit zusammen, dass „die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in konfessionell homogene Lerngruppe kaum noch möglich“⁹ ist. Indem die Kirchen nun miteinander kooperieren, können die Klassenverbände beieinander bleiben.

⁸ Kirchenamt der EKD (Hg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen (EKD-Texte 128), Hannover 2018, S. 9f (im Original kursiv).

⁹ Schulte, Christian/Timmer, Rainer: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Rechtliche, organisatorische und religionspädagogische Grundlagen, in: Bischöfliches Generalvikariat Münster (Hg.): Kirche und Schule. Zeitschrift der Hauptabteilung Schule und Erziehung, Münster 2018, S. 12–17, hier: S. 13.

Es sind also die veränderten Rahmenbedingungen, die die Akteure dazu veranlassen, hier neue Wege einzuschlagen. Dabei zeigen sich unterschiedliche Geschwindigkeiten. In Niedersachsen und Baden-Württemberg hat man schon seit der Jahrtausendwende Erfahrungen in dieser Richtung sammeln können.¹⁰ Nun folgen weitere Bundesländer dieser Entwicklung, indem die Kirchen entsprechende Vereinbarungen miteinander schließen. In Berlin gilt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht seit dem vergangenen Schuljahr flächendeckend für alle Schularten.

In Sachsen-Anhalt ist es bisher nicht dazu gekommen. Gleichwohl sind Überlegungen in dieser Richtung nicht neu. Um die Jahrtausendwende war versucht worden, die sog. 18er-Regelung umzusetzen. Damit wurde ein Modell bezeichnet, mit dem sich die Kirchen an einer ausgesuchten Zahl von Gymnasien (ursprünglich 18, was allerdings nicht realisiert werden konnte; de facto waren es nur 14) zur wechselseitigen Anerkennung des Unterrichts der jeweils anderen Konfession verpflichteten. Ziel war es, auf diese Weise den Wahlpflichtfall herstellen zu können, indem neben dem Ethikunterricht ein Religionsunterricht (entweder evangelisch oder katholisch) angeboten und dieser dann von der jeweils anderen Konfession als Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den eigenen Grundsätzen anerkannt würde. Das war nicht zuletzt deshalb von grundlegender Bedeutung, weil dadurch den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit genommen wurde, die Wahlfreiheit zu missbrauchen. Nicht wenige Jugendliche hatten nämlich – unter Verweis auf das noch nicht eingerichtete Fach (meistens dem katholischen Religionsunterricht), an dem sie gern teilnehmen wollten, aber eben nicht konnten – für sich einen Weg gefunden, um dem Unterricht im wertebildenden Bereich auf legale Weise fernzubleiben. In der Alternative ‚Religionsunterricht oder Eisdiel‘ standen die Chancen für den Religionsunterricht nicht gut. Die wechselseitige Anerkennung der Religionsunterrichtsangebote durch die Kirchen war vor diesem Hintergrund ein Schritt, von dem beide Kirchen gleichermaßen profitierten.

Dass dieses Modell dennoch nicht realisiert werden konnte, hatte mehrere Gründe. Zum einen hatten die Kirchen gefordert, dass die für dieses Vorhaben erforderlichen Lehrkräfte neu in den Landesdienst eingestellt würden. Da dies von Seiten des Landes nicht erfüllt wurde, stand damit das Modell im Ganzen zur Disposition, weil damit den Kirchen der Anreiz genommen wurde, sich hier weiter zu engagieren und über das Vorfindliche hinauszugehen. Zum anderen erwies sich die von den Kirchen vereinbarte paritätische Aufteilung der Schulen im Verhältnis von 1:1 als schwierig. Die Zahl der Schulen, an denen auf die Durchführung des evangelischen Religionsunterrichts verzichtet wurde, sollte

¹⁰ Vgl. Lück, Christhard: Religionsunterricht in der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches, Leipzig 2002; Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner/Weinhardt, Joachim (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009; Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart 2016; Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht, Freiburg 2017.

demnach genauso hoch sein wie diejenige, in denen auf die Durchführung des katholischen Religionsunterrichts verzichtet wurde. Das jedoch erwies sich schnell als unmöglich. Es gab zwar Schulen mit Ethikunterricht und evangelischem Religionsunterricht ohne katholischen Religionsunterricht, aber keine mit Ethikunterricht und katholischem Religionsunterricht ohne evangelischen Religionsunterricht. Das Insistieren auf beiden Forderungen nach Lehrereinstellungen und Parität blockierte letztlich die angestrebte Kooperation. Nach dreijährigen Bemühungen scheiterte das Modell. Die Anreizfaktoren für die Kirchen waren schlechthin nicht mehr gegeben. Es konnten weder mehr Lehrkräfte eingestellt werden, noch war es zu einer Verbesserung des Unterrichtsangebots gekommen. Zugleich wurde deutlich, dass ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht zweier ungleich großer Partner äußerst schwierig ist. Letztlich wurde kein Modell gefunden, das die Erfahrungen der katholischen Kirche in der Situation einer doppelten Diaspora angemessen aufzunehmen in der Lage war. Die Motivation für eine Kooperation kam schließlich völlig zum Erliegen, als mit dem sog. Germann-Gutachten festgehalten wurde, dass die Praxis, wonach eine Teilnahmepflicht nur bei gleichzeitigem Angebot aller drei Unterrichte greifen sollte, gegen die Landesverfassung und gegen das Schulgesetz verstoße.¹¹ Mit dieser juristischen Klarstellung konnten sich Schülerinnen und Schüler dem wertorientierenden Bereich in der Schule nicht mehr entziehen. Dadurch wurde die Fächergruppe an sich gestärkt, zugleich entfiel auf diese Weise ein wesentlicher Motivationspunkt für die Kirchen zu konfessioneller Kooperation. Das Modell der wechselseitigen Anerkennung erwies sich in der Form, wie es jetzt für weite Teile Westdeutschlands als Regelfall des konfessionellen Religionsunterrichts gesehen wird, als wenig hilfreich, weil dafür die notwendigen Voraussetzungen in Sachsen-Anhalt nicht gegeben sind. Vor allem der „verbindliche Fachlehrerwechsel“¹² erweist sich als gravierendes Problem. Der Anteil der katholischen Religionslehrkräfte ist so gering, dass die Möglichkeiten einer Kooperation von vornherein so massiv eingeschränkt werden, dass der Modellcharakter eines solchen Vorhabens nicht denkbar ist.

Zugleich jedoch birgt die gegenwärtige Entwicklung einiges Potenzial für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt. Sehr gut lässt sich an die Ermunterung der deutschen Bischofskonferenz zu „eigenen Formen der Kooperation“ anknüpfen, „die den regionalen Gegebenheiten gerecht werden und den konfessionellen Religionsunterricht in den Schulen stärken.“¹³ Evangelischerseits war vergleichbares bereits in der Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ festhalten worden.¹⁴ Letztlich geht

¹¹ Vgl. Germann, Michael: Zur rechtlichen Situation des Ethik- und Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt, Gutachten vom 10. September und 6. November 2004, in: *Aufbrüche* 1/2006, S. 12–24.

¹² Kurze Fragen – Kurze Antworten, in: *Bischöfliches Generalvikariat Münster (Hg.): Kirche und Schule. Zeitschrift der Hauptabteilung Schule und Erziehung*, Münster 2018, S. 18–20, hier: S. 18.

¹³ Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts*, Die deutschen Bischöfe Nr. 103, Bonn 2016, S. 6.

¹⁴ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 2014.

es um „für die jeweiligen Gegebenheiten vor Ort passgenaue (und; M.D) gelingende Kooperationsformen“¹⁵.

Dass in der Konfessionalität im Sinne einer erkennbaren und kommunizierbaren Positionalität ein hohes Gut des gegenwärtigen Religionsunterrichtsmodells liegt, ist festzuhalten und sollte die Grundlage aller Überlegungen zur Weiterentwicklung bilden. Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen, in der Wahlfreiheit angelegten Perspektive einer grundsätzlichen Orientierung an allen Schülerinnen und Schülern, also nicht nur an den konfessionell gebundenen, liegt eine wesentliche Grundrichtung, die zu beachten ist. Modelle der konfessionellen Kooperation orientieren sich, wie im Übrigen der konfessionelle Religionsunterricht auch, nicht daran, „Kinder und Jugendliche in einer Religion oder Konfession zu beheimaten.“¹⁶ Vielmehr geht es um einen „Beitrag zur konfessionellen, religiösen oder weltanschaulichen Identität der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers“, insofern sie „in der authentischen Begegnung und Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Konfession“ darin unterstützt werden, die „erworbene Identität zu anderen Positionen und Identitäten in Beziehung zu setzen“¹⁷. Der authentischen Begegnung kommt dabei – gerade im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit – eine entscheidende Bedeutung zu, wird dadurch doch der Zusammenhang von Außen- und Binnenperspektive bewahrt, der für religiöse Bildung so grundlegend ist.¹⁸

Die Konfessionalität als Gestaltungsaufgabe wahrzunehmen, heißt auch, sie als grundlegende Form des Zugangs zu Religion für möglichst viele Schülerinnen und Schüler stark zu machen. Die Entwicklung der letzten 25 Jahre zeigt, dass dies seit einiger Zeit an deutliche Grenzen stößt, weil immer weniger Kinder und Jugendliche den Religionsunterricht besuchen und zudem das Fach noch nicht einmal an allen Schulen des Landes eingerichtet ist. Vor diesem Hintergrund ist einfaches „Weiter so“ nicht sinnvoll. Es bedarf neuer Impulse, nicht zuletzt auch, um das Fach attraktiver zu machen und in seinem Bildungsgehalt klarer zu profilieren. Differenzenerfahrungen können dann, wenn sie didaktisch gut einbettet sind, nicht nur Impulse für ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Position geben, sondern auch Verständnis für die (vielleicht ganz und gar fremde) Position des Anderen wecken. Das ist aber nur möglich, wenn Begegnungen angebahnt und Diskurse initiiert werden. Unter dieser Prämisse sollen nun Überlegungen angestellt werden, wie dies unter den sachsen-anhaltischen Bedingungen realisiert werden könnte.

¹⁵ Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Konfessionell, kooperativ, dialogisch, Bonn 2017, S. 10.

¹⁶ Kirchenamt der EKD (Hg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, EKD-Texte 128, Hannover 2018, S. 13.

¹⁷ Ebd., S. 17.

¹⁸ Vgl. Dressler, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, S. 145.

Ein kooperativer Religionsunterricht als konfessions- und religionssensibles Forum

Der Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt steht vor einer doppelten Aufgabe. 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.¹⁹

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.²⁰

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 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 vollauf zur Entfaltung kommen und für die Schülerinnen und Schüler orientierend sein.

¹⁹ Vgl. Domsgen, Michael: Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66/2014, S. 243–252.

²⁰ Sehr gut aufnehmen lässt sich das durch in der Rezeption von Empowerment-Diskursen. Vgl. Bucher, Georg/Domsgen, Michael: Empowerment in religionspädagogischer Perspektive. Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen, ZThK 113/2016, S. 407–439.

Begrifflich zu fassen wäre das im Terminus eines kooperativen Religionsunterrichts. Er ist zum einen auf die Kooperation zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht bezogen. Hier kann übrigens – trotz der nicht weitergeführten Anstrengungen im Rahmen der 18er-Regelung – an eine grundsätzliche Offenheit und vielfältige ökumenische Kontakte angeknüpft werden. So zeigte sich nicht zuletzt bei einer Besuchsreise durch den Evangelischen Religionsunterricht vor 15 Jahren „ein erfreulich hohes Maß an Bereitschaft zur konfessionellen Kooperation“²¹ und zwar sowohl auf inhaltlicher wie auf organisatorischer Ebene. De facto fanden sich an den einzelnen Schulen vor Ort „deutlich mehr Kooperationsmodelle als die gesetzlichen Grundlagen sowie die kirchlichen Verlautbarungen zu dieser Thematik vermuten lassen.“²²

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 2001.²³ 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.“²⁴, 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 allem hinsichtlich verpasster Lernchancen äußerst problematisch. Auf diese Weise werden Vorurteile ungebrochen weiter-

²¹ Besuchsreisen durch den Evangelischen Religionsunterricht im Bereich der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen und der Evangelischen Landeskirche Anhalts, in *Aufbrüche* 2/2004, S. 47.

²² Ebd.

²³ 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. Eine Expertise der Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt*, in Domsgen, Michael/Hahn, Matthias/Raupach-Strey, Gisela (Hg.): *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft*, Bad Heilbrunn 2003, S. 54–60.

²⁴ Nipkow, Karl Ernst: *Bildung in einer pluralen Welt*, Band 1: *Moralpädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 176 (im Original teilweise kursiv).

tradiert.²⁵ „Normalität“ allerdings, „gibt aus sich heraus nicht zu denken.“²⁶ Es braucht irritierende Momente, die Differenz sichtbar machen und Wege aufweisen, damit umzugehen. „Differenzsensible Verständigung“²⁷ heißt dabei die Aufgabe.²⁸

Was bedeutet das für die Profilierung des sachsen-anhaltischen Religionsunterrichts? Am Anfang sollte die Kooperation zwischen dem evangelischen und dem katholischen Religionsunterricht stehen. Die Voraussetzungen dafür sind durchaus günstig, nicht zuletzt deshalb, weil sich in den Lehrplänen materialiter (in beiden gibt es neben gemeinsamen Themen auch Unterrichtseinheiten zum Verstehen der je anderen Konfession) und auch darüber hinaus (didaktisch gibt es eine Reihe von verbindenden Perspektiven) eine große gemeinsame Schnittmenge aufzeigen lässt. 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, 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.

Zugegebenermaßen scheint das nur die zweitbeste Möglichkeit zu sein. Aber vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Voraussetzungen und der Unmöglichkeit eines einfachen ‚Weiter-so-wie-bisher‘ stellt sich das noch einmal anders dar. Da kann es durchaus als beste, weil auch umsetzbare Variante gesehen werden. Zugleich kann schon jetzt, also jenseits aller notwendigen strukturellen Klärungen, damit begonnen werden, indem die

²⁵ Interessant sind hier die Ergebnisse des Sachsen-Anhalt-Monitors. Dort 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://www.mdr.de/sachsen-anhalt/landespolitik/sachsen-anhalt-monitor-so-denkt-sachsen-anhalt-100.html> (letzter Abruf 7.7.18).

²⁶ Jäggle, Martin: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, in: Krobath, Thomas/Schellander, Robert (Hg.): *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Münster 2009, S. 265–280, hier: S. 274.

²⁷ Schweitzer, Friedrich: Religion als ‚Maß‘ der Werteerziehung – oder: Hat die Schleiermacher-Formel noch Zukunft?, in: Volker Elsenbast, Friedrich Schweitzer, Gerhard Ziener (Hg.): *Werte, Erziehung, Religion*, Münster 2008, S. 28–38, hier: S. 36.

²⁸ Zu den darin liegenden Impulsen für die Schulentwicklung vgl. Domsgen, Michael: *Schule und Religion in der Säkularität – Impulse für die weitere Diskussion*, in: Domsgen, Michael/Schluß, Henning/Spenn, Matthias (Hg.): *Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität*, Göttingen 2012, S. 161–184.

Lehrkräfte die Dimension der Konfessionssensibilität verinnerlichen und von dort her neu auf ihren Unterricht schauen würden.

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 im Religionsunterricht eine didaktische Perspektive zum Tragen kommen könnte, die einerseits grundlegende religionsdidaktische Linien (Stichwort Positionalität) aufnimmt und andererseits die zunehmende Präsenz des Islam in Sachsen-Anhalt berücksichtigt. Schließlich werden zukünftig in Sachsen-Anhalt ungefähr so viele Moslems wie Katholiken leben.

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 ergeben. Zugleich könnten Kommunikationsräume geschaffen werden, in dem 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.²⁹ Das jedoch ist alles möglich, so denn eine grundsätzliche Übereinkunft hinsichtlich des einzuschlagenden Weges hin zum Ziel eines kooperativen Religionsunterrichts gewonnen werden könnte.

²⁹ Völlig zu Recht betont die Deutsche Bischofskonferenz, dass die „Didaktik der Kooperation beider Fächer bislang [...] erst in den Anfängen“ stehe. (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts, Die deutschen Bischöfe Nr. 103, Bonn 2016, S. 22). Dasselbe gilt auch für die Didaktik eines kooperativen Religionsunterrichts, wobei es hier eine Reihe von Vorarbeiten unter den Stichworten des interreligiösen Lernens sowie demjenigen der Konfessionslosigkeit gibt, an die angeknüpft werden könnte.

Literatur

- Besuchsreisen durch den Evangelischen Religionsunterricht im Bereich der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen und der Evangelischen Landeskirche Anhalts, in *Aufbrüche* 2/2004.
- Bucher, Georg/Domsgen, Michael: Empowerment in religionspädagogischer Perspektive. Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen, *ZThK* 113/2016, S. 407–439.
- Domsgen, Michael: Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem (APrTh 13), Leipzig 1998.
- Domsgen, Michael: Religion an den Schule Ostdeutschlands – ein zehnjähriges Novum, in: *PTh* 91/2002, S. 429–444.
- Domsgen, Michael: Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66/2014, S. 243–252.
- Domsgen, Michael: Schule und Religion in der Säkularität – Impulse für die weitere Diskussion, in: Domsgen, Michael/Schluß, Henning/Spenn, Matthias (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, S. 161–184.
- Domsgen, Michael/Hahn, Matthias/Raupach-Strey, Gisela (Hg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn 2003.
- 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 Domsgen, Michael/Hahn, Matthias/Raupach-Strey, Gisela (Hg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn 2003, S. 15–76.
- Dressler, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006.
- Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart 2016.
- Germann, Michael: Zur rechtlichen Situation des Ethik- und Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt, Gutachten vom 10. September und 6. November 2004, in: *Aufbrüche* 1/2006, S. 12–24.
- Jäggle, Martin: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, in: Kroboth, Thomas/Schelander, Robert (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Münster 2009, S. 265–280.
- Kirchenamt der EKD (Hg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, EKD-Texte 128, Hannover 2018.

- Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.
- Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.
- Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner/Weinhardt, Joachim (Hg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.
- Kurze Fragen – Kurze Antworten, in: Bischöfliches Generalvikariat Münster (Hg.): Kirche und Schule. Zeitschrift der Hauptabteilung Schule und Erziehung, Münster 2018, S. 8–20.
- Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht, Freiburg 2017.
- Lück, Christhard: Religionsunterricht in der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches, Leipzig 2002.
- Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt, Band 1: Moralpädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- Schulte, Christian/Timmer, Rainer: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Rechtliche, organisatorische und religionspädagogische Grundlagen, in: Bischöfliches Generalvikariat Münster (Hg.): Kirche und Schule. Zeitschrift der Hauptabteilung Schule und Erziehung, Münster 2018, S. 12–17.
- Schweitzer, Friedrich: Religion als ‚Maß‘ der Werteerziehung – oder: Hat die Schleiermacher-Formel noch Zukunft?, in: Elsenbast, Volker/Schweitzer, Friedrich/Ziener, Gerhard (Hg.): Werte, Erziehung, Religion, Münster 2008, S. 28–38.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts, Die deutschen Bischöfe Nr. 103, Bonn 2016.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken: Für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Konfessionell, kooperativ, dialogisch, Bonn 2017.
- <https://www.duden.de/rechtschreibung/Plaedoyer> (letzter Abruf 5.7.18).
- https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html (letzter Abruf 21.11.18)
- <https://www.mdr.de/sachsen-anhalt/landespolitik/sachsen-anhalt-monitor-so-denkt-sachsen-anhalt-100.html> (letzter Abruf 7.7.18).