

Religion in der Schule – Ethisch-theologische und religionspolitische Erwägungen

Christian Polke

I.

Die Schule ist vor allem in demokratischen Gesellschaften vielfältigen, teils einander widersprechenden Erwartungen ausgesetzt. Die einen wünschen eine bestmögliche Vorbereitung auf die berufliche Laufbahn, die anderen votieren für ein an den Fragen der Lebensgegenwart orientiertes kritisches Bewusstsein, welches es zu kultivieren gilt, und wiederum andere – oder auch im Verbund mit den zuvor Genannten – sehen nach dem Wegfall von religiösen und anderen kulturellen Ligaturen die Schule in der Pflicht, einen allgemein geteilten, gleichsam zivilreligiösen Wertekanon zu vermitteln. Alle diese Erwartungen hängen schließlich mit dem Umstand zusammen, dass vielen, selbst wenn sie es nicht so formulieren würden, klar ist, dass hier nicht nur die junge Generation ihre Bildung und Ausbildung erhält, sondern dass damit zugleich ein Spiegel der künftigen Gesellschaft in Konturen sichtbar wird. Das mag weniger am baulichen Zustand von Schulen und gewiss nicht allein an den jeweils in Mode befindlichen Schulreformen liegen, wohl aber am jeweils erfahrbaren Schulleben selbst, welches als eine Art von Spiegel oder gar ›Orakel‹ sozialer Zukunft fungiert. Das Schulsystem stellt von daher mehr als nur ein in institutionelle Bahnen gelenktes Funktionssystem zur sozialen Reproduktion dar. Die Klugen unter den Gesellschaftstheoretikern, die sich dieser Rolle des mehr oder minder öffentlichen Schullebens in der Neuzeit bewusst waren, haben dies stets gewusst. Man darf an Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher denken (dazu Polke 2017, 183-200), mehr noch aber an Émile Durkheim und John Dewey.¹

1 Anders als bei Schleiermacher und stärker noch als bei Wilhelm von Humboldt rückt sowohl bei Émile Durkheim als auch bei John Dewey die Funktion der Erziehung für das demokratische Zusammenleben und eine entsprechend reformierte Gesellschaft in den Mittelpunkt. Nicht umsonst haben sich beide Sozialtheoretiker auf ihre Weise aktiv in Bildungsdiskussionen eingebracht: der eine, indem er selbst eine Reformschule mit begleitet hat, der andere in seiner langjährigen Funktion als Professor für Pädagogik.

Blickt man von hier aus auf gegenwärtige Herausforderungen, dann fallen einem vor allem drei Stichworte ein.² Da wäre zum einen die Frage nach einem ökologischen und damit zukünftige Generationen in ihrem Gerechtigkeitsanliegen mit einbeziehenden Lebenswandel, privat wie öffentlich. Klimawandel ist hier das Stichwort. Da wäre zum anderen die medientechnologische Neujustierung unseres öffentlichen Lebens, sei es in politischer Hinsicht oder auch mit Blick auf die ökonomische Infrastruktur. Digitalisierung als ein im Grunde umfassender Medienwandel erstreckt sich nämlich gleichermaßen auf die politische Kultur der Öffentlichkeit wie auf die Berufsbilder, die im Hintergrund selbst eines gymnasialen Bildungskanons stehen mögen; jedenfalls, wenn man an die jeweilige Fächergewichtung im curricularen Lehrplan denkt. Und schließlich dürften Fragen des interkulturellen und interreligiösen Zusammenlebens zu den maßgeblich die Zukunft mitprägenden Herausforderungen zählen. Alle drei genannten Stichworte von Klimawandel, Digitalisierung und Multikulturalität (und -religiosität) markieren für den demokratischen Kontext, in dem wir über die Relevanz, Funktion und Aufgabe von Schulen und schulischer Bildung nachdenken, entscheidende Faktoren, die über die Zukunftsfähigkeit unserer Gemeinwesen im Ganzen mitentscheiden. Denn sowohl hinsichtlich ihres künftigen, dauerhaften Fortbestandes als auch hinsichtlich der notwendigen, teils sozioökonomischen, teils soziokulturellen und politischen Rahmenbedingungen ist eine demokratische Kultur davon abhängig, dass nachwachsende Generationen einen geschärften Blick auf die Voraussetzungen erhalten, derer es bedarf, um die Errungenschaften einer Demokratie als Lebens- wie als Regierungsform unter neuen, veränderten Lagen nicht aufs Spiel zu setzen. Allein aus diesem Grund rechtfertigen sich diesbezügliche bildungspolitische und -ethische Auseinandersetzungen von selbst.

Mein Beitrag richtet sein Augenmerk nun, dem Ort seines Erscheinens gemäß, vor allem auf die dritte der genannten Herausforderungen. Dennoch sollte mit diesen einleitenden Bemerkungen klargemacht werden, dass ›Religion in

2 In Axel Honneths gesellschaftstheoretischem Grundriss (Honneth 2011) fehlt eine eigenständige Bearbeitung des Erziehungs- und Bildungssystems. Der Autor hat dies selbstkritisch eingestanden (Honneth 2018, 315) und dem in einer Skizze (Honneth 2012) abzuhelfen versucht. In letzterer rückt er vornehmlich die beiden Probleme von Digitalisierung und kultureller Heterogenität in den Mittelpunkt einer demokratischen Erziehung. Dass die ökologische Frage (bislang) außen vor bleibt, ebenso wie die der religiösen Signatur von kultureller Heterogenität, mag verschiedenen Gründen geschuldet sein. Jedenfalls aber dürften alle drei Herausforderungen anzeigen, dass es sich bei diesen um Querschnittsthemen handelt, die auf allen drei Ebenen der demokratischen Sittlichkeit – dem »Wir« in den persönlich-familiären Beziehungen, dem »Wir« der ökonomischen Sphäre und dem »Wir« der demokratischen Öffentlichkeit – Beachtung finden dürften, wenngleich sie maßgeblich ihren Ort in Bildungsprozessen finden, die auf der Schnittstelle zwischen allen dreien Sphären, vor allem aber mit Bezug auf eine lebendige demokratische Öffentlichkeit liegen.

der Schule« nur eines von mehreren Themenfeldern darstellt, die unsere eingefahrenen Denkweisen mit Blick auf die ethische Relevanz des Schullebens und die politische Brisanz seiner institutionellen Regelungen vor nicht geringe Herausforderungen stellen.³ Alle drei Stichworte verweisen darüber hinaus auf die vornehmlich durch Vertreter klassischer Bildungsideale verfochtene Idee der ganzheitlichen Bildung. Zumindest in ethischer Sicht darf gelten: Was vormals unter »Herzensbildung« verstanden wurde, erhält in zeitlicher, sozialer und existentieller Hinsicht neue Konturen. Denn durch die Dringlichkeit der ökologischen Krise erstreckt sich die Verantwortlichkeit der personalen Subjekte nunmehr nicht mehr ausschließlich auf die Zeitgenossen im engeren Sinne, sondern auf Menschen, die weit über die eigene Lebensspanne hinaus in den Blick kommen. Mit Blick auf die Digitalisierung unserer Lebenswelten lässt sich ferner diagnostizieren, dass die soziale Verantwortung über die Grenzen von face-to-face-Kommunikation und mehr noch über die Grenzen der institutionell geregelten, (national-)staatlichen Verantwortlichkeiten hinausreicht. Und mit Blick auf das, was Religionssoziologen Individualisierung nennen, lässt sich behaupten, nicht so sehr das Schwinden religiöser Gemeinschaftlichkeit ist deren Signatur, als vielmehr die Erwartung einer personalen Unvertretbarkeit hinsichtlich der »letzten Dinge«, deren holistische, das Ganze des Lebens von der Geburt bis zum Tod inkludierende Struktur irreduzibel an die Authentizität der einzelnen Lebensführung rückgebunden wird.⁴ Die Bildung des ganzen Menschen als eine Person erstreckt sich in umfassender, gleichwohl veränderter Weise sowohl auf seine zeitliche als auch seine soziale wie existentielle Dimension.

-
- 3 Aus diesem Grund habe ich in meiner Göttinger Antrittsvorlesung unter dem Stichwort »Schule als Lebensform« von einer paradigmatischen Bedeutung der Bildungsethik für die Sozialethik gesprochen. Oder schlichter: von dem nach wie vor zu wenig beachteten prinzipiellen Zusammenhang zwischen (dem künftigen Stand) demokratischer Gesellschaftsform und den in ihr sich abspielenden Erziehungs- und Bildungsprozessen (Polke 2018).
 - 4 Mit dem Ideal einer authentisch-existentiell geforderten Lebensführung ist kein Plädoyer für einen zeitgemäßen Existentialismus anvisiert. Auch deckt sich dies nicht mit den von verschiedenen Religionssoziologen ins Auge gefassten Prozess einer (hybriden) religiösen Individualisierung. Vielmehr und bescheidener soll damit dem Faktum Rechnung getragen werden, dass eine religiöse Glaubenshaltung (als Option) unter gegenwärtigen Bedingungen ebenfalls unter dem normativen Gebot der Authentizität in der Öffentlichkeit steht. Dies scheint mir das berechtigte Anliegen der religiösen Zeitdiagnose von Charles Taylor zu sein, wie er sie erstmals in Taylor 2002 (v.a. 71ff.) vorgelegt hat. – Bei Taylor geraten allerdings die vielen neuen sozialen Formen des Religiösen zu stark in den Hintergrund, woraus sich dann zum Teil die Schärfe seiner entsprechenden Kritik erklärt.

II.

Religion in der (öffentlichen) Schule kann nun in vielfacher Gestalt in Erscheinung treten: zum einen durch das religiöse Agieren von Schüler*innen und Lehrkräften, zum anderen durch offizielle (Sonder-)Veranstaltungen mit religiösem Bezug, und maßgeblich sicherlich auch durch die in Deutschland verfassungsrechtlich verbriefte Verankerung des Religionsunterrichts im offiziellen Fächerkanon. Um letzteren soll es in meinen Ausführungen vornehmlich gehen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass trotz aller – wiederum verfassungsrechtlicher – Fokussierung des Religionsunterrichts auf die Vermittlung von bekenntnisgebundenen Inhalten dieses Unterrichtsfach nicht abseits seiner gesellschaftlichen und darin eben schulischen Rahmung betrachtet werden kann. Ein einfaches Beispiel hierfür ist die selbst in Süddeutschland in den letzten Jahren massiv weggebrochene bikonfessionelle ›Normalstruktur‹ der Schüler*innenschaft. Die allgemeine Tendenz zu einer Entkonfessionalisierung, auch und gerade innerhalb des Einflussbereiches der beiden großen christlichen Kirchen hierzulande, wirkt sich mehr oder minder offensichtlich auf die unter anderen geschichtlichen Bedingungen entstandenen Rahmenstrukturen des konfessionellen Religionsunterrichts als schulisches Pflichtfach aus. In anderen Gebieten Deutschlands ist dies schon viel länger der Fall. Man muss noch nicht einmal die gestiegene religiöse Pluralisierung in Deutschland bemühen, um sich die massiven Veränderungen auf dem ›religiösen Feld‹ unserer Gesellschaft vor Augen zu führen. Wiederum nur als Beispiel: In einer bundesdeutschen Großstadt wie Hamburg, in der der Anteil der Mitglieder einer christlichen Kirche mittlerweile bei unter 40 Prozent der Gesamtbevölkerung liegt, wächst Beobachtern zufolge innerhalb des christlichen Spektrums zugleich der Anteil der Christ*innen aus Migrationskirchen enorm, wohingegen die Mitgliederzahlen der beiden großen christlichen Konfessionen, evangelisch-lutherisch und römisch-katholisch, stagnieren bzw. im Schwinden begriffen sind. In gewisser Weise spiegelt sich in diesem Trend, der auch andernorts zu beobachten ist, das wider, was der Soziologie Hans Joas einmal spitz in die Bemerkung gepackt hat, das Christentum wandere nicht aus Europa aus, sondern vielmehr in vielfach neuer Weise nach Europa ein (Joas 2012, 198ff.). Nur entsprechen die damit verbundenen Gestalten des Christentums eben kaum bis wenig denjenigen Formationen, die wir traditionell als westliche Christentümer europäischer Provenienz bezeichnen würden. Damit einher gehen andere Formen von Spiritualität, Frömmigkeitspraxis, moralischen Grundmustern, sozialen Gemeinschaftsformen und Lernkulturen. Dieses alles schlicht über die Unterscheidung von ›liberal‹ und ›konservativ‹, wenn nicht gar ›fundamentalistisch‹, zu sortieren, würde gerade den Punkt verfehlen, um den es hier geht. Denn die Zielgruppen eines christlichen Religionsunterrichts werden schon allein durch die Pluralisierung innerhalb des christlichen Spektrums des religiösen Feldes ebenfalls heterogener. Man kann hier beobach-

ten, wie sehr die religionskulturelle Lage selbst zum Spiegelbild einer gesamtgesellschaftlichen Situation wird. Die gerne von Bildungspolitikern – jedenfalls solchen, die dem Christentum und der Institution des Religionsunterrichts positiv gestimmt gegenüberstehen – bemühte Identifikation kultureller Werte mit ihren (jüdisch-)christlichen Wurzeln gerät dabei ebenfalls ins Schwanken. Wobei nicht zu übersehen ist, dass selbst in konservativen Kreisen der Bezug auf das Christentum bzw. die christlichen Werte immer stärker rein kultureller, wenn nicht gar nationaler Natur ist. Für das Ansinnen, einen analogen islamischen Religionsunterricht zu installieren, wird die Lage dadurch noch prekärer.⁵ Mit dem verfassungsrechtlichen Verständnis, wonach der Religionsunterricht seine Sonderrolle gemäß Art 7 (3) GG allein dadurch erhält, dass sein Ziel darin besteht, den »Bekenntnisgehalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft [...] als bestehende Wahrheiten zu vermitteln« (BVerfGE 74, 244 (252)), hat dies kaum mehr etwas zu tun; selbst ungeachtet der Nichteinbeziehung entsprechender Ansprechpartner von nicht mit offiziellen Repräsentanzorganen ausgestatteten Religionsgemeinschaften. Denn aus juristisch wie ethisch überzeugender Sicht hängt die Sonderrolle des Religionsunterrichts an der mit ihm verbundenen materialen Ei-

5 Musterbeispiel ist hierfür das Bundesland Bayern. Hier wird seitens der zuständigen Staatsregierung der »Islamische Unterricht« als ein nicht »konfessionell gebundener« Unterricht dargestellt und als dezidierte Alternative zum Ethikunterricht begriffen. Zwar werden auch Inhalte des muslimischen Glaubens vermittelt, aber gleichwohl liegt der Fokus von Anfang an vornehmlich auf Integrationszielen. So heißt es in der paradigmatisch für alle Schultypen kennzeichnenden offiziellen Sprachregelung: »Der Islamunterricht leistet auf der Basis der Verfassung des Freistaats Bayern und des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland einen erzieherischen Beitrag für die Integration der muslimischen Schülerinnen und Schüler in ihr schulisches und außerschulisches Umfeld.« Und weiter lautet es in der Präambel: »Der vorliegende Lehrplan für den Islamunterricht an der Hauptschule folgt dem allgemeinen Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Hauptschule. Er dient der Wertorientierung der muslimischen Schülerinnen und Schüler und soll ihnen dabei helfen, sich sowohl hinsichtlich der eigenen Religion als auch der Gesellschaft zu positionieren. In ihm werden Kenntnisse über den Islam als Religion und Lebensweise sowie über muslimisch geprägte Kulturen vermittelt, aber auch Haltungen angebahnt und gutes Verhalten als Muslime eingeübt.« (Online: https://www.isb.bayern.de/download/12717/islamunterricht_hs.pdf [letzter Zugriff: August 2019]). Diese Handreichung zum Modellversuch aus dem Jahr 2006 (entsprechend für die Grundschulen aus dem Jahr 2010) gilt dank der im Jahr 2019 beschlossenen Verlängerung weiterhin. – Man muss nicht boshaft sein, um darin einen Wertekundeunterricht mit islamischen Bezügen zu erkennen und ergo eine forcierte Kulturalisierung einer religiösen Glaubenstradition. Die Kirchen sollten sich hüten, allein aufgrund ihrer staatskirchenrechtlichen Verträge, diese Tendenz mit Blick auf den Islam nicht auch mit Blick auf ihren Religionsunterricht sorgenvoll und skeptisch zu betrachten. Dies gilt, zumal es ernsthafte Bestrebungen zur Einrichtung von Lehrstühlen für »islamische Werte und Normen« für die Ausbildung von entsprechenden Lehrkräften gibt.

genart religiöser Bildung und nicht an irgendwelchen integrationspolitischen Zielsetzungen, so löblich sie auch erscheinen mögen.

Nun resultiert dieser Fokus auf Wertevermittlung hinsichtlich der Zielbestimmung religiöser Bildung in der Schule nicht zuletzt aus dem gesellschaftspolitischen Kontext, in den der Religionsunterricht stets eingelassen ist. Positiv gewendet hat der Praktische Theologe und Religionspädagoge Rolf Schieder schon vor bald zwanzig Jahren in der Debatte um LER sowie der Forderung nach einem Islamunterricht darauf verwiesen, dass »Interkulturalität ohne Interreligiosität nicht zu verwirklichen ist [...]. Ein staatseigener Zivilreligionsunterricht ist von der Verfassung nicht vorgesehen. Vielmehr vertraut der Staat darauf, daß die Religionsgemeinschaften ihre je eigene Version vom religiösen Sinn des Gemeinwesens tradieren. Insofern ist der Schutz der Religionsfreiheit ein wesentlicher Beitrag des Staates zur Werteerziehung, denn nur auf dem Umweg über die Pluralität positiver Religionen und Weltanschauungen kann der Staat zivilreligiöse Zustimmung beanspruchen«, d.h. eine qua Wertüberzeugung getragene Zustimmung zu seiner freiheitlich-demokratischen Grundordnung (Schieder 2001, 170).⁶ Diese Überlegungen werden durch die jüngsten empirischen Untersuchungen des Religionsmonitors zum Verhältnis von weltanschaulicher Vielfalt und Demokratie bestätigt (Pickel 2019). Darin weisen die Autoren auf, dass religiöse Vielfalt per se keineswegs als demokratiegefährdend eingeschätzt wird; auch bleibt die Zustimmung der Menschen zur Demokratie in Deutschland weitgehend stabil, und dies durch alle religiösen und weltanschaulichen Gruppen hindurch.⁷ Negativ im Sinne einer

6 Dahinter steht der Gedanke, dass durch interne Bildung und Aufklärung eine Religionstradition sich selbst zivilisieren kann. Über diesen Weg lässt sich dann auch indirekt eine das gesellschaftliche Zusammenleben heilsam befördernde Wirkung von Religiosität und religiösem Glauben identifizieren: »Denn erst Bildung verhilft dem Menschen zu der Erkenntnis, dass er »für die Ewigkeit bestimmt« ist. Die Bestimmung des Menschen liegt jenseits seiner biologischen Vorfindlichkeit, auch jenseits seiner gesellschaftlichen Ver zweckung und auch jenseits seiner möglichen destruktiven Selbstkonzepte. Das Ziel der Bildung besteht in der Einsicht, dass die Anerkennung der eigenen Endlichkeit dann keine heroische oder resignative Geste ist, wenn diese Einsicht so gebildet ist, dass die eigene Endlichkeit als Moment eines Unendlichen gewusst wird.« (Schieder 2008, 275).

7 »Korrelationen zwischen der Akzeptanz für Demokratie und Religiosität sowie der Bedeutung religiöser Gebote fallen geringer aus und verschwinden vollständig, wenn man diejenigen Befragten, die eine dogmatische beziehungsweise ausgrenzende Haltung vertreten, außen vorlässt. Das heißt, dass es unter gläubigen Menschen zwar kleine Minderheiten mit rigideren Positionen gibt, die mit demokratischen Grundprinzipien in Konflikt geraten können. Diese ausgenommen, stellen Religion und religiöse Praxis als solches aber keine Bedrohung für Demokratien dar. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Religion nur dann problematisch für Demokratien sein kann, wenn damit dogmatische oder exklusivistische Vorstellungen verknüpft sind, die anderen religiösen Vorstellungen und Glaubensgruppen keinen Raum zugestehen. Diese Korrelationen finden sich über alle Religionsgemeinschaften hinweg in gleicher Weise.« (Pickel 2019, 62) – Wichtig ist hingegen, dass es vornehmlich von der

demokratieskeptischen Haltung erweisen sich vielmehr sowohl festgesetzte Vorurteile, bspw. gegenüber dem Islam, als auch anti-plurale – die Autoren sprechen zumeist von »dogmatischen« – Formen von Religion. Insofern korreliert einer antidemokratischen Einstellung ein prinzipieller Vorbehalt gegenüber Pluralismus und gesellschaftlicher Pluralität und umgekehrt. Darüber hinaus helfen vermehrtes Wissen über Religion und mehr noch soziale Kontakte mit anders religiösen Menschen dazu, Vorurteile abzubauen und fördern somit indirekt das Vertrauen in eine die gesellschaftliche Vielfalt integrierende demokratische Kultur.

Vor diesem Hintergrund lässt sich aus ethischer Sicht nochmals anders nach der Rolle und Funktion des Religionsunterrichts an der (öffentlichen) Schule fragen. Denn wenn gilt, dass Erfahrungen religiöser Vielfalt und soziale Kontakte ausschlaggebend sind für eine positive Haltung zum religiösen Pluralismus sowie zum soziokulturellen Rahmenkontext, in dem eine freiheitliche Demokratie gedeiht, dann stellt sich die Frage, inwiefern religiöse Bildung selbst ein Beitrag zur interreligiösen Verständigung bieten kann. Allerdings gilt ebenso: Gerade, weil Religion keineswegs die exklusive und zumeist gar nicht die wichtigste Quelle von Wertüberzeugungen darstellt (Pickel 2019, 18),⁸ muss der auf ihre Vermittlung ausgerichtete Unterricht auch nicht allein für die Wertevermittlung herhalten. Das wird gemeinhin übersehen. Zwischen diesen Ansprüchen und Erwartungen – zwischen Wertevermittlung und interreligiös-kultureller Verständigung auf der einen und religiöser Wissensvermittlung und Bildung auf der anderen Seite – changieren mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen diejenigen Modelle von Religionsunterricht, die sich als zeitgemäße Alternativen oder Ergänzungen zum konfessionell ausgerichteten Unterricht nach Art. 7 (3) GG verstehen. An einem besonders umstrittenen, dem sog. Hamburger Modell eines »Religionsunterrichts für Alle« möchte ich im Folgenden die ethischen und religionspolitischen Dilemmata im Zusammenhang religiöser Bildung am Ort der Schule angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen etwas genauer skizzieren.

»Wahrnehmung der praktizierten Demokratie« (Pickel 2019, 17) abhängt, ob die Demokratie als zustimmungsfähig erachtet und positiv bewertet wird.

8 Es lässt sich damit auch nicht pauschal behaupten, dass Muslime durch ihren Glauben bzw. ihre Religion der Demokratie stärker skeptisch oder ablehnend gegenüberstünden (Pickel 2019, 44). Wenn überhaupt, dann ist es eine in allen Religionsgruppen vorkommende exklusivistische Haltung, die hier einen negativen Einfluss ausübt. Selbst der andernorts diagnostizierte stärkere Hang zu einer »starken Hand« in der Politik unter sehr gläubigen Personen darf nicht als latente Neigung zu autokratischen Regierungsformen fehlinterpretiert werden.

III.

Den verfassungsrechtlichen Rahmen für den Religionsunterricht als ordentliches Fach an öffentlichen Schulen in Deutschland bildet Art. 7 (3) GG (Heinig 2014, 338; 351). Darin wird nicht nur sein Status als ordentliches Lehrfach festgehalten, sondern mehr noch – in Absicherung der weltanschaulichen Neutralität des Staates und der (positiven) Religionsfreiheit – den Religionsgemeinschaften das Recht zugestanden, die inhaltlichen Grundsätze des Religionsunterrichts (innerhalb der freiheitlich-demokratischen Grundordnung) festzulegen. Auch das Bundesverfassungsgericht hat darin seinen eigentlichen, materialrechtlichen Kern gesehen: »Seine [sc. des Religionsunterrichts; C.P.] Ausrichtung an den Glaubenssätzen der jeweiligen Konfession ist der unveränderliche Rahmen, den die Verfassung vorgibt.« (BVerfGE 74,244 (253)) Eingebettet wiederum sind diese Bestimmungen in die prinzipielle, d.h. umfassende Schulaufsicht des Staates (Art. 7 [1] GG),⁹ sowie in die elterlichen Erziehungsrechte, zu denen bis zur Religionsmündigkeit des Kindes (i.d.R. ab dem 14. Lebensjahr) auch die Entscheidung über die Teilnahme am Religionsunterricht gehört. Grundrechtsdogmatisch kommt ferner sowohl die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht als auch die Verweigerungspflicht seitens der Lehrenden als Ausflüsse der (negativen) Religionsfreiheit hinzu. Jedoch: Schon die Tatsache, dass einem einzelnen Unterrichtsfach eine derart umfassende verfassungsrechtliche Garantie zukommt,¹⁰ ist beachtlich; noch dazu, wenn man bedenkt, dass dies auf der Ebene der Bundesverfassung geschieht, und zwar für einen Bereich, der üblicherweise *strictissime* unter die Kultushoheit, also in den Zuständigkeitsbereich der Länder fällt.¹¹ Aber sie deutet auch darauf hin, dass für

9 In Deutschland besteht anders als in vielen anderen Ländern der westlichen Welt nicht nur eine Unterrichts-, sondern dezidiert eine Schulpflicht; was wiederum auf die starke Rolle des Staates als wichtigen Akteur verweist.

10 Als kleine historische Notiz sei erwähnt, dass die Weimarer Reichsverfassung – neben dem Religionsunterricht (Art. 149 WRV) – auch noch Staatsbürgerkunde und Arbeitslehre (Art. 148 WRV) als obligatorische Schulfächer erwähnt hat.

11 Von daher ergibt sich übrigens eine in der Realität weitaus vielfältigere Praxis der Handhabung, Organisation und Struktur des Religionsunterrichts im Rahmen von Art. 7 (3) GG, als dies meist in der Literatur angenommen wird. Zwar ist der Staat lediglich »Unternehmer« des Religionsunterrichts, insofern er die dafür notwendigen infrastrukturellen und finanziellen Ressourcen aufzubringen hat, aber er kann doch – vornehmlich über Ländergesetzgebung – sehr unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen für das konkrete Angebot von Religionsunterricht geben. So obliegt es in manchen Bundesländern weitgehend den Schulbezirken oder fällt gar in das Ermessen des einzelnen Schulleiters festzulegen, wie sich der Religionsunterricht in den Fächerkanon und Unterrichtsplan einfügt; zum Teil auch bedingt durch die ebenfalls lokal getroffene Entscheidung, welche Lehrkräfte eingestellt werden. Hinzu kommt, dass z.B. im Land Niedersachsen auf Antrag auch die Möglichkeit eines konfessionsübergreifenden Religionsunterrichts gegeben ist. Dies alles gilt es nur deshalb hier zu notie-

den Religionsunterricht besondere Konditionen gelten müssen, ohne die sein Status am Ort der öffentlichen Schule nicht gerechtfertigt wäre. Diese spezifischen Bedingungen sind nun aber rechtsdogmatischer Natur, wie Hinnerk Wißmann betont: Es lässt sich

»verfassungsdogmatisch [...] anführen, dass es sich bei den Inhalten des Religionsunterrichts um eine *Enklave im demokratischen verantworteten Schulmandat des Staates* handelt. Eine solche Ausnahme ist eben nicht gerechtfertigt wegen allgemeiner Mitbestimmungsansprüche gesellschaftlicher Großmächte, wie sie die Religionsgemeinschaften neben anderen darstellen, und erst recht nicht wegen einer (religions-)pädagogischen Eigenposition, die sonst selbstredend auch für jedes andere Fach angeführt werden könnte. *Erst und nur der die ganze Person ergreifende Wahrheitsanspruch der Religion, der durch die Religionsgemeinschaften verantwortet wird, rechtfertigt im religiös neutralen Staat, dass dieser Platz in der Schule von der Religion selbst ausgefüllt wird.*« (Wißmann 2019, 55)¹²

Nun gibt es im Bundesland Hamburg seit Jahren ein Sondermodell des Religionsunterrichts, den sog. »Religionsunterricht für alle« (RUfa), der strenggenommen nicht einfach nach Art. 7 (3) GG erteilt wird, wohl aber innerhalb von dessen Rahmen. Dabei liegt die Besonderheit zunächst einmal darin, dass der Religionsunterricht in der Grund- und Sekundarstufe I in gemischtkonfessionellen bzw. gemischtreligiösen Klassenverbänden erteilt wird. »Für alle« heißt also zunächst, dass hier keine Aufteilung in unterschiedliche konfessions- bzw. religionsbezogene Klassenverbände erfolgt. Dahinter steht als religionsdidaktische Leitmaxime die Idee eines dialogischen Religionsunterrichts (Weiße 2014, 66–80), wohingegen von Seiten des Staates, also religionspolitisch, vor allem das Interesse an der Einübung von Schüler*innen in eine interkulturell wie interreligiös sensible Toleranzkompetenz überwiegen dürfte.¹³ Die gegenwärtig sich abzeichnenden Veränderungen, zu denen u.a. die schon länger dringliche Ablösung der bisherigen Alleinzuständigkeit der evangelischen Kirche (»RUfa in evangelischer Verantwortung«) zugunsten einer pluralen Verantwortungsträgerschaft gehört, stehen dabei vor einer ganzen Reihe von Herausforderungen: Zunächst gilt es, die bislang nicht immer ausreichend gewichtete Kompetenz der Vermittlung von *religious literacy*, d.h. eines elementaren religiösen Grundwissens in der jeweils eigenen Religion bzw. Konfession stärker

ren, um sich zu vergegenwärtigen, dass schon jetzt der verfassungsrechtliche Spielraum mit Blick auf die jeweiligen gesellschaftlichen Lagen unterschiedlich ausgetestet wird.

12 Im Übrigen sind es auch nur diese Gründe, die jene Grundrechtsnorm rechtfertigen, wonach unter keinen Umständen Lehrkräfte gegen ihren Willen zur Übernahme von Religionsunterricht verpflichtet werden dürfen.

13 Wenn auch in allgemeiner Hinsicht mit Blick auf die Verträge mit anderen Religionsgemeinschaften formuliert, dürften die Überlegungen des damaligen Ersten Bürgermeisters Olaf Scholz auch für das Hamburger Modell von Religionsunterricht gelten (Scholz 2016, 19–28).

zu betonen. Sodann wird mit der Einbeziehung anderer religiöser Verbände und Gemeinschaften, v.a. islamischer Provenienz, die Frage nach der Ausgestaltung der nunmehr pluralen Verantwortungsträgerschaft akut. Schließlich bleibt die Frage, wie es mit Blick auf den RUfa mit der Entscheidungsfreiheit (der Eltern und ggf. Schüler) bestellt ist. Die bisherige Praxis sieht eine solche Abmeldemöglichkeit zu meist gar nicht vor, anders als etwa in Bundesländern, in denen Ethikunterricht als obligatorisches Ersatzfach von Anfang an festgeschrieben ist. Und bei alledem bleibt kontrovers, ob und inwiefern ein verbessertes Modell des RUfa sich im Rahmen von Art. 7 (3) GG bewegt.¹⁴

Worum es mir bei dieser Skizze geht, ist weniger eine Erörterung der Sinnhaftigkeit und verfassungsrechtlichen Legitimität des Hamburger Modells, sondern mehr die in ihm paradigmatisch zum Vorschein kommenden Spannungen oder gar Dilemmata, die sich zwischen den religionsrechtlichen, religionspolitischen, religionsdidaktischen und bildungsethischen Perspektiven auf die Zukunft religiöser Bildung am Ort der öffentlichen Schule einstellen. Zunächst darf man nicht übersehen, dass die verfassungsrechtlichen Vorgaben für den Religionsunterricht keiner Privilegierung der (christlichen) Kirchen das Wort reden. Ja, sie verdanken sich noch nicht einmal der Bevorzugung von Religion als einem besonders wichtigen Aspekt des Menschseins. Vielmehr wurzeln sie allein in der doppelten Sonderstellung von Religion als existentieller, mit Letztbedeutung versehenen Lebensorientierungsgröße einerseits und der darin schon angedeuteten personalen Unvertretbarkeit der individuellen Grundrechtsträger andererseits. Von hier aus rechtfert-

14 Das oben genannte Gutachten von Wißmann bleibt in seinem Fazit widersprüchlich. Einerseits beharrt der Verfassungsjurist darauf, dass sich die Sonderrolle des Religionsunterrichts gemäß BVerfGE nur durch seinen am positiven Glaubens- als Wahrheitsgehalt orientierten Inhalt und dessen institutionell-organisatorische Verbürgung durch entsprechende Religionsgemeinschaften rechtfertigen lässt. Andererseits sieht er in dem weiterhin im gemeinschaftlichen Klassenverband erteilten RUfa als »religionsübergreifend-trägerpluralen« Unterricht einen Vorschlag zu einer »bewusste[n], rechtsgestaltende[n] Neudeutung des Art. 7 Abs. 3 GG« (Wißmann 2019, 82) und sieht diesen von daher als grundgesetzkonform an. Dabei aber führt er folgendes, vor dem Hintergrund des zuvor von ihm Ausgeführten, reichlich merkwürdige Argument an: »Die[] materielle Grundausrichtung [i.S. des Unterrichts nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft; C.P.] ist [...] aber nicht mit einer organisatorischen Trennung gleichzusetzen.« (Ebd.) – Das ist zwar prinzipiell richtig, aber solange der Gesetzgeber eine Instanz braucht, die für die Triftigkeit der jeweils zu vermittelnden Glaubensüberzeugungen einzustehen bereit ist, kann man dies nicht auf die einzelnen Lehrkräfte je situativ übertragen. Man könnte daher höchstens das Modell eines kooperativen RUfa vertreten, in der Lehrkräfte verschiedener Religionszugehörigkeit gemeinsam abwechselnd in verschiedenen Rollen als Verantwortliche und mit Gastrecht Kooperierende auftreten und Unterricht erteilen. Wohl gemerkt, meine Kritik an Wißmann, die ich mit Wilfried Härle (Härle 2019, 36ff.) teile, zielt auf die juristischen Probleme, nicht auf die möglichen Chancen bestimmter alternativer Modelle von Religionsunterricht und ihrer bildungsethischen Ideale.

tigt sich die strikte Zurückhaltung des Staates hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des Religionsunterrichts, und von diesem Standpunkt aus ist religiöse Bildung am Ort der Schule eine positive Ausgestaltungsmöglichkeit von Religionsfreiheit in Form eines pluralen Angebots durch unterschiedliche Religionsgemeinschaften. Nicht also der historische Kontext der christlichen Bikonfessionalität soll im sog. konfessionellen Religionsunterricht verteidigt werden; schon die Tatsache, dass in vielen Gegenden mittlerweile ein interkonfessionell-kooperativer Religionsunterricht ausgerichtet wird, spricht dagegen. Wohl aber die selbst noch in diesem Modell vorausgesetzte Übereinstimmung in den wesentlichen Wahrheitsüberzeugungen des christlichen Glaubens, die es zu vermitteln gilt, ist die Basis für die Besonderheit des Religionsunterrichts. Anders gesagt: Religion als besonderer Gegenstand von Wissen rechtfertigt überhaupt keine Sonderbehandlung am Ort der Schule. Lediglich ihrer Eigenart als existentiell unbedingte Lebensgewissheit sowie dem Modus ihrer Vermittlung ist es in rechtstheoretischer wie in rechtsethischer Hinsicht geschuldet, hier eine Ausnahmeregelung vorzusehen. Hinzu mag man noch die Ideologiefanfälligkeit des Staates als weiteren Abwehrgrund ansehen, doch ist sie in diesem Fall eher als nachgeordnet zu betrachten.

Rechtsethisches im Sinne einer liberalen Demokratie kann also nur dann ein gesonderter Religionsunterricht am Ort des unter staatlicher Aufsicht stehenden Schulwesens gerechtfertigt werden, wenn er genau dem nicht zuvorderst verpflichtet ist, was ihn wiederum religions-, bildungs- und integrationspolitisch interessant macht: seinem Religionen übergreifenden und in dialogischen Austausch bringenden Charakter. Im Gegenteil: Allein die religionspezifische, und dabei sogar – laut manchen Autoren schärfer noch – allein die konfessionsspezifische Ausrichtung lässt seinen Sondercharakter zu. Diese strikte Begründung ist aus demokratietheoretischen Gesichtspunkten schon deshalb zu begrüßen, weil sie konsequent an der weltanschaulichen Neutralität des Staates festhält, zu der auch gehört, dass dieser nicht selbst substantiell bestimmte Lebensbereiche höher für die Bildungsaufgabe von jungen Menschen bewertet als andere.

Dessen ungeachtet darf man nicht verkennen, dass kaum ein anderes Unterrichtsfach sich thematisch so stark sowohl mit existentiellen als auch mit ethisch-lebenspraktischen Fragen beschäftigt wie der Religions- und Ethikunterricht. Schon aus diesem curricularen Fokus, verbunden mit der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Religionsgemeinschaften als wichtige zivilgesellschaftliche Größen, resultiert die von vielen Bildungspolitikern und -theoretikern vertretene Idee eines vornehmlich am Dialog und an der interreligiösen wie interkulturellen Verständigung ausgerichteten Religionsunterrichts. Er wird damit zum aktiven sozialen Experimentierraum für sensiblere und zugleich konstruktivere Umgangsweisen mit Pluralismus und Multikulturalität. Darin liegt das genuin demokratische Interesse, welches sowohl der Staat als auch seine Bürger*innen an einem dergestalt ausgerichteten Religionsunterricht, unter Umständen, »für alle«, hegen (dürfen).

Wenn stimmt, was ich weiter oben (unter I. und II.) über die entscheidenden Herausforderungen für ein gelingendes Zusammenleben in unserer Gesellschaft gesagt habe, dann gehört in der Tat eine gemeinsam erarbeitete religiöse Grundbildung mit Wissen über alle relevanten religiösen Kräfte in einer Gesellschaft zu den elementaren Bausteinen, die es schulisch zu vermitteln gilt, und zwar nicht nur mit Blick auf entsprechende kognitive Wissensgehalte, sondern mehr noch mit Blick auf diesem Anliegen angemessene didaktische Unterrichtskonzepte und -formationen. Man muss das Modell eines konfessionellen Religionsunterrichts nicht für ein Auslaufmodell halten, um gleichwohl zu konstatieren, dass er in vielen Gegenden gesellschaftlich bereits kaum mehr plausibel erscheint, und dass er darüber hinaus dem bildungsethischen Anliegen einer religiösen Elementarbildung (*religious literacy*) im Verbund mit der Kultivierung religiöser Urteilskraft wie Toleranz nur bedingt entspricht; zumal, wenn viele Schüler*innen muslimischen Glaubens oder Herkunft gar nicht hinreichend beim schulischen Angebot von Religionsunterricht berücksichtigt werden können.

Gleichwohl bleibt selbst noch hier eine Spannung zwischen den in ihren Anliegen scheinbar restlos übereinkommenden religionspolitischen und religionsdidaktisch-bildungsethischen Perspektiven auf den Ort von Religion und ihrer Vermittlung in der Schule bestehen. Denn vor allem in politischer Hinsicht ist zu konstatieren, dass der Religionsunterricht zunehmend seine Berechtigung durch seine Wahrnehmung als paradigmatischer wie exemplarischer Ort der Wertevermittlung erhält.¹⁵ Zugespißt formuliert plausibilisiert er sich im Grunde vom Gehalt des Ethikunterrichts her, wie nicht zuletzt die Auseinandersetzungen um LER in Brandenburg und die Debatte um den Religionsunterricht in Berlin gezeigt haben (Gräß & Thieme 2011). Selbst Befürworter des klassischen Religionsunterrichts greifen auf solche Argumentationsmuster zurück; etwa, wenn sie das zusätzliche Argument anführen, der Religionsunterricht gefährde im Unterschied zu dem als Ersatzfach angebotenen oder für alle verpflichtenden Unterricht in »Werte und Normen«, wie Ethik bspw. in Niedersachsen heißt, die weltanschauliche Neutralität des Staates weniger stark.¹⁶ Denn der Staat hält sich durch die im Rahmen

15 Zu den Gefahren und Problemen, Religionsunterricht (primär) auf Wertevermittlung hin auszurichten, siehe auch Dressler ²2019, 153ff.; sowie ders. 2002, 256-269.

16 Zu diesen muss ich mich selbst partiell rechnen, wenn ich das Interesse des Staates am Ethikunterricht seinerzeit so beschrieben habe, dass »seine künftigen Vollbürger die Werte kennen und akzeptieren lernen, die ihn selbst und seine Verfassung stützen und die zugleich das gesellschaftliche Zusammenleben garantieren.« (Polke 2009, 278) Auch wenn ich dabei die Differenz zur Verfassungskunde strikt im Auge hatte (Polke 2009, 278), so müssen die Zweifel an einer derart sozialmoralischen Funktionalisierung des Ethik- und darüber indirekt dann auch des Religionsunterrichtes doch stärker ins Gewicht fallen. Jedenfalls gilt aus heutiger Sicht, dass alles Ansinnen eines Ethikunterrichts, der gleichsam als Einführung in die sog. Grundwerte unserer Verfassung dienen soll, schon von vornherein in bildungstheoretischer

von Art. 7 (3) GG gegebenen Möglichkeiten inhaltlich gerade aus der spezifischen weltanschaulichen und darin stets auch ethischen Perspektivierung auf die Lebenswirklichkeit als Ganze heraus. Aber aus bildungsethischer Perspektive ist diese unmittelbare Abzweckung des Religions- wie im Übrigen auch des Ethikunterrichts als zutiefst problematisch zu begreifen. In Übereinstimmung mit dem religionsrechtlichen Argument sollte somit an der Eigenart von Religionsunterricht und Ethikunterricht unbedingt festgehalten werden: weder die Vermittlung religiöser Glaubenswahrheiten noch der stets nur persönlich zu verantwortende Umgang mit Lebenssinn- und Lebensführungsfragen dürfen vorschnell sozialintegrativen Absichten zugeführt werden. Religiöse Bildung muss jedenfalls da, wo sie ihrem eigenen Anspruch gerecht werden will, sowohl auf religiöse Wissensvermittlung, mehr noch aber auf die Kultivierung einer kritischen religiösen Urteilskraft ausgerichtet sein (Polke 2018b, 15–35). Dabei sollte man aber vermeiden, die aus den Debatten um LER bekannte Entgegensetzung von religionskundlicher und bekenntnisorientierter Bildung einfach fortzuschreiben. Abgesehen davon, dass zumindest mit Blick auf andere Religionen und Weltanschauungen auch der konfessionelle Religionsunterricht »religionskundlich« verfährt, zeigt ein Blick in die gegenwärtige gesellschaftliche Lage, dass es selbst bei formell einer Religionsgemeinschaft angehörenden Schülergruppen überhaupt erst einmal darum gehen muss, religiöses Wissen zu vermitteln. Damit erübrigt sich nicht, dass beide Unterrichtsmodelle mit Blick auf ihren didaktischen Rahmen hinreichend unterschieden gehalten werden müssen. Für die gegenüber dem klassischen konfessionellen Religionsunterricht im Rahmen von Art. 7 (3) GG abweichenden Varianten religiöser Bildung ist von daher eine höhere Ausweisungspflicht hinsichtlich ihrer nicht nur religionskundlich agierenden Religionsdidaktik konzeptionell wie curricular gegeben. Gleichwohl hat Arnulf von Scheliha zu Recht in der »Perspektive meines Faches, der theologischen Ethik, [...] die große gesellschaftliche und religionspädagogische Herausforderung in einem Doppelten« gesehen:

»Einmal geht es um die Bewältigung des verbreiteten *Nicht-Wissens* über die Religion, um in den gesellschaftspolitischen und ethischen Diskursen eine Sensibilität für religiöse Einstellungen und Denkmuster zu erhalten bzw. neu aufzubauen. Dieser Aspekt erhöht den religionskundlichen Anteil am Stoff. Sodann wäre auf den im Geist der Religionen selbst verankerten *toleranten Umgang mit der religiösen Pluralität* hinzuwirken. Die aktuellen Diskurse um die Zukunft des Religionsunterrichts laufen inhaltlich ins Leere, wenn mit dem *Religionsunterricht* [...] nicht zugleich das produktive *Miteinander der Religionen* thematisiert und diese Aufgabe schulisch bewältigt wird.« (Scheliha 2018, 338)

Hinsicht als verfehlt zu werten ist. Sein angeblich integrationspolitischer Erfolg dürfte ebenfalls stark anzuzweifeln sein. Solche Überlegungen kommen nicht nur von Seiten der linken Parteien immer wieder auf.

Es ist nun wichtig zu sehen, dass insbesondere diese Einübung in Toleranz und einen konstruktiven Umgang mit Pluralität mehr und anderes meint als die Vermittlung abstrakter Werte oder Weltansichten. Hierin liegt wenigstens kategorial die große Stärke des konfessionell – im Sinne einer positiven Bekenntnisbindung – ausgerichteten Religionsunterrichts. Denn Toleranz als Haltung und Einstellung muss exemplarisch eingeübt werden, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Respekts- als auch ihrer Ablehnungskomponente: Dies wiederum basiert dann eben auf einem stärker am Dissens orientierten, d.h. auch Konflikte konstruktiv austragenden Modell von religiöser Bildung und Verständigung.¹⁷ In diesem Sinne darf man mit Jürgen Habermas daran erinnern, dass es bei religiöser Toleranz eben stets auch um einander partiell widersprechende Wahrheitsansprüche und nicht nur um unterschiedliche Wertfragen geht (Habermas 2005, 258-278).¹⁸ Genau hierin kommt der Religionsunterricht zu jenen bildungs- und integrationspolitischen Anliegen aber quer zu stehen.

IV.

Die Beschäftigung mit dem Hamburger Modell eines Religionsunterrichts für alle hat mir vornehmlich dazu gedient, zentrale Spannungen ausfindig zu machen, die sich dem Ethiker beim Thema religiöser Bildung am Ort der Schule stellen. Als die beiden wichtigsten haben sich dabei herausgestellt: zum einen diejenige zwischen dem rechtsethisch wie religionsverfassungsrechtlich verbürgten Sonderstellungsmerkmal des Religionsunterrichts qua religiöser Bekenntnis- und Wahrheitsbindung und dem gleichermaßen religionspolitisch wie demokratietheoretisch einleuchtenden Gebot der interreligiösen Verständigung bzw. der gemeinsamen Wertevermittlung. Sodann und zum anderen die Spannung zwischen der Notwendigkeit, bildungstheoretisch wie bildungsethisch religiöse Bildung in exemplarischer wie auf paradigmatische Weise positionsbezogen zu ermöglichen, und dem Anliegen, vor allem den Umgang mit religiöser Pluralität konstruktiv bewerkstelligen zu

17 In dieser nüchterneren Haltung gegenüber interreligiöser Verständigung und Dialog stimme ich Wilfried Härle in seinen Ausführungen zu (Härle 2019, v.a. 113-120).

18 Strukturell liegt Habermas genau richtig, wenn er für unterschiedliche religiöse Traditionen wie für umfassende Ethosgestalten konstatiert: »Wenn das fremde Ethos nicht nur eine Frage der relativierbaren Wertschätzung, sondern eine Frage von Wahrheit oder Unwahrheit ist, bedeutet die Forderung, jedem Bürger unangesehen seines ethischen Selbstverständnisses und seiner Lebensführung die gleiche Achtung entgegenzubringen, eine Zumutung. Anders als die Konkurrenz von Werten nötigt deshalb der Widerspruch zwischen ethischen Wahrheiten zur Toleranz.« (Habermas 2005, 271) Mit der Einsicht in die Differenz von Wahrheitsansprüchen und Wertüberzeugungen ist keineswegs deren strukturelle, möglicherweise sogar als Konstitutionszusammenhang zu beschreibende, Relation geleugnet.

können. Hierin macht sich darüber hinaus die Spannung zwischen stärker religionskundlichen und bekenntnisbezogenen Elementen bemerkbar.

Vor diesem Hintergrund will ich abschließend, mit Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen, denen gegenüber sich die Praxis des Religionsunterrichts gegenwärtig und in naher Zukunft aus verschiedenen Gründen – die Einführung eines islamischen Modells für den Religionsunterricht ist nur das prominenteste Beispiel – bewähren und denen sich der Religionsunterricht stellen muss, einige Orientierungspunkte benennen. Als deren Adressaten kommen dabei primär sowohl der Staat als auch die Religionsgemeinschaften infrage, denn es handelt sich um Rahmenbedingungen für das Gelingen religiöser Bildung am Ort der Schule und unter der Maßgabe, dass sich am Gelingen schulischen Zusammenlebens viel über die künftige Gestalt unserer Gesellschaft lernen lässt. Damit sind weder die Verantwortlichkeiten von Eltern noch diejenigen von Lehrkräften für das Gelingen und Zustandekommen von religiösen Bildungsprozessen an der Schule gezeugnet. Sie bedürften eher einer gesonderten und umfänglicheren Erörterung, nicht nur, aber vor allem von Seiten der professionellen Religionspädagogik. Schon aus Gründen mangelnder hinreichender Kompetenz beschränke ich mich von daher auf die stärker institutionellen Verantwortungsträger.

Erstens: In einer liberaldemokratischen Grundordnung und unter Wahrung eines Religionsverfassungsrechtes, das sich an der Ordnung einer positiv wie negativ zu handhabenden Freiheit ausrichtet, ist ungeachtet aller pädagogischen und politischen Gesichtspunkte darauf zu achten, dass dem Faktor Religion nur der ihm auch legitim zustehende Sonderstatus zukommt. Das spricht nicht zwingend und exklusiv für das klassisch bikonfessionell geprägte Modell des Religionsunterrichts. Aber dieses Argument stellt mehr als eine historische Reminiszenz dar, insofern das BVerfGE zu Recht darauf Wert gelegt hat, dass der verfassungsrechtliche Rahmen für den Religionsunterricht – und alle seine Modelle – »keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte« meint, sondern eben wirklich auf einem positiv-religiösen Wahrheitsanspruch für die ganze Lebensführung basiert (BVerfGE 74, 244 (252)).¹⁹ Wer daran rüttelt, überbetont den inhaltlichen Gesichtspunkt der Religion auf Kosten anderer möglicher Lehrgehalte, was an sich schon eine substantielle Einengung der schulpolitischen Entscheidungsspielräume bedeuten würde. Zugleich missachtet er die allein auf der modalen Eigenart beruhende Sonderstellung von Religion, die

19 Nicht ausgeschlossen werden damit ökumenisch-kooperative Formen des Religionsunterrichts, insofern es sich dabei nicht ausschließlich um einen konfessionsvergleichenden Unterricht mit Überblickscharakter handelt.

eben gerade juristisch gesehen nichts mit der besonderen Relevanz von religiösem Wissen *per se* zu tun hat.²⁰

Zweitens: Religionen sind, wie ich gerne mit George Santayana sage, wie Sprachen. Sie müssen einzeln erlernt werden. Mehrsprachigkeit setzt sinnvollerweise, wenn auch nicht exklusiv, das Erlernen einer (oder zweier) »Muttersprachen« voraus. Schon dieser Umstand spricht für einen positiv-bekenntnisgebundenen Religionsunterricht als Ausgangspunkt. Allerdings wird nicht erst in der Schule die Muttersprache gelernt, und so kann selbst der Religionsunterricht nicht das ersetzen, was Aufgabe religiöser Bildung in Familien und (kirchlichen bzw. religiösen) Gemeinden ist. Viele Überforderungen des Religionsunterrichts heutzutage resultieren auch daraus, dass eine elementare religiöse Grundbildung und Vorvertrautheit mit religiösen Kontexten schlicht deswegen fehlt, weil keinerlei Partizipation am Gemeindeleben oder durch religiöse Rituale innerhalb der Familie gewährleistet ist. Schleiermacher und andere hatten von daher prinzipiell Recht, wenn sie meinten, dass die religiöse Bildungsaufgabe vor allem in Familie und Kirchengemeinden anzusetzen hätte.²¹ Entsprechende Hilfen und Begleitungen für religiöse Familienerziehung fielen ebenfalls in den gemeindlichen und pastoralen Verantwortungsbereich. Gleichwohl kann dies alles religiöse Bildung am Ort der Schule nicht ersetzen. Denn allererst hier treffen im besten Fall die pluralen Milieus und Herkunftsfamilienprägungen und Sozialschichten aufeinander und begegnen sich in einem gemeinsam zu gestaltenden Erfahrungsraum. Das verändert nicht nur den Rahmen, sondern auch die Perspektive, mit der u.a. religiöse Themen besprochen und diskutiert werden. Anders gesagt: Kritische religiöse Urteilskraft kann dort

20 Im Übrigen ist seit geraumer Zeit auch dieser Umstand Teil einer umfassenden Kontroverse unter Rechtsphilosophen und Juristen. Im Zentrum steht die Frage, ob angesichts der Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen eine liberaldemokratische Rechts- und Verfassungskultur gut daran tut, die individuellen Grundrechte nach materialbestandlichen Gesichtspunkten auszudifferenzieren. Kritisch gegenüber einem allzu starken Zutrauen zu solchen Differenzierungen, die dann stets zu gerichtlichen Basaldefinitionen von Religion, Kunst etc. führen, ist Möllers (2014, 115-140). – Rechtsphilosophisch konsequent streitet z.B. ein Denker wie Ronald Dworkin für die Aufgabe des spezielleren Rechts auf Religionsfreiheit und seine Überführung (und darin Sicherung) in ein umfassenderes »Recht auf ethische Unabhängigkeit« (Dworkin 2012, 624ff.; Dworkin 2014, 115ff.) Diese Überlegungen sind insofern für den Religionsunterricht von Bedeutung, weil die vom BVerfG selbst für den Religionsunterricht betonte »besondere[] Prägung, also in seinem verfassungsrechtlich bestimmten Kern« (BVerfGE 74, 244 (253)) mit einer solchen Überlegung prinzipiell hinfällig werden würde. Dann aber bleibt nur noch der Verweis auf die institutionellen Garanten religiöser Traditionen, somit auf die Religionsgemeinschaften.

21 Schleiermachers vorsichtiges Schwanken hinsichtlich seiner Haltung zum Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, also unter Obhut des Staates, geht sehr schön aus zwei Skizzen bzw. Entwürfen aus dem Jahre 1810 hervor (Schleiermacher 2000, 168-172).

am besten gedeihen, wo die Auseinandersetzung mit anders geprägten Gleichhaltigen von Anfang an strukturell gegeben ist; gleiches ließe sich für das Erlernen religiöser und kultureller Toleranz behaupten. Deshalb widerspricht ein kooperativ ökumenischer Religionsunterricht weder der Verfassung, weil die Einigkeit im positiv-religiösen Wahrheitsanspruch groß genug ist, noch ist er lediglich als Notumstand zu begreifen. Schließlich spiegelt er am Ort der Schule die gesellschaftliche Signatur unseres Christentums hierzulande gut wider, bei dem man von der »Herausbildung eines überkonfessionellen Milieus« (Joas 2012, 187ff.)²² sprechen kann.

Drittens: Aus bildungspolitischer und -ethischer Perspektive ist es von Nöten, dass sich die curricularen Bestimmungen wie im Übrigen auch das Anforderungsprofil für Lehrkräfte an folgenden beiden Doppelperspektiven orientieren: Einmal dem zeitlich zunächst aufeinanderfolgenden und späterhin zeitgleich zu vermittelnden Dual aus religionsspezifischen und Religionen übergreifenden Themenbeständen. Sodann an der ebenfalls zunächst erforderlichen *religious literacy* als Elementarbildung sowie an der Kultivierung einer kritisch-selbstreflexiven religiösen Urteilskraft, und zwar in Auseinandersetzung mit eigenen wie mit fremden Glaubensansichten. Daher setzt dies voraus, dass das Angebot zur Selbstpositionierung wie zur Selbstkritik im Rahmen religiöser Bildung nicht primär von der persönlichen Authentizität der Lehrkraft für die Schüler abhängig gemacht wird; entsprechende Forderungen nach Authentizität in Bildungsplänen sind zumeist überzogen (formuliert). Vielmehr resultiert die religiöse Individualität aus dem gemeinsam zu erarbeitenden Bezug auf eine religiöse Tradition, und zwar in individuell eingeübter Einstimmung, Kritik und Fortschreibung (Variation). Von hier aus lassen sich dann Unterrichtsformen integrieren, die sich dem interreligiösen Dialog

22 Man muss nicht gleich, wie Wißmann das tut (vgl. Wißmann, Religionsunterricht, 52ff.), von »notwendigen Unschärfen« hinsichtlich der konfessionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts reden. Jedenfalls dann nicht, wenn man den konfessionellen Bezug des Religionsunterrichts nicht als statisch-zeitinvariant an die klassische Konfessionsbildung innerhalb des europäischen Christentums gebunden begreift. Es ist nach wie vor juristisch plausibel wie griffig, einen ökumenisch ausgerichteten christlichen Religionsunterricht verschiedener christlicher Konfessionen kategorial von einem kein eindeutiges Wahrheitsprofil mehr zulassenden, von vornherein interreligiös aufgestellten Religionsunterricht zu unterscheiden. Insoweit nämlich verschiedene Konfessionen festhalten, und das könnte auch für Schiiten und Sunniten gelten, dass ihnen ein hinreichend gemeinsamer Wahrheitsbezug in religiösen Ansichten gemein ist, der es ermöglicht, am Ort der Schule religiöse Bildungsanstrengungen gemeinsam vorzunehmen, bleibt der konfessionelle Charakter, d.h. die Bekenntnisbindung, prinzipiell gewahrt. An dieser Stelle zeigt sich allerdings erneut, wie eng die materiale Eigenart des Religionsunterrichts mit seiner trägerbezogenen, d.h. institutionell verorteten Verantwortungszuständigkeit zusammenhängt. Denn nur diese können eine solche Übereinkunft offiziell feststellen, und zwar so, dass der Staat sich dann darauf beziehen kann.

– übrigens auch mit nichtreligiösen Positionen²³ – widmen und sich die Einübung von Toleranz und wechselseitiger (Selbst-)Kritikfähigkeit als Ziel gesetzt haben. Gleichwohl setzt gerade dies eine eigene Sprachfähigkeit und Sprechfertigkeit sowohl bei Lehrenden als auch bei Schüler*innen voraus, die das exemplarische wie paradigmatische Einüben in eine bzw. die wissenschaftlich-theologische Ausbildung²⁴ in einer spezifische(n) Religionstradition weiterhin erforderlich machen. Insofern müssen Staat wie Religionsgemeinschaften, die für den Religionsunterricht verantwortlich zeichnen (wollen), an dieser doppelten Bildungsaufgabe nicht nur interessiert sein, sondern auch rechtlich dafür verantwortlich zeichnen. Von diesen bildungsethischen und religionstheoretischen Betrachtungen bleibt allerdings die Frage unterschieden, wie sich diese positionell gebundene, exemplarische Einübung in ein religiöses Bekenntnis am Ort der Schule institutionell und organisatorisch gestalten lässt. Hierbei ist jedenfalls nicht allein an den konfessionellen Religionsunterricht zu denken.

Viertens: Wie jedes Fach, ist auch der Religionsunterricht eingebettet in einen größeren Kontext. Er erschöpft sich nicht in seinem inhaltlichen Fokus. »Religion« stellt ebenso ein Querschnittsthema dar, das sich auch in anderen Fächern thematisieren lässt. Mehr noch aber sind es andere Foren und Formen der Ausübung von Religionsfreiheit und -kritik am Ort der Schule, die den insbesondere von der Politik gewünschten, wenngleich nur indirekt zu leistenden Beitrag zum Dialog und zur gemeinsamen Wertevermittlung ermöglichen könnten. Kooperativer Religionsunterricht, auch unterschiedliche Religionen inkludierend, kann eine, wenngleich nicht ausschließliche Gestalt von Religionsunterricht sein. Dabei muss ein solcher die jeweiligen institutionellen und individuellen Verantwortlichkeiten klar transparent machen und halten. Überhaupt lässt sich religiöse Vielfalt, inklusive ihrer Eigenarten und ihren Konflikthaftigkeiten, am Ort der Schule zu allererst dadurch thematisch sichtbar und gemeinsam kritisch reflektierbar machen, wenn auch religiöse Handlungsformen, wie etwa Schulgebete und Schulgottesdienste, nicht prinzipiell untersagt sind. Unter Wahrung der religiösen Freiwilligkeit und in Achtung der negativen Religionsfreiheit scheint es gleichwohl sinnvoll, »religiös gestimmte Erfahrungsräume«²⁵ als Angebote zu ermöglichen, die als Lernorte für

23 Vgl. dazu den Beitrag von Willems in diesem Band.

24 Insofern sind die grundsätzlichen Überlegungen von Eilert Herms zur theologischen Sprachfähigkeit (Herms 2014, 151-165) auch für die religionspädagogische Ausbildung gültig und müssten näherhin spezifiziert werden. Im Unterschied zu Herms unterscheide ich (deutlicher) zwischen Sprachfähigkeit und Sprechfertigkeit. Das erstere steht für das Erlernen einer Sprache einschließlich ihrer verschiedenen Kommunikationsformen und Argumentationsmodi, das zweite für die nötige Übung, das Sprachtraining, ohne welche auch die individuellen Ausdrucks- und Variationsoptionen gering bleiben.

25 Diese Formel habe ich in Anspielung an entsprechende Überlegungen am Schluss der EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« gewählt (EKD 2014, 166ff.).

das Verstehen des Religiösen in der Vielfalt seiner Gestalten dienen können. Anlassbezogene Gottesdienste und – so möglich – interreligiöse Feiern zählen hierunter ebenso wie projektbezogene Aktivitäten. Vor allem sollten die Verantwortungsträger für die verschiedenen Religionsunterrichte sich ebenso um den öffentlichen Diskurs, d.h. wesentlich um den Austausch sowie um das Austragen der Konflikte zwischen unterschiedlichen Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen bemühen. Interreligiöses Lernen muss ergebnisoffen sein und bleiben. Insofern kann kein (gar politisch vorgegebenes) Wunschideal Ziel von Unterrichtsbemühungen sein. Ethisch könnte man in diesem Zusammenhang sogar einer ›moralischen Abrüstung‹ hinsichtlich (inter-)religiöser und ethischer Bildungsanstrengungen das Wort reden. Nicht um restlose Verständigung oder gar um Vergleichsgültigung der Differenzen kann es gehen, sondern womöglich bisweilen nur um die Dissenspflege in gewaltlosen Formen. Wo jedenfalls der Andere nicht schon als die eigene Identität gefährdend wahrgenommen wird, bleibt zumindest der Dialog möglich, und die Bereitschaft zu ihm hängt eher von den Umständen und der richtigen Situation ab. Jedenfalls kann kein Unterrichtsfach dafür eintreten, was allein durch das Zusammenspiel der einzelnen Subjekte durch das Bewusstsein gemeinsamer Verantwortlichkeiten zur Geltung kommt. Insofern ist eher das Schulleben als Ganzes und weniger ein einzelnes Fach als Spiegelbild des Gelingens oder Misslingens derjenigen Werte zu sehen, die wir in bildungspolitischer Hinsicht gerne unter den Jüngeren gestärkt und als für deren und unsere Zukunft lebendig erhalten haben möchten.

Die aufgezeigten Spannungen, wie sie sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit berechtigten Erwartungen und inneren Orientierungsnormen ergeben, lassen sich nicht einfach in ein harmonisches Konzept überführen. Dies wäre nur möglich, indem man die weitgehende Offenheit, wie sie schon das Grundgesetz für den Religionsunterricht vorgibt, eher reduziert und verkürzt. Von daher bleibt ein Wort von Ernst Troeltsch, geschrieben vor hundert Jahren im Zuge des sog. Weimarer Schulkompromisses und mit Blick auf die Trennung von Staat und Kirchen, auch für die Zukunft des Religionsunterrichts und seine konkrete Ausgestaltung unter ganz anderen Bedingungen gültig: »Es beginnt nicht eine Periode endlich klarer und radikaler Doktrinen und Ordnungen, sondern eine solche des Experiments« (Troeltsch 2002, 145).

Literatur

- Dressler, Bernhard (2002): Religionsunterricht als Wertevermittlung? Eine Problematische. In: ZEE 46 (2002), 256-269.
- Dressler, Bernhard (²2019): Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlagen. Leipzig.

- Dworkin, Ronald (2012): *Gerechtigkeit für Igel*. Berlin.
- Dworkin, Ronald (2014): *Religion ohne Gott*. Berlin.
- Evangelische Kirche Deutschland (EKD) (2014): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. (2. Aufl.) Hannover/Gütersloh 2014.
- Gräß, Wilhelm & Thieme, Thomas (2011): *Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin*. Göttingen.
- Habermas, Jürgen (2005): *Religiöse Toleranz als Schrittmacher kultureller Rechte*. In: Ders.: *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a.M., 258-278.
- Härle, Wilfried (2019): *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*. Leipzig.
- Heinig, Hans Michael (2014): *Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG – Rechtslage und Spielräume*. In: Ders.: *Die Verfassung der Religion. Beiträge zum Religionsverfassungsrecht*. Tübingen, 338-351.
- Hermes, Eilert (2014): *Theologische Sprachfähigkeit in nichtchristlichen Kontexten*. In: Elisabeth Gräß-Schmidt & Reiner Preul (Hg.): *Marburger Jahrbuch Theologie XXVI: Gemeinwohl*. Leipzig, 151-165.
- Honneth, Axel (2011): *Das Recht der Freiheit*. Berlin.
- Honneth, Axel (2018): *Erwiderung*. In: Magnus Schlette (Hg.): *Ist Selbstverwirklichung institutionalisierbar? Axel Honneths Freiheitstheorie in der Diskussion*. Frankfurt/New York, 313-337.
- Honneth, Axel (2012): *Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (2012), 429-442.
- Joas, Hans (2012): *Glaube als Option. Die Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*. Freiburg i.Br. u.a.
- Möller, Christoph: *Grenzen der Ausdifferenzierung. Autonomie der Religion aus verfassungstheoretischer Perspektive*. In: *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht* 59 (2014), 115-140.
- Pickel, Gerd: *Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt*. Online: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Religionsmonitor_Vielfalt_und_Demokratie_7_2019.pdf [letzter Zugriff: August 2019].
- Polke, Christian (2017): *Bildung – eine Angelegenheit des Menschen nach Schleiermacher*. In: Jörg Dierken & Arnulf von Scheliha (Hg.): *Der Mensch und seine Seele. Bildung – Frömmigkeit – Ästhetik (Schleiermacher-Kongress 2015 in Münster)*. Berlin/Boston, 183-200.

- Polke, Christian (2018): Lebensformen – Vom »Stoff« der Ethik. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 115 (2018), 329-360.
- Polke, Christian (2018b): Ein Zeitalter gesteigerter ethischer und religiöser Reflexivität? Ethische und religiöse Bildung in pluraler Schule und Gesellschaft. In: Bernd Schröder & Moritz Emmelmann: Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation. Göttingen, 15-35.
- Polke, Christian (2009): Öffentliche Religion in der Demokratie. Eine Untersuchung zur weltanschaulichen Neutralität des Staates. Leipzig.
- von Scheliha, Arnulf (2018): Europäische Konvergenzen in Sachen Religionsunterricht? Beobachtungen und ein Vorschlag. In: Ders.: Religionspolitik. Beiträge zur politischen Ethik und zur politischen Dimension des religiösen Pluralismus. Tübingen, 334-340.
- Schieder, Rolf (2001): Wieviel Religion verträgt Deutschland?. Frankfurt a.M.
- Schieder, Rolf (2008): Sind Religionen gefährlich?. Berlin.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): Zum Religionsunterricht an gelehrten Schulen (1810). In: Michael Winkler & Jens Brachmann (Hg.): Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Bd. 1. Frankfurt a.M., 168-172.
- Scholz, Olaf (2016): Institutionalisierte Religionen im säkularen Staat. Die Hamburger Verträge und das Recht auf Weltanschauungsfreiheit. In: Wolfram Weiße (Hg.): Religiöse Vielfalt und Säkularität. Die Verträge zwischen Staat und Religionsgemeinschaften in Hamburg. Münster/New York, 19-28.
- Taylor, Charles (2002): Die religiösen Formen in der Gegenwart. Frankfurt a.M.
- Troeltsch, Ernst (2002): Der Religionsunterricht und die Trennung von Staat und Kirchen (1919). In: Gangolf Hübinger (Hg.), unter Mitwirkung von Johannes Mikuteit: Ernst Troeltsch: Kritische Gesamtausgabe. Bd. 15: Schriften zur Politik und Kulturphilosophie (1918-1923). Berlin/New York, 123-146.
- Weiße, Wolfram (2014): Der Hamburger Weg eines dialogischen »Religionsunterrichts für alle« Religionspädagogische Konzeption, theologische Fundierung, Weiterentwicklung und Einordnung in Europa. In: Ökumenische Rundschau 63 (2014), 66-80.
- Wißmann, Hinnerk (2019): Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft. Tübingen.

