

15 Jahre nach der Einrichtung des Religionsunterrichts in den ostdeutschen Bundesländern ergibt sich ein ambivalentes Bild: Einerseits scheint das Unterrichtsfach Religion seinen Platz an den Schulen Ostdeutschlands *gefunden* zu haben, andererseits muss es weiterhin hart um diesen Platz *kämpfen*. In diese Spannung gerät, wer versucht, die schulische Situation in Ostdeutschland religionspädagogisch in den Blick zu nehmen. Denn nach wie vor ist für viele konfessionslos geprägte ostdeutsche Eltern die Einbeziehung der religiösen Dimension in die schulische Bildung ihrer Kinder eine Tatsache, an die sie sich erst gewöhnen müssen. Eltern, die Religion als Bereicherung im schulischen Bildungsgeschehen positiv kennengelernt haben, fällt das nicht schwer. Andere wiederum können und wollen diesen Schritt nicht mitvollziehen, weil Religion für sie einen Rückfall in ein 'vorwissenschaftliches Zeitalter' bedeutet. Religion ist demnach nichts Anderes als Aberglaube, der in der Schule nichts zu suchen hat.²

Wer den regionalen Kontext Ostdeutschland genauer untersucht, stellt fest, dass es freilich nicht *die eine* Situation des Religionsunterrichts von der Ostsee bis zum Erzgebirge gibt, sondern ähnliche regionale Unterschiede wie „von der Nordsee bis zu den Alpen“³. Die politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Umwälzungen seit der sog. Wende des Jahres 1989 haben andererseits eine Sondersituation geschaffen, die die ostdeutschen Bundesländer insgesamt betrifft. Vor diesem Hintergrund werde ich bei meinen Überlegungen den überregionalen Kontext Ostdeutschland insgesamt in den Blick nehmen. Gleichzeitig richte ich ein besonderes Augenmerk auf den regionalen Kontext Sachsen-Anhalt, weil sich einige der zu diskutierenden religionsdidaktischen Fragen hier mit besonderer Dringlichkeit stellen.

1. Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt als vorsichtige Erfolgsgeschichte?

Zu Beginn ein Beispiel aus Sachsen-Anhalt: *Barbara Spring* (23) stammt aus der katholischen Pfarrgemeinde Merseburg und will Lehrerin am Gymnasium werden. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg studiert sie Geografie und Musik. Als im Wintersemester 2003/2004 an der Philosophischen Fakultät das „Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik“ eröffnet wird, entschließt sie sich, zusätzlich das Fach Katholische Religionslehre zu studieren: „Religionslehrer/innen werden dringend gebraucht. Da habe ich mich entschieden, auch noch Theologie zu studieren.“⁴ Die Tatsache, dass *Barbara Spring* überhaupt in Halle Katholische Theologie studieren kann, verdankt sich einer erfreulichen Entwicklung. Durch die am 24.02.2003 unterzeichnete

¹ Aktualisierte Fassung eines Vortrags, den ich an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gehalten habe. Für weiterführende Anregungen danke ich Prof. Dr. *Monika Scheidler* (Dresden), Prof. Dr. *Michael Wermke* (Jena) und *Andrea Wenzel* (Bertolt-Brecht-Gymnasium/Dresden).

² Vgl. *Michael Domsgen*, Religion an den Schulen Ostdeutschlands – ein zehnjähriges Novum, in: *Pastoraltheologie* 91 (9/2002) 429-444, 429.

³ Vgl. *Anton A. Bucher*, RU: von der Nordsee bis zu den Alpen? Ein Plädoyer für regionale Lösungen, in: *KBl* 199 (11/1994) 765-768.

⁴ *Eckhart Pohl*, Ausbildung auf gutem Weg, in: *Tag des Herrn* 29 (18.07.2004) 13.

Vereinbarung zwischen dem Bistum Magdeburg und dem Land Sachsen-Anhalt⁵ wurde es möglich, im Stammland der Reformation mit seiner über 500jährigen protestantischen Tradition ein „Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik“ zu errichten, welches die Lehrerausbildung im Fach Katholische Religionslehre für alle Schularten gewährleisten soll. Damit wurde einerseits die Bedeutung des Faches Religion für den Bildungskanon der Schule unterstrichen. Andererseits wird der ernüchternden Tatsache Rechnung getragen, dass das Land Sachsen-Anhalt im Jahre 18 nach der politischen Wende von 1989 noch immer das Schlusslicht aller deutschen Bundesländer in der Versorgung mit Ethik- und Religionsunterricht bildet. Angesichts dieser unerfreulichen Situation darf die Errichtung des Hallenser Instituts als Ausdruck des politischen Willens verstanden werden, die Situation der Werte vermittelnden Fächer zu verbessern. Allen universitären Streichungsplänen zum Trotz wird mit der Institutsgründung eine zentrale Empfehlung der im Mai 2001 erschienenen *Expertise „Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft“* der Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt in die Tat umgesetzt.⁶ Dürfen diese Entwicklungen nun schon als Beginn einer „vorsichtigen Erfolgsgeschichte“⁷ des Religionsunterrichts beschrieben werden? Die Beantwortung dieser Frage bedarf zunächst einer pädagogischen Grundlegung.

2. Vom Nutzen religiöser Bildung für die Schule

„Die Allgemeine Pädagogik fragt nach dem Menschlichen am einzelnen Menschen.“⁸ Da allgemeine Bildungstheorie „immer zugleich allgemeine Theorie des Menschen“⁹ ist, kann sie Religion „nur allgemein begründen“¹⁰. Sie könnte jedoch „argumentieren, dass eine Allgemeine Pädagogik die Bestimmung des Menschen zum Menschen dann erreicht sieht, wenn er sich die ihn umgebende Kultur erschließt, um von ihr erschlossen zu werden“¹¹. In diesem Rahmen hätte das Schulfach Religion Anspruch darauf, als konstitutives Element der Bildung zu gelten, weil unserer Kultur mit der Religion ein traditionell bedeutsames Element genommen würde.¹² Soll schulischer Unterricht über die spezielle Fach- und Berufsbildung hinaus einer allgemeinen Bildung dienen, ist das Zusammenspiel von philosophischer, ethischer und religiöser Bildung notwendig und unverzichtbar.¹³

⁵ Vgl. Archiv für katholisches Kirchenrecht 172 (1/2003) 222-224.

⁶ Vgl. den Text der Expertise in: *Michael Domsgen / Matthias Hahn / Gisela Raupach-Strey* (Hg.), *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft*, Bad Heilbrunn 2003, 15-76, hier 62.

⁷ So *Matthias Hahn*, in: *Die Kirche* Nr. 19/06 vom 07.05.2006.

⁸ *Volker Ladenthin*, *Braucht Bildung Religion? Das Fach Religion aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik*, in: *KBI* 124 (5/1999) 350-359, 350.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

¹² Vgl. ebd., 351.

¹³ Vgl. *Werner Simon*, *Religiöse Bildung als Aufgabe der öffentlichen Schule?*, in: *Matthias Blum / Andreas Hölscher* (Hg.), *Die Kunst der Glaubensvermittlung. Perspektiven zeitgemäßer Religionspädagogik*, Berlin 2002, 103-135, 103.

Auch die *Gemeinsame Synode der kath. Bistümer in Deutschland* betont in ihrem Beschluss „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ (1974), dass der schulische Religionsunterricht einer bildungstheoretischen Begründung bedürfe. Neben dem anthropologisch-entwicklungsbezogenen und dem gesellschaftsbezogenen Argument gilt dem *Synodenbeschluss* zu Folge gerade auch das *kulturhermeneutische* Argument als Begründung dafür, dass der Religionsunterricht schulpädagogisch sinnvoll und notwendig ist:

„Es muß demnach Religionsunterricht in der Schule geben, weil die Schule den jungen Menschen mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation geprägt haben, und weil das Christentum in seinen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört“¹⁴.

In ähnlicher Richtung argumentieren die bildungspolitischen Empfehlungen der 2001 vom Landtag von Sachsen-Anhalt eingesetzten Enquete-Kommission *Schule mit Zukunft*. Auch sie begründet die Dringlichkeit religiöser Bildung *kulturhermeneutisch*: „Religion bildet einen wichtigen Wissenskomplex im Hinblick auf die eigenen kulturellen Grundlagen und Traditionen“¹⁵. In den Empfehlungen wird betont, dass die religiösen, philosophischen und ethischen Aspekte der kulturellen Tradition besonderer Aufmerksamkeit bedürften. So formuliert das Papier sehr treffend: „Wissen, Verständnis und Achtung im Hinblick auf das Eigene in Tradition und Kultur ist [...]immer auch Grundlage für das Verstehen des Fremden“¹⁶.

Werner Simon plädiert in Fortführung dieser Begründung dafür, Philosophie-, Ethik- und Religionsunterricht sollten *schulische Räume des Nachdenkens* und der Besinnung auf grundlegende Fragen der Interpretation des Menschseins eröffnen. Dabei „unterscheiden [sie] sich von anderen orientierenden Unterrichtsfächern und Lernbereichen dadurch, daß sie nicht sektoral begrenzt sind, sondern sich jeweils auf das Ganze des Lebens beziehen“¹⁷.

3. Braucht Ostdeutschland eine eigene Religionsdidaktik?

Vor diesem Hintergrund könnte man meinen, dem Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt komme keine grundsätzlich andere Bildungsaufgabe zu als in den übrigen deutschen Bundesländern. Die Frage scheint deshalb zunächst irritierend, ob Ostdeutschland überhaupt eine *eigene Religionsdidaktik* braucht.¹⁸ Für westdeutsche Ohren steckt dahinter die unausgesprochene Behauptung, bisherige (bewährte) Erkenntnisse religionspädagogischer Theoriebildung seien für den Osten Deutschlands nicht ausreichend. In der Tat wurden vielfache Emotionen geweckt, die einen unverkrampften Umgang mit dieser Frage erschwerten. Denn die direkt nach der sog. Wende versuchte Übernahme religionspädagogischer Konzepte und Materialien aus den westlichen Bundesländern erwies sich rasch als unpraktikabel, da sie von in dieser Form nicht gegebenen Vorausset-

¹⁴ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Schule* (Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland), Bonn 1974, 25.

¹⁵ *Karl-Heinz Braun u.a.* (Hg.), *Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtags von Sachsen-Anhalt*, Opladen 1998, 44.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ *Simon* 2002 [Anm. 13], 106 mit Bezug auf *Heinz-Albert Veraart*.

¹⁸ Diese Frage stellt auch *Michael Domsgen*, *Braucht Ostdeutschland eine eigene Religionspädagogik?*, in: ders. / *Hahn / Raupach-Strey* 2003 [Anm. 6], 227-239, 227.

zungen religiöser Sozialisation ausging.¹⁹ Trotzdem oder gerade deshalb soll der Versuch unternommen werden, Elemente einer ostdeutschen Religionsdidaktik zu benennen. Ihre Notwendigkeit liegt in der Beobachtung begründet, dass ostdeutsche Lehrer/innen, Eltern und Gesprächsteilnehmer/innen auf Fortbildungen sich immer wieder darin einig sind, dass 40 Jahre eigener Geschichte eine eigene religionspädagogische Antwort verlangen. Auch wenn die hier angestellten Überlegungen eine nachwachsende Generation betreffen, die selbst nur noch die 'Nach-Wende-Zeit' erlebt hat, ist mit solchen Äußerungen der Bedarf nach einer eigenen religionsdidaktischen Theoriebildung deutlich formuliert.

Was die *Bodenhaftung* meiner hier formulierten Thesen betrifft, so möchte ich als gebürtiger Westdeutscher nicht als 'Besser-Wessi' missverstanden werden, der mit fertigen Rezepten antritt. Vielmehr basieren die hier vorgetragenen Beobachtungen auf mehrjähriger eigener Unterrichtserfahrung an verschiedenen Schulen in Sachsen sowie auf zahlreichen Gesprächen, die ich als Referent auf Fortbildungen für Religionslehrer/innen führen konnte. Hier habe ich verstanden, dass die von Schülern, Lehrern und Eltern artikulierten Erfahrungen die wissenschaftliche Arbeit in Religionspädagogik und -didaktik in die Pflicht nehmen und die Hermeneutik meiner Ausführungen bestimmen müssen.

4. Jede(r) ein Sonderfall?

Wenden wir uns genauer dem regionalen *Kontext* zu, in dem der Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt stattfindet. Ich meine, dass er – wie der Titel dieses Beitrags zeigt – seit seiner Einführung in mehrfacher Hinsicht einen *Sonderfall* darstellt. Das zeigt ein Blick in die Sitzung des Landtags von Sachsen-Anhalt in Magdeburg vom 12.10.1993, in der sich folgender Disput entwickelte:

Abgeordneter A: „Ich mache Sie darauf aufmerksam“, dass der Religionsunterricht „eine sanfte Vergewaltigung all der Kinder [darstell], die nicht religiös gebunden sind. Es ist ein geistiger Druck auf die Kinder da, dem sie sich schlecht entziehen können“

Abgeordneter B: „Quatsch!“

Darauf A: „Wenn es denn ein Ethikunterricht wäre und wenn es eine Religionskunde wäre, der gleichberechtigt die verschiedenen in Europa und in Deutschland ausgeübten Religionen darstellt und den geistigen Reichtum dieser Religionen den Kindern erschließen hilft, dann wäre das richtig. Aber ich sage, daß in der Praxis – wir können Ihnen das beweisen [...], der Zug zum bekennenden Religionsunterricht unverkennbar ist“²⁰.

Das zitierte Beispiel ist nun 13 Jahre alt und zeugt von den politischen Turbulenzen zur Zeit der Einführung des Wahlpflichtbereichs Religion/Ethik. Inzwischen haben sich die Gemüter zwar beruhigt, dennoch ist in Sachsen-Anhalt – ähnlich auch in den anderen östlichen Bundesländern – die Situation des Religionsunterrichts nach wie vor ambivalent: Auf der einen Seite ist die Rechtsbasis klar und eindeutig, denn im Grundgesetz (*Art. 7 Abs. 3*) ist die *verfassungsrechtliche Grundlage* für den Religionsunterricht als ein ordentliches Lehrfach in den öffentlichen Schulen definiert. Darüber hinaus hat das

¹⁹ Vgl. Christian Grethlein, Sachsen-Anhalt, in: LexRP (2001) 1885-1887, 1887.

²⁰ Landtag von Sachsen-Anhalt, Plenarprotokoll 1/53, 6313f. nach Michael Domsgen, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998, 451.

Land Sachsen-Anhalt in seiner *Landesverfassung* (Art. 27 Abs. 1-3) und im *Schulgesetz* (§§ 19-21) eine eigene und viel beachtete Interpretation des *Grundgesetzes* vorgelegt, indem Ethik- und Religionsunterricht im Rahmen eines Wahlpflichtbereichs als *gleichberechtigte* Lehrfächer verstanden werden. Ausnahme- oder Sondersituationen wie in den Bundesländern Berlin, Brandenburg oder Bremen sind also nicht gegeben. Auf der anderen Seite hat es die skizzierte Rechtslage, so eindeutig sie auch erscheinen mag, in sich. Bei Eltern, Schülern, Lehrern, Schulleitern und Schulverwaltungen wird weiterhin emotionsgeladen über den Religionsunterricht gestritten, obwohl sich die Diskussionen im Vergleich zur ersten Einführungsphase des Faches beruhigt haben. Mitte der 1990er Jahre beschreibt der Dresdener Theologe *Albert Franz* die öffentliche Haltung gegenüber Religion und Glaube noch als „unbefangenes Interesse“²¹. Der Leipziger Religionspädagoge *Helmut Hanisch* bilanziert zur gleichen Zeit:

„Nachdem das Fach in der Schule eingeführt worden ist, ist es im Hinblick auf die inhaltliche und ideologische Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit um den Religionsunterricht stiller geworden. Man scheint sich – wenn auch teilweise mit Widerwillen – auf das Fach Religion eingelassen zu haben“²².

15 Jahre später steht – jenseits aller Beruhigung, die sich in der öffentlichen Wahrnehmung eingestellt hat – fest, dass der Religionsunterricht weiterhin für Diskussionsstoff sorgen wird, weil er in mehrerer Hinsicht ein *Sonderfall* bleibt:

a) Im Blick auf die *konfessionelle Landschaft*: Gesamtgesellschaftlich ist die Tatsache von herausragender Bedeutung, dass Ostdeutschland im Blick auf die Konfessionszugehörigkeit ein wirklicher Sonderfall ist. Ca. 75% der Bevölkerung im Osten Deutschlands gehören keiner Kirche oder anderen Religionsgemeinschaft an. Damit stellt die Konfessionslosigkeit auch 15 Jahre nach der Wende unangefochten so etwas wie ein stabiles gesellschaftliches Milieu dar. Man hat den Eindruck, dass darin geradezu ein Stück konstanter geschichtlicher Identität begründet liegt, die ja in vielen anderen Bereichen durch die Veränderungen der Nach-Wende-Zeit abgeschnitten wurde.²³

b) Ein Sonderfall ist der Religionsunterricht auch im Blick auf die *Schülerzahlen*: Zwar ist positiv zu betonen, dass der Religionsunterricht beider Konfessionen sowie der Ethikunterricht durch das *Schulgesetz* des Landes Sachsen-Anhalt vom August 2005 neu geregelt wurden und seitdem in der Organisationsform eines Werte bildenden *Wahlpflichtbereichs* erteilt wird.²⁴ Damit versucht man einerseits der Tatsache Rechnung zu tragen, dass der Ethikunterricht nicht als Ersatzfach des Religionsunterrichts fungiert in einer Situation, in der nur noch ein Viertel der Bürger/innen Mitglied einer christlichen Kirche ist.²⁵ Andererseits wurde mit dem Wahlpflichtcharakter der Werte bildenden

²¹ Vgl. *Alexander Foitzik*, „Unbefangenes Interesse“. Fragen zur religiösen Landschaft in Ostdeutschland an den Dresdener Theologen *Albert Franz*, in: *HerKorr* 50 (5/1996) 241-246.

²² *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, Leipzig 1997, 120.

²³ So die zutreffende Einschätzung von *Domsgen* 2003 [Anm. 18], 228.

²⁴ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), *Schulgesetz* des Landes Sachsen-Anhalt in der ab 1. August 2005 geltenden Fassung, Magdeburg 2005, 26f (§§ 19-21).

²⁵ Diese Zahl bezieht sich auf die Gesamtbevölkerung. In der Gruppe der 15-24-Jährigen waren 1999 13% Mitglied einer Religionsgemeinschaft, 87% gehörten keiner Religionsgemeinschaft an, vgl.

Fächer die sog. *Dreierregelung* aufgeben, die vorsah, dass eine Teilnahmepflicht an einem der drei Werte bildenden Fächer nur dann bestand, wenn alle drei Fächer für die jeweiligen Schüler/innen an einer Schule angeboten wurden. Da dies an sehr vielen Schulen aber nicht der Fall war, entfiel die Teilnahmepflicht und die inzwischen schon juristisch legendäre 'Eisdiele' wurde zur häufigsten Unterrichtsalternative. Seit dem neuen *Schulgesetz* ist diese Einschränkung der Teilnahmepflicht aufgehoben und es kam erfreulicherweise zu einer signifikanten Ausweitung des Werte bildenden Unterrichts im Bereich der allgemein bildenden Schulen: Hatten im Schuljahr 2004/05 noch 63,4% aller Schüler/innen eines der Fächer im Wahlpflichtbereich Religion/Ethik besucht, waren es im Schuljahr 2005/06 bereits 86,5%. Nahmen im Schuljahr 2004/05 gut die Hälfte (50,9%) der Schüler/innen allgemein bildender Schulen am Ethikunterricht, 11,5% am evangelischen Religionsunterricht und 0,9% am katholischen Religionsunterricht teil, waren im Folgejahr 2005/06 an den allgemein bildenden Schulen 70,5% der Schüler/innen im Ethikunterricht, 14,9% im evangelischen Religionsunterricht und 1,1% im katholischen Religionsunterricht angemeldet.²⁶ Diese Zahlen sind insofern geschönt, als dabei die berufsbildenden Schulen ausgeklammert sind. Sie stellen den Sorgenbereich für den Werte bildenden Unterricht dar, denn einerseits besucht im Vergleich der Schularten mit 74.332 von insgesamt 280.542 Schüler/innen ca. ein Viertel der Schüler/innen in Sachsen-Anhalt eine berufsbildende Schule. Gerade hier beträgt die Versorgung mit Religions- oder Ethikunterricht aber lediglich 12%. Dazu kommt die Tatsache, dass gleichzeitiger Unterricht in allen drei Werte bildenden Fächern im Schuljahr 2005/06 lediglich an 66 öffentlichen Schulen des Landes erteilt wurde, weil zu wenig Lehrkräfte zur Verfügung standen. Insgesamt ist also im Gegensatz zu den rasant sinkenden Schülerzahlen in Sachsen-Anhalt, die eine Folge des extremen demografischen Wandels sind (2004/05 besuchten ca. 30% weniger Schüler/innen eine allgemein bildende Schule als noch 1995/96!), im Vergleich mit den Vorjahren eine erfreuliche Steigerung der Teilnehmerzahlen in allen drei Werte bildenden Fächern festzustellen. Diese positive Entwicklung, die nicht ohne die veränderte Position der Landesregierung zur Teilnahmeverpflichtung am Werte bildenden Unterricht möglich gewesen wäre, darf aber nur als 'vorsichtige Erfolgsgeschichte'²⁷ gewertet werden. Obwohl nur noch an 58 Schulen im Land gar kein Werte bildender Unterricht erteilt wird, ist Sachsen-Anhalt von einer Vollversorgung weit entfernt.²⁸

Werner Fuchs-Heinritz, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000 13. Shell-Jugendstudie. Bd. 1, Opladen 2000, 157-180, 157.

²⁶ Nach einer Mitteilung der Statistikabteilung des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt vom 31.08.2006. Laut Mitteilung vom 17.11.2005 war im Schuljahr 2005/06 im Vergleich zum Vorjahr in allen drei Fächern des Werte bildenden Wahlpflichtbereichs ein Zuwachs an erteilten Wochenstunden festzustellen. Von den insgesamt 958 öffentlichen allgemein bildenden Schulen findet an 906 Schulen Werte bildender Unterricht statt, d.h. es wird wenigstens eines der drei Fächer unterrichtet. 41 der 52 Schulen, an denen kein solcher Unterricht eingerichtet ist, sind Förderschulen. An über der Hälfte der Schulen (569) werden Ethik und evangelischer Religionsunterricht parallel erteilt, an 209 Schulen existiert nur Ethikunterricht.

²⁷ Hahn 2006 [Anm. 7].

²⁸ Vgl. Winfried Willems, Zur Entwicklung des Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts in Sachsen-Anhalt – ein Einführungsbeitrag, in: AUFbrüche (Hausnachrichten des PTI Drübeck und der Evangelischen Landeskirche Sachsen-Anhalts) 13 (1/2006) 8-10, 9.

c) Ein Sonderfall ist der Religionsunterricht schließlich im Blick auf die *Schulpraxis*: Die extrem geringe Zahl der Schüler, die den katholischen Religionsunterricht besuchen, führt dazu, dass er nur mit weitreichenden Ausnahmeregelungen erteilt werden kann. Das erschwert vielerorts seine schulische Organisation. In Sachsen-Anhalt müssen mindestens 8 Schüler am Religionsunterricht teilnehmen, damit der entsprechende Unterricht vom Kultusministerium finanziert wird.²⁹ Da diese Zahlen in regulären Schulklassen nicht erreicht werden, findet der Religionsunterricht nicht nur in Sachsen-Anhalt, sondern auch in Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und in weiten Teilen Thüringens vielfach klassen- oder klassenstufenübergreifend, nicht selten sogar schul- oder schulartenübergreifend statt.³⁰ Wenn der Religionsunterricht überhaupt eingerichtet ist, dann oft in Randstunden des Vormittags oder am Nachmittag sowie an vielen Schulen einstündig und noch nicht entsprechend der Stundentafel von der 2. bis zur 12. Klasse zweistündig. Nicht zuletzt findet der Unterricht in Katholischer Religionslehre häufig aus organisatorischen Gründen nicht in Schulräumen, sondern in zentral gelegenen Kirchengemeinderäumen statt. Diese räumliche Sondersituation hat zur Folge, dass der Religionsunterricht von vielen Schülern und Eltern nicht primär als Schulfach, sondern als eine Form der Freizeitbeschäftigung wahrgenommen wird, für die es am Jahresende aber Zeugnisnoten gibt. Diese Form der Organisation erschwert nicht nur die schulische Beheimatung des Religionsunterrichts und seine Integration in den schulischen Lern- und Lebenszusammenhang. Die Gemeinderäume als Unterrichtsort erhöhen darüber hinaus die Hemmschwelle für nicht getaufte Schüler/innen, denen die Teilnahme am katholischen Religionsunterricht ja grundsätzlich offensteht.³¹

5. Heterogenität als Chance

Nimmt man die Kinder und Jugendlichen in Sachsen-Anhalt, die als Subjekte religiösen Lernens im Mittelpunkt unterrichtlicher Bemühungen stehen, genau in den Blick, ergibt sich ein vielgestaltiges Bild. Das einzige gemeinsame Merkmal der Schüler/innen, die am Religionsunterricht teilnehmen, ist ihre enorme *Heterogenität*. Das ist zunächst nichts Besonderes, da jede Lerngruppe durch eine Vielfalt in Bezug auf Vorbildung, Elternhaus, kulturelle und religiöse Prägung etc. gekennzeichnet ist. Da aber die Zahl der nicht konfessionell gebundenen Teilnehmer/innen am schulischen Religionsunterricht steigt, muss man *drei Hauptgruppen* unterscheiden: Die kleinste Gruppe ist die der *christlich sozialisierten Schüler/innen*, die aus einer katholischen oder evangelischen Familie stammen und in einer kirchlichen Gemeinde beheimatet sind. Die nächstgrößere Gruppe bilden die Schüler/innen, die zwar *getauft* sind, denen aber jede christliche Sozialisation fehlt, weil es weder familiär noch kirchlich Berührungspunkte mit religiösen

²⁹ Vgl. Ministerium für Kultus des Landes Sachsen-Anhalt, Erlass 3/36 – 82105 vom 30.3.2005, Einrichtung von Ethikunterricht, evangelischem Religionsunterricht und katholischem Religionsunterricht, Nr. 3.b.

³⁰ Vgl. Werner Simon, „Den Religionsunterricht halten wir im Pfarrhaus.“ Ostdeutsche Entwicklungen, Probleme und Perspektiven aus katholischer Sicht, in: Michael Domszen (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005, 283-339, 306; vgl. a. Werner Simon, *Der besonderen Situation angepasst. Schulischer Religionsunterricht in den ostdeutschen Bundesländern*, in: HerKorr 57 (11/2003) 564-568, 567.

³¹ Vgl. Simon 2005 [Anm. 30], 307.

Fragen gibt. Die größte Gruppe ist die der *konfessionslosen Schüler/innen*, deren religiöses Wissen höchstens punktuell, oft diffus und selbst bei älteren Jugendlichen überwiegend unreflektiert und vorurteilsbelastet ist. Dass die religionsbezogenen Lernbedürfnisse und Fragen von Kindern aus Familien ohne Religionszugehörigkeit nicht pauschal übergangen werden dürfen, indem man sie etwa nur zuhören lässt bei den Unterrichtsgesprächen mit der kleinen Gruppe getaufter Schüler/innen, ist klar. Ebensowenig dürfen Religionslehrer/innen Kinder ohne Religionszugehörigkeit christlich und konfessionell vereinnahmen, sondern müssen sie ernstnehmen mit ihrer persönlichen Lebensgeschichte und ihren Fragen, mit ihren Freuden und Sorgen, mit ihren Wünschen und Ängsten.

Zur *weltanschaulichen Heterogenität* in ihrer Mischung aus getauften und nicht konfessionell gebundenen Schüler/innen kommt als weiteres Problem die enorme *innere Heterogenität* 'normaler' katholischer Religionsklassen, die sich aus dem klassenstufenübergreifenden Unterricht aufgrund zu geringer Schülerzahlen ergibt. Dieses Phänomen ist in allen ostdeutschen Bundesländern zu beobachten und tritt zu Beginn der Sekundarstufe am stärksten in Erscheinung: Da beim klassenübergreifenden Lernen in den Religionsklassen der Grundschule in der Regel stärker auf die jüngeren Schüler/innen Rücksicht genommen wird, kommen die älteren Schüler/innen zu kurz und werden nicht ausreichend auf den Unterricht in den weiterführenden Schulen vorbereitet. Einige der Fünftklässler haben im Idealfall einen Religionsunterricht vom 1. bis 4. Schuljahr erlebt, andere gemeinsam mit der 3. Klasse, andere waren als Viertklässler unter sich, wieder andere erhalten überhaupt erst mit dem Schulwechsel in der 5. Klasse das Angebot zur Teilnahme am Religionsunterricht. Zu Beginn der Sekundarstufe sind dann enorme Anstrengungen nötig, um ein gemeinsames Niveau unter den Schüler/innen herzustellen.³²

Wird nun aber die weltanschauliche und innere Heterogenität gemischter Lerngruppen in ein didaktisches Konzept eingebettet, dann kann gerade die *Förderung sozialer Kompetenzen* als Stärke des Religionsunterrichts wie in keinem anderen Fach zur Geltung kommen. Bislang stellt jahrgangsübergreifender Unterricht die Lehrkräfte vor Herausforderungen, denen sie in der Regel nicht gewachsen sind: „Wer käme bei anderen ordentlichen Unterrichtsfächern wie beispielsweise Sport, Deutsch, Kunst oder Mathematik auf die Idee, Erst- bis Viertklässler gemeinsam zu unterrichten, ohne auf diese besondere Situation besonders vorbereitet zu sein?“³³ Bei aller Heterogenität gemischter Religionsklassen liegt jedoch ebenso auf der Hand: Das *Lernpotenzial* in solch gemischten Gruppen ist in jedem Fall *anders* als in homogenen Klassen. Ich behaupte aber, dass es mitnichten kleiner ist, sondern *vielfältige Chancen* enthält, die didaktisch fruchtbar gemacht werden können.³⁴

³² Vgl. hierzu die weiterführenden Vorschläge von *Reiner Andreas Neuschäfer*, Heterogenität als Herausforderung. Zur religiösen und ethischen Bildung an Thüringer Grundschulen, in: ZPT 56 (1/2004) 29-34.

³³ Ebd., 32.

³⁴ Vgl. *Monika Scheidler*, Kleines Fach für große Fragen. Herausforderungen und Perspektiven des Religionsunterrichts in Ostdeutschland [unveröffentl. Manuskript], Dresden 2003.

6. Aspekte einer kontextuellen Religionsdidaktik im Osten Deutschlands

Im Lauf meiner Überlegungen sind einige Aspekte in den Vordergrund getreten, die nun gebündelt werden müssen. Ich verstehe sie als Markierungen auf dem Weg zu einer kontextuellen Religionsdidaktik, die jenseits aller regionalen Unterschiede auf die Situation im Osten Deutschlands insgesamt zutreffen³⁵:

6.1 Stärkung des Lernorts Schule durch qualitative Unterrichtsforschung

Ein zentrales Anliegen ostdeutscher Religionsdidaktik muss darin bestehen, die besonderen Möglichkeiten religiösen Lernens im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu erforschen und dieses Potenzial in der schulischen Praxis zu erkunden. Dazu bedarf es der kritischen Reflexion solcher Religionsstunden und der wissenschaftlichen Begleitung durch empirische Unterrichtsforschung.³⁶ Die wissenschaftliche Religionspädagogik und -didaktik steht damit vor der Aufgabe, Projekte qualitativer Unterrichtsforschung durchzuführen mit dem Ziel, die besonderen Möglichkeiten und Probleme des Religionsunterrichts in heterogenen ostdeutschen Lerngruppen zu erforschen und eine kontextgerechte Religionsdidaktik zu entwickeln.

6.2 Profilierung des Lernorts Gemeinde

Ergänzend zum schulischen Religionsunterricht bedarf es der Profilierung des Lernorts Gemeinde mit seinem besonderen Lernpotenzial und seinen spezifischen Lernformen. Im Blick auf das Nebeneinander und Miteinander der Lernorte Gemeinde und Schule gilt es, in der Praxissituation der Diaspora zu erkunden, wie katechetische Lernformen in der Gemeinde das Schulfach Religion entlasten und anregen können. Derzeit ist die Religiöse Kinderwoche (RKW) das einzige flächendeckend fruchtbare Instrument der Kinderkatechese in den katholischen Gemeinden Ostdeutschlands. Um den zeitlich sehr punktuellen Rahmen der RKW zu erweitern, wäre etwa die Einführung von Kinder- oder Familiensamstagen denkbar. Wenn diese beispielsweise alle zwei Monate stattfinden, würde den katholischen Schüler/innen ergänzend zum schulischen Religionsunterricht eine auch unter den Bedingungen der Diaspora realisierbare kontinuierliche Form der Katechese ermöglicht.³⁷ Um die ohnehin schwierige schulische Beheimatung des Religionsunterrichts und seine Integration in den schulischen Lern- und Lebenszusammenhang zu fördern, muss gleichzeitig aber die Trennschärfe zwischen dem schulischen Religionsunterricht und katechetischen Lernformen in der Gemeinde vergrößert werden.³⁸

³⁵ Einige der hier genannten Punkte verdanken sich dem instruktiven Beitrag von *Scheidler* 2003 [Anm. 34] und den dort formulierten „Aufmerksamkeitsrichtungen ostdeutscher Religionspädagogik und -didaktik“.

³⁶ Vgl. dazu *Dietlind Fischer / Volker Elsenbast / Albrecht Schöll* (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster 2003; *Andreas Helmke*, *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze 2003.

³⁷ Vgl. *Monika Scheidler*, *Religionsunterricht, konfessionelle Kooperation und Minderheitenschutz in Sachsen-Anhalt aus katholischer Perspektive*, in: *AUFbrüche* (Hausnachrichten des PTI Drübeck und der Evangelischen Landeskirche Sachsen-Anhalts) 13 (1/2006) 43-48, 43.

³⁸ Für eine fruchtbare Differenz der Lernorte Schule und Gemeinde plädiert für den Bereich der Evangelischen Landeskirchen jetzt auch *Michael Wermke*, *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*, Jena 2006, 116.

6.3 Profilierung des Religionsunterrichts als Alternative zum Ethikunterricht

Im ostdeutschen Kontext sind im Bereich religiöser Bildung die konfessionslosen, in der Familie nicht religiös erzogenen jungen Menschen objektiv benachteiligt, auch wenn sie das selber vielleicht nicht so empfinden. Ihretwillen gilt es, die Fächer Katholische und Evangelische Religionslehre an den allgemein bildenden Schulen so zu fördern, dass auch Schüler/innen ohne Religionszugehörigkeit die Bildungsmöglichkeiten des Religionsunterrichts als reale Alternative zum Fach Ethik wahrnehmen lernen. Das impliziert, dass auch christlichen Schüler/innen im Unterrichtsgespräch mit nicht religiös sozialisierten Mitschüler/innen einzigartige Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit 'großen Fragen', speziell der Gottesfrage eröffnet werden und sie ihre kommunikative Kompetenz ausbauen können.³⁹

6.4 Konturierung des Religionsunterrichts in der Fächergruppe

Da im ostdeutschen Kontext nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, dass religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung verstanden wird, muss dieses Argument schulpädagogisch neu begründet werden. In diesem Zusammenhang können Modelle, die den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht als Partner in einer *kooperierenden Fächergruppe* Religion – Ethik/Philosophie konturieren, wichtige Impulse für die schulische Integration der neuen Unterrichtsfächer setzen.⁴⁰ Dabei soll das fruchtbare Widerspiel von Identitätsbildung im Eigenen (in der Eigengruppe) und am Anderen (in der Begegnung mit der Fremdgruppe) im abgewogenen Miteinander von differenzierendem und kooperativem Unterricht die Schüler/innen zu Dialog und Toleranz in einer religiös und weltanschaulich pluralen Kultur befähigen.⁴¹

6.5 Vertiefung der konfessionellen Kooperation mit 'Türöffner'-Funktion

Schon seit Jahren kooperieren die beiden großen christlichen Kirchen angesichts der extremen Diaspora-Situation Ostdeutschlands in der Frage des Religionsunterrichts miteinander. Sie tun das nicht nur aufgrund schulorganisatorischer Zwänge, sondern sehen darin „eine ökumenische Verpflichtung, die nicht dem Belieben anheim gestellt ist“⁴². Am Beispiel ökumenischer Schulgottesdienste und Projektstage, mit gemeinsam erarbeiteten Unterrichtsmaterialien und Formen gemischt-konfessionellen team-teachings, lernen Schüler/innen beider Konfessionen, was praktizierte Ökumene ist. Die Dresdener Religionspädagogin *Monika Scheidler* hat jetzt dafür plädiert, die konfessionelle Kooperation besonders dort weiter zu vertiefen, wo sie eine „Türöffner“⁴³-Funktion“ für den

³⁹ Vgl. *Scheidler* 2003 [Anm. 34].

⁴⁰ Zum Konzept der Fächergruppe vgl. *Katja Böhme*, Die Kooperierende Fächergruppe. Ein Modell für den Religionsunterricht auf dem Prüfstand, in: KBI 127 (5/2002) 375-382; *Harald Schwillus*, Religionsunterricht im Dialog. Der katholische Religionsunterricht auf dem Weg zur Vernetzung mit seinen affinen Fächern, Frankfurt/M. u.a. 2004.

⁴¹ Vgl. dazu *Werner Simon*, Kooperation in der Fächergruppe. Anregungen und Impulse aus ostdeutschen Bundesländern, in: Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen (FS Georg Hilger), München 2005, 218-228, insb. 223-225.

⁴² Vgl. die Vereinbarung zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht zwischen der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens und dem Bistum Dresden-Meißen vom 12. März 2002, in: Amtsblatt der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens, Jahrgang 2002, Nr. 7/15, A 73-74, hier A 74.

⁴³ So die treffende Formulierung bei *Scheidler* 2006 [Anm. 37], 44.

Religionsunterricht einnimmt: 'Türen öffnen' kann konfessionelle Kooperation – das zeigen Erprobungsversuche – dort, wo katholischer Religionsunterricht nicht zusätzlich zum evangelischen eingerichtet wird, sondern in wechselseitiger Verantwortungsübernahme an einer Nachbarschule, an der bislang überhaupt kein Religionsunterricht erteilt wurde. Eltern, die Wert darauf legen, dass ihr Kind am schulischen Religionsunterricht teilnimmt, könnten ihr Kind dann an solchen 'Schwerpunktschulen' anmelden, die in ähnlicher Form auch für Schüler/innen mit Lese- und Rechtschreibschwäche existieren oder für Schüler/innen, die besondere Fremdsprachenkenntnisse erwerben wollen.

6.6 Elementarisierung der Inhalte

Zur Elementarisierung und Auswahl von Inhalten des Religionsunterrichts in Ostdeutschland ist festzuhalten, dass vorrangig *die Fragen der jungen Menschen* und speziell die *Gottesfrage* als Schlüsselthemen religiöser Bildung wahrzunehmen sind. Diese Fragen und Schlüsselthemen eröffnen entwicklungsbedingte Zugänge zur Thematisierung menschlicher Grunderfahrungen und lassen sich in den Fächern Evangelische und Katholische Religion so mit zentralen Inhalten insbesondere der jüdisch-christlichen Tradition verknüpfen, dass am Beispiel der christlichen Identität Grundstrukturen des Gottesglaubens erschlossen werden können.⁴⁴

6.7 Religionsdidaktische Binnendifferenzierung

In den relativ kleinen Lerngruppen im Fach Religion gehört das didaktische Prinzip der *Binnendifferenzierung* zur *conditio sine qua non* der Religionsdidaktik. Während unter äußerer Differenzierung im schulischen Bereich die Aufteilung bzw. Trennung von Lernenden in möglichst homogene Gruppen gemeint ist, gewinnt im ostdeutschen Kontext die innere Differenzierung besonderes Gewicht. Damit ist gemeint, dass man in heterogenen Klassen im Blick auf die individuellen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen möglichst optimale Lernmöglichkeiten für Einzelne schafft, evtl. Teilgruppen innerhalb des Klassenverbandes bildet und dabei eine Balance von *integrierenden* und *differenzierenden* Phasen im Unterricht anstrebt.⁴⁵ Das heißt, das mehr oder weniger breite Spektrum des Lernpotenzials in der jeweiligen Gruppe zu sondieren, dementsprechend gemeinsame und differenzierte Lernziele zu formulieren und Themen, Methoden und Medien so zu wählen, dass die verschiedenen Aspekte im konkreten Unterricht zu einem stimmigen Ganzen integriert werden können.⁴⁶

6.8 Ausweitung des Einstellungskorridors

Was die institutionellen Rahmenbedingungen betrifft, bedarf es seitens des Kultusministeriums und der staatlichen Schulbehörden einer dezidierten bildungspolitischen Option zur weiteren Förderung der Wahlpflichtfächer Religion und Ethik. Ohne die *Ausweitung des Einstellungskorridors* ist eine dieser Option entsprechende Versorgung mit Religions- und Ethikunterricht nicht möglich. Das bedeutet, dass ein entsprechender Einstellungskorridor freizuhalten ist, in dem die aus dem Dienst ausscheidenden Lehrkräfte

⁴⁴ Vgl. Domsgen / Hahn / Raupach-Strey 2003 [Anm. 6], 56.

⁴⁵ Vgl. hierzu die Entwürfe von Karl-Ernst Nipkow in: Domsgen / Hahn / Raupach-Strey 2003 [Anm. 6], 73-75.

⁴⁶ Vgl. Scheidler 2003 [Anm. 34].

durch junge Kolleg/innen ersetzt werden können, die die Mangelfächer Religion und Ethik unterrichten.⁴⁷ Damit könnte verhindert werden, dass Absolvent/innen mit dem Fach Katholische Religion in den Westen abwandern (müssen), wo sie auf Anhielb Stellen mit besseren Arbeitsdingungen vorfinden. In Sachsen-Anhalt müssen Lehrerstellen auf den prognostizierten Bedarf hin vorgesehen werden und der Stellenplan muss zur Bedarfsdeckung vollzogen werden. Die in der *Verfassung* verankerte Pflicht des Landes zur Einstellung einer ausreichenden Zahl von Religionslehrer/innen darf nicht unter Haushaltvorbehalt gestellt werden und lässt „auch angesichts fiskalischer Interessen und allfälliger Haushaltsnöte [...] keinen Raum für ein Zurückstellen des Religionsunterrichts hinter anderweitige politische Prioritäten“⁴⁸.

6.9 Qualifizierte Aus- und Weiterbildung

Zur Realisierung der o.g. religionsdidaktischen Binnendifferenzierung sind einschlägige Module in der Aus- und Weiterbildung von Religionslehrer/innen erforderlich. Hier ist positiv zu vermerken, dass die *Rahmenrichtlinien* für die Sekundarschulen (7-10) wie für die Gymnasien (5-12) Raum geben für mindestens 75% Pflicht- und für 25% Wahlthemen.⁴⁹ Wenn nämlich faktisch 90% des Schuljahres mit Pflichtthemen besetzt sind, können selbst gute Lehrer kaum Freiräume finden, um den heterogenen religiösen Lernbedürfnissen ihrer Schüler gerecht zu werden. Nicht zuletzt werden kontextgerechte Unterrichtsmaterialien und Religionsbücher benötigt, die z.B. durch Wahlmöglichkeiten zwischen mehreren Modulen binnendifferenzierten Unterricht mit christlichen und konfessionslosen Schülern unterstützen.

6.10 Nachweispflicht bei fehlendem Unterrichtsangebot

Um eine möglichst breite Versorgung mit Religions- und Ethikunterricht an öffentlichen Schulen zu gewährleisten, muss auf Seite der Schulverwaltungen über die Einführung der Pflicht eines Nachweises bei nicht vorhandenem Angebot von Religions- und Ethikunterricht nachgedacht werden, aus dem die Gründe für das Fehlen plausibel zu erkennen sind. In engem Zusammenhang mit der Nachweispflicht sollte die positive Pflicht zur Formulierung von schulischen Entwicklungsprogrammen stehen, in denen die einzelnen Schulen erklären, auf welche Weise sie zum Aufbau des geplanten Fächerangebots kommen wollen bzw. welche alternative Maßnahmen bereits praktiziert werden.⁵⁰

⁴⁷ Vgl. die gleichlautende Empfehlung der Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt in ihrer Expertise „*Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft*“, in: Domsngen / Hahn / Raupach-Strey 2003 [Anm. 6], 15-76, 68.

⁴⁸ So der Hallenser Staatskirchenrechtler Prof. Dr. Michael Germann in seinem Gutachten „Zur rechtlichen Situation des Ethik- und Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt“ vom 10. September und 6. November 2004, abgedruckt in: AUFbrüche (Hausnachrichten des PTI Drübeck und der Evangelischen Landeskirche Sachsen-Anhalts) 13 (1/2006) 12-23, 15.

⁴⁹ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), *Rahmenrichtlinien Sekundarschule, Schuljahrgänge 7-10, Katholischer Religionsunterricht*, Magdeburg 1999, 6ff.; *dass.* (Hg.), *Rahmenrichtlinien Gymnasium (angepasste Fassung gemäß Achtem Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 27.02.2003)*, Katholischer Religionsunterricht Schuljahrgänge 5-12, Magdeburg 2003, 12ff.

⁵⁰ Vgl. die diesbezügliche Empfehlung der Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt in ihrer Expertise „*Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft*“, in: Domsngen / Hahn / Raupach-Strey 2003 [Anm. 6], 15-76, 68.

6.11 Aufbau eines Klimas der Ermutigung und Motivation

Viele Lehrkräfte leisten im Kontext der schwierigen Situation des Religionsunterrichts in den ostdeutschen Bundesländern hervorragende Arbeit, vermissen aber von schulischer wie von kirchlicher Seite ein Klima der Ermutigung und Motivation. Auch wenn dem Religionsunterricht von Seiten der Schulleitungen in der Regel mit Indifferenz bis Skepsis begegnet wird, bedürfte er einer Kultur der Anerkennung: Die wenigen Religionslehrkräfte, die es gibt, nehmen ihr Unterrichtsfach in aller Regel so ernst, dass sie nicht nur einen enormen Zeitaufwand dafür aufbringen, sondern sich auch persönlich und finanziell überdurchschnittlich einbringen. In vielen Fällen muss eine Religionslehrkraft zwischen verschiedenen Schulen pendeln, die weit voneinander entfernt sind. Durch die Lage in den Randstunden oder am Nachmittag verliert der Religionsunterricht an Attraktivität gegenüber anderen Fächern. Angesichts all dieser Hindernisse stellen manche Diskussionsteilnehmer die Frage, ob der Religionsunterricht nicht erneut in Frage gestellt wird und deshalb neue Rückendeckung benötigt.⁵¹

6.12 Intensives Engagement der Kirchen

Was die kirchliche Bildungsmitverantwortung in Sachsen-Anhalt betrifft, ist positiv zu erwähnen, dass im Bistum Magdeburg mit der Gründung mehrerer Schulen in kirchlicher Trägerschaft ein wichtiger pädagogischer Akzent gesetzt wurde.⁵² Hier werden, wie der ehemalige Schulleiter des Dresdner St. Benno-Gymnasiums P. *Frido Pflüger* SJ einmal sagte, „keine Jünger rekrutiert. Eine christliche Schule steht aber selbstverständlich auf der Grundlage, dass für den Menschen als Geschöpf Gottes die religiöse Dimension zu einer sinnvollen Lebensgestaltung gehört“⁵³. Über das Engagement bei den kirchlichen Schulen hinaus bedarf es aber auch im Bereich der staatlichen Schulen eines *intensiveren Engagements der Kirchen* zur Realisierung ihrer Bildungsmitverantwortung. Diese kann sich nicht zuletzt durch eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Fächern Katholische und Evangelische Religionslehre profilieren, was die weitere Erprobung konfessioneller Kooperation beinhaltet. Die Gelegenheit für die Kirchen, geeignete Lehrkräfte im Rahmen von Gestellungsverträgen im Religionsunterricht einzusetzen, wird ja bereits intensiv genutzt. Letztlich ist zur Realisierung der skizzierten Option weiterhin viel Aufklärungsarbeit nötig, die Eltern, Lehrer anderer Fächer und Schulleiter sachgemäß über die Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts informiert.

7. Ausblick: Schule ohne Religion?

Am Ende dieser Überlegungen wird klar, dass das Fragezeichen im Titel „Jede(r) ein Sonderfall?“ rhetorisch zu verstehen ist. Zwar werden christliche, insbesondere katholisch sozialisierte Schüler/innen im Osten Deutschlands im quantitativen Sinne noch lange ‘Sonderfälle’ bleiben. Dem Religionsunterricht aber ist zu wünschen, dass er

⁵¹ *Neuschäfer* 2004 [Anm. 32], 33.

⁵² Dazu zählen das Elisabeth-Gymnasium/Halle, das Norbertus-Gymnasium/Magdeburg und das Liborius-Gymnasium/Dessau. In Trägerschaft der Edith-Stein-Schulstiftung des Bistums Magdeburg stehen außerdem die Grundschule St. Mechthild/Magdeburg, die Grundschule St. Franziskus/Halle, die Grundschule St. Hildegard/Haldensleben und die Grundschule St. Martin/Oschersleben.

⁵³ *Fridolin Pflüger*, Katholische Schule als missionarischer Ort – die besondere Situation in den neuen Bundesländern, in: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 1/2003 75-79, 79.

langfristig kein 'Sonderfall' bleibt, sondern in möglichst vielen öffentlichen Schulen als Wahlpflichtfach neben Ethik weiterentwickelt und etabliert wird. Damit werden allen Kindern und Jugendlichen im Osten Deutschlands Möglichkeiten religiöser Bildung eröffnet, die insofern nicht ersetzbar sind, als sie einerseits über die Religionskunde im Ethikunterricht hinausgehen, andererseits die katechetischen Lernmöglichkeiten in den Pfarrgemeinden ergänzen.

Gewiss gibt es – schon allein im europäischen Kontext – viele Länder ohne schulischen Religionsunterricht, in anderen kommt Religion nur aus der Distanz religionswissenschaftlicher Perspektive in den Blick. Anhand der skizzierten Punkte habe ich jedoch deutlich zu machen versucht, dass dabei immense Chancen für die bildungstheoretisch so bedeutsame Persönlichkeitsbildung im Rahmen des Religionsunterrichts vergeben werden. Im Westen wie im Osten Deutschlands sollte angesichts der unheilvollen politischen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts, bei denen Menschen sich totalitär an die Stelle Gottes gesetzt haben, mit dem Fach Religion an der Schule ein Lernort freigehalten werden, an dem die Frage nach Gott als dem Widerpart gegen menschlichen Totalitarismus thematisiert wird – zum Nutzen unserer Kinder und Jugendlichen und damit zum Nutzen der ganzen Gesellschaft.