

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestelltes akzeptiertes Manuskript eines in der *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* bei De Gruyter im Jahr 2004 veröffentlichten Artikels, verfügbar unter <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/zpt-2004-560104/html>

Es unterliegt den Nutzungsbedingungen der Lizenz Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), die die nicht kommerzielle Wiederverwendung, Verbreitung und Vervielfältigung über ein beliebiges Medium erlaubt, sofern das Originalwerk ordnungsgemäß zitiert und in keiner Weise verändert, umgewandelt oder ergänzt wird. Wenn Sie dieses Manuskript für kommerzielle Zwecke verwenden möchten, wenden Sie sich bitte an rights@degruyter.com.

Der Text entspricht dem Manuskript, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael

Wie weiter? Überlegungen zur Zukunft der religiösen Bildung am Lernort Schule in Sachsen-Anhalt

in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 56 (2004), S. 18–28

Berlin: De Gruyter 2004

URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2004-560104>

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Repository-Richtlinie des Verlags De Gruyter Brill publiziert: <https://www.degruyterbrill.com/publishing/fuer-autoren/autoren-richtlinien/repository-richtlinie-zeitschriften>

Ihr IxTheo-Team

Wie weiter?

Überlegungen zur Zukunft der religiösen Bildung am Lernort Schule in Sachsen-Anhalt¹

Wer über die Zukunft der religiösen Bildung am Lernort Schule nachdenken will, muss zuvor die derzeitige Lage in den Blick nehmen – und die ist sehr widersprüchlich.

Die Ambivalenz der Ausgangslage

Auf der einen Seite sind da klare Vorgaben in Schulgesetz und Landesverfassung, abgestützt durch die Regelungen in den Kirchenverträgen, die das Land mit der evangelischen und katholischen Kirche geschlossen hat.

Hier ist der Religionsunterricht – gemeinsam mit dem Ethikunterricht – als fester Bestandteil der schulischen Bildung verankert. Den Bestimmungen des Grundgesetzes entsprechend ist er ordentliches Lehrfach. Aufgrund der weltanschaulichen Neutralität des Staates wird das ordentliche Lehrfach Religion in besonderer Weise behandelt. Der Staat kümmert sich um die organisatorischen Voraussetzungen, die Kirchen sind für dessen inhaltliche Ausgestaltung verantwortlich.

Dabei hat Sachsen-Anhalt von Beginn an darauf geachtet, dass der Ethikunterricht nicht als Ersatzfach des Religionsunterrichts fungieren dürfe in einer Situation, in der nur noch ein Viertel der Bürgerinnen und Bürger Sachsen-Anhalts Mitglied einer christlichen Kirche sind.² Deshalb bestimmt § 19 Abs. 2 des Schulgesetzes, dass die Schülerinnen und Schüler „entweder am Religionsunterricht oder am Ethikunterricht“³ teilnehmen.

Der Religionsunterricht steht also – anders als im Grundgesetz – von vornherein zur Wahl. Die Eltern bzw. die vierzehnjährigen Jugendlichen entscheiden über die Teilnahme an einem der Fächer. Das bedeutet, auch konfessionell gebundene Schülerinnen und Schüler sind nicht zur Teilnahme am Religionsunterricht verpflichtet, sondern haben die Möglichkeit der Wahl.

Auf katholischer Seite bestanden an dieser Stelle anfänglich große Bedenken, weil man darin eine Einschränkung des Grundrechts auf Religionsausübung sah. Laut Grundgesetz seien dafür keinerlei Mitwirkungsakte notwendig. Die Wahl sei aber ein solcher. Allerdings hat man dies von katholischer Seite nicht weiter vertieft. Die evangelischen Kirchen sahen hier keinen Handlungsbedarf. Im Gegenteil: Vor allem die Kirchenprovinz Sachsen hatte sich deutlich für eine Wahlmöglichkeit ausgesprochen.⁴

Insgesamt gesehen hat das Land Sachsen-Anhalt klare rechtliche Grundlagen für die Verankerung der religiösen Bildung am Lernort Schule geschaffen. Das Fundament dafür bildete das Grundgesetz. Dabei war man sich durchaus der besonderen Situation in Ostdeutschland bewusst, wie die Diskussionen im Zuge der Erarbeitung dieser Gesetzestexte zeigen.⁵ Deshalb modifizierte man die grundgesetzlichen Regelungen hinsichtlich der Stellung des Ethikunterrichts und der Wahl zwischen den beiden ordentlichen Lehrfächern und schuf damit eine in der Bundesrepublik einmalige Regelung.

¹ Überarbeitete Fassung meines Vortrages beim Kamingsgespräch von Bischof Axel Noack mit Professorinnen und Professoren Magdeburgs am 21.01.03 in Magdeburg.

² Diese Zahl bezieht sich auf die Gesamtbevölkerung. Betrachtet man die Gruppe der 15-24-jährigen Jugendlichen in Ostdeutschland, stellt sich die Lage noch schwieriger dar. Nach der Shell-Studie 2000 waren 1999 13% Mitglied einer Religionsgemeinschaft. 87% gehörten keiner Religionsgemeinschaft an. Vgl. Werner Fuchs-Heinritz, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000. Band 1, Opladen 2000, 157-180, 157.

³ Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt 2000, hg. v. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2000, 24.

⁴ Vgl. dazu: Michael Domsgen, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998, 207. 252-255.

⁵ Vgl. a.a.O., 192-255.

Damit ist das Land Sachsen-Anhalt gemäß Art. 27 Abs. 3 der Landesverfassung verpflichtet, konfessionellen Religionsunterricht anzubieten. Alle Schülerinnen und Schüler müssen sich mit ethischen und weltanschaulichen Fragen auseinander setzen. Eine grundsätzliche Befreiung vom Ethik- und Religionsunterricht ist nicht möglich.

Das ist die eine Seite der Medaille. Die andere ist die der Durchführung und Realisierung der gesetzlichen Grundlagen. „Mit der Unterrichtsversorgung der Wertefächer bildet Sachsen-Anhalt das Schlusslicht unter den neuen Bundesländern.“⁶ So formuliert es die Expertise aus dem Jahr 2001. Dem ist bis heute nichts wesentlich anderes hinzuzufügen.

Im Schuljahr 2001/02 nahmen 39,6% der Schülerinnen und Schüler am Ethikunterricht, 8,0% am evangelischen Religionsunterricht und 0,7% am katholischen Religionsunterricht teil. Schon diese Zahlen belegen die Problematik. Nicht einmal die Hälfte der gesamten Schülerschaft in Sachsen-Anhalt besucht den Ethik- und Religionsunterricht, obwohl es nach dem Willen des Gesetzgebers verpflichtend wäre. Zwar sieht das in den Schulformen unterschiedlich aus. Die Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit Fächern des Wahlpflichtbereichs ist im Grundschul- (64,7%) und Gymnasialbereich (61%) wesentlich besser als bei den Sekundar- (38,3%) und Sonderschulen (17,8%). Aber in der Summe ist die Situation nicht befriedigend.

Die Lage wird noch schwieriger, wenn man bedenkt, dass sowohl Ethik- als auch Religionsunterricht in vielen Schulen nur einstündig angeboten werden. Per Erlass wird zum Beispiel in den Klassen 7 bis 10 nur eine Stunde Ethik und Religion unterrichtet.

Am Ethikunterricht nehmen durchschnittlich ca. vier- bis fünfmal mehr Schülerinnen und Schüler teil als am Religionsunterricht. Auch hier sind schulformspezifische Differenzierungen zu beachten: Im Gymnasialbereich steht es um den Religionsunterricht am besten (EU 47,1%; RU ev. 12,4%; kath. 1,5%), gefolgt vom Grundschulbereich (EU 52,1%; RU ev. 11,8%; kath. 0,8%). Äußerst schwierig ist die Lage im Sekundarschulbereich (EU 33,5%; RU ev. 4,5%; kath. 0,3%) und in der Sonderschule (EU 13,9%; RU ev. 3,9%; kath. 0,1%).

Wie die katholische Nachrichtenagentur im April 2002 mitteilte, können nur an rund 10% der staatlichen Schulen alle drei Fächer parallel angeboten werden, weil zu wenig Lehrkräfte zur Verfügung stehen.⁷ Im Bereich des Schulamts Halberstadt sind es beispielsweise nur 7% der Schulen, die Ethik sowie evangelischen und katholischen Religionsunterricht anbieten. Die Folgen sind weitreichend. Wenn der Wahlpflichtbereich nicht in seiner Gesamtheit eingerichtet ist, werden die angebotenen Fächer de facto zu einer Freiwilligkeitsveranstaltung, weil Schülerinnen und Schüler behaupten können, sie würden das noch nicht eingerichtete Fach besuchen wollen. In der überwiegenden Zahl ist das der katholische Religionsunterricht.⁸ Damit ist fast immer (an ca. 90% der Schulen) ein Schlupfloch vorhanden. Das schwächt den Stellenwert der ethischen und religiösen Bildung enorm. Wenn ein Fachbereich 12 Jahre nach seiner Einführung noch immer nicht mehrheitlich eingerichtet und eine Teilnahme daran so leicht zu umgehen ist, sehen viele Eltern, Kinder und Jugendliche darin ihr Vorurteil bestätigt, dass diese Fächer nicht so wichtig sind.

⁶ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft. Expertise einer Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2001.

⁷ Vgl. Institut für Katholische Religionspädagogik, in: rhs 4/2002, 254.

⁸ Zur Situation des katholischen Religionsunterrichts vgl. Werner Simon, Katholischer Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach. Beobachtungen zu Entwicklungen in den ostdeutschen Bundesländern, in: RpB 48/2002, 129-149.

Die Ursachen für diese äußerst unerfreuliche Situation im Bereich der ethisch-religiösen Bildung am Lernort Schule sind vielschichtig. Ein großes Problem liegt im Mangel an Lehrkräften. Die Expertise hat darüber hinaus weitere Hemmnisse aufgelistet und Vorschläge zu deren Überwindung gemacht, die dringend beachtet werden sollten.⁹

Grundsätzlich muss man bedenken, dass über die Jahre hinweg Versäumnisse sowohl beim Land als auch bei den Kirchen zu konstatieren sind. Deshalb helfen gegenseitige Schuldzuweisungen nicht weiter.

Meiner Meinung nach liegen die entscheidenden Schwierigkeiten im grundsätzlichen Bereich. Nach wie vor ist für die meisten Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für einen Großteil der Eltern- und Schülerschaft noch immer nicht nachvollziehbar, dass die religiöse Bildung Teil der allgemeinen menschlichen Bildung sein soll.¹⁰

Deshalb soll diese Problematik nun genauer bedacht werden. Viel zu oft wird nämlich ausschließlich auf der Ebene der rechtlichen Regelungen argumentiert, ohne den Versuch zu unternehmen, die Bedeutung von Religion unter pädagogischer Perspektive zu bedenken.

Religion als pädagogisch relevante Praxis innerhalb der schulischen Bildung begreifen

Für die Zukunft der religiösen Bildung am Lernort Schule in Sachsen-Anhalt wird entscheidend sein, ob es gelingt, die pädagogische Relevanz von Religion zu verdeutlichen. Gelingt dies nicht, so wird Religion an den Schulen Ostdeutschlands keine Zukunft haben.

Das heißt nicht, dass der Religionsunterricht nicht stattfinden könnte. Aber er wird dann immer isoliert bleiben. Religion wird als Lebensdimension an solch einer Schule nicht vorkommen.

Religion gehört zum Menschsein dazu, weil sie ihm eine neue Sicht des Menschseins ermöglicht. Im Wort Religion steckt das lateinische Verb „religo“, wörtlich: „ich binde mich zurück“, „ich binde mich fest“, aber auch: „ich mache mich los“. Wer sich an Gott bindet, akzeptiert Geschöpf und nicht Schöpfer zu sein, der akzeptiert, ein Wesen zu sein, das um seine Grenzen weiß. Wer um den letzten Halt seines Lebens weiß, kann sich wiederum losmachen von falschen Zwängen und Begrenzungen.

Die Väter des Grundgesetzes haben das auf dem Hintergrund der Erfahrungen im Dritten Reich sehr genau gewusst und deshalb in der Präambel des Grundgesetzes die invocatio Dei eingefügt und gleichzeitig allen Bürgerinnen und Bürgern das Recht auf freie Religionsausübung zugesichert.

Religion bringt in die schulische Bildung eine eigene Perspektive ein. Der Pädagoge Dietrich Benner, dessen Gedanken an diesem Punkt sehr gewinnbringend sind, charakterisiert sie als Perspektive der „Endlichkeit des Menschen“. Für diese Perspektive der Endlichkeit gibt es viele Namen, so „die der Geschöpflichkeit, der Sterblichkeit und der Todesbestimmtheit“. Benner wörtlich: „Als bildsame Menschen müssen wir den Tod nicht einfach erleiden, sondern können ... ein Leben angesichts des Todes führen, nach dem Sinn dieses Lebens und der eigenen Endlichkeit fragen und uns auf einen solchen Sinn hin öffnen.“¹¹

Die schulische Bildung will einen Beitrag leisten zur „Subjektwerdung des Menschen“ (Biehl). Benner bezeichnet die Bildung als „Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung“¹². Diese kann nicht auf die Endlichkeitserfahrung verzichten, sondern muss eine religiöse Praxisform einführen, die den Zusammenhang zwischen Endlichem und Absolutem thematisiert, reflektiert und aushält.

⁹ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg), (Anm. 6), 26-30.

¹⁰ Vgl. zu dieser Problematik insgesamt: Michael Domsgen, Religion an den Schulen Ostdeutschlands – ein zehnjähriges Novum, in: PTh 91 (2002), 429-444.

¹¹ Vgl. Dietrich Benner, Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Band 2, Weinheim u.a. 1995, 184.

¹² A.a.O., 186.

Worin besteht nun das bildungstheoretische Proprium? Was ist das Besondere der Religion? Dietrich Benner beschreibt es „durch die drei Glaubensdimensionen eines göttlichen ‚Seins aus sich selbst‘, einer von diesem her unter Menschen möglichen Solidarität (‚Liebe‘) und einer aus beiden hervorgehenden ‚Hoffnung‘“¹³.

Wer also auf die religiöse Bildung verzichtet, verzichtet damit auf die Thematisierung des göttlichen Seins (also der Gottesfrage), der Ethik aus Religion sowie der daraus resultierenden Hoffnung. Der verzichtet letztlich auf die Möglichkeit, Sinn nicht aus der eigenen Existenz erzeugen zu müssen.

Es wird also eine zentrale Aufgabe sein, Religion als pädagogisch relevante Praxis neu plausibel zu machen. Dabei kann die Notwendigkeit der religiösen Bildung nicht theologisch, sondern nur bildungstheoretisch, also allgemeinpädagogisch begründet werden. So wie es eine politische oder ethische Bildung gibt, gibt es auch eine religiöse. „Sie bildet, wie die anderen, *aus* etwas heraus, aber nicht *für* etwas aus. Der Deutschlehrer unterrichtet, erzieht und bildet *aus* der Germanistik, aber nicht *für* die Germanistik; der Sportlehrer *aus* dem Sport, aber nicht *für* den Sport; der Religionslehrer *aus* der Religion, aber nicht *für* die Religion, gar eine bestimmte Konfession (was Aufgabe und Recht der Familie und Gemeinde ist)“¹⁴.

Schule hat eine doppelte Aufgabe: die Förderung der Persönlichkeit und ihrer Urteilsfähigkeit sowie die Vorbereitung auf den späteren Beruf.¹⁵ Um das zu erreichen, müssen verschiedene Fähigkeiten gefördert werden, die Christian Grethlein in drei Punkten beschreibt als:

- „die Fähigkeit, die in der Verfassung genannten Grund- und Menschenrechte auszuüben;
- die Fähigkeit, in die bestehende Kultur einzutreten und diese menschenfreundlich weiterzuentwickeln;
- die Fähigkeit, auch mit Unvorhergesehenem im Leben fertig zu werden“¹⁶.

Der Religionsunterricht hat hier Bedeutsames beizutragen. Er hilft, das Grundrecht auf positive Religionsausübung auszufüllen. Er vermittelt Grundkenntnisse über unsere christlich geprägte Kultur und will einen Beitrag dazu leisten, dass unsere Kultur menschenfreundlich gestaltet wird. Er will Hilfestellungen geben, mit dem Unvorhergesehenem und Unbegreiflichem im Leben umzugehen, indem er den Horizont auf Gott hin weitet und eine religiöse Sprachfähigkeit anbahnt, die hilft, dem Ausdruck zu verleihen, was einen bedrängt.

Ich habe dabei eine Unterrichtsgruppe vor Augen am Tag nach dem 11. September. Der Religionsunterricht fand in der ersten Stunde statt. Die Kinder der dritten Klasse waren zutiefst aufgewühlt. Sie hatten die Bilder von den Flugzeugen im Kopf, die in das World Trade Center hineingestürzt waren. Wir setzten uns auf den Fußboden um eine brennende Kerze. Jeder erzählte, was er wusste. Dann sprach ich davon, dass Menschen zu allen Zeiten das, was sie bewegt, vor Gott gebracht hätten. Ich rezitierte Ps 23. Die Kinder waren hoch konzentriert, einige wenige sprachen sogar mit. Danach war es ruhig. Es schien, als sei alles Bedrängende darin aufgenommen und aufgehoben.

Die bildungstheoretischen Überlegungen sind nicht nur relevant bei der Frage der Begründung des schulischen Religionsunterrichts. Wer sie ernst nimmt, wird auch sehr wachsam sein, wenn es um die Gestaltung des Religionsunterrichts und das Verhältnis zum Ethikunterricht innerhalb des Wahlpflichtbereichs geht.

Den Religionsunterricht im Wahlpflichtbereich deutlich profilieren

¹³ A.a.O., 187.

¹⁴ Rainer Winkel, Brauchen Kinder Religion? oder: von Arpinum bis Flossenbürg, in: Peter Cleiß, Wilhelm Schwendemann, Joachim Walter (Hg.), Familie im Wandel – Schule in Entwicklung. Überlegungen zu Schulentwicklung und Religionsunterricht, Münster u.a. 2000, 26-38, 35.

¹⁵ Vgl. dazu und im Folgenden: Christian Grethlein, Schule braucht Religion, in: Michael Wermke (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, 27-33, hier: 27.

¹⁶ A.a.O., 27 f.

Religiöse Bildung am Lernort Schule ist eine wichtige Bereicherung schulischer Bildung insgesamt. Dabei ist es unabdingbar, ihr einen angemessenen Platz zuzuweisen. Religion ist die Gestaltung des Gottesverhältnisses. Das umfasst nicht nur einen eingegrenzten Sektor menschlichen Lebens, sondern will umfassend wirksam werden.

Um dies auch unterrichtsorganisatorisch sichtbar werden zu lassen, darf der Religionsunterricht nicht isoliert bleiben, sondern muss deutlich im Schulalltag präsent sein. So wird erkennbar, dass die religiöse Bildung zum Menschsein dazugehört wie die Bildung in anderen Bereichen auch. Mir scheint die Überwindung der weit verbreiteten Isolation des Religionsunterrichts ein Kernpunkt für die Zukunft der religiösen Bildung zu sein.

Aus diesem Grund sind die Überlegungen zur Ausgestaltung des Wahlpflichtbereichs, wie sie in der Expertise angestellt wurden, sehr begrüßenswert. Ethik- und Religionsunterricht müssen eng zusammenarbeiten und den gegenseitigen Austausch suchen. Dadurch wird das Bewusstsein für die ethisch-religiöse Bildung geschärft.

Allerdings ist an dieser Stelle ausdrücklich vor einer Gefahr zu warnen, die vor allem in Ostdeutschland anzutreffen ist. Religion wird hierzulande vor allem in der Funktion gesehen, ein besserer Mensch zu werden. Sie wird in erster Linie unter moralischen Gesichtspunkten zur Kenntnis genommen.¹⁷

Bezeichnend dafür ist die besonders nach dem 11. September 2001 aufflammende Diskussion um die sogenannte Werteerziehung bzw. Wertevermittlung. Den Hintergrund dafür bildet die Sorge um das Schwinden von sozialen Normen und Bindungen. Erziehungsdefizite werden benannt. Die Schule und insbesondere die dafür in besonderem Maße zuständigen Fächer sollen das kompensieren helfen. So wichtig ein Beitrag des Religionsunterrichts zu dieser Frage auch ist, sollte hier jedoch sehr genau hingeschaut werden, um nicht der Gefahr einer unstatthafter Funktionalisierung von Religion zu erliegen. Christliche Religion ist mehr als Moral. Es geht ihr um das Gottesverhältnis und daraus abgeleitet um eine entsprechende Welt- und Selbstdeutung.¹⁸

Gerade dies kann aber zu einer großen Lernchance im Rahmen schulischer Werteerziehung werden. Denn im konfessionellen Religionsunterricht wird die weltanschauliche Neutralität, die sonst für Schule gilt, durchbrochen. Die klare konfessionelle Positionierung der Lehrkraft ermöglicht „Lernmöglichkeiten bis hin zum Lernen am Modell“¹⁹.

Dies muss unbedingt im Blick sein, wenn über die – zweifelsohne – notwendigen Formen der Kooperation zwischen den Fächern nachgedacht wird. Diese Kooperation muss den Freiraum für die Thematisierung der Gottesfrage ermöglichen. Ist dieser Raum nicht mehr gegeben, geht es also „nur“ noch um die Erziehung zu „besseren“ Menschen, wird der Religionsunterricht in nicht tragbarer Weise instrumentalisiert. Denn Religion ist mehr als Wertevermittlung.

Wenn das bedacht wird, kann auch die Kooperation auf der Ebene der Fächer gelingen, dann werden sozusagen die bildungstheoretischen Überlegungen auf der unterrichtsorganisatorischen Ebene noch einmal durchbuchstabiert.

¹⁷ Vgl. dazu die Beobachtungen von Birgit Marchlowitz (jetzt Zweigle) aufgrund ihrer Erfahrungen in der Ausbildung von Ethiklehrerinnen und -lehrern. Sie konstatierte „einen moralischen Umgang mit Religion“, „eine Tendenz zur Verküschung von religiösen Inhalten“ und „den Irrtum einer scheinbaren Objektivität religiösen Dingen gegenüber“. Dies., Ein Plädoyer für eine spezifische Religionspädagogik des Ethikunterrichts, in: ZPT 50 (1998), 66-69, 67f.

¹⁸ Vgl. Bernhard Dressler, Religiöse Bildung: Warum und wozu?, in: Michael Wermke (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, 22-26, 25.

¹⁹ Christian Grethlein, Was kann der Religionsunterricht für die Werteerziehung der Schule leisten?, in: Deutsches Pfarrerbild 8/2002, 379-382, 382.

Ob dann – wie in der Expertise vorgeschlagen – ein Kurssystem mit wahl-differenzierten Phasen der richtige Weg ist, mag dahingestellt bleiben.²⁰ Reizvoll an diesem Vorschlag ist, dass die Hemmschwelle, sich mit religiösen Fragen zu beschäftigen deutlich herabgesetzt wird. Zu fragen ist jedoch, ob sich das auch realisieren lässt, wenn die Schülerinnen und Schüler bei jedem Kursthema neu wählen können, ob sie an der fachspezifischen Kursphase in Ethik oder Religion teilnehmen wollen. Kommen da wirklich arbeitsfähige Gruppen zustande oder bleibt die thematische Arbeit nicht weitgehend auf der Strecke, weil die Lernvoraussetzungen zu unterschiedlich sind?

Bedeutsam ist an dieser Stelle noch ein Verweis auf die inhaltliche Ausrichtung. Die DDR-Schule war von einem einseitig mathematisch- naturwissenschaftlichen Bildungs- und Wissenschaftsverständnis geprägt. Auf der Lehrer- Schüler und Elternebene wirkt dieses Verständnis fast ungebrochen weiter und stellt nach wie vor ein entscheidendes Hemmnis für die Etablierung der religiösen Bildung dar. Aus diesem Grund scheint mir ein Dialog mit den Naturwissenschaften von besonderer Bedeutung zu sein. Dieser kann auf unterschiedliche Weise realisiert werden. Hier sind fächerübergreifendes Arbeiten im Rahmen des Stundenplans genauso denkbar wie ein Projekttag zum Thema Schöpfung.

Ein simples Beispiel für eine mögliche Kooperation sei kurz erwähnt. An einem sächsischen Gymnasium hatte ich eine Biologie-Lehrerin in meinen Unterricht der 11. Klasse eingeladen. Wir sprachen über das Thema „Schöpfung und Evolution“. Es entwickelte sich eine lebhafte Diskussion. Die Kollegin beteiligte sich sehr intensiv daran. Mitten im Unterrichtsgespräch sagte sie zu den Schülerinnen und Schülern: „Herr Domsgen stellt mir Fragen, die ich mir schon seit dreißig oder vierzig Jahren nicht mehr gestellt habe. Ich hatte das schon alles verdrängt.“ Diese fachübergreifenden Unterrichtsstunden hatten auch Auswirkungen auf die Stellung des Religionsunterrichts an der gesamten Schule. Auf einmal war Religion Gesprächsthema im Kollegium.

Der Religionsunterricht muss den Dialog mit den anderen Fächern der Schule suchen. Da er ein neues Fach ist, muss er auch den ersten Schritt tun. Entscheidend dafür ist die Fähigkeit zur Kommunikation.

Allerdings kann das m.E. nur glaubhaft geschehen, wenn der evangelische und katholische Religionsunterricht miteinander kooperieren und selbst über ein geklärtes Verhältnis zueinander verfügen.

Praktisch könnte das in der Frage der gegenseitigen Anerkennung des eigenen Religionsunterrichts werden. Das hätte beachtliche Auswirkungen auf die Unterrichtsversorgung. Würden die Kirchen an diesem Punkt miteinander kooperieren und den Religionsunterricht der anderen Konfession anerkennen, dann wären es beispielsweise im Schulamtsbereich Halberstadt mit einem Schlag 49% der Schulen (jetzt sind es 7%), an denen der Wahlpflichtbereich realisiert wäre.

Hält man sich dann noch vor Augen, dass die Teilnahmezahlen der Schülerinnen und Schüler beim katholischen Religionsunterricht von 0,1% (Sonderschule) bis 1,5% (Gymnasium) reichen und beim evangelischen Religionsunterricht von 3,9% (Sonderschule) bis 12,4% (Gymnasium), wird die Dringlichkeit noch einmal unterstrichen, dass die beiden Kirchen hier zu einer schnellen Einigung kommen. Erste Schritte wurden beim sog. „18-Schulen-Programm“ bzw. in der „18er Regelung“ gegangen, wobei die Entwicklungen hier eher ernüchternd sind, weil noch nicht einmal 18 Schulen beteiligt sind und die gegenseitige Anerkennung sehr schwierig ist.²¹ Aber die Kirchen müssen hier aufeinander zugehen und sie

²⁰ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), (Anm. 3), 33. Zur grundsätzlichen Kritik daran vgl. Katja Boehme, Die Kooperative Fächergruppe, in: KatBl 127 (2002), 375-382, 378. „Das religionspädagogische Anliegen der Kooperierenden Fächergruppe, die SchülerInnen mittels der Begegnung und Auseinandersetzung des eigenen Standorts ihres Fachs zu einer religiösen Kompetenz zu befähigen, kann aber auf dem Weg eines Kurssystems kaum eingelöst werden.“

²¹ Das Projekt ist zeitlich begrenzt (auf wahrscheinlich vier Jahre). Erprobt wird es an Gymnasien und Grundschulen, in denen bisher Religionsunterricht einer Konfession und Ethikunterricht erteilt wurden. Die Zahl

können es auch, weil beide Konfessionen in ihren Grundsatzklärungen einen Religionsunterricht in ökumenischer Offenheit anstreben.²² Insofern müssten Schülerinnen und Schüler der je anderen Konfession daran teilnehmen können, ohne Schaden zu erleiden. Dass dies durchaus realisierbar ist, zeigt ein Blick in das Nachbarbundesland Niedersachsen. Dort haben beide Kirchen durch Zusätze in den Staatskirchenverträgen die Möglichkeit einer wechselseitigen Anerkennung verankert. Dem Verfahren sind viele Kautelen auferlegt, um das „Verhältnis von Regelfall und Ausnahme“ zu wahren.²³ Aber in der Praxis bewährt sich das Modell.²⁴

In Sachsen-Anhalt ist diese gegenseitige Anerkennung unter Wahrung des Elternrechts auch gesamtgesellschaftlich von Bedeutung. Damit könnten die Kirchen eindrucksvoll zeigen, dass es ihnen im Religionsunterricht gerade nicht um die Rekrutierung eigener Mitglieder, sondern um einen Beitrag zur allgemeinen Bildung geht. Wird dieser Nachweis verweigert, so bleibt das Misstrauen bestehen und wird neu genährt. Dann steht mehr als die wohl berechtigte Vermutung im Raum, die Bindung an die eigene Konfession sei wichtiger als der Beitrag zur schulischen Bildung.²⁵

Der Religionsunterricht ist in Sachsen-Anhalt rechtlich fest verankert. Das darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die allgemeine Stimmung nicht gerade für den Religionsunterricht spricht. Die Vorgänge um LER haben das klar zum Ausdruck gebracht. Hier muss man zur Kenntnis nehmen, dass das oberste Gericht Deutschlands eben nicht für den RU plädiert hat, sondern nur einen Vergleichsvorschlag vorlegt hat.²⁶ Der Streit um LER hinterlässt viele Fragen, u.a. die „nach dem *Verhältnis zwischen Politik und Recht* sowie nach der *Verlässlichkeit rechtlicher Bestimmungen im Blick auf Religion*“²⁷. Karlsruhe hat deutlich gemacht, dass das Interesse an Religion nicht sehr stark ausgebildet ist, um es vorsichtig zu sagen. Auch hat man sich genaueren pädagogischen Nachdenkens entzogen. All das

18 ergibt sich aus den 9 Schulamtsbezirken, aus denen je eine Schule mit evangelischem und eine Schule mit bisher nur katholischem Religionsunterricht ausgewählt werden.

²² Kirchenamt der EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994, bes. 65-72; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, bes. 57-60.

²³ Vgl. Fünfter Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen. Zu ökumenischer Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht, in: *Loccumer Pelikan* 1/2002, 37f., 38.

²⁴ 2001 wurden insgesamt 145 Anträge auf ökumenische Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht gestellt. Davon wurden 129 genehmigt. In drei Fällen hatte sich der Antrag wegen zu geringer Schülerzahl einer Konfession erübrigt (aufgrund der Erlasslage). In 13 Fällen war der Antrag aus den Vorjahren wiederholt bzw. erneuert worden. Vgl. ebd.

²⁵ Bei der gegenseitigen Anerkennung muss im Blick sein, dass sich die katholische Kirche in Sachsen-Anhalt in einer „säkularen und ökumenischen Diasporasituation“ (Hermann-Josef Röhrig, *Diaspora III. Neue Diaspora*, in: *LThK*³ 3[1995], 202f.) befindet. Das erschwert die Situation, weil Ängste vor einer Vereinnahmung berücksichtigt werden müssen.

²⁶ Vgl. zu den Entscheidungen zu LER: Werner Simon, *Eine Chronologie der Auseinandersetzungen um LER und Religionsunterricht im Bundesland Brandenburg*, in: *rhs* 4/2002, 197-203. Zur Lage des RU in Brandenburg nach dem Vergleichsvorschlag vgl. Wolfgang Huber/Steffen-R. Schultz, *Wird endlich gut, was länge währt? Zum Religionsunterricht in Brandenburg*, in: *ZPT* 1/03, 2-17. Zur Einschätzung von LER unter den Parteien Sachsen-Anhalts ist an dieser Stelle auch eine Auswertung der aktuellen Debatte vom 14.09.2001 zur Expertise interessant, die die CDU (damals noch in der Opposition) beantragt hatte. Deutlich für den RU plädiert die CDU. Die PDS sieht in LER ein zukunftsweisendes Modell, akzeptiert aber die rechtliche Regelung im Land. Die SPD ist gespalten. Es gibt Stimmen für LER und dagegen. Vgl. Landtag von Sachsen-Anhalt, Dritte Wahlperiode, Plenarprotokoll 362, 14.09.2001, 4395-4400. Das deckt sich mit den Positionen, die die Parteien in der Diskussion um die Formulierung von Schulgesetz und Landesverfassung einnahmen. Vgl. Domsgen, (Anm. 4), 211-216.

²⁷ Friedrich Schweitzer, *LER in Brandenburg – am Ende des Streits? Bilanz und Perspektiven nach der „einvernehmlichen Verständigung“*, in: *ThLZ* 127 (2002), Sp 1139-1146, Sp. 1144. Zur Bewertung des Vergleichsvorschlags vgl. auch: Karl-Hermann Kästner, *Juristische Bemerkungen zum Vergleichsvorschlag des Bundesverfassungsgerichts in der Auseinandersetzung über den Religionsunterricht in Brandenburg*, in: *ZPT* 1/03, 18-28.

unterstreicht noch einmal, dass aus dieser Richtung keine Unterstützung für die religiöse Bildung am Lernort Schule zu erwarten ist. Umso notwendiger ist es, alle Maßnahmen zu ergreifen, damit die gesetzlichen Regelungen in Sachsen-Anhalt endlich realisiert werden.

Die Fremdheit mit Religion als Lernchance im Religionsunterricht wahrnehmen

Die Situation in Sachsen-Anhalt ist durch eine mehrheitliche Konfessionslosigkeit charakterisiert.²⁸ Die Menschen hier sind bereits in dritter oder vierter Generation entkirchlicht. Für die meisten von ihnen ist es schlechterdings nicht vorstellbar, dass Religion etwas mit praktischen Lebensvollzügen zu tun haben soll. Diese Entwicklung findet sich nicht nur im Osten Deutschlands, sondern auch im Westen, aber sie ist im Osten von besonderer Dramatik. Das hängt zum einen mit der „diktaturstaatlichen Doppelschädigung der mitteldeutschen Kirchen“²⁹ zusammen und zum anderen mit dem geringen Anteil an Ausländern und damit praktizierenden Gläubigen anderer Religionen. Hier herrscht alles andere als ein religiöses Klima.

Deshalb wachsen die Kinder und Jugendlichen mehrheitlich ohne Bezug zu Religion überhaupt und zum christlichen Glauben speziell auf. Dass dann über die Hälfte der 6 bis 12-Jährigen in Ostdeutschland nicht wissen, dass zu Weihnachten die Geburt Jesu gefeiert wird, verwundert nicht.³⁰ Gravierender als die Wissensarmut ist die fast völlige Ahnungslosigkeit gegenüber gelebtem Glauben. Die überwältigende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen hier hat keinen Bezug mehr zu gelebter Religion. Wir haben es in dieser Hinsicht mit einem vollständigen Traditionsabbruch zu tun.

Wenn man sich das vor Augen hält, wird klar, dass es nicht ausreicht, über Religion lediglich zu informieren. Hier verliert Religion ihre lebensgestaltende Kraft und wird damit mehr oder weniger belanglos.

Dieser Umstand muss bei der konzeptionellen Grundlegung des Religionsunterrichts berücksichtigt werden. Bernhard Dressler weist zu Recht darauf hin, dass die Fremdheit mit der christlichen Religion durchaus als Lernchance begriffen werden kann. Diese Chancen können „allerdings nur dann produktiv genutzt werden, wenn die unterrichtlichen Darstellungsformen gegenüber den religiösen Gehalten nicht äußerlich bleiben: Im Religionsunterricht selbst muss Religion als eine Kultur symbolischer Kommunikation Gestalt gewinnen“³¹.

²⁸ 1995 waren 31% der ostdeutschen Bevölkerung Mitglied einer christlichen Kirche (26% evangelisch; 5% katholische). 69% gehörten keiner Kirche an, wovon 60% nie Mitglied einer Kirche gewesen waren. Vgl. Elisabeth Noelle-Neumann/Renate Köcher (Hg.), Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1993-1997, München 1997, 279.282. In Sachsen-Anhalt ist die Lage noch dramatischer. Die Evangelische Kirche der Kirchenprovinz Sachsen gibt für ihr Territorium im Jahr 2001 einen Anteil von 17,2% ihrer Gemeindeglieder an der Gesamtbevölkerung an. Vgl. Kirchliches Leben in Zahlen. Äußerungen des kirchlichen Lebens in der Kirchenprovinz Sachsen, unter: www.kirchenprovinz.de.

²⁹ Kurt Nowak, Staat ohne Kirche? Überlegungen zur Entkirchlichung der evangelischen Bevölkerung im Staatsgebiet der DDR, in: Gerd Kaiser, Ewald Frie (Hg.), Christen, Staat und Gesellschaft in der DDR, Frankfurt u.a. 1996, 23-43, 40.

³⁰ Vgl. Martin Hanusch, Basiswissen, Die Kirche – Online, 16.12.02.

³¹ Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 1/2002, 11-19, 11. Ohne des Begriff des performativen Religionsunterrichts zu benutzen, kommt Wegenast hier zu einer ähnlichen Einschätzung, wenn er betont, im Religionsunterricht gehe „es in je spezifischer Art um eine Alphabetisierung in Sachen Religion und darin um den Dialog mit Verschiedenen. An erster Stelle wird aber die aktuelle Begegnung stehen mit Religion, mit Gebet und Ritual, mit Texten und mit dem Ethos und in allen Teilen mit Menschen, die ihre Religion leben, die hoffen und leiden, sich einsetzen und auskunftsfähig sind.“ Klaus Wegenast, Spiritualität in der Schule? Überlegungen zu einer möglichen Gestalt im Religionsunterricht, in: Werner Simon (Hg.), meditatio. Beiträge zur Theologie und zur Religionspädagogik der Spiritualität, Münster 2002, 289-303, 302.

Die in der Nachwendezeit gern genutzte Kurzformel „in der Schule Glauben verstehen und in der Gemeinde (und vielleicht auch in der Familie) Glauben leben“ greift viel zu kurz und lässt sich nicht mehr realisieren.

In ganz Deutschland, in besonderer Intensität jedoch in Ostdeutschland, begegnen Kinder und Jugendliche „Religion“ oft erstmalig im Rahmen des Religionsunterrichts. Ihre Erfahrungen mit Religion sind in aller Regel nicht unmittelbarer Natur. Am ehesten begegnen sie christlichen Glaubensinhalten noch in den Medien.³²

Der Gegenstand des Religionsunterrichts kann also hier nicht in erster Linie kritisch reflektiert werden, weil eigene Erfahrungen damit fehlen. Er muss zuallererst einmal zur Geltung gebracht werden.

Auf konzeptioneller Ebene versucht man dem seit kurzem unter dem Stichwort „performativer Religionsunterricht“ zu begegnen.³³ Dabei geht es nicht „um Einübung von Religion, schon gar nicht um Initiation, es geht um ein sachangemessenes, handlungsorientiertes *Verstehen von Religion als einer Praxis*. Der schulische Religionsunterricht kann schwerlich den Raum bieten, sich in die christliche Religion einzuwohnen – aber ohne wenigstens eine Ahnung davon zu vermitteln, dass der Glaube in einer solchen bewohnbaren Welt beheimatet ist, wird der schulische Religionsunterricht weitgehend folgenlos bleiben“³⁴.

Diese konzeptionellen Überlegungen werden gerade im Osten Deutschlands nicht leicht zu vermitteln sein. Die Frage besorgter Eltern „Wird im Religionsunterricht auch gebetet?“ markiert das Problem. Dahinter steht die Sorge vor einer Vereinnahmung. Deshalb muss man an dieser Stelle sehr genau die Grenze markieren.

Beim performativen Religionsunterricht geht es nicht um das Einüben von Religion, sondern um das Lernen von Religion als Praxis.³⁵ Dabei muss immer klar erkennbar sein, dass dies ein Angebot ist. Diese assoziierende Form des Lernens „darf nicht verordnet, geschweige denn erzwungen werden. Sie lebt von der Freiheit, Ja und Nein zu sagen.“³⁶ Das stellt hohe Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer. Fingerspitzengefühl und ein Sensus für die Situation sind hier vonnöten. Die Schülerinnen und Schüler dürfen nicht vereinnahmt werden. Auf der anderen Seite soll ihnen auch nicht vorenthalten werden, dass die christliche Religion eine Praxis ist, die das Leben zu bewältigen hilft.³⁷

Die pädagogische Relevanz von Religion im Schulalltag deutlich werden lassen

³² Vgl. Helmut Hanisch, Detlef Pollack, Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart u.a. 1997, 40. Hanisch und Pollack erheben hier, dass bei den nichtgetauften Kindern und Jugendlichen die Vermittlung christlicher Glaubensinhalte nicht mehr primär durch die Familie erfolgt. Dabei tritt das Fernsehen an die erste Stelle, noch vor den Großeltern, Eltern und anderen Personen. (Bei Getauften ist das genau umgekehrt.)

³³ Das Englische „to perform“ = „etwas tun“ steht nicht für eine einfache Handlungsorientierung. Performative Äußerungen im Sinne der Sprechakttheorie sind Äußerungen, mit denen nicht nur etwas gesagt, sondern auch getan wird. Vgl. dazu Rudolf Englert, „Performativer Religionsunterricht!“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 1/2002, 30-36.

³⁴ Dressler, Darstellung und Mitteilung, 16. Hier treffen sich Dresslers Ausführungen mit denen Benners. Der betont: „Wo es keine Religion der Väter im Rousseauschen Sinne mehr gibt, da ist religiöse Bildung kaum noch möglich. ... Durch Unterricht unterstützte religiöse Lernprozesse können nur praktisch werden, wenn die Religion wieder stärker die Gestalt einer intergenerationellen Praxis annähme, über die nicht nur im Unterricht gelegentlich informiert und reflektiert, sondern die innerhalb und außerhalb der Kirchen auch praktiziert wird.“ Benner, (Anm. 11), 189.

³⁵ Zur Problematik der inhaltlichen Bestimmung von Religion als Praxis vgl. Christian Grethlein, Religionspädagogik ohne Inhalt?, in: ZThK 100 (2003), 118-145.

³⁶ Heinz Schmid, Mehr als Reden über Religion, in: rhs 1/2002, 2-10, 5

³⁷ Dass dieser Ansatz über den Lernort Schule hinausweist und Bezüge zu den Lernorten Familie und Gemeinde unverzichtbar sind, versteht sich von selbst und soll hier wenigstens erwähnt werden.

Wie nun weiter mit der religiösen Bildung am Lernort Schule in Sachsen-Anhalt?
Entscheidend wird es sein, die pädagogische Relevanz von Religion als einer Praxis so zu vermitteln, dass auch die Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern und die Schülerinnen und Schüler das verstehen und nachvollziehen können.

Dies wiederum wird erleichtert durch das Erleben eines funktionierenden Religionsunterrichts. Die Blockaden und Hemmungen, die ein wesentlicher Grund für die schleppende Einrichtung beider Fächer sind, liegen in aller Regel weniger im intellektuellen, als vielmehr im emotionalen Bereich. Ressentiments lassen sich nur überwinden, wenn Menschen einander begegnen, die als Unterrichtende authentische Vertreter ihrer Fächer sind. Deshalb untermauert jede Schule, an der kein Religionsunterricht angeboten wird, das Vorurteil, die allgemeine schulische Bildung könne getrost auf die religiöse Bildung verzichten. Auch aus diesem Grund müssen an dieser Stelle die Anstrengungen intensiviert und alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden, den Religionsunterricht an allen Schulen zu installieren.

Aber das lohnt sich. Es geht um nicht weniger als eine umfassende Bildung der aufwachsenden Generation.

Michael Domsgen