Schriften zum Weltanschauungsrecht 3

Hartmut Kreß

Religionsunterricht oder Ethikunterricht?

Entstehung des Religionsunterrichts – Rechtsentwicklung und heutige Rechtslage – politischer Entscheidungsbedarf

Nomos

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schriften zum Weltanschauungsrecht

herausgegeben vom
Institut für Weltanschauungsrecht, vertreten durch
Dr. Jacqueline Neumann
Dr. Gerhard Czermak
Prof. Dr. Reinhard Merkel
Prof. Dr. Holm Putzke
In Verbindung mit der Giordano-Bruno-Stiftung,
vertreten durch
Herbert Steffen und Dr. Michael Schmidt-Salomon

Band 3

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Hartmut Kreß

Religionsunterricht oder Ethikunterricht?

Entstehung des Religionsunterrichts – Rechtsentwicklung und heutige Rechtslage – politischer Entscheidungsbedarf

Nomos

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

1. Auflage 2022

© Hartmut Kreß

Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-8487-8931-3
ISBN (ePDF): 978-3-7489-3211-6

DOI: https://doi.org/10.5771/9783748932116

Onlineversion
Nomos eLibrary

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vorwort

Das vorliegende Buch führt eine Reihe von Beiträgen fort, die der Verfasser in den letzten Jahren zum Thema des konfessionellen Religionsunterrichts geschrieben hat. Zu ihnen gehören ein Aufsatz, der im Jahr 2019 in der Zeitschrift für Rechtspolitik unter dem Titel „Konfessioneller Religionsunterricht oder pluralismusadäquater Ethikunterricht? Notwendigkeit einer rechtspolitischen Weichenstellung“ veröffentlicht wurde, oder der Artikel „Das Dilemma des konfessionellen Religionsunterrichts. Revisionsbedarf zugunsten des Faches Ethik“. Letzterer wurde in dem Buch „Aktuelle Entwicklungen im Weltanschauungsrecht“ publiziert, das 2019 als Band 1 der „Schriften zum Weltanschauungsrecht“ erschien.

In dieser Reihe ist nun auch das hier vorgelegte Buch zu lesen. Für die Aufnahme in die Reihe dankt der Verfasser Frau Dr. Jacqueline Neumann und den Herausgebern.

Das Buchmanuskript ist im Dezember 2021 abgeschlossen worden.

Bonn, 15. Januar 2022 Hartmut Kreß

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Inhaltsverzeichnis

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts 13

Vorbemerkung 13

I. Vorgeschichte: Von der Reformation zur Aufklärung. Religionsunterricht zwischen christlicher Schule und natürlicher Religion 15

1. Prägung durch das evangelische Christentum 15

a) Weichenstellungen des Altprotestantismus und des Pietismus 15

b) Konfessioneller Religionsunterricht versus natürliche Religion 17

2. Neue Ansätze in der Aufklärung 18

a) Impulse der Kritik und die Ideen Basedows 18

b) Basedows Leitbild der Toleranz 20

c) Konsequenzen für den Religionsunterricht 22

d) Retardation am Ende der Aufklärungsepoche 23

II. Die Gründungsphase im 19. Jahrhundert: Religionsunterricht zwischen Begründungsideen, Restauration und Intoleranz 25

1. Theologie, Pädagogik, Religionsunterricht bei Schleiermacher 25

a) Zum theologischen Profil Schleiermachers 25

b) Pädagogik zwischen der Orientierung am Kind und der Orientierung am Staat 26

c) Der Religionsunterricht in Schleiermachers Pädagogikvorlesungen 29

2. Religionsunterricht – Pro und Contra in der Wissenschaftlichen Deputation von 1810 30

a) Die Position Schleiermachers 30

b) Die Gegenargumente des Physikers Paul Erman 33

c) Die Stellungnahme der Deputation 34

3. Exkurs. Die Hypothek des Antijudaismus – am Beispiel Schleiermachers 36

4. Eine tolerante Alternative: Religionsunterricht gemäß jüdischer Reformpädagogik 42

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

5. Zwischenfazit 44
III. Problemeskalation – im Spiegel der Voten von Hugo Preuß und Ernst Troeltsch 46
1. Zur Rechtslage in Preußen im späten 19. Jahrhundert 47
2. Hugo Preuß und der Berliner Schulstreit der 1890er Jahre 51
a) Der Anlass des Schulstreits 51
b) Preuß' Rede in der Berliner Stadtverordnetenversammlung 1898 53
c) Preuß' Rede im Jahr 1899 56
d) Gedanklicher Ertrag 57
3. Ernst Troeltsch: Zwischen Reformbereitschaft und Verhaftung am Status quo 59
a) Gedanklicher und zeitgeschichtlicher Rahmen der Beiträge Troeltschs 59
b) Troeltschs Publikationen zum Religionsunterricht von 1907 und 1919 61
c) Inkohärenzen bei Troeltsch 65
IV. Am Ende des langen 19. Jahrhunderts – Bilanz und Optionen 67
1. Strukturelle Intoleranz des Religionsunterrichts 67
2. Das Interesse des Staates am Religionsunterricht – eine „Leidensgeschichte" 69
3. Institutionelles Beharrungsinteresse der Kirchen 73
4. Reformvorschläge 76
a) Reformpädagogische Initiativen 77
b) Ergänzung um ein neues Fach: Lebenskunde 78
c) Ersetzung durch ein anderes Fach 78
5. Fazit 80
a) Rechtsgeschichtliche Bilanz 80
b) Konzeptioneller Ertrag: Ethik- und Religionskundeunterricht im Licht der Ethik als Güterlehre 82

B. Religionsunterricht im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vor dem Hintergrund der Weimarer Verfassung 85

I. Die Bestimmungen zum Religionsunterricht im Grundgesetz 86
1. Institutionelles Grundrecht 86

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

2. Fokussierung auf „konfessionellen“ Unterricht – kirchliche Definitionshoheit über die „Grundsätze“ 89
3. Offenhalten von Alternativen 90
4. Religionsunterricht im Geflecht von Bund und Ländern 92
II. Der Streit um den Religionsunterricht bei den Bonner Verfassungsberatungen 94
1. Der Druck der Kirchen 94
2. Der Parlamentarische Rat zwischen Nachgiebigkeit und Standfestigkeit gegenüber den Kirchen 101
a) Zurückweichen der Politik: Aufnahme des Religionsunterrichts in den Grundrechtsteil 101
b) Hinhaltende Lösung zu den Konfessionsschulen 102
c) Beharren des Parlamentarischen Rates auf der bekenntnisfreien Schule ohne Religionsunterricht 106
III. Basis für den Religionsunterricht im Grundgesetz: Die Weimarer Verfassung 108
1. Verbindungslinien zwischen „Weimar“ und „Bonn“ – am Beispiel von Theodor Heuss 108
2. Das Profil der Weimarer Regelungen zu Kirche und Schule 110
3. Einflussnahmen der Kirchen schon auf die Verfassungsbestimmungen von 1919 114
4. Exponierte Sonderstellung des Religionsunterrichts bereits in der Weimarer Verfassung? 118
5. Das Zugeständnis der kirchlichen „Grundsätze“ 119
6. Ein Thema der Weimarer Nationalversammlung: Religionskunde als Alternative 124
7. Die Option der weltlichen Schule in der Weimarer Verfassung und im Grundgesetz 127
a) Die Weimarer Verfassungsnormen 127
b) Die Weimarer Verfassungswirklichkeit 131
c) Weiterentwicklungen in der Bonner Verfassung 133
d) Der Begriff „Ausnahme“ in Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz 136

C. Heutige Problemkonstellation – künftige Reformoptionen 140

I. Problemexposition: Religionsunterricht zwischen Beharrung, Reform und Erosion 140
1. Soziologische Rahmenbedingungen: Sozioreligiöse Pluralisierung und Säkularisierung 140

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

2. Kirchen und Religionspädagogik: Konzeptionelle Zielkonflikte und das Problem der Mission 144
a) Religionsunterricht als Wertevermittlung? 144
b) Weitergehende Reformideen 146
c) Gegenläufig: Verteidigung des Status quo und das Beharren auf Mission 148
3. Dilemma der Lehrkräfte: Der Schutz persönlicher Grundrechte 151
a) Das Paradigma der römisch-katholischen Kirche 151
b) Befragung von Lehrpersonal durch islamische Verbände 154
c) Rechtliche Problematik und neue Rechtslage durch europäisches Recht 156
4. Bildungspolitisches Desiderat: Integration statt Segregation 158
a) Die Erblast des Trennungsmodells 158
b) Fallbeispiel orthodoxer Religionsunterricht 159
b) Fallbeispiel Islamunterricht 162
c) Fazit: Herausforderung für die Politik 164
5. Politik im Zwiespalt: Untermaß und Übermaß staatlichen Handelns 167
a) Zu schwache staatliche Aufsicht 167
b) Zu starke Fürsorge: Landesherrliches Kirchenregiment revisited 171
II. Gegenläufige Reformansätze in den Bundesländern 174
1. Rechtspolitische Verunsicherung angesichts von dringendem Handlungsbedarf 174
2. Ausweitung des konfessionellen Konzepts: „Hamburger Modell“ 175
a) Sachverhalt und rechtliche Problematik 175
b) Umsetzungsdesiderate 178
c) Theologische Probleme 181
d) Fazit 184
3. Ergänzung des konfessionellen Unterrichts durch neutralen Unterricht: das Konzept Bayerns 187
a) Neufassung des bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes im Jahr 2021 187
b) Islamischer Religionsunterricht in Bayern 189
c) Offene Fragen der neu gefassten bayerischen Regelung 192

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

d) Schlussfolgerungen 196
III. Politischer Klärungsbedarf 197
1. Grundlage für heutige Entscheidungen: Rechts-, kirchen- und zeitgeschichtliches Resümee 198
2. Entwicklungspfad I: Modifizierte Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts 203
3. Entwicklungspfad II: Transformation des konfessionellen in einen multireligiösen Religionsunterricht 206
4. Entwicklungspfad III: Einführung eines Schulfachs Ethik/Religionskunde 207
a) Pflichtfach Ethik/Religionskunde neben dem konfessionellen Unterricht 208
b) Ethik/Religionskunde in öffentlichen bekenntnisfreien Schulen 209
c) Aufhebung der Garantie des herkömmlichen Religionsunterrichts im Grundgesetz 210
5. Rechtspolitische Schlussfolgerungen 213

Literatur 217

Namenregister (in Auswahl) 235

Begriffsregister (in Auswahl) 237

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

Vorbemerkung

(1) Generell zum Thema des Buches: Seit Beginn des 21. Jahrhunderts sind in der Bundesrepublik Deutschland zum konfessionellen Religionsunterricht zahlreiche Stellungnahmen und Schriften erschienen – von politischer Seite, vonseiten der Kirchen und auch anderer Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften sowie auf akademischer Ebene. Kirchlich dominiert eine defensive Tendenz. Den Kirchen liegt daran, ungeachtet von gesellschaftlicher Säkularisierung und Pluralisierung das überlieferte Modell mehr oder weniger zu konservieren und es zu „retten". Im Gegenzug verstärkt sich die Kritik. Auf diese Problemkonstellation und Debattenlage bezieht sich das hier vorgelegte Buch, das in drei Teile aufgegliedert ist.

(2) Zum Aufbau des Buches: Der erste Buchteil (A.) nimmt eine kultur- und geistesgeschichtliche Retrospektive auf den Religionsunterricht vor, die bis zum Einschnitt des Jahres 1918 oder, anders gesagt, an die Schwelle zur Weimarer Republik reicht. Hierbei ist keine Vollständigkeit angestrebt. Vielmehr soll kursorisch aufgezeigt werden, wie das in Deutschland zurzeit praktizierte Modell der konfessionellen Religionslehre in der Neuzeit entstanden ist und welche Motive leitend waren. Hiermit erschließt sich zugleich die kultur-, schul- und rechtsgeschichtliche Entwicklung des konfessionellen Unterrichts, einschließlich der mit ihm verbundenen Probleme. Dies bietet den Hintergrund dafür, die Verankerung des Religionsunterrichts im Grundgesetz und – ihm vorausliegend – in der Weimarer Verfassung zu erörtern (Buchteil B.), um dann die aktuelle Rechtslage in der Bundesrepublik Deutschland anzusprechen (Buchteil C.). Abschließend wird die Frage aufgeworfen, ob sich eine Beibehaltung des Schulfaches in der Gegenwart triftig begründen lässt.

Im Ergebnis sprechen aus Sicht des Verfassers die stärkeren Argumente dafür, eine tiefergreifende Reform in Gang zu bringen. Die Fragestellungen der Religion sollten im deutschen Schulsystem nicht mehr durch den traditionellen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, sondern in anderer Form, im Rahmen eines Faches Ethik/Religionskunde, zur Sprache

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gebracht werden. In anderen europäischen Staaten haben Reformen, die in diese Richtung weisen, bereits eingesetzt.

(3) Zum Buchteil A.: Grundsätzlich sind im Verlauf von Neuzeit und Moderne für die Präsenz von Religion in der Schule im Allgemeinen und für den Religionsunterricht im Besonderen unterschiedliche, und zwar auch gegenläufige Faktoren prägend gewesen. Zu ihnen gehören

- der Wandel sowie das Zurücktreten von kirchlich-religiösen Glaubensorientierungen in der Gesellschaft,
- Identitätsverunsicherungen in den christlichen Konfessionen selbst,
- seit der Aufklärung der Bedeutungszuwachs philosophischer und humanistischer Weltdeutungen,
- gesellschaftliche Pluralisierung und Individualisierung – einsetzend bereits in der Reformationsepoche, zunehmend ausgeprägt seit dem 19. Jahrhundert und erst recht seit dem späten 20. Jahrhundert,
- das Interesse des Staates an der Religion.

Dem zuletzt genannten Aspekt kam in Deutschland geistes-, theologie-, kultur- und rechtsgeschichtlich jahrhundertelang eine überaus hohe Bedeutung zu; er wirkt noch in der Gegenwart nach. Im deutschsprachigen Raum haben in der Neuzeit die verschiedenen Einzelstaaten sowie später der Nationalstaat versucht, ihre Legitimität ideell bzw. ideologisch mithilfe von Kirche und Religion abzustützen. Hierfür erschien der Religionsunterricht nützlich, der als solcher ebenfalls ein Phänomen der Neuzeit ist. Indirekt lässt er sich auf die protestantische Reformation zurückführen. Jedoch ist er erst im 19. Jahrhundert im Zuge des Ausbaus des öffentlichen staatlichen Schulwesens institutionell verfestigt worden. Das heute in der Bundesrepublik Deutschland praktizierte Modell des konfessionellen Religionsunterrichts ist ein Erbe des 19. Jahrhunderts, insbesondere der preußischen Restauration. Allerdings trat bereits im 19. Jahrhundert seine Ambivalenz zutage, die sogar schon zuvor im 18. Jahrhundert von der Aufklärung erkannt und pädagogisch reflektiert worden war. Mit diesen – älteren – Hintergründen des Religionsunterrichts befasst sich schwerpunktmäßig der erste Teil (A.) des Buches.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

I. Vorgeschichte: Von der Reformation zur Aufklärung. Religionsunterricht zwischen christlicher Schule und natürlicher Religion

1. Prägung durch das evangelische Christentum

a) Weichenstellungen des Altprotestantismus und des Pietismus

(1) Der bekenntnisorientierte Religionsunterricht, der in den öffentlichen Schulen der Bundesrepublik Deutschland zurzeit von Verfassungs wegen auf der Basis von Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz (GG) erteilt wird, stellt eine Konstruktion des 19. Jahrhunderts dar. Doch seine Vorgeschichte reicht weiter zurück. Schon an mittelalterlichen Schulen war Religion gelehrt worden. Danach war es die protestantische Reformation des 16. Jahrhunderts, durch die in den Schulen die Religion zu einem Unterrichtsfach mit einem eigenen Lehrplan ausgebaut wurde. Geistesgeschichtlich ist das Zeitalter der Reformation einschließlich der nachfolgenden Ära der protestantischen Orthodoxie als Altprotestantismus bezeichnet worden.[1] Inhaltlich standen im altprotestantischen Religionsunterricht die Zehn Gebote, das Glaubensbekenntnis, das Vaterunser oder die Sakramente im Vordergrund. Wesentliche Impulse hatte der Reformator Martin Luther (1483–1546) gesetzt. Er empfahl das „Vorsprechen, nachsprechen, auswendig lernen“[2], wofür im 16. Jahrhundert und auch noch in der Folgezeit die Küster zu sorgen hatten („Küsterschule“). Neben seinen sonstigen Aufgaben – etwa der Reinigung des Kirchengebäudes und der Bereitung des Altars für das Abendmahl, später auch in Verbindung mit dem Kantoren- und Organistendienst, was eine Aufwertung darstellte – hatte der Küster die Kinder im Katechismus zu unterweisen.[3] Die Katechismen, die Luther verfasst hatte, dienten als Anleitung.

Neben den Dorfschulen interessierte sich Luther für die Errichtung von Volksschulen in den Städten. In seiner 1524 verfassten Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ meinte er, dass die Knaben zu Hause arbeiten und ein Handwerk lernen und die Mädchen im Haus ihre täglichen Arbeiten zu verrichten hätten. Doch zugleich sollten sie täglich zur Schule

1 Vgl. *Troeltsch*, KGA Bd. 8, 2001, S. 226.
2 *Luther*, zit. nach *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 38.
3 Vgl. *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 37 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gehen, die Knaben zwei Stunden, die Mädchen eine Stunde.[4] Für das höhere Schulwesen vermittelte Luthers Mitreformator Philipp Melanchthon (1497–1560) Anstöße. Ihm zufolge sollte die Jugend in der Schule „zu Gottes Erkenntniß und guter Tugend" aufgezogen werden.[5] Den Reformatoren lag an der „christlichen Schule"[6]. Dabei waren die Institution der Schule als solche sowie der Religionsunterricht auf das engste miteinander verschränkt.

(2) Diese Verschränkung wurde im Protestantismus auch später aufrechterhalten. So hat der evangelische Theologe und Pädagoge August Hermann Francke (1663–1727) in der von ihm in Halle (Saale) gegründeten Schule die Anzahl der Religionsstunden erhöht; vier von sieben Unterrichtsstunden sollten Religionsunterricht sein.[7] Auf dieser Linie – Religion als Mitte der schulischen Erziehung – entwickelte sich in der Epoche zwischen der protestantischen Reformation und der Aufklärung das öffentliche Schulwesen generell. Exemplarisch lässt sich an den Berliner Gymnasien bzw. Gelehrtenschulen des 17. Jahrhunderts aufzeigen, dass „die Unterweisung in den sacra nicht nur das Kernstück des Unterrichts bildete, sondern die religiöse Erziehung als Grundlage für die ganze Bildung angesehen wurde"[8].

Indes besaß diese Konzeption ihre Schattenseiten. Im Religionsunterricht wurden nicht nur die Gegensätze zwischen dem evangelischen und dem römisch-katholischen Christentum, sondern ebenfalls die innerprotestantischen Antagonismen – evangelisch-lutherisch versus evangelisch-reformiert – ausgetragen. Ein Beispiel: Im Joachimsthaler Gymnasium in Berlin wurde im 17. Jahrhundert „die Tatsache, daß man keinen besonderen Religionsunterricht für die Lutheraner duldete, eine prinzipielle Frage, an der sich die Grenzen religiöser Toleranz deutlich ablesen ließen"[9]. Mit diesem frühneuzeitlichen Konfessionalismus klingt ein Problem an, das bis heute relevant ist: ob und inwieweit der Religionsunterricht den Maßstäben der Toleranz genügt.

---

4 Vgl. *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 36.
5 *Melanchthon*, An den Stadtrat zu Soest in Westphalen (1543), in: *Haustein*, Philipp Melanchthon, 1997, S. 217.
6 *Melanchthon*, An den Stadtrat zu Soest in Westphalen (1543), in: *Haustein*, Philipp Melanchthon, 1997, S. 225.
7 Vgl. *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 56.
8 *Winter*, Das Gelehrtenschulwesen der Residenzstadt Berlin, 2008, S. 280, vgl. S. 380.
9 *Winter*, Das Gelehrtenschulwesen der Residenzstadt Berlin, 2008, S. 288, vgl. S. 385.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(3) Im 17. Jahrhundert kam eine weitere Entwicklung hinzu. Dem deutschen Pietismus, zu dessen Vordenkern – neben Francke – Philipp Jacob Spener (1635–1705) gehörte, lag vorrangig am Katechismusunterricht. Aus diesem Grund wurde zusätzlich zum schulischen Religionsunterricht, den man für unzureichend hielt, der Konfirmandenunterricht eingeführt. Die im 19. Jahrhundert äußerst breit diskutierte und bis heute erörterte Frage, wie sich schulischer Religions- und kirchlicher Konfirmandenunterricht zueinander verhalten, wurzelt mithin im 17. Jahrhundert. Gelegentlich brechen zwischen Schule und kirchlichem Konfirmandenunterricht noch in der Gegenwart Konflikte auf. Als z.B. das Bundesland Hessen an Schulen den Ganztagsunterricht einführte, erhob die evangelische Kirche Widerspruch, weil dies ihren Konfirmandenunterricht beeinträchtige. Im Jahr 2012 gestand das Land Hessen per Erlass den Kirchen zu, dass der Dienstagnachmittag von den Schulen für den Konfirmandenunterricht und analog für den Firmunterricht freizuhalten sei.[10]

b) Konfessioneller Religionsunterricht versus natürliche Religion

Die Ideen des Halle`schen Pietismus beeinflussten die preußische Schulgesetzgebung noch unter König Friedrich II. (dem Großen) (1712–1786, Regierungszeit 1740–1786). Er erließ 1763 ein Generallandschulreglement, das ein christliches Schulsystem mit herausragender Stellung des Religionsunterrichts vorsah. Zugleich schrieb es die geistliche Aufsicht über die Schulen fest. Die Regelung wurde 1765 auf das überwiegend katholische Schlesien übertragen, das Preußen sich angeeignet hatte; dort wollte Friedrich II. ebenfalls die katholische Religion in den Schulen berücksichtigt wissen. Zur Begründung nutzte er ein Argument, das noch in den aktuellen Auseinandersetzungen zum konfessionellen Religionsunterricht wiederkehrt: die Ablehnung der sog. natürlichen Religion, die danach fragt, welche religiösen Einsichten den Dogmen der einzelnen Konfessionen vorausliegen bzw. welchen Ideen der Religion losgelöst von partikularen konfessionellen Standpunkten generell Gültigkeit zufallen könnte. Friedrich II. schrieb, es sei

10 Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 29.2.2012, S. 4: „Nachmittag bleibt doch schulfrei“, sowie v. 2.2.2012, S. 4: „Am Dienstag sollst du lernen. Hessen streitet mit den Kirchen“.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> „eine Vergewaltigung, wenn man die Kinder in die Schule der natürlichen Religion schickt, während die Väter wollen, daß sie Katholiken werden wie sie selber. Es gibt wenige Länder, in denen alle Bürger dieselbe Religion haben, es entsteht daher die Frage: ist eine solche Einheit zu erzwingen, oder kann man jedem gestatten, nach seiner Weise zu denken?".

Der König meinte, „daß eine solche Einheit herzustellen unmöglich ist"[11], sodass in den Schulen im Religionsunterricht die Kirchen bzw. die Konfessionen in ihrer Verschiedenheit präsent zu sein hätten.

Die damaligen Weichenstellungen machen sich noch heute bemerkbar. Vom konfessionellen Religionsunterricht ist die Bundesrepublik Deutschland trotz seiner jahrzehntelangen Auflösungs- und Krisenerscheinungen bislang nicht abgerückt. Geistesgeschichtlich sind jedoch bereits im 18. Jahrhundert Alternativen aufgezeigt worden. Für sie war die Idee der natürlichen Religion tragend, zu der sich Friedrich II. ablehnend geäußert hatte.

2. Neue Ansätze in der Aufklärung

a) Impulse der Kritik und die Ideen Basedows

(1) Schon in der Epoche des preußischen Königs Friedrich II. sind Positionen entwickelt worden, die über das Modell eines konfessionellen Unterrichts hinauswiesen. Denn die von den Kirchen getragene Religionslehre war Gegenstand vielfältiger Kritik. Zu den kritischen Stimmen zählte der evangelische Theologe und Aufklärungsdenker Johann Gottfried Herder (1744–1803). In einem Brief an Herzog Carl August von Sachsen-Weimar beklagte er 1785 u.a. das unproduktive Katechismuslernen im Religionsunterricht. Detailliert listete er auf, wie viele Schulstunden auf den Religionsunterricht verwendet würden, und resümierte voller Skepsis:

> „Und was wird mit allen diesen Stunden, die wenn sie zusammengezählt würden, eine ungeheure Summe ausmachten, ausgerichtet? Nichts, als daß die jungen Leute Eckel und Ueberdruß an Wahrheiten erlangen, die ihnen doch die wirksamsten und lebendigsten auf ihre ganze Lebenszeyt sein sollten"[12].

---

11 *Friedrich II.*, zit. nach *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 59 f.
12 *Herder*, zit. nach *Fertig*, Bildungsgang und Lebensplan, 1991, S. 48.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Ideen zur Reform konnten an westliche Denkansätze, namentlich an John Locke und an den französischen Philosophen Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) anknüpfen.[13] Ihnen folgend sollten für die Religion der Grundsatz des Verstehens und die Erschließbarkeit durch die Vernunft gelten. Hierdurch geriet das Auswendiglernen als Unterrichtsmethode in Misskredit, das seit Luther für den Religionsunterricht typisch geworden war. Stattdessen entstand die Idee, die Kinder sollten in der Schule zuerst in die natürliche, d.h. in eine allgemein einsichtige vernünftige Religion eingeführt werden; die Offenbarungsreligion bzw. die speziellen Dogmen der Kirche seien ihnen erst später darzulegen.

(2) Für Deutschland waren die aufklärungsphilosophisch-reformpädagogischen Vorstellungen des Philanthropismus und seines Vordenkers Johann Bernhard Basedow (1724–1790) repräsentativ. Zur Erziehung von Kindern rückten sie anstelle unverstandener Autoritätsgläubigkeit vielmehr das Spiel, die Neugierde, Selbsttätigkeit, das Gespräch und die Naturnähe in den Vordergrund.

Basedow stammte aus Hamburg. Ab 1761 war er in der Nachbarstadt Hamburgs, dem damals zum Königreich Dänemark gehörenden Altona als akademischer Lehrer tätig. Zuvor hatte er seit 1753 Pädagogik, Philosophie und Theologie in Dänemark selbst gelehrt. Einen Hintergrund boten die Erfahrungen, die er als reformorientierter Hauslehrer bei dem holsteinischen Freiherrn Josias von Qualen im Gut Borghorst bei Gettorf in der Nähe von Eckernförde/Ostsee hatte sammeln können. Seine auf eigenständiges Lernen des Kindes abzielende Erziehungsmethode wertete er in seiner Promotion aus, die er im Jahr 1752 in der Universität Kiel abschloss.

Für ihn selbst brachten seine Reformprojekte auch Unerfreuliches mit sich. Sogar in der dänischen Reformuniversität Sorø und danach erst recht in Altona[14] musste er schwere Angriffe von Kirchenvertretern aushalten. Als er in Altona lehrte, stieß sich der in Hamburg tätige Hauptpastor Johann Melchior Goeze (1717–1786) – bekannt durch seine Kontroverse mit Lessing – an seinem Religionsverständnis und an seiner Religionspädagogik, weil für sie vernünftige Einsicht, Moral und Toleranz tragend waren. Gemeinsam mit seiner Familie wurde Basedow in Altona vom lutherischen Abendmahl ausgeschlossen.[15] Im Jahr 1771 nahm er eine Berufung nach Anhalt an und gründete 1774 in Dessau eine Modellschule,

13 Vgl. *Schmitt*, in: *D'Aprile/Stockhorst*, Rousseau und die Moderne, 2013, S. 221.
14 Vgl. *Overhoff*, Johann Bernhard Basedow, 2020, S. 75 ff., S. 92 ff.
15 Vgl. *Overhoff*, Johann Bernhard Basedow, 2020, S. 105.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

die programmatisch „Schule der Menschenfreundschaft“ bzw. gräzisiert Philanthropinum hieß.

Zahlreiche Zeitgenossen bewerteten die in Dessau eröffnete, auf Autonomie, Humanität und Toleranz abzielende Schule als Durchbruch in die Zukunft. So riet Immanuel Kant (1724–1804) den Lehrern, von Dessau zu lernen bzw. sich dort ausbilden zu lassen. Er empfahl „das Absenden geschickter Candidaten nach Dessau, um sich in der philanthropischen Erziehungsart zu belehren und zu üben, dieses einzige Mittel, in kurzem allerwärts gute Schulen zu haben“. Überhaupt sei

> „allen Lehrern sowohl in der Privat- als öffentlichen Schulunterweisung sehr zu empfehlen: sich der Basedow‘schen Schriften und von ihm herausgegebenen Schulbücher sowohl zu eigener Belehrung, als der letzteren zur Übung ihrer anvertrauten Jugend zu bedienen und dadurch, so viel als vorläufig geschehen kann, ihre Unterweisung schon jetzt philanthropisch zu machen“[16].

Zum Religionsverständnis verwies Basedow auf die natürliche Religion. Im Einklang mit Rousseau betonte er, wichtig sei der Glaube an die Existenz Gottes, an die Unsterblichkeit der Seele und daran, dass Gutes belohnt und Böses bestraft werde. Im Jahr 1784 erschien seine Schrift „Examen in der allernatürlichsten Religion und in andern practischen Lehren von Bürgerpflicht, Toleranz und Tugend imgleichen von Vernunft und ihrer Gotteskenntniß“. Bereits der Buchtitel verdeutlicht, dass eine Leitidee die Toleranz war – in der damaligen Epoche bemerkenswert: prinzipiell einschließlich der Toleranz gegenüber Atheisten.[17] Im Staat solle die natürliche Religion eine bürgerliche Religion sein, die sich von der Kirchenreligion abhebe, weil Letztere für Intoleranz stünde.[18]

b) Basedows Leitbild der Toleranz

(1) Wie gewichtig das Toleranzideal war, zeigt sich daran, dass Basedow sich von einem prominenten Zeitgenossen vorhalten lassen musste, er sei in dieser Hinsicht noch nicht konsequent genug. Diesbezüglich ist eine Äußerung überliefert, die von dem Vordenker der Toleranz im 18. Jahrhundert, dem jüdischen Aufklärungsphilosophen Moses Mendelssohn

16 *Kant*, Akad.-A. I, Bd. 2, S. 448 f.
17 Vgl. *Basedow*, Examen, 1784, S. 37.
18 Vgl. *Basedow*, Examen, 1784, S. 200.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(1729–1786) stammt. Der Dichter Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) hat Mendelssohn als Nathan den Weisen porträtiert und ihm hierdurch literarisch ein Denkmal gesetzt. Basedow bat Mendelssohn um Unterstützung für seine Reformschule und schrieb ihm, er möge unter Juden Vorbesteller für sein pädagogisches Buch „Elementarwerk" anwerben. Mendelssohn schrieb ihm zurück, er wisse Basedows Wertschätzung der Toleranz zu würdigen. Jedoch wundere er sich, dass Basedow zwar theoretisch für Humanität und Toleranz plädiere, aber die prekäre Situation der Juden, nämlich ihre konkrete alltägliche „bürgerliche Unterdrückung" übergehe.[19] Hiermit spielte er auf die extrem erniedrigenden Bedingungen an, unter denen Juden rechtlich und gesellschaftlich in Preußen und in anderen europäischen Staaten zu leiden hatten.[20] Als im Jahr 1778 im Philanthropinum schließlich auch jüdische Schüler und Lehrer aufgenommen wurden, kommentierte Mendelssohn dies in einem Brief an einen Lehrer des Philanthropinums mit ironisch-skeptischem Zungenschlag:

> „Bester Freund, war denn der Schritt wirklich so außerordentlich, so kühn […]? Liegt es nicht schon im Begriff eines philanthropischen Instituts, daß ihm der Mensch als Mensch erziehungswürdig und willkommen sein muß, ohne darauf zu achten, ob er einen beschnittenen oder unbeschnittenen Vater gehabt?"[21]

(2) Ungeachtet des zurückhaltenden Untertons, den Mendelssohn anklingen ließ, steht das Engagement Basedows und seiner Weggefährten zugunsten von Toleranz ganz außer Frage. Unmissverständlich verlangte er Respekt vor der jüdischen Religion und trat für „gleiche Rechte"[22], d.h. für die bürgerliche Gleichstellung von Juden ein.[23] Als sein 1766 erschienenes Buch „Betrachtungen über die wahre Rechtgläubigkeit und die im Staate und in der Kirche nothwendige Toleranz" im selben Jahr rezensiert wurde, wurde als wesentliche Aussage herausgestellt, dass ihm zufolge jede „politischgute Religion […] eine vollkommene Toleranz verdiene" und dass „jeder Staat intolerant sey, der die Macht der Majestät auf eine

19 *Mendelssohn*, zit. nach *Knobloch*, Herr Moses in Berlin, 6. Aufl. 1993, S. 270. Abdruck des Briefwechsels Basedow–Mendelssohn aus dem Jahr 1768 auch in *Fertig*, Bildungsgang und Lebensplan, 1991, S. 68.

20 In Preußen gemäß dem diskriminierenden Generalreglement für die Juden, das Friedrich II. 1750 erlassen hatte; vgl. *Battenberg*, Das Europäische Zeitalter der Juden, 1990, Teilbd. 2, S. 65.

21 *Mendelssohn*, zit. nach *Knobloch*, Herr Moses in Berlin, 6. Aufl. 1993, S. 271.

22 *Basedow*, Practische Philosophie, 1758, S. 740.

23 Vgl. *Overhoff*, Johann Bernhard Basedow, 2020, S. 87 ff., S. 107 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

deutliche oder entfernte Weise wider eine solche Religion zur Beförderung der herrschenden gebrauchet“: Basedow votiere für „vollkommene bürgerliche Toleranz“[24]. Sein pädagogisches „Elementarwerk“, das 1774 erschien, stattete Basedow mit zahlreichen Kupferstichen aus. Unter ihnen finden sich Bilder, die die Geschichte und Gegenwart des Judentums illustrierten, einschließlich eines Kupferstichs, der Moses Mendelssohn abbildete. Das als umfassendes Erziehungswerk konzipierte Buch warb für Toleranz gegenüber allen friedlichen Religionsgemeinschaften und bezeichnete daher z.B. die Baubeschränkungen, die für Synagogen und im Übrigen ebenfalls für Moscheen in Deutschland galten, als unverständlich. Weil sie „nur gewisse Figur und Höhe haben“ durften, würden Synagogen und Moscheen gegenüber Kirchen architektonisch benachteiligt.[25]

c) Konsequenzen für den Religionsunterricht

(1) Auf dieser Linie lagen die Konsequenzen, die Basedow in seinem Buch „Examen in der allernatürlichsten Religion“ (1784) zum Religionsunterricht zog. Er lehnte ihn in der herkömmlichen Form ab, um stattdessen einen Unterricht in der „bürgerlichen Religion“ bzw. einen ethischen Unterricht zu fordern. Zusätzlich zu der in dieser Zuspitzung verstandenen Religionslehre sei in den Bürgerschulen Rechtslehre zu unterrichten.[26] In der Modellschule von Dessau gab es keine konfessionsgebundene Religionslehre mehr, sondern im Sinne des aufklärungspädagogischen Ideals der Gerechtigkeit, Menschenliebe und Toleranz sowie im Sinne der natürlichen Religion einen überkonfessionellen Religionsunterricht. Basedows 1775 erschienener Schrift „Für Cosmopoliten“ gemäß sollten die Kinder in Dessau zur Religion, genauer: zur natürlichen Religion gemeinsam lernen. Dies sah so aus, dass in die Geschichte und in die Verschiedenheit der Weltreligionen eingeführt wurde:

> „In den Lehrstunden des Seminars erhält die Jugend auch einen historischen Begriff von der Verschiedenheit der Religionen, Kirchen und ihrer Lehren“[27].

24 Allgemeine deutsche Bibliothek, Des dritten Bandes erstes Stück, 1766, S. 125 f.
25 *Basedow*, zit. nach *Overhoff*, Johann Bernhard Basedow, 2020, S. 122.
26 Vgl. *Basedow*, Examen, 1784, S. 203.
27 *Basedow*, Für Cosmopoliten, 1775, S. 37.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Zusätzlich sollten Vertreter verschiedener Kirchen ihre jeweiligen Anschauungen den Schülern gesondert darstellen dürfen. Durch deren religiöse Lehre dürfe aber „kein Menschenhaß wider die Dissidenten" und „kein Verlangen, die Freyheit der Andersdenkenden zu unterdrücken, eingeflößt" werden.[28] Das Ziel bestand darin, die Schüler in die Lage zu versetzen, als Erwachsene ihrem eigenen Gewissen folgen und sich selbstbestimmt einer religiösen Anschauung anschließen zu können.[29]

(2) Basedows Pädagogik wurde in Deutschland namentlich von der jüdischen Aufklärung rezipiert und von ihr weiter ausgebaut. Schon für Mendelssohn selbst war als pädagogischer Gedanke leitend gewesen, was sein Wegbegleiter Naftali Herz Wessely (1725–1805) dann konzeptionell zur Geltung brachte und zu einem jüdisch-pädagogischen Reformprogramm werden ließ: die Orientierung der Bildung an der seelischen und geistigen Entwicklung des einzelnen Kindes sowie die Verbindung jüdischer religiöser mit säkularer Bildung. Der Nachfolger Basedows in Dessau, Joachim Campe (1746–1818), stand mit Mendelssohn in Kontakt.[30] Campe edierte ein 16bändiges Werk, das die philanthropische Erziehungsbewegung umfassend darstellte: „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher" (1785–92). Der Dessauer Modellschule, dem Philanthropinum, kam Vorbildfunktion für die 1778 in Berlin gegründete „Jüdische Freischule" zu, die religionsübergreifend Schüler aufnahm. Was den Religionsunterricht anbetraf, achtete man in ihr gezielt auf Toleranz gegenüber den nichtjüdischen Schülern.[31]

d) Retardation am Ende der Aufklärungsepoche

Trotz solcher Impulse zugunsten von Toleranz und überkonfessioneller Religionslehre, die der Aufklärung entsprangen, setzte sich am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts das kirchlich konfessionelle Unterrichtsmodell durch. In Preußen war das Schulwesen einschließlich des Religionsunterrichts im Preußischen Allgemeinen Landrecht 1794 geregelt worden. Religion war Pflichtfach; die Aufsicht über die staatlichen Schu-

28 *Basedow*, Für Cosmopoliten, 1775, S. 38 f.
29 Vgl. *Basedow*, Für Cosmopoliten, 1775, S. 38; hierzu *Overhoff*, Johann Bernhard Basedow, 2020, S. 125 f.
30 Vgl. *Graetz*, in *Breuer/Graetz*, Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit, 1. Bd., 1996, S. 334.
31 S. hierzu nochmals unten S. 42 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

len blieb im Ergebnis den Kirchen bzw. den Geistlichen überlassen[32]; und obwohl das preußische Recht es nicht ausdrücklich fixiert hatte, blieben die Schulen Konfessionsschulen.[33] Diesen Zustand zementierte die Restauration, die in Preußen im späten 18. Jahrhundert (Woellnersches Religionsedikt 1788) und endgültig im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts durchgesetzt wurde. Die Schule blieb während des 19. Jahrhunderts weitgehend ein Annex der Religion bzw. ein Annex der Kirche.[34] Gegen Ende des 19. Jahrhunderts eskalierte in der preußischen Hauptstadt Berlin der christliche Konfessionalismus. Das System der christlichen Konfessionsschulen und des konfessionellen Religionsunterrichts wurde von der preußischen Regierung dadurch auf die Spitze getrieben, dass sie drakonische Maßnahmen gegen jüdische Religionslehrerinnen ergriff. Hugo Preuß (1860–1925) – juristischer Vordenker von Staats- und Verwaltungsrechtsreformen, im Jahr 1919 Reichsinnenminister und der „Vater" der Weimarer Verfassung – engagierte sich ab 1895 als Berliner Stadtverordneter zugunsten der jüdischen Minorität und der jüdischen Lehrerinnen. Er versuchte – allerdings erfolglos –, für den Umgang der Schulen mit Religion Liberalität und Toleranz zu sichern.

Die in den 1890er Jahren ausgetragene Kontroverse veranschaulicht beispielhaft, wie gravierend die Hypotheken und die historischen Konstruktionsprobleme des in Deutschland erteilten Religionsunterrichts sind. Auf den damaligen Streit wird an späterer Stelle zurückzukommen sein.[35] Zunächst ist zu erläutern, dass die Weichenstellung, auf die der in der Bundesrepublik Deutschland noch heute vorhandene konfessionelle Religionsunterricht zurückgeht, geistes- und rechtsgeschichtlich zu Beginn des 19. Jahrhunderts vorgenommen wurde. Zur Verdeutlichung werden nachfolgend als Erstes Argumente zur Religion und zum Religionsunterricht wiedergegeben, die seinerzeit der namhafte evangelische Theologe Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher vortrug.

---

32 Vgl. *Germann/Wiesner*, in: RdJB 2013, 399.
33 Vgl. *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 68 f.
34 Vgl. z.B. auch *Heinemann/Ando*, in: *Ambrosius/Henrich-Franke/Neutsch*, Föderale Systeme: Kaiserreich – Donaumonarchie – Europäische Union, 2015, S. 49.
35 S. unten S. 51 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

II. Die Gründungsphase im 19. Jahrhundert: Religionsunterricht zwischen Begründungsideen, Restauration und Intoleranz

Die klassische Epoche oder die Gründungsphase des heutigen konfessionellen Religionsunterrichts war das frühe 19. Jahrhundert, als der Staat das Schulsystem aus- bzw. überhaupt aufbaute und er sukzessive die allgemeine Schulpflicht durchsetzte. An den Debatten, die in diesem Rahmen am Anfang des 19. Jahrhunderts pädagogisch und rechtspolitisch zum Religionsunterricht geführt wurden, beteiligte sich Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834). An seiner Position und an den Diskussionen und Entwicklungen in seinem Berliner Kontext – Berliner Universität, Regierungspolitik, Impulse der jüdischen Intellektuellen und der jüdischen Schulreformer – lassen sich exemplarisch Tendenzen und Schwierigkeiten ablesen, die für den Religionsunterricht des 19. Jahrhunderts typisch wurden und sein Bild bis heute prägen. Vorab ist etwas genauer auf Schleiermacher selbst zu blicken.

1. Theologie, Pädagogik, Religionsunterricht bei Schleiermacher

a) Zum theologischen Profil Schleiermachers

(1) Kursorisch zur Biografie und zum Werk Schleiermachers: Nachdem er von 1804 bis 1807 an der Universität Halle gelehrt hatte, kehrte er nach Berlin zurück, wo er bereits im letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts als Prediger und Autor tätig gewesen war. Im Jahr 1799 war seine vielbeachtete Schrift „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ erschienen. Angesichts der Religionskritik der Aufklärung und in Anbetracht der damaligen breiten Entkirchlichung wollte sie das Christentum rehabilitieren. Aktuell wird sie sogar auf Aussagen hin ausgewertet, die für den Religionsunterricht der Gegenwart von Interesse seien.[36]

Innerhalb und außerhalb des Protestantismus wird Schleiermacher bis heute als ein Gelehrter wahrgenommen, der gedankliche Öffnungen der Theologie sowie kirchliche Reformen in Gang zu bringen versuchte. In der Tat hielt er nicht starr an überlieferter kirchlicher Dogmatik fest, sondern war an geisteswissenschaftlicher Hermeneutik, an zeitgenössischer Philosophie und an einer Entflechtung von Staat und Kirche interessiert. Religion wurde von ihm als „Anschauung und Gefühl“ oder als „Gefühl

36 Vgl. *Kubik*, in: *von Scheliha/Dierken*, Der Mensch und seine Seele, 2017, S. 71.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

der schlechthinnigen Abhängigkeit" charakterisiert, womit er ihre Verankerung in der menschlichen Biografie, modern existenzphilosophisch ausgedrückt: ihren Stellenwert als menschliches Existenzial hervorhob. Insoweit trug er zur sog. liberalen Theologie oder zum Kulturprotestantismus bei, die im 19. und frühen 20. Jahrhundert im Protestantismus gewichtige Strömungen bildeten. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts dominierte in der evangelischen Theologie dann eine andere, dogmatisch konservative Richtung, die von Karl Barth (1886–1968) geprägte Offenbarungstheologie, die den Gehorsam gegen Gottes Wort in den Vordergrund rückte und in der westdeutschen Nachkriegszeit einen kirchlich-biblisch-bekenntnishaften Religionsunterricht, das Konzept der „Evangelischen Unterweisung", inspirierte.[37] Seit den 1980er Jahren findet im Protestantismus das Denken Schleiermachers wieder stärkeres Interesse.[38]

(2) Für den Religionsunterricht ist von Belang, dass Schleiermacher – seit 1810 Professor an der neu gegründeten Universität von Berlin – von 1810 bis 1816 in die konzeptionelle Planung des Schulwesens in Preußen einbezogen war. Er war Mitglied der „Sektion für den öffentlichen Unterricht" beim Ministerium des Inneren und im Jahr 1810 Direktor der Wissenschaftlichen Deputation, die sich aus Gelehrten der Berliner Universität zusammensetzte und dem Innenministerium zuarbeitete. In der letztgenannten Funktion widmete er sich schwerpunktmäßig u.a. dem Religionsunterricht. Darüber hinaus ging er auf ihn in den Vorlesungen ein, die er an der Berliner Universität zur Pädagogik hielt.

b) Pädagogik zwischen der Orientierung am Kind und der Orientierung am Staat

(1) Bevor Schleiermachers Äußerungen speziell zum Religionsunterricht angesprochen werden, sind die Rahmengesichtspunkte zu skizzieren, die er generell zur Pädagogik vortrug. Sie fallen uneinheitlich aus.

Zu Basedow und zur Philanthropie wahrte er Distanz.[39] Immerhin rezipierte er aber bestimmte Gedankengänge, die den pädagogischen Reform-

37 Umfassend zu Barth: *Beintker*, Barth Handbuch, 2016. – Zur Kritik am Werk Barths vgl. *Kreß*, in: ZEE 2020, 119.

38 Repräsentativ hierfür *Selge*, Internationaler Schleiermacher-Kongreß Berlin 1984, 1985.

39 Vgl. *Brachmann*, in: *Arndt/Barth/Gräb*, Christentum – Staat – Kultur, 2008, S. 459, S. 460, S. 473 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

idealen Jean-Jacques Rousseaus entstammten. Er betonte den Eigenwert der Kindheit sowie die Individualität von Kindern, womit er Einsichten vorwegnahm, die ein Jahrhundert später in der Pädagogik des Lebens- und Sozialphilosophen Georg Simmel (1858–1918) prägnant auf den Begriff gebracht worden sind.[40] In seinen Pädagogikvorlesungen verstand Schleiermacher Kinder als Subjekte, die an ihrer Bildung aktiv zu beteiligen seien. Er unterstrich ihre „Selbsttätigkeit" und „Freiheit" und legte Wert auf die Berücksichtigung ihres jeweiligen Lebensalters. Deshalb sei der Umgang mit ihnen nicht einfach an Erziehungszielen zu orientieren, die in der Zukunft bzw. in ihrem späteren Erwachsen-Sein lägen. Weil das Kind „nur in der Gegenwart"[41], also im Hier und Jetzt, in den Augenblicken seiner Kindheit lebe, drohe es überfremdet zu werden, wenn man seine Erziehung zu sehr auf die Zukunft hin ausrichte. Pädagogisch betonte er daher den guten Sinn des Spiels und des Spielens.

Andererseits arbeitete er Gedanken heraus, die hierzu völlig gegenläufig waren. Das Ziel, an dem sich die schulische Erziehung messen lassen müsse, sei die Eingliederung der Kinder in die Institutionen des Zusammenlebens, also in die Kirche und in den Staat. Immer wieder findet sich bei ihm die Formel, die Kinder seien an die Kirche und an den Staat „abzuliefern"[42]. Anders als in Nordamerika seien in Preußen Staat und Kirche nicht getrennt: „Der Preußenstaat verlangt [...] die erfolgte Aufnahme in die religiöse Gemeinschaft" als Voraussetzung für „die Aufnahme in die bürgerliche Gemeinschaft"[43]. Daher müsse um des Staates willen auf Religion hin erzogen werden. Folgerichtig relativierte er den Subjektstatus und die Eigenständigkeit von Kindern: „Die Kinder gehören den Eltern und dem Staat gemeinschaftlich". Seinerseits sei der Staat „nur eine erweiterte Familienverbindung"; die Eltern seien „die natürlichsten Organe des Staats", sodass sie „im Namen wie im Geist des Staats erziehen" sollen.[44] Resümierend hielt Schleiermacher fest: „Daß aber für den Staat erzogen werden solle, darüber ist die Theorie nicht schwankend"[45]; anders gesagt:

> „Die Erziehung muß sich darauf einrichten, daß sie den Menschen abliefert an das Gesammtleben im Staat und der Kirche und des all-

40 Vgl. *Kreß*, in: *von Scheliha/Dierken*, Der Mensch und seine Seele, 2017, S. 52 ff.
41 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 579.
42 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 269, S. 361, S. 362, S. 393, S. 588 u. passim.
43 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 680.
44 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 8, 1998, S. 152.
45 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 562.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gemeinen menschlichen Verkehrs als einen tauglichen in jeder Beziehung“[46].

Wenn es erwachsen geworden sei, werde sich das Kind „als lebendiger organischer Bestandtheil des Ganzen“ begreifen müssen.[47] Daher habe die Erziehung den Gehorsam als „Basis des bürgerlichen Zustandes“ zu beachten.[48] Oder in anderer Zuspitzung: „Die Regel, daß man, um den Kindern den Gehorsam zu erleichtern, ihnen Gründe angeben müsse, ist nichtig; denn Gründe angeben, heißt den Gehorsam erlassen“[49].

(2) Insgesamt – nicht nur zu seinen Reflexionen zur Pädagogik – ergibt sich zu Schleiermacher ein sehr widersprüchliches Bild. Zwar plädierte er im damaligen Preußen durchaus für Reformen. Aber sein Denken blieb etatistisch. Zudem interpretierte er die Gesellschaft und den Staat unter dem Vorzeichen der Homogenität, der religiös-kulturellen Geschlossenheit, sodass er die Impulse beiseiteschob, die die Aufklärungsphilosophie des 18. Jahrhunderts zu Toleranz, zur Gewissens- und Religionsfreiheit vermittelt hatte. Ungeachtet der Entwicklungen in Nordamerika seit 1776 – dort war Religionsfreiheit zur Staatsräson geworden – ließ er sich weder auf sozioreligiöse Pluralisierung noch auf das Ideal der Toleranz ein.

Zum Vergleich: Ganz anders hatte in Berlin schon eine Generation zuvor Moses Mendelssohn argumentiert; und völlig anders votierten Schleiermachers Zeitgenossen Wilhelm von Humboldt (1767–1835)[50] oder Christian Wilhelm von Dohm (1751–1820). Der preußische Schriftsteller und Diplomat Dohm war von Basedow und Mendelssohn beeinflusst.[51] Er beklagte, dass „die religiöse Verträglichkeit noch nicht das“ ist, „was sie seyn sollte“[52], entwickelte rechtspolitisch eine Konzeption zur Gleichstellung der Juden[53] und hielt die Toleranz für ein ganz wesentliches Erziehungskriterium.[54]

Zu solchen Einsichten drang Schleiermacher noch nicht einmal annähernd vor. Sein theologisches Leitmotiv, das Christentum sei allen ande-

---

46 *Schleiermacher,* KGA II, Bd. 12, 2017, S. 562.
47 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 11, 2002, S. 144.
48 *Schleiermacher,* KGA II, Bd. 12, 2017, S. 318.
49 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 318.
50 Zutreffende Abgrenzung der liberalen, toleranten Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts gegen Schleiermacher auch bei *Tenorth*, Die Rede von Bildung, 2020, S. 134 ff.
51 Vgl. *Bourel*, Moses Mendelssohn, 2007, S. 324, S. 326.
52 *Dohm*, Ueber Volkskalender, 1796, S. 40.
53 Vgl. *Dohm*, Ueber die bürgerliche Verbesserung der Juden, 1781.
54 Vgl. *Wüller*, Systemkrise als Handlungschance, 2004, S. 340 ff., bes. S. 346.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ren Religionen, namentlich dem Islam und dem Judentum religiös sowie sittlich überlegen[55], schlug auf seine staatspolitischen und seine pädagogischen Anschauungen durch. In seiner Akademieabhandlung „Über den Beruf des Staates zur Erziehung" von 1814 nannte er sich „christlicher Bürger eines christlichen Staates"[56]. Anderweitig sprach er von „unserm protestantischen Staate"[57]. Auf dieser Linie liegt es, dass seine Überlegungen zum schulischen Religionsunterricht dem Anliegen der Toleranz fernstanden. Hinzu kam sein massiver Antijudaismus.[58] Daher überging er eigene Rechte jüdischer Schulkinder mit beredtem Schweigen oder stellte sie, namentlich was den Religionsunterricht anbelangt, sogar explizit in Abrede.

c) Der Religionsunterricht in Schleiermachers Pädagogikvorlesungen

Zum schulischen Religionsunterricht äußerte sich Schleiermacher u.a. in seinen Berliner Pädagogikvorlesungen. Hierbei verstrickte er sich auf der Grundsatzebene in Widersprüche. Einerseits hielt er die Vermittlung von Religion für eine Aufgabe der Familie und der Kirche, weshalb ein vom Staat durchgeführter Religionsunterricht ein Anachronismus sei. Es sei an der Zeit, staatliche und kirchliche Zuständigkeiten in dieser Hinsicht auseinanderzuhalten – mit einer aus seiner Pädagogikvorlesung von 1826 überlieferten Formulierung gesagt:

> „Was nun den Religionsunterricht, der in öffentlichen Anstalten erteilt wird, betrifft, so bin ich der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann. Es ist dieser Unterricht nur ein Relikt aus früherer Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren"[59].

Zum „Religionsunterrichte der Kinder" in der Schule könne er sich „nur negativ" äußern.[60]

Andererseits plädierte er dann aber doch für eine kirchlich-konfessionelle Unterweisung in staatlichen Schulen. Denn „Religion und Gymnastik"

---

55 Vgl. *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 13, Teilbd. 1, 2003, S. 80 Z. 6 ff.
56 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 11, 2002, S. 144.
57 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 76.
58 Ausführlicher hierzu s. unten S. 36 ff.
59 *Schleiermacher*, Pädagogische Schriften I, 1983, S. 339; vgl. *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 852 f.
60 So eine briefliche Äußerung von 1812, zit. nach *Ehrhardt*, Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher, 2005, S. 288.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

seien „die beiden Grundelemente der Volksbildung", die seinen Vorlesungen zur Staatslehre aus dem Jahr 1817 zufolge „den Innhalt der Erziehung" ausmachen.[61] Es sei Sache des staatlichen Religionsunterrichts, dass „in der Jugend religiöse Gesinnung entwickelt und […] Gleichgültigkeit gegen die religiöse Gemeinschaft verhütet werde", weil die Zugehörigkeit zur Kirche die Voraussetzung für die bürgerliche Stellung und für die bürgerlichen Rechte im Staat bilde.[62] Reformorientiert zeigte er sich lediglich darin, dass er sowohl für den Konfirmanden- als auch für den schulischen Religionsunterricht die traditionelle Methode des mechanischen Auswendiglernenlassens von Katechismusstücken, Bibel- oder Liedversen verneinte. Denn man könne „Religion nicht lehren durch Vermittlung von Begriffen und Auswendiglernen von Sprüchen", sondern sie nur innerlich „vermitteln und erwecken".[63]

In seinen Voten zum Religionsunterricht übersprang Schleiermacher also seine eigenen Forderungen, Staat und Kirche radikal voneinander zu trennen – markant z.B. sein Satz: „Hinweg also mit jeder [...] Verbindung zwischen Kirche und Staat! das bleibt mein Catonischer Rathspruch"[64] –, und revidierte sie zugunsten der Idee des christlichen Staates und der Koordination von Kirche und Staat. Dies erfolgte nicht nur in seinen Vorlesungen oder in akademischen Texten, sondern mehr noch in seiner regierungsamtlichen Funktion als Mitglied der Sektion für den öffentlichen Unterricht im Innenministerium sowie als Direktor der Wissenschaftlichen Deputation dieses Gremiums.

2. Religionsunterricht – Pro und Contra in der Wissenschaftlichen Deputation von 1810

a) Die Position Schleiermachers

(1) Die Wissenschaftliche Deputation war aus Professoren der Berliner Universität zusammengesetzt worden und sollte Reformen zur Schule konzipieren. Die Idee, derartige Wissenschaftliche Deputationen einzurichten, stammte von Wilhelm von Humboldt, um den von ihm ins Auge gefassten Aufbau bzw. die fundamentale Reform und Re-Organisation des Schulwe-

61 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 8, 1998, S. 321.
62 *Schleiermacher*, Pädagogische Schriften I, 1983, S. 157.
63 *Redeker*, Friedrich Schleiermacher, 1968, S. 69.
64 *Schleiermacher,* KGA I, Bd. 12, 1995, S. 210.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

sens wissenschaftlich begleiten zu lassen. Außer in Berlin sollten in Breslau und Königsberg Wissenschaftliche Deputationen konstituiert werden.[65] In Berlin übernahm Schleiermacher im Jahr 1810 aufgrund einer Kabinettsordre des Königs zeitweise die Leitung.[66] In dieser Funktion bat er die anderen Kommissionsmitglieder am 6. Juni 1810 um Stellungnahme zu vier Fragen: 1. zum Ob des Religionsunterrichts in den Gymnasien bzw. zum Ja versus Nein eines solchen Unterrichts, 2. zur Frage, ob man neben dem Französischen andere lebende Fremdsprachen (englisch, italienisch) unterrichten solle, 3. zu Regularien bei der „Aussprache und Accentuation der alten Sprachen", 4. ob Lehrpläne starre Vorgaben seien oder ob man in Schulen auch davon abweichen könne.[67]

Soweit Schleiermacher beteiligt war, sind die Dokumente des Gremiums neuerdings (2017) in der Schleiermacher-Gesamtausgabe zugänglich gemacht worden. Die Dokumentation enthält ebenfalls die Aussagen, mit denen die Deputationsmitglieder auf Schleiermachers Fragen zum Fach Religion antworteten, seine Reaktion auf sie, seinen anschließenden Entwurf für den künftigen Religionsunterricht in Preußen sowie den Abschlussbericht der Deputation. An Schleiermachers Ausgangsfrage vom 6. Juni 1810 lässt sich ablesen, wie strittig das Thema „Religionsunterricht" seinerzeit war. Dessen Einführung oder Fortführung in staatlichen Schulen war keinesfalls selbstverständlich. Solcher Zweifel bestand deshalb, weil man sich der Zugehörigkeit der Kinder zu unterschiedlichen Konfessionen und Religionen bewusst war – d.h.: Über religiös-weltanschaulichen Pluralismus ist bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts diskutiert worden – sowie aufgrund des Missstands, dass durch das Fach Religion innerchristliche Streitigkeiten in die Schulen getragen wurden. Jedenfalls „gab es Bestrebungen, den konfessionellen Religionsunterricht aus der Schule zu verbannen"[68]. Die von Schleiermacher formulierte Frage lautete präzis: „Soll in den Lehrplan für gelehrte Schulen ein eigner Religionsunterricht aufgenommen werden oder nicht?"[69]

(2) In den Ausführungen, die Schleiermacher zu ihrer Beantwortung im Juni 1810 selbst zu Papier brachte, stellte er die Argumente gegen einen schulischen Religionsunterricht und die Pro-Argumente einander

65 Vgl. *Hinz*, Das höhere Schulwesen, 2021, S. 35 f.
66 Vgl. *Beljan* u.a., in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. XXXIV ff.; zu Einzelheiten der Kommissionsbesetzung auch *Erman*, Paul Erman, 1927, S. 120.
67 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 47.
68 *Ehrhardt*, Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher, 2005, S. 279 f.
69 *Schleiermacher*, KGA II/12, 2017, S. 47.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gegenüber. Gegen ihn sei einzuwenden, dass er Gesinnungsunterricht sei – „der eigentliche Zwekk ist die Belebung der Gesinnung" –, was in der Schule inadäquat sei. Außerdem fehle es an geeigneten Lehrern; und es sei „nicht sehr natürlich", an ihrer Stelle in der Schule Geistliche unterrichten zu lassen: „Dies sind die Gründe, welche gegen den Religionsunterricht auf Schulen sprechen."

Andererseits lege der Staat auf Religion Wert, weil sie für ihn tragend sei und weil er – dem damaligen Staatskirchensystem gemäß – die Verwaltung der Kirche ausübe, die „eine vom Staat adoptirte und benuzte Anstalt" sei. Der Staat erwarte religiöse Kenntnis „bei allen Staatsdienern und in einem weiteren Sinne bei allen höher gebildeten". Außerdem könne in der Schule Religion effektiver und – modern ausgedrückt – stärker zielgruppenorientiert unterrichtet werden als von der Kirche.

Im Ergebnis wich Schleiermacher von seiner eigenen voranstehend wiedergegebenen Position ab, Staat und Kirche seien zu trennen und ein Religionsunterricht sei allein von und in der Kirche zu veranstalten. Vielmehr dominierten für ihn jetzt die Pro-Argumente bzw. die Argumente zugunsten eines in den Schulen erteilten, aber kirchlich gebundenen Religionsunterrichts. Im Übrigen solle es sich um eine Art christliche Religionskunde handeln: ein Unterricht „in der Form einer allgemeinen historischen Darstellung der christlichen Lehre und Kirche". Das „Zusammensein verschiedener Religionsgenossen auf der Schule" sei hierfür kein Hindernis; nichtchristliche Kinder bräuchten nicht gesondert beachtet zu werden. Wichtig sei, eine Religionslehrerausbildung und „die Anfertigung eines hiezu besonders eingerichteten Handbuchs" in Gang zu bringen.[70]

(3) Soweit die anderen Mitglieder der Kommission zu dem Thema Stellung nahmen, bejahten sie den Religionsunterricht zumeist. Ihr wesentliches Argument lautete, er sei für das Vorhandensein von Sittlichkeit notwendig.[71] Außerdem sei zu befürchten, dass die Jugend von den Geistlichen nicht hinreichend erreicht würde, sodass die religiöse Unterweisung nach der Konfirmation in der Schule fortzuführen sei. Daher sei eine „Abschaffung" des Religionsunterrichts abzulehnen.[72] Ein Mitglied der Deputation verlangte jedoch genau dies.

70 Die voranstehenden Zitate in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 55 f.
71 Vgl. z.B. *Bernhardi*, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 60.
72 Vgl. *Spalding*, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 70.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

b) Die Gegenargumente des Physikers Paul Erman

Das verneinende Votum stammte von einem renommierten Gelehrten, dem Physiker Paul Erman (1764–1851). Es trägt das Datum des 13. Juni 1810 und bekundete gegenüber einer schulischen Institutionalisierung des Religionsunterrichts Skepsis, ja Ablehnung. Kirche und Staat seien in ihren Aufgaben voneinander abzugrenzen. Von der Sache her verhalte es sich so, „daß es dem Interesse der Religiosität angemeßen sey den Religionsunterricht ganz der Kirche zu überlaßen". Behielte man ihn in der Schule bei bzw. würde man ihn einführen, drohe eine „höchst gefährliche Kollision zwischen Schule und Kirche". Diese Kollision werde „nur dann wegfallen, wenn man aufhören wird zwei so getrennte Gegenstände wie wißenschaftlichen Unterricht und praktisch religiöse Erziehung, gewaltsam und gegen die wahren Affinitäts Gesetze, ineinander verschmelzen zu wollen"[73]. Es sei uneinsichtig, wenn „sich die Schule vordrängt das zu leisten was der Natur der Dinge, und den Staatsverfügungen gemäß der Kirche anheim fällt; und was die Kirche unendlich leichter und sicherer zu leisten vermag"[74].

Ihrerseits könne die Kirche bei der religiösen Unterweisung an die „natürliche Theologie", d.h. an die religionsbezogene Vernunft der Menschen anknüpfen.[75] Auf dieser Basis sei sie für die affektive bzw. die „aszetische", das Gefühl und den Willen ansprechende Dimension der Religion zuständig. Wer sich für ihre theoretische, „spekulative" Seite interessiere, sei an die Universität zu verweisen; „dieß [ist] wohl kein Gegenstand für die gelehrte Schule"[76]. Davon abgesehen unterstrich Erman die damals oft betonte Gefahr, durch den Religionsunterricht würden kirchliche dogmatische Streitigkeiten in die Schulen hineingetragen.[77] Zusätzlich legte er den Finger auf einen weiteren Punkt, nämlich auf den religiösen Pluralismus: In Preußen müssten Nichtprotestanten berücksichtigt werden. Es werfe große Schwierigkeiten auf, wenn der im Prinzip protestantische Religionsunterricht „obendrein nothwendig so berechnet werden muß daß er Juden und Muhammedaner, Katholiken und Protestanten mit gleicher Kraft und Salbung ergreife"[78]. Im Ergebnis lehnte er den Religionsunter-

73 *Erman*, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 68.
74 *Erman*, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 66.
75 Vgl. *Erman*, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 64.
76 *Erman*, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 65.
77 Vgl. *Erman*, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 67.
78 *Erman*, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 67.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

richt nicht nur für die gelehrten Schulen bzw. für die Gymnasien ab, für die die Kommission zuständig war, sondern generell: „Selbst in den Dorf- und Bürgerschulen sollte demnach kein sogenannter Religionsunterricht gestattet werden." „Der Katechismus sollte […] meines Dafürhaltens nie in der Schule vorgetragen werden"[79].

c) Die Stellungnahme der Deputation

(1) Der Sache nach hätte sich Schleiermacher dem Votum Ermans anschließen können bzw. müssen, sofern er der skeptischen Linie treu geblieben wäre, die in seinen eigenen früheren Äußerungen gegen eine Verzahnung von Staat und Kirche anzutreffen gewesen war. Nachdem die schriftlichen Voten der Mitglieder der Wissenschaftlichen Deputation vorlagen, verfasste er als amtierender Direktor der Deputation indessen ein den schulischen Religionsunterricht bejahendes Konzept: „Allgemeiner Entwurf zum Religionsunterricht auf gelehrten Schulen"[80].

Diesem Schriftstück zufolge sei der staatlichen „Anordnung des Religionsunterrichts auf Schulen" Genüge zu leisten. Den religiösen Pluralismus, auf den Erman aufmerksam gemacht hatte, schob Schleiermacher mit knappen Worten beiseite. Die Möglichkeit oder Notwendigkeit eines jüdischen Religionsunterrichts erwähnte er noch nicht einmal. Ungeachtet dessen, dass sein erstes Votum vom Juni 1810 einen deskriptiven wissensorientierten Religionsunterricht ins Spiel gebracht hatte – einen Unterricht im Sinne einer „allgemeinen historischen Darstellung der christlichen Lehre und Kirche"[81] –, wies er jetzt explizit ein nichtdogmatisches übergreifendes Konzept ab, welches Nichtchristen eine Akzeptanz immerhin hätte erleichtern können. Stattdessen nannte er es „eine falsche und allen übrigen Verfahren des Staats nicht analoge Tendenz wenn man um der etwanigen jüdischen Zöglinge willen dem Religionsunterricht das christliche benehmen und ihn in das Gebiet einer sogenannten allgemeinen Religion hinüberspielen würde". „Der Unterricht muß vielmehr christlich sein" bzw. „in unserm protestantischen Staate auch protestantisch"[82]. Er gestand lediglich zu, dass keine innertheologischen Kontroversen in ihm ausgetragen werden dürften. Grundsätzlich solle der Religionsunterricht

79 *Erman*, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 64.
80 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 75.
81 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 56.
82 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 76.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

auf die „Gesinnung“ und auf die „Einsicht“ der Heranwachsenden einwirken und sei nach Alter bzw. Schulstufe differenziert zu erteilen. Bei den Älteren, die den Konfirmandenunterricht hinter sich gebracht und unter dessen „Mängeln“ gelitten hätten, habe der schulische Religionsunterricht „den Skepticismus der sich in ihnen entwikelt haben mag zur Sprache zu bringen und zu zügeln“[83].

(2) Diesem Entwurf Schleiermachers entsprach das Votum, das die Kommission, die „Wissenschaftliche Deputation Berlin“, am 3. September 1810 abschließend an das Ministerium des Inneren, Sektion für den öffentlichen Unterricht abschickte.[84] Der Religionsunterricht solle in den Schulen „die Gesinnung zum klaren Bewußtsein“ bringen; außerdem habe er die Aufgabe, dass er „die Idee der Kirche welche in der neuern Geschichte so bedeutend wirksam ist, richtig aufzufassen möglich macht“[85]. Das Votum schlug vor, eine Doppelung von kirchlichem und schulischem Religionsunterricht zu vermeiden, sodass während der Zeit, in der kirchlicher Unterricht (Konfirmandenunterricht) erteilt werde, der schulische zu „cessiren“ sei. Das umgekehrte Verfahren – vor der Konfirmation nur schulischer Religionsunterricht, danach eine Prüfung der Kinder durch die Kirche mit anschließender Konfirmation – sei nicht handhabbar, weil es „als ein Eingriff in die Rechte der Kirche mit Recht könnte angesehen werden“[86]. Nach der Phase der kirchlichen Unterweisung solle die schulische wieder stattfinden, auch um die „Mängel“ des kirchlichen Unterrichts zu beheben sowie dem „Skepticismus“ zu wehren, den dieser bei einem „höher gebildeten Jüngling“ erzeugt haben könnte.[87] Die in Schleiermachers eigenem Entwurf enthaltene Formulierung, der schulische Religionsunterricht dürfe auf die „etwanigen jüdischen Zöglinge“ keine Rücksicht nehmen, kehrte im offiziellen Abschlussbericht wörtlich wieder.[88] Mit dem an das Innenministerium adressierten Abschlussbericht identifizierte sich Schleiermacher nachdrücklich, indem er ihn „meinen Plan“ nannte.[89]

---

83 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 77.
84 Dokumentiert in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 108.
85 Wissenschaftliche Deputation, zit. nach *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 126.
86 Wissenschaftliche Deputation, zit. nach *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 154.
87 Wissenschaftliche Deputation, zit. nach *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 155.
88 Wissenschaftliche Deputation, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 153.
89 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 108.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(3) Nach Ablauf des Jahres 1810 ging seine Funktion als Direktor der Wissenschaftlichen Deputation zu Ende[90]; er blieb aber Mitglied der Sektion für den öffentlichen Unterricht. Am 19. Dezember 1816 wurde die Deputation vom König aufgelöst.[91] Zu dem von ihm verantworteten Kommissionsbericht verlangte das Ministerium Nachbesserungen zu einigen Punkten, u.a. zum Religionsunterricht.[92] In die Politik der preußischen Regierung ist der Bericht auch wegen der äußeren Unruhen des Jahres 1810, der „kriegerischen Zeitläufte", zwar nicht unmittelbar eingeflossen.[93] Trotzdem handelt es sich um ein wichtiges und in der Sache beachtenswertes Dokument, das zum Religionsunterricht das in Preußen und im späteren Deutschen Reich im 19. Jahrhundert ausgetragene Für und Wider aufscheinen ließ. Die Pro-Argumente besagten,

– der Religionsunterricht werde vom Staat gewünscht;
– er habe die Funktion, die Sittlichkeit der Bevölkerung zu stabilisieren.

(4) Unter den Gesichtspunkten, die Schleiermacher mit sehr persönlichem Engagement zum Religionsunterricht herausgehoben hatte, machen sich genuin protestantische Ideen bemerkbar, nämlich zum einen die Staatsnähe und zum anderen der Antijudaismus des Protestantismus. Beides gehört zu den Hypotheken, die das Konstrukt des schulischen Religionsunterrichts seit seiner Etablierung im 19. Jahrhundert schwer belastet haben. Noch in der Gegenwart weist – wie später anzusprechen sein wird – der konfessionelle Religionsunterricht strukturell intolerante Züge auf. Bildungs- und rechtsgeschichtlich ist er durch den notorischen Antijudaismus diskreditiert, der bereits in Schleiermachers Voten zu ihm zutage trat. Die Erblast des theologischen Antijudaismus wiegt so schwer, dass diesem in einem Seitenblick anhand von sonstigen Äußerungen Schleiermachers gesondert nachzugehen ist.

3. Exkurs. Die Hypothek des Antijudaismus – am Beispiel Schleiermachers

(1) Wenn Schleiermacher beim Religionsunterricht die Rücksichtnahme auf „jüdische Zöglinge" ablehnte, sticht dies davon ab, dass es seinem Kollegen in der Wissenschaftlichen Deputation Paul Erman unerlässlich

90 Vgl. *Schleiermacher*, KGA V, Bd. 11, 2015, S. 535 Z. 51 f.
91 Vgl. *Erman*, Paul Erman, 1927, S. 120.
92 Vgl. *Beljan* u.a., in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. XLVI.
93 *Erman*, Paul Erman, 1927, S. 121.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

erschien, „Juden und Muhammedaner, Katholiken und Protestanten“ in ihrem Nebeneinander zu respektieren[94], und dass – wie dargestellt – der aufklärungspädagogische Ansatz bei Basedow und im Philanthropinum Toleranz gegenüber Juden eingeschlossen hatte. In Schleiermachers Sicht des Religionsunterrichts kehrten antijudaistische Denkmuster wieder, die in seiner christlichen Theologie zutiefst verankert waren. In dieser Hinsicht war er für den Mainstream der Theologie im gesamten 19. und 20. Jahrhundert repräsentativ.

(2) Schleiermachers Antijudaismus bahnte sich an, lange bevor er sich intensiver mit dem Religionsunterricht befasste. Im Jahr 1799 hatte der jüdische Kaufmann und Aufklärungsdenker David Friedländer anknüpfend an Mendelssohn und an Christian Dohm in einem Aufsehen erregenden „Sendschreiben“ für Juden bürgerliche Rechte eingefordert.[95] Schleiermacher reagierte mit einer eigenen Schrift. Er lehnte Friedländers Anliegen nicht *per se* ab; aber er ließ es ins Leere laufen, indem er die Gefahr betonte, bei einer Gleichstellung der Juden könnten Christentum und Judentum ununterscheidbar werden: „ein judaisirendes Christenthum das wäre die rechte Krankheit, die wir uns noch inokuliren sollten!“[96] Ihm zufolge war den Juden abzuverlangen, als Voraussetzung für eine bürgerliche Gleichberechtigung ihre Auffassungen zu Kultus und Ritus zu ändern und überdies ihren Messiasglauben aufzugeben: „Ich verlange […], daß sie der Hofnung auf einen Meßias förmlich und öffentlich entsagen; ich glaube, daß dies ein wichtiger Punkt ist, den ihnen der Staat nicht nachlaßen kann“[97].

In solchen Äußerungen manifestierte sich seine „eindeutige Aversion gegenüber dem Judentum“, verbunden mit einem „bedrückenden Mangel an Verständnis für die gesellschaftliche Lage des Judentums als Gruppe“[98].

(3) In den Jahren, in denen er Mitglied des für Schulfragen zuständigen Gremiums des Innenministeriums war, trat dies erneut krass hervor. Im Jahr 1814 bezeichnete er sich in einer Akademieabhandlung, die sich mit dem Schulwesen befasste, dezidiert als „christlicher Bürger eines christlichen Staates“, und er unterstrich: „bis noch vor kurzem wenigstens“ habe der Staat verlangt, dass ein Bürger „Mitglied“ der christlichen Kirche sein müsse, weshalb für die Schule gegolten habe: „der Erzieher mußte

94 *Erman*, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 67.
95 Genauere Darstellung z.B. bei *Schoeps*, David Friedländer, 2012, S. 207 ff.
96 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 2, 1984, S. 347.
97 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 2, 1984, S. 352.
98 *Rengstorf*, in: *Rengstorf/von Kortzfleisch*, Kirche und Synagoge, Bd. 2, 1988, S. 164.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

auch dieses prästiren“[99]. Mit dieser Wortwahl bekundete er seine Distanz gegenüber dem preußischen Edikt zur Judenemanzipation von 1812, das die Lage der Juden in Preußen partiell verbessert hatte, indem es sie zu Staatsbürgern („Einländer“) erklärte. Ein Zugang zu Staatsämtern blieb ihnen freilich weiterhin verschlossen[100], ebenso gesellschaftliche Gleichstellung und Aussicht auf äußere Anerkennung.[101] Völlig im Gegensatz zu Wilhelm von Humboldt oder zu Christian Wilhelm von Dohm hat Schleiermacher es stets vermieden, sich für jüdische Mitbürger einzusetzen. In der Berliner Universität waren in die philosophische und medizinische Fakultät einige jüdische Studenten aufgenommen worden. Wie abweisend Schleiermacher auf Juden reagierte, wird exemplarisch durch sein unfaires Verhalten als Mitglied des Universitätssenats im „Fall Brogi“ – Brogi war Medizinstudent – im Jahr 1812 belegt.[102]

Auf der Linie seines Antisemitismus – verstanden im Sinne einer gegen Juden gerichteten Grundhaltung und pauschaler Abwehr – bzw. seines christlich-religiös motivierten Antijudaismus[103] liegt es, dass ihm in der Frage des Religionsunterrichts Toleranz gegenüber Kindern aus jüdischen Familien fernlag. Theologisch untermauerte er dies mit dem Argument, die Rücksicht auf nichtchristliche Schüler dürfe nicht dazu führen, den Religionsunterricht der Logik einer „sogenannten allgemeinen Religion“ gemäß zu gestalten.[104]

(4) Die theologische und philosophische Theorie der natürlichen Religion spielte in den Debatten zum Religionsunterricht immer wieder eine prominente Rolle. In den 1770er/1780er Jahren hatte Basedow sie aufgegriffen, um einen konfessionsübergreifenden Unterricht zu legitimie-

---

99 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 11, 2002, S. 144 (in der Akademieabhandlung vom 22. Dezember 1814 „Über den Beruf des Staates zur Erziehung“).

100 Vgl. *Schoeps*, in: *Diekmann*, Das Emanzipationsedikt von 1812 in Preußen, 2013, S. 12.

101 Daher entschied sich Abraham Mendelssohn, der Sohn des berühmten jüdischen Philosophen Moses Mendelssohn, seine hochbegabten Kinder Fanny und Felix im Jahr 1816 taufen zu lassen. Denn die Taufe war das „Entréebillett zur europäischen Kultur“; *Riehn*, in *Metzger/Riehn*, Felix Mendelssohn Bartholdy, 1980, S. 132.

102 Vgl. *Wolfes*, Öffentlichkeit und Bürgergesellschaft, Tl. II, 2004, S. 353 ff., S. 357 ff.; *Treß*, in: *Diekmann*, Das Emanzipationsedikt von 1812 in Preußen, 2013, S. 225 ff.

103 Ausführlich zu Schleiermachers schroffem Antijudaismus vgl. *Blum*, „Ich wäre ein Judenfeind?“, 2010.

104 *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 76.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ren.[105] Schleiermacher hingegen wehrte sich gegen eine „allgemeine" oder „natürliche Religion", also gegen Reflexionen, die eine gemeinsame gedankliche Grundlage verschiedener Religionen aufzeigen. Sein Nein resultierte aus Prämissen, die seinem theologischen Denkansatz zugrunde lagen. Das Phänomen der Religion lasse sich adäquat nur im Horizont der positiven, geschichtlich vorgegebenen Einzelreligionen als „individueller" Religionen erfassen.

Nun durchzieht die Wertschätzung des Individuellen das gesamte Werk Schleiermachers. An sich handelte es sich um einen Gedanken, der geistesgeschichtlich wegweisend war.[106] In seinen Pädagogikvorlesungen leitete er aus ihm ab, dass jedes Kind in seiner Individualität („Eigenthümlichkeit") und in seiner subjektiven Entwicklung wertzuschätzen sei.[107] Aus einer solchen Einsicht hätte er eigentlich die Schlussfolgerung ziehen können bzw. sollen, dass in der Schule die jüdischen Kinder in ihrer persönlichen einschließlich ihrer religiösen Individualität zu respektieren sind – mit entsprechenden Konsequenzen für den Religionsunterricht.

Eine derartige Schlussfolgerung lag ihm jedoch deshalb fern, weil sich seine Wertschätzung des Individuellen keineswegs nur auf Einzelpersonen, sondern genauso, ggf. sogar noch stärker auf Staat, Religion und Kirche bezog. Daher verwies er den Respekt vor der Individualität jedes Menschen in der Relation zur „Individualität" und zum „Person"-Sein von Staat und Kirche[108] in die zweite Reihe[109]. Zugleich ergaben sich hieraus seine Vorbehalte gegen die natürliche Theologie. Schon in seiner Frühschrift „Über die Religion" hatte er sich dagegen gewandt, der überpositiven natürlichen Religion, die nach interreligiösen Gemeinsamkeiten fragt, ein eigenes Gewicht zuzugestehen. Einen „Vorzug" der natürlichen Religion müsse er „gänzlich abläugne[n]"[110]. Sein Argument lautete, es handele sich bei ihr gar nicht um Religion, sondern lediglich um Metaphysik, Philosophie oder Moral. Diese negative Einschätzung – „Die natür-

105 S. oben S. 20, S. 22.

106 Vgl. *Kreß*, in: *Selge*, Internationaler Schleiermacher-Kongreß, 1985, S. 1243; *Kreß*, in: *von Scheliha/Dierken*, Der Mensch und seine Seele, 2017, S. 52 ff.

107 Vgl. *Kreß*, in: *von Scheliha/Dierken*, Der Mensch und seine Seele, 2017, S. 53 f., mit Nachweisen.

108 Schleiermacher sprach von der „Persönlichkeit eines Staates" (*Schleiermacher*, Brouillon zur Ethik, 1981, S. 69) und nannte eine Religionsgesellschaft „eine besondere moralische Person" (*Schleiermacher*, KGA I, Bd. 2, 1984, S. 354).

109 Grundsätzlich zu diesem Argumentationsschema *Kreß*, Staat und Person, 2018, S. 29 f., S. 254 ff., S. 261 ff.

110 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 12, 1995, S. 255.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

liche Religion ist ein reines Vernunft-Product“[111] – durchzog sein gesamtes Werk.

(5) Weiteres kam für ihn christlich-theologisch noch hinzu. Für die jeweils „individuellen“ Religionen, namentlich für die drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam konstruierte er eine Stufenfolge, die darauf abzielte, für das Christentum als „der“ Erlösungsreligion und als „der“ wahrhaft sittlichen Religion den absoluten Vorrang vor den anderen zu behaupten.[112] Dem Judentum fehle jede religiöse Substanz; es befinde sich in „Verwandtschaft mit dem Fetischismus“[113] und stelle eine Gesetzlichkeits-, Straf- und Vergeltungsreligion ohne moralische Qualität dar.[114] Sein Konstrukt, unter den Monotheismen dem Christentum den höchsten Rang zuzusprechen, untermalte Schleiermacher mit zahlreichen abwertenden Umschreibungen des Judentums. Dieses sei eine „kindliche“ Religion – wobei das Wort „kindlich“ abschätzig, abwertend gemeint war[115] –: „des Judenthums schöner kindlicher Charakter“ / „höchst kindlich“[116]. Anders zugespitzt: Die jüdische Religion sterbe ab oder sei bereits erstorben: in der Gegenwart „fast im Erlöschen“[117]; „schon lange eine todte Religion“; eine „unverwesliche[.] Mumie“[118].

(6) Diese abschätzigen Äußerungen zum Judentum waren christlich-apologetisch motiviert. Im damaligen Kontext müssen sie freilich schon deshalb befremden, weil Schleiermacher nachweislich die Schriften des Berliner jüdischen Aufklärungsdenkers Moses Mendelssohn gekannt hatte. Es greift zu kurz, ihm „Unkenntnis der im zeitgenössischen Judentum bestehenden Auffassungen“ zugute zu halten[119], um seine antijüdischen Äußerungen zu relativieren oder zu entschuldigen. Im Aufklärungszeitalter hatten Mendelssohns Schriften sehr große Resonanz gefunden; für preußische Reformer wie Wilhelm von Humboldt oder Christian Wilhelm von Dohm waren sie prägend geworden. Schleiermacher hingegen ignorierte vollständig, dass Mendelssohn u.a. in seinem Buch „Jerusalem oder über religiöse Macht und Judentum“ (1783) das Judentum als eine ethische, der

111 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 7, Teilbd. 3, 1983, S. 224.
112 Vgl. *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 13, Teilbd. 1, 2003, S. 80.
113 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 13, Teilbd. 1, 2003, S. 70.
114 Vgl. *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 12, 1995, S. 283.
115 Vgl. *Ehrhardt*, in: *Barth/Barth/Osthövener*, Christentum und Judentum, 2009, S. 374 f.
116 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 12, 1995, S. 282, S. 284.
117 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 13, Teilbd. 1, 2003, S. 70.
118 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 12, 1995, S. 282.
119 *Wolfes*, in: Aschkenas 2004, 495.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

individuellen Freiheit verpflichtete Religion ins Licht gerückt hatte. Das Buch, das ein Plädoyer für das individuelle Recht auf Gewissensfreiheit enthielt, war Schleiermacher wohlbekannt. Auf Immanuel Kant hatte es großen Eindruck gemacht. Nachdem es erschienen war, schrieb er an Mendelssohn einen ausführlichen Brief, in dem es abschließend hieß, Mendelssohn habe die jüdische Religion

> „mit einem solchen Grade von Gewissensfreyheit zu vereinigen gewußt, die man ihr gar nicht zu getrauet hätte und dergleichen sich keine andere rühmen kan. Sie haben zugleich die Nothwendigkeit einer unbeschränkten Gewissensfreyheit zu jeder Religion so gründlich und so hell vorgetragen, daß auch endlich die Kirche unserer Seits darauf wird denken müssen, wie sie alles, was das Gewissen belästigen und drücken kan, von der ihrigen absondere“[120].

D.h., Kant empfahl dem Christentum, die Hochschätzung der Gewissensfreiheit zu übernehmen, die Mendelssohn im Horizont des Judentums entfaltet hatte. Derartige Gedanken lagen dem christlichen Theologen Schleiermacher völlig fern. Stattdessen bezeichnete er das Judentum als die intoleranteste unter den Religionen: „Der Judaismus trägt den Charakter der Intoleranz am stärksten in sich“[121]; und den damaligen Vordenker der Toleranzidee Mendelssohn bedachte er in einem Brief an den Diplomaten Carl Gustav von Brinckmann gar mit der Äußerung, „daß ich diesen ungekreuzigten Juden eben nicht sehr verehre“[122].

(7) Was das Schulwesen anbelangt, hatte Schleiermachers Antijudaismus nicht nur zur Folge, dass er die Religionsfreiheit und die legitimen Interessen jüdischer Kinder beim Religionsunterricht beiseiteschob. Vielmehr wollte er das Alte Testament in der Schule generell an den Rand gerückt wissen.[123] Letztlich sei es aus dem Kanon der christlichen heiligen Schriften herauszunehmen, da der Kanon „die Sammlung derjenigen Documente bildet, welche die ursprüngliche absolut reine und deshalb für alle Zeiten normale Darstellung des Christenthums enthalten“. Das Alte Testament passe in die christlichen heiligen Schriften nicht hinein, weil das Christentum hierdurch relativiert werde: „Den jüdischen Codex mit in den Kanon ziehen, heißt das Christenthum als eine Fortsezung

120 *Kant*, Brief an Mendelssohn v. 16.8.1783, Akad.A. II, Bd. X, S. 347.
121 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 7, Teilbd. 3, 1983, S. 224.
122 *Schleiermacher*, KGA V, Bd. 2, 1988, S. 113.
123 Vgl. *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 795, bes. Z. 20 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

des Judenthums ansehn“[124]. Schleiermacher fürchtete um den Anspruch des Christentums auf Vorrang und auf Überlegenheit, wenn das Alte Testament mit dem Neuen Testament in eine Reihe gestellt würde und die jüdische Religion respektiert werde.

4. Eine tolerante Alternative: Religionsunterricht gemäß jüdischer Reformpädagogik

(1) Schleiermachers Plädoyer für christlichen konfessionellen Religionsunterricht an den Schulen beruhte mithin auf binnentheologischen Erwägungen, die stark antijudaistische Züge trugen. Kulturgeschichtlich erfolgte ein Rückschritt hinter die Aufklärung. Erhellend sind Vergleiche mit den Gedankengängen, die im 18. Jahrhundert für den Aufklärungspädagogen Basedow und das Philanthropinum leitend gewesen waren[125], und mit den Reformen, die auf jüdischer Seite in Gang gebracht wurden. Jüdische Denker hatten die pädagogischen Reformvorstellungen rezipiert, die John Locke, Jean-Jacques Rousseau sowie Basedow vermittelt hatten. Moses Mendelssohn und die ihm folgenden jüdischen Aufklärer, die Maskilim – unter ihnen Naftali Herz Wessely oder David Friedländer –, betonten die Individualität, näherhin die individuelle Bildungsfähigkeit von Kindern und konzipierten eine jüdische Erziehungsreform, die jüdisch-religiöse und säkulare Bildung versöhnen sollte.[126] Seit 1778 verdichteten sich die Pläne, in Berlin eine jüdische Freischule einzurichten. Sie sollte eine öffentliche Bürgerschule sein, die für jüdische und für christliche Schüler offenstand, um sie auf den Berufserwerb vorzubereiten. Damit füllte sie zugleich eine Lücke aus, die in Berlin 1806 durch die Schließung der auf den Beruf des Kaufmanns ausgerichteten Königlichen Handlungsschule entstand. Zwischen 1809 und 1818 betrug der Anteil der christlichen Schüler in der jüdisch getragenen Schule ca. 30 %.[127]

Darüber hinaus bezweckte die Berliner jüdische Reformbewegung, durch gemeinsame Beschulung von Juden und Christen religiöse Vorurteile abzubauen und auf Toleranz hinzuwirken. Seit 1810 erwähnten die

---

124 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 6, 1998, S. 272.

125 S. oben S. 18 ff., S. 22 f.

126 Vgl. *Graetz*, in: *Breuer/Graetz*, Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit, 1. Bd., 1996, S. 333–350.

127 Vgl. *Lohmann/Lohmann*, in: *Herzig/Horch/Jütte*, Judentum und Aufklärung, 2002, S. 79.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schulprogramme, dass die christlichen Schüler am jüdischen Religionsunterricht nicht teilzunehmen brauchten. Davon abgesehen begann – wie ein Zeitgenosse 1807 berichtete – der Unterricht morgens mit einem gemeinsamen Gebet „um Fleiß und unbescholtenen Lebenswandel, wobey die jüdischen Kinder das Haupt bedecken, die christl. hingegen es entblößen“[128]. Wäre dieser Sachverhalt von Schleiermacher kommentiert worden, hätte er ihn als Ausdruck verwerflicher natürlicher Religion kritisiert.[129] Die soeben zitierte Beschreibung stammt von dem Berliner evangelischen Propst Gottfried August Ludwig Hanstein (1761–1821), der eine ganz andere Auffassung vertrat als Schleiermacher. Er würdigte die religionsübergreifende Beschulung in der jüdischen Freischule als „ein schönes Muster ächter Toleranz und Unparteilichkeit“[130].

(2) Hansteins Äußerung belegt, dass auf christlicher Seite immerhin einige wenige Stimmen vorhanden waren, die sich für Toleranz und für eine entsprechende Ausgestaltung des Schulwesens aussprachen. In diese Richtung wiesen ansatzweise ebenfalls Bestrebungen in Nassau, die wenigstens dem innerchristlichen katholisch-reformiert-lutherischen Pluralismus Rechnung trugen; gemäß der Nassauischen Schulordnung von 1818 sollte in konfessionell gemischten Klassen kein dogmatischer Unterricht stattfinden.[131] Ähnlich verhielt es sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts zeitweise in Bayern. In der Fortführung von Denkanstößen Basedows und des Philanthropinums wurde dort eine übergreifende Religions- und Sittenlehre zum Unterrichtsfach.[132]

(3) In Preußen verlief die Entwicklung gegenläufig. Die preußische Regierung untersagte 1819 die Beschulung christlicher Kinder in der jüdischen Freischule, weil – so lautete die Begründung des Staatsrats Johann Wilhelm Süvern (1775–1829) – auch losgelöst von Religion und außerhalb des Religionsunterrichts die Unterrichtung von Christenkindern durch Juden „immer auf ihren Charakter und die Richtung ihres Geistes einwirkt“;

128 *Hanstein*, zit. nach *Lohmann/Lohmann*, in: *Herzig/Horch/Jütte*, Judentum und Aufklärung, 2002, S. 79.

129 Zutreffend zur gedanklichen Nähe der jüdischen Reform- und Religionspädagogik zur Idee der natürlichen Religion *Lohmann*, in: *Barth/Barth/Osthövener*, Christentum und Judentum, Berlin 2012, S. 39.

130 *Hanstein*, zit. nach *Lohmann/Lohmann*, in: *Herzig/Horch/Jütte*, Judentum und Aufklärung, 2002, S. 78.

131 Vgl. *Ebert*, Das Schulfach Ethik, 2001, S. 60.

132 Vgl. *Ebert*, Das Schulfach Ethik, 2001, S. 50 ff., bes. S. 55.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

daher sei sie abzulehnen.[133] Im Ministerium war ferner die Auffassung entstanden, „den unter jüdischer Leitung stehenden Lehranstalten die Aufnahme christlicher Kinder ‚wegen des mangelnden Religionsunterrichts' zu untersagen"[134]. Dieser Standpunkt der preußischen Regierung korrespondierte dem, was theologisch von Schleiermacher vorgetragen worden war. Nicht durchsetzungsfähig war in Preußen eine Lösung, die der jüdische Reformer David Friedländer 1812 publizierte:

- in den öffentlichen Schulen gemeinsamer Unterricht für christliche und jüdische Kinder,
- nicht nur christliches, sondern auch jüdisches Lehrpersonal,
- getrennter Religionsunterricht in einer Schule zur gleichen Zeit.[135]

Der Bericht der Berliner Wissenschaftlichen Deputation, die 1810 von Schleiermacher geleitet wurde, blieb hinter Ideen wie denjenigen Friedländers weit zurück. Er sah für die Gymnasien lediglich protestantischen oder katholischen Religionsunterricht vor. Die Eltern mit jeweils anderer Konfessionszugehörigkeit sollten das Recht erhalten, ihre Kinder abzumelden.[136]

5. Zwischenfazit

In den beiden voranstehenden Teilkapiteln A. I. („Vorgeschichte: Von der Reformation zur Aufklärung. Religionsunterricht zwischen christlicher Schule und natürlicher Religion") und A. II. („Die Gründungsphase im 19. Jahrhundert: Religionsunterricht zwischen Begründungsideen, Restauration und Intoleranz") gelangten kultur-, rechts- und bildungspolitische Entwicklungen zur Sprache, aufgrund derer ein Zwischenfazit zu ziehen ist.

(1) Der konfessionelle Religionsunterricht, der in der Bundesrepublik Deutschland eingerichtet worden ist, lässt sich geistesgeschichtlich hintergründig auf die protestantische Reformation des 16. Jahrhunderts zurückführen. Im engeren Sinn stellt er aber eine Schöpfung des 19. Jahrhun-

133 *Süvern*, zit. nach *Lohmann/Lohmann*, in: *Herzig/Horch/Jütte*, Judentum und Aufklärung, 2002, S. 83.

134 *Lohmann/Lohmann*, in: *Herzig/Horch/Jütte*, Judentum und Aufklärung, 2002, S. 82.

135 Vgl. *Lohmann*, in: *Lohmann*, Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule, 2001, S. 59.

136 Vgl. Wissenschaftliche Deputation Berlin, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 153.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

derts dar. In der Gegenwart gehören die sozioreligiöse Ausdifferenzierung der Gesellschaft und der Pluralismus religiöser bzw. weltanschaulicher Überzeugungen zu den Sachverhalten, die kritisch nachfragen lassen, ob er heute überhaupt noch haltbar ist. Die Problematik ist freilich nicht neu. Sie wurde bereits thematisiert, als das Schulwesen zu Beginn des 19. Jahrhunderts organisiert wurde und sich aus diesem Anlass die Alternative Beibehaltung versus Abschaffung eines kirchlich konfessionellen Religionsunterrichts stellte. So hatte – wie erwähnt – im Jahr 1810 Paul Erman als Mitglied der Berliner Wissenschaftlichen Deputation konfessionellen Religionsunterricht in den Schulen abgelehnt, weil er dem Faktum verschiedener Religionen nicht gerecht werde.

(2) Als man seinerzeit in Preußen über Religion als Unterrichtsfach nachdachte, war es wohlbekannt, dass die individuelle Religionsfreiheit in Frankreich – dort mitbeeinflusst durch die Vorschläge des preußischen Reformers Dohm, die der Philosoph Mirabeau rezipiert hatte[137] – zum Menschenrecht erklärt und dass sie in den neu gegründeten Vereinigten Staaten von Nordamerika zur Staatsräson geworden war. Auf diese westliche Leitidee ließ man sich nicht ein, obwohl die religiöse Pluralisierung oder – wie es damals hieß – die „Religions-Verschiedenheit“[138] bildungspolitisch in Preußen ein gewichtiger Diskussionsgegenstand war. Sogar schon ein halbes Jahrhundert zuvor hatte J.B. Basedow die Aufmerksamkeit auf den nordamerikanischen Staat Pennsylvania gelenkt und geäußert, im Staat habe man mit einer Vielzahl von Religionen zu rechnen, brauche hiervor jedoch keine Sorge zu haben: „so kann ein Staat bey zwanzig gleich privilegirten Religionen sehr ruhig und glücklich seyn“[139]. Basedows Schlussfolgerung, namentlich den Juden solle „mit den Christen gleiche Rechte“ zugestanden werden[140], stieß in Preußen sowie in anderen deutschen Staaten auf taube Ohren. Ebenso wenig ließ man sich auf die von ihm eingebrachte Alternative eines allgemein gehaltenen, übergreifenden Religions- und Ethikunterrichts ein.

(3) Theologisch wurde gegen einen integrierenden Religions- und Ethikunterricht eingewendet, seine Basis sei natürliche Religion, die namentlich vom Protestantismus abgelehnt wurde. Mit der natürlichen Religion verknüpfte sich konzeptionell das Anliegen der Toleranz. Auch sie war

137 Vgl. *Wüller*, Systemkrise als Handlungschance, 2004, S. 57 mit Fn. 148.
138 Zit. nach *Lohmann*, in: *Lohmann*, Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule, 2001, S. 40.
139 *Basedow*, Practische Philosophie, 1758, Theil II, 1758, S. 747.
140 *Basedow*, Practische Philosophie, Theil II, 1758, S. 740.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

theologisch und kirchlich inakzeptabel, weil – wie sich bei Schleiermacher ablesen lässt – apologetisch die Überlegenheit des Christentums über andere Religionen behauptet wurde.

(4) Trotzdem wurde es später im 19. Jahrhundert realpolitisch unumgänglich, in Schulen einen jüdischen Religionsunterricht neben dem christlichen zu dulden. Zu diesem Zweck musste sich das Judentum jedoch den kirchlich-christlichen Strukturen anpassen. Es musste sich konfessionskirchlich als eine – wie Schleiermacher sagte – neue „besondere Kirchengesellschaft“[141] organisieren. Die Vorstellung, das Judentum habe sich zu verkirchlichen, war bereits in der Gründungsphase des Religionsunterrichts im frühen 19. Jahrhundert ins Spiel gebracht worden.[142]

(5) Von staatlicher Seite wurde die Weichenstellung zugunsten des konfessionellen christlichen Religionsunterrichts damit begründet, dass er die religiös-sittlichen Grundlagen der Gesellschaft garantiere. Insofern sollte es sich dann auch um „Gesinnungs“-Unterricht handeln. Der Schlussbericht der Berliner Wissenschaftlichen Deputation 1810 formulierte zusammenfassend, dass „hier unter der Form des Lehrens selbst auf die Religiösität als die höchste Einheit aller Gesinnung gewirkt wird“[143]. Hiermit verkannte man indessen, dass – wie seit der Aufklärung rechtlich und ethisch herausgearbeitet worden war – persönliche Überzeugungen und das Gewissen dem staatlichen Zugriff entzogen bleiben müssen.

Mit diesen geistesgeschichtlich auf das 18. und frühe 19. Jahrhundert zurückzuführenden Gesichtspunkten sind zugleich Fragestellungen benannt, die das Thema „Religionsunterricht“ im 19. und 20. Jahrhundert durchgängig begleiteten und in der Gegenwart neu aufzuarbeiten sind.

III. Problemeskalation – im Spiegel der Voten von Hugo Preuß und Ernst Troeltsch

Die Schwierigkeiten, die sich zum Modell des Religionsunterrichts zu Beginn des 19. Jahrhunderts abgezeichnet hatten, verschärften sich beständig in den nachfolgenden Jahrzehnten. Die Eskalation zeigte sich exemplarisch am Berliner Schulstreit der 1890er Jahre, der sich am Umgang

141 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 2, 1984, S. 353 Z. 41 f.

142 Vgl. auch *Kirn*, in: *Barth/Barth/Osthövener*, Christentum und Judentum, 2012, S. 209.

143 Wissenschaftliche Deputation Berlin, in: *Schleiermacher*, KGA II, Bd. 12, 2017, S. 153.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

mit jüdischen Religionslehrerinnen entzündete. Er wurde zwischen der Berliner Stadtverwaltung und der Berliner Stadtverordnetenversammlung einerseits, der preußischen Regierung andererseits ausgetragen. In ihn war der Jurist Hugo Preuß (1860–1925) verwickelt, weshalb die Vorgänge auch unter dem Schlagwort „Der Fall Preuß" in die Rechtsgeschichte eingegangen sind.[144]

Ein Zeitgenosse Preuß' war Ernst Troeltsch (1865–1923) – ebenfalls ein herausragender Intellektueller des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts und ähnlich wie Preuß politisch im liberalen Spektrum engagiert. Mit dem Religionsunterricht hat sich Troeltsch ausführlich erstmals ein Jahrzehnt später als Preuß befasst. Auch er kam nicht umhin, bestimmte Fragwürdigkeiten beim Namen zu nennen. Dennoch zögerte er, sich für tiefergreifende Reformen einzusetzen.

Zunächst ist die Aufmerksamkeit auf Preuß und den Berliner Schulstreit zu lenken. Bevor dies geschieht, ist die Rechtslage zu skizzieren, auf deren Basis er aufbrach. Maßgebend waren die preußische Gesetzgebung des Jahres 1872 sowie ein gescheitertes Gesetz aus dem Jahr 1892.

1. Zur Rechtslage in Preußen im späten 19. Jahrhundert

(1) In Preußen war der Religionsunterricht seit Beginn des 19. Jahrhunderts rechtspolitisch permanent ein Zankapfel. Im Jahr 1871 verschärften sich die Kontroversen durch den Kulturkampf, den Otto von Bismarck gegen die deutsche katholische Kirche in Gang brachte, da er aufgrund ihrer Abhängigkeit vom Vatikan einen zu großen ausländischen Einfluss auf das neugegründete Deutsche Reich befürchtete. Abgesehen von zahlreichen anderen Maßnahmen wurden katholische Orden verboten oder Staatsleistungen eingestellt. Am 14. Mai 1873 ließ Preußen den Kirchenaustritt formal zu und regelte ihn dahingehend, dass er vor dem Richter des Wohnorts zu bekunden war. Das Gesetz betraf gleichfalls die protestantischen Kirchen, wurde 1875 vom Deutschen Reich übernommen und gilt bis heute. Im Jahr 1874 erließ Preußen sodann die Zivilstandsgesetzgebung und entzog der Kirche bzw. den Geistlichen die Zuständigkeit, rechtsverbindlich Eheschließungen vornehmen zu dürfen. Kulturkampfgesetze, die besonders rigoros waren, wurden endgültig Ende der 1880er

144 Vgl. *Gillessen*, Hugo Preuß, 2000, S. 65; *Müller*, in: *Grundmann* u.a., Festschrift 200 Jahre Juristische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin, 2010, S. 725.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Jahre aufgehoben[145], wodurch das Einvernehmen zwischen Preußen und der katholischen Kirche wiederhergestellt wurde.

Äußerlich war es ausgerechnet der in den Schulen erteilte Religionsunterricht, der den Beginn des Kulturkampfs zwischen dem Preußen Bismarcks und der katholischen Kirche markierte.[146] In Braunsberg/Ostpreußen war dem Religionslehrer Dr. Wollmann vom katholischen Bischof von Ermland, Krementz, die Lehrbefugnis entzogen worden, nachdem der Lehrer das 1870 auf dem I. Vatikanischen Konzil beschlossene Dogma der päpstlichen Unfehlbarkeit abgelehnt hatte. Er wurde exkommuniziert. Die staatliche Regierung weigerte sich, ihn zu entlassen. Eine umfangreiche Denkschrift des Kultusministers Adalbert Falk vom 25. März 1872[147] erkannte an, dass die Exkommunikation ein innerkirchlich-religiöser Vorgang und insoweit Teil der kirchlichen Selbstverwaltung sei. Im vorliegenden Fall wirke sie aber nach außen, beeinträchtige den geregelten Schulbetrieb und stelle, was den betroffenen Lehrer anbelange, „eine Schädigung von Staatsangehörigen in ihrer Ehre, ihrer sozialen Stellung, ihrem bürgerlichen Nahrungsstande“ dar. Dies seien „Nachteile, gegen deren willkürliche Zufügung sie den Schutz der Rechtsordnung in Anspruch nehmen dürfen“[148]. Bismarck selbst äußerte, im Zweifel seien nicht nur die geistliche Schulaufsicht, sondern auch der von den Kirchen getragene Religionsunterricht in den Schulen zu beenden, den die Kirchen dann stattdessen eigenständig durchführen könnten.[149]

Es entsprach den damaligen Gegebenheiten, dass Bismarck die geistliche Schulaufsicht, die über das Fach Religion hinaus die gesamte Schule betraf, und den Religionsunterricht in einem Atemzug nannte. Zur Schulaufsicht wurde 1872 in Preußen ein Gesetz verabschiedet, das der Bismarck nahestehende Kultusminister Falk verantwortete. Es erklärte sie zu einer Angelegenheit des Staates. Allerdings lief die Entflechtung von Staat und Kirche, die das Schulaufsichtsgesetz des Jahres 1872 vornahm, weitgehend

145 Im Jahr 2006 hat der Deutsche Bundestag sogar die strikte Verpflichtung zur staatlichen Eheschließung aufgehoben bzw. sie relativiert, nachdem die römisch-katholische Kirche den Gesetzgeber hierzu jahrelang gedrängt hatte. Die Änderung trat am 1.1.2009 in Kraft. Zur Problematik der Neuregelung von 2006 vgl. *Kreß*, Ethik der Rechtsordnung, 2012, S. 113 f.

146 Vgl. *Franz*, Kulturkampf, 1954, S. 216.

147 Vgl. Staatliche Archivverwaltung, Die Vorgeschichte des Kulturkampfes, 1956, S. 196, Aktenstück 159, Minister Falk an das Staatsministerium.

148 *Falk*, in: Staatliche Archivverwaltung, Die Vorgeschichte des Kulturkampfes, 1956, S. 219 f.

149 Vgl. *Franz*, Kulturkampf, 1954, S. 219.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

leer. Obwohl es anders geregelt worden war, blieben Geistliche in Preußen bis 1918 faktisch weiter zuständig. Nachdem der Kulturkampf in den 1880er Jahren beendet worden war, konnten neben den protestantischen Geistlichen auch wieder katholische Priester solche Funktionen wahrnehmen[150] – ungeachtet aller Kritik, die an der geistlichen Schulaufsicht geübt wurde. Unter den Contra-Argumenten, die der Rechts- und Staatswissenschaftler Robert von Mohl (1799–1875) auflistete, findet sich der Vorbehalt,

> „daß der einer Geistlichkeit eingeräumte Einfluß auf die Volksbildung nicht im Sinne des Staates sondern in dem einer herrschsüchtigen Kirche, nicht zur allseitigen Belehrung und Aufklärung, sondern zu Fanatismus und Verdumpfung mißbraucht werden kann“[151].

(2) Nachdem der Bismarck'sche Kulturkampf zwischen Preußen und der katholischen Kirche beigelegt worden war, verhielt sich die preußische Regierung gegenüber den Kirchen sehr entgegenkommend. Im Jahr 1891/1892 wollte sie den Einfluss der Kirchen auf die Schulen sogar formal stärken. Sie versuchte, die Falk'schen Ansätze zur Entflechtung von Staat und Kirche zu revidieren und den Zugriff der Kirchen auf die Schule im Sinne eines Status quo ante 1872 wiederherzustellen. Ein neues Volksschulgesetz sollte für Geistliche die Schulaufsicht und die Weisungsbefugnis gegenüber Religionslehrern sichern.[152]

Gleichzeitig betraf der Gesetzentwurf die Schülerschaft. Er gestand nichtchristlichen Kindern zwar zu, in ihrer eigenen Religion unterrichtet werden zu dürfen. Dies entsprach der Praxis, die sich Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland schließlich eingebürgert hatte. Jüdischen Gemeinden wurde es erlaubt, jüdischen Kindern Religionsunterricht zu geben; seit ca. 1870 durften sie in Preußen sogar Räume in Schulgebäuden nutzen.[153] Für Schüler ohne Religionszugehörigkeit sah der Gesetzentwurf des Jahres 1891 aber eine neuartige Verschärfung vor. Dissidenten, d.h. herkömmlich Angehörige von Freikirchen, im Verlauf des 19. Jahrhunderts auch religiös Freisinnige und jetzt insonderheit Kinder von Sozialdemokraten, die aus der Kirche ausgetreten waren, sollten am christlichen

---

150 Vgl. *Germann/Wiesner*, in: RdJB 2013, 402 f.

151 *Von Mohl*, Die Polizei-Wissenschaft, 3. Aufl. 1866, S. 665.

152 Vgl. *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 4, 2. Aufl. 1969, S. 890 ff.

153 Vgl. *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 89; zu Einzelheiten vgl. *Irmer*, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. 4, 1902, S. 45.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Religionsunterricht teilnehmen müssen. In der preußischen Parlamentsdebatte begründete der Unterrichtsminister Robert von Zedlitz-Trützschler dies mit den Sätzen:

> „Wir, die wir diese Bestimmungen haben wollen, ich wenigstens bin mir darüber klar, daß ich nicht im geringsten einen Zwang damit üben will. Ich will nur eine Wohlthat, die ich selbst empfangen habe, den unglücklichen Kindern geben, denen keine fromme Mutter die Hände gefaltet hat, und die kein Wort der Wahrheit je im Familienleben hören“[154].

Die Begründungslogik der Bestimmung bestand darin, „daß ein Gesetz, welches einen Vater zwingt, sein ohne Religionsunterricht aufwachsendes Kind einem bestimmten Religionsunterricht zuzuführen, keinen Gewissenszwang übt, sondern nur die falsch angewandte väterliche Gewalt beschränkt“[155]. Ähnlich wie der Kultusminister argumentierten evangelische Theologen.[156] Bei der Gesetzeseinbringung am 29. Januar 1892 trug der preußische Ministerpräsident Leo v. Caprivi noch die Zusatzbegründung vor, die Schule habe als Bollwerk gegen Atheismus und gegen den Sozialismus zu dienen. Man befinde sich in der Situation,

> „daß wir einem Kampf mit dem Atheismus gegenüberstehen, daß wir dann Religion in den Schulen lehren müssen. […] der Atheismus greift […] über die Kreise der Sozialdemokratie hinaus. Ich halte ihn für eine entschiedene Gefahr unseres Staatslebens“[157].

Der Gesetzentwurf war nach dem Ende des Kulturkampfs entstanden und vor allem von konservativen evangelischen Regierungsberatern geprägt worden.[158] Politisch sollte er auch ein Signal des Entgegenkommens an die katholische Zentrumspartei aussenden, um sie zu bewegen, die Regierungspolitik im Deutschen Reich in anderen Fragen (kaiserliche Militärpolitik) zu unterstützen.[159] Im Bürgertum und im gebildeten und im

154 *Von Zedlitz-Trützschler*, zit. nach Der Volksschulgesetz-Entwurf Sr. Exzellenz des Kultusministers Grafen Zedlitz-Trützschler, 1892, S. 9.
155 Der Volksschulgesetz-Entwurf Sr. Exzellenz des Kultusministers Grafen Zedlitz-Trützschler, 1892, S. 9.
156 Vgl. *Kubik*, in: ThLZ 2018, Sp. 188 f.
157 *V. Caprivi*, zit. nach *Jacobs*, Confessio und Res Publica, 1994, S. 125.
158 Vgl. *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1798, Bd. 4, 2. Aufl. 1969, S. 890 f.
159 Vgl. *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1798, Bd. 4, 2. Aufl. 1969, S. 891.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

liberalen Spektrum, in den Universitäten, der Presse und zahlreichen Verbänden stieß der Gesetzentwurf freilich auf massiven Widerspruch. Um der „Freiheit der Schule" willen protestierte man leidenschaftlich gegen ihre Re-Konfessionalisierung und gegen ihre Kirchlichkeit; die „Staatlichkeit der Schule" sei für ihre Freiheit unerlässlich[160]. Daher war er politisch nicht durchsetzbar; der Kultusminister Zedlitz-Trützschler sowie der Reichskanzler Leo v. Caprivi in seiner Funktion als preußischer Ministerpräsident mussten zurücktreten. Indessen vertrat Zedlitz` Nachfolger Robert Bosse (1832–1901) inhaltlich ähnliche Positionen wie sein Vorgänger, insbesondere was die Zwangsteilnahme von Dissidentenkindern am Religionsunterricht anbelangt.[161] Er war Amtsinhaber, als der Berliner Schulstreit entbrannte, in den Hugo Preuß als Berliner Stadtverordneter involviert war.

2. Hugo Preuß und der Berliner Schulstreit der 1890er Jahre

a) Der Anlass des Schulstreits

(1) Der Zündfunke für die Berliner Kontroversen war der Konflikt, wie in den öffentlich getragenen Volksschulen mit jüdischen Religionslehrerinnen umzugehen sei. Der Staat Preußen beharrte im 19. Jahrhundert auf dem christlich konfessionellen Zuschnitt der Schulen und auf der Christlichkeit der Lehrerschaft. Demgegenüber kamen in der Berliner Stadtregierung – bei aller Konzilianz und Kompromissbereitschaft gegenüber der Regierung, die Preuß zu weit gingen – und im Berliner Stadtparlament liberalere Optionen zum Zuge. Auf kommunaler Ebene waren religionsübergreifende Schulen bzw. Simultanschulen vorhanden, und es wurden auch einige jüdische Lehrkräfte eingestellt. Preuß war seit 1895 Stadtverordneter in Berlin. Nun hatten im Frühjahr 1895 in einer Berliner Schule krankheitsbedingt evangelische Lehrkräfte gefehlt; der Rektor setzte eine jüdische Lehrerin als Vertretung ein. In der Stunde für den christlichen Religionsunterricht fragte sie Memorierstoff ab und ließ die Kinder die Auferstehungsgeschichte lesen. Aufgrund einer Denunziation durch die Kreuzzeitung wurde der Fall untersucht. Obwohl der Vertretungslehrerin

160 Zit. nach *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1798, Bd. 4, 2. Aufl. 1969, S. 893 f.; ebd. zahlreiche Einzelheiten des Protests gegen den Gesetzentwurf.

161 Vgl. *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 41.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

kein Vorwurf zu machen war, wurden der Rektor gerügt und sie selbst aus dem Schuldienst entlassen.[162]

Preuß setzte sich für die jüdischen Religionslehrerinnen ein und äußerte sich dabei zugleich grundsätzlich schul- und religionspolitisch. Vor ihm hatte sich bereits ein anderer prominenter Abgeordneter der Berliner Stadtverordnetenversammlung, der Mediziner und Politiker Rudolf Virchow (1821–1902), für Religionsfreiheit in den Berliner Schulen engagiert. Preuß selbst hielt 1898 und 1899 im Berliner Stadtparlament zwei Reden, die die Problematik des Religionsunterrichts und seine Anschlussdilemmata so eindrücklich entfalteten, dass sie sogleich etwas ausführlicher wiederzugeben sind.

(2) Zur Einordnung als knapper Hinweis zur Person von Preuß: Er war jüdischer Herkunft, was zusätzlich zu seiner Verstrickung in den Berliner Schulstreit dazu beitrug, dass ihm eine Professur an der juristischen Fakultät der Berliner Universität verwehrt blieb. Eine persönliche Bindung an die jüdische Religion besaß er nicht. Jedoch lehnte er es ab, aus Opportunität zum Christentum zu konvertieren.[163] Wirtschaftlich war er unabhängig. Kurz nachdem er am 19. Oktober 1918 seine Antrittsrede als neu gewählter Rektor der Berliner Handelshochschule gehalten hatte, wurde er – nach dem Ende des Ersten Weltkriegs und nach der Novemberrevolution – vom amtierenden Reichskanzler Friedrich Ebert zum Staatssekretär des Inneren berufen. Im Jahr 1919 war er als Reichsinnenminister bzw. nach dem Rückzug seiner Deutschen Demokratischen Partei aus der Reichsregierung als Regierungsbeauftragter für die Reichsverfassung und für den Kontakt zur verfassunggebenden Nationalversammlung zuständig. Während der Kaiserzeit hatte er sich linksliberal für die Freisinnigen betätigt, in Berlin mit den Sozialdemokraten kooperiert und schon vor dem Ende des Krieges Vorentwürfe für eine künftige Verfassung konzipiert; er wird oft als Architekt der Weimarer Reichsverfassung bezeichnet.

---

162 Vgl. *Müller*, in: *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 7.

163 Ähnlich verhielt es sich z.B. bei Kurt Eisner (1867–1919), der nach der Novemberrevolution 1918 in Bayern Ministerpräsident wurde und dort das Frauenwahlrecht sowie die Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht durchsetzte. Ungeachtet seiner fehlenden religiösen Bindung verließ er weder das Judentum noch konvertierte er *pro forma* zum Christentum, obwohl er sich hierdurch erhebliche persönliche Vorteile verschafft hätte. Aber ihm lag an der Solidarität mit der in der deutschen Gesellschaft diskriminierten jüdischen Minorität; vgl. *Grau*, Kurt Eisner, 2017, S. 54 f. – Zur Distanz Preuß' zur jüdischen Religion bei gleichzeitigem politischem Engagement für die jüdische Minorität und gegen den Antisemitismus vgl. auch *Dreyer*, Hugo Preuß, 2018, S. 211 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

b) Preuß' Rede in der Berliner Stadtverordnetenversammlung 1898

(1) Die am 1. Dezember 1898 vorgetragene Rede erschien auf der Basis des stenografischen Protokolls, einleitend ergänzt um eine Sachstandsschilderung, sofort danach im Buchdruck: „Die Maßregelung jüdischer Lehrerinnen an den Berliner Gemeindeschulen. Rede des Stadtverordneten Dr. Preuß, gehalten in der Sitzung der Stadtverordneten am 1. Dezember 1898. Stenographischer Bericht nebst einer orientirenden Vorbemerkung" (Verlag Siegfried Cronbach, Berlin 1898).[164] Juristisch ging Preuß davon aus, dass der preußische Kultusminister Falk dem Berliner Magistrat 1875 erlaubt hatte, neben evangelischem auch katholischen und jüdischen Religionsunterricht zu erteilen und zu diesem Zweck geeignete „Lehrer als ordentliche Lehrer dieser Schulen berufen" zu dürfen[165], woraus man in Berlin die Anerkennung des nichtkonfessionellen Status der Berliner Gemeindeschulen, also der Volksschulen, ableitete.

Hierzu stand in Kontrast, dass der preußische Kultusminister Bosse 1894 verlangte, jüdische Lehrerinnen dürften nur noch beschäftigt werden, sofern nachweislich eine bestimmte Zahl jüdischer Kinder zu unterrichten sei. Im Frühjahr 1895 ereignete sich der oben erwähnte Vorfall, dass eine jüdische Lehrerin entlassen wurde, weil sie als Vertretungskraft im christlichen Unterricht eingesetzt worden war. In der Folge versuchte die preußische Regierung, die Einstellung oder überhaupt die Betätigung jüdischer Lehrkräfte noch weiter einzuschränken. Außerdem untersagte sie ihnen, eine Funktion als Klassenlehrer („Ordinariat") zu übernehmen. Keinesfalls dürfe eine jüdische Lehrkraft ein Ordinariat einer Schulklasse mit keinen oder nur wenigen jüdischen Kindern erhalten; und keinesfalls dürfe eine jüdische Lehrerin oder ein jüdischer Lehrer das Ordinariat einer Klasse über mehr als ein Schuljahr ausüben.

Diesem Ansinnen widersprechend sandte der Berliner Magistrat am 6. März 1896 eine Remonstration an die Regierung, in der er darlegte, in der Volksschule gehe es um „Hebung des Bildungsstandes" und um „Erziehung der Gesamtheit der Einwohner ohne Unterschied des Bekenntnisses". Der jüdische Religionsunterricht habe sich dem christlichen angepasst. Aus dem Alten Testament würden praktisch dieselben biblischen Geschichten wie im christlichen Unterricht behandelt; zudem spiele die Sittenlehre im Sinne von Kant eine größere Rolle als der Talmud. Um die

164 Nachfolgend wiedergegeben in der Fassung von *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 81.
165 Reskript des Kultusministers Falk vom 8.7.1875, zit. nach *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 81.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Einstellung und Beschäftigung jüdischen Lehrpersonals zu rechtfertigen, betonte der Magistrat in seiner Remonstration ferner, die Schule solle auf das Leben als Erwachsener vorbereiten und daher auch das Zusammenleben von Christen und Juden stützen:

> „wenn der erwachsene Christ den Juden als vollwerthigen Mitbürger ansehen, unter Umständen als Kompagnon, Vorgesetzten oder Richter achten, wenn in Wohltätigkeitsbestrebungen und in Bethätigung vaterländischer Gesinnung der Gegensatz der Bekenntnisse und Rassen überwunden werden soll zu dem vollen Bewußtsein der alle Bevölkerungselemente verschmelzenden Staats- und Reichseinheit – dann kann bei uns, wie in anderen Ländern, ein Christenkind zeitweise der Leitung eines Juden anvertraut werden".

Die Remonstration bezeichnete den von ihr zwei Jahrzehnte lang – seit der Genehmigung durch den Kultusminister Falk – durchgeführten gemeinsamen Unterricht von christlichen und jüdischen Kindern als „Kulturfortschritt" und würdigte die „kulturelle Wirkungsfähigkeit" der jüdischen Religion, die sich auf das Alte Testament stütze.[166]

(2) An all dies knüpfte Preuß an, als er im Berliner Stadtparlament am 10. November 1898 eine Resolution einbrachte, die sich für die Weiterbeschäftigung von gemaßregelten jüdischen Religionslehrerinnen und für eine Gleichbehandlung jüdischer Lehrkräfte aussprach. Seine Resolution wurde fast einstimmig angenommen. Die Reaktionen des Magistrats bezeichnete er als noch zu „weich". Anstelle eines bloßen Protestschreibens, das sich gegen die Vorgaben des Ministers Bosse wandte, hätte der Magistrat aus Verantwortung für die Schulen und aufgrund seiner Fürsorgepflicht für das Lehrpersonal „offen und ehrlich den Gehorsam verweigern" sollen.[167]

In seiner Rede kritisierte Preuß den Standpunkt der preußischen Regierung, dass mit dem Religionsunterricht und mit der Konfessionsbindung der Lehrer die geistige Prägung des gesamten Schulunterrichts in allen Fächern zusammenhinge. Als Beleg zitierte er Äußerungen des früheren Kultusministers v. Mühler, des amtierenden Ministers Bosse sowie Voten aus der Bürokratie. Mit diesem Argument war im Übrigen schon länger zurückliegend, zu Beginn des 19. Jahrhunderts, begründet worden, der jüdische Religionsunterricht müsse in der Schule marginalisiert werden.[168]

---

166 Remonstration des Magistrats, zit. nach *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 85.
167 *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 99.
168 S. oben S. 34 f., S. 43 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Preuß wandte ein, dass – nähme man es ernst – evangelischen Kindern auch kein Handarbeitsunterricht durch eine katholische Lehrerin erteilt werden dürfe. Grundsätzlich unterstrich er, dass das Prinzip der Konfessionsschule und die allgemeine Schulpflicht in Widerspruch stünden.[169] Angemessen sei – so wie es vor Ort in Berlin praktiziert werde – die paritätische Schule mit parallel erteiltem Religionsunterricht.

Ebenso wenig sei hinnehmbar, dass die Regierung jüdische Religionslehrerinnen dazu dränge, zum Christentum überzutreten. Dies lasse sich weder mit der persönlichen Religionsfreiheit noch mit der Glaubwürdigkeit des Schulsystems vereinbaren:

> „bis zu diesem Augenblick hat sie jüdischen Religionsunterricht gegeben, dann tritt eine gewisse Quarantäne ein, und nach Überstehung dieser Quarantäne gibt sie dann christlichen Religionsunterricht […]. Alles im Namen der Religion!! Wird dadurch nicht das religiöse Gefühl der Kinder eher verletzt, als durch eine jüdische Klassenlehrerin?“[170]

Nicht weniger scharf kritisierte Preuß den zur „Mode“ werdenden neuen Regierungsstandpunkt, es dürften nur so viele jüdische Lehrkräfte angestellt werden, wie prozentual jüdische Kinder beschult würden. Zusätzlich merkte er an, selbst nach diesem Maßstab sei faktisch eine zu geringe Zahl von jüdischen Lehrkräften vorhanden, nämlich nach den von ihm eingesehenen Unterlagen „alles in allem etwa hundert angestellte jüdische Lehrpersonen in ganz Preußen an den öffentlichen, nicht jüdischen Volksschulen“[171]. Staatspolitisch und juristisch sei der springende Punkt, dass die Regierung die städtische Selbstverwaltung zu respektieren habe und dass der preußische Staat aufgrund von Reichsgesetz und Verfassung die Religionsfreiheit anerkennen müsse. Er wiederholte seinen Gedanken, den er schon 1895 in Vorschlag gebracht hatte: Die Stadtverordnetenversammlung solle sich an den Reichstag wenden und das Reich um Schutz gegen die preußische Regierung bitten.[172]

---

169 Vgl. *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 92 ff.
170 *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 96.
171 *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 90. – Einige Jahre später, im Jahr 1905, waren in ganz Preußen an öffentlichen Schulen nur noch 48 jüdische Lehrer beschäftigt; vgl. *Dreyer*, Hugo Preuß, 2018, S. 271.
172 Vgl. *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 97.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

c) Preuß' Rede im Jahr 1899

(1) Da der Schulstreit nicht befriedet wurde, hielt Preuß in der Stadtverordnetenversammlung 1899 eine weitere Rede, in der er die Reaktion des Berliner Magistrats auf die preußische Regierung noch einmal als zu defensiv kritisierte. Erneut lenkte er das Augenmerk auf die Benachteiligung der jüdischen gegenüber den christlichen Lehrerinnen. Man könne es nicht als Verbesserung der Gegebenheiten ansehen, „daß zwei jüdische Lehrerinnen neu angestellt werden dürfen". Preuß fragte die Abgeordneten: „ahnt einer der Herren, wie lange diese beiden Damen vor der Anstellung zu hospitieren gehabt haben? Zwölf bis dreizehn Jahre" gegenüber drei bis vier Jahren bei ihren „christlichen Kolleginnen". Hier sei „der Fuchs des amtlichen Antisemitismus einmal aus dem Bau gekommen […], und da gilt es, ihn zu jagen"[173]. In seiner Rede sprach er an, was er in seinen juristischen Abhandlungen akademisch präzis belegte: Nach der damals geltenden preußischen Rechtslage seien die Berliner Schulen keine konfessionellen, sondern paritätische Einrichtungen. Der Versuch des Ministers Bosse bzw. der preußischen Aufsichtsbehörde, sie per Verfügung zu konfessionellen Schulen zu erklären, sei rechtlich unhaltbar. Er hatte schon in seiner Rede von 1898 kritisiert, der amtierende Kultusminister Bosse versuche, die Rekonfessionalisierung der Schulen, die v. Caprivi und Zedlitz 1892 vergeblich per Gesetz hatten einführen wollen, nunmehr ungesetzlich, z.B. per Verordnung, und intransparent durchzusetzen: „nicht auf dem offenen ehrlichen Wege der Gesetzgebung, sondern nach der Willkür der Verwaltung im Geheimniß der Akten"[174]. Diese Politik des Ministers Bosse kommentierte er ein Jahr später, 1899, mit den Worten: „Es ist diese Auffassung: Exzellenz hat es gegeben, Exzellenz hat es genommen, der Name seiner Exzellenz sei gelobt"[175].

(2) Laut Sitzungsprotokoll entstand im Anschluss an diesen pointierten Satz, der einen Bibelvers abwandelte, „große Unruhe". In der öffentlichen Berichterstattung wurde gar nicht über das Thema der Rede berichtet, die Diskriminierung jüdischer Lehrkräfte und Religionslehrerinnen. Vielmehr ging es darum, Preuß als gebürtiger Jude habe das Christentum verletzt. Die konservative Kreuzzeitung sah die „Judenfrage" berührt; und „Germania", die Zeitung der katholischen Zentrumspartei, berichtete unter dem Titel „Jüdische Frechheit", dass sich die evangelische Provinzialsynode mit

173 *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 111.
174 *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 94.
175 *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 117.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Preuß' Rede bzw. mit seinem Satz befasse; auf ihrer Sitzung sei „Klage vor Gott und dem ganzen Lande" erhoben worden.[176] Auf den Vorwurf der brandenburgischen bzw. preußischen Provinzialsynode, Preuß habe christliche Gefühle beleidigt, antwortete er umgehend in der Vossischen Zeitung, es handele sich „um einen ursprünglich jüdischen Spruch". Er habe auf Hiob 1,21 angespielt („Der Herr hat's gegeben […]"); und er ergänzte: „Mir gilt das durchaus gleich; denn mit Absicht werde ich niemals weder Christen noch Juden noch sonst jemanden in seinen Empfindungen kränken"[177].

Zumindest indirekt trug seine Kritik an der preußischen Regierung und am Kultusminister dazu bei, dass ihm in der Berliner juristischen Fakultät die Position eines außerordentlichen Professors versagt wurde. Eine Möglichkeit, Ordinarius (ordentlicher Professor) zu werden, gab es für Juden, auch für religiös ungebundene Juden, damals ohnehin praktisch nicht. Unter Bezug auf Preuß' inkriminierte Äußerung intervenierte die Kaiserin u.a. beim Rektor der Universität und ließ ihm schreiben: „Ihre Majestät vertrauen, daß Euer Magnifizenz geeignete Mittel finden werden, um die Gefahren abzuwenden, welche darin liegen, daß solche jüdischen Spötter Lehrer unserer heranwachsenden Jugend sind"[178].

d) Gedanklicher Ertrag

(1) Abgesehen von den Folgen, die Preuß' Rede für seine eigene Person mit sich brachten, ist nach ihren Auswirkungen in der Sache zu fragen. Schon vor Kriegsende, im Jahr 1917, wurde er zum Vordenker und 1918/1919 aufgrund seiner politischen Ämter (Reichsinnenminister) zum Architekten der Weimarer Reichsverfassung. Daher liegt die Frage nahe, ob seine Interventionen aus den 1890er Jahren einen Nachhall in der späteren Reichsverfassung fanden.

Nun enthält die Weimarer Verfassung in ihrem Art. 149 kirchenfreundliche Bestimmungen zum Religionsunterricht, die 1949 in Art. 7 des Bonner Grundgesetzes wiederkehrten. Sie waren in Preuß' frühem Verfassungsentwurf von 1917 und in seinen ursprünglichen Vorschlägen von

176 Zit. nach *Gillessen*, Hugo Preuß, 2000, S. 65.
177 *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 119.
178 Zit. nach *Müller*, in: *Grundmann* u.a., Festschrift 200 Jahre Juristische Fakultät der Humboldt-Universität, 2010, S. 725 Fn. 60; vgl. *Dreyer*, Hugo Preuß, 2018, S. 228–238.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

1918/1919 nicht enthalten gewesen.[179] Gegenüber den Kirchen, die den preußisch-deutschen Obrigkeitsstaat gestützt hatten[180], war er außerordentlich skeptisch. Den Grundrechtsteil der Weimarer Verfassung wollte er sehr schmal halten und deswegen auch das Staatskirchenrecht einschließlich des Religionsunterrichts dort nicht behandelt wissen – womit er sich nicht durchsetzte. Seiner staatstheoretischen Konzeption eines dezentralen Einheitsstaats gemäß plädierte er für Rahmenregelungen, die auf Gesetzesebene (Reichsgesetz) zu erfolgen hätten[181]; dieses Anliegen ging bezogen auf den Religionsunterricht dann in die Weimarer Verfassung ein. Darüber hinaus ist der Berliner Schulstreit in seine Verfassungs- und Grundrechtskonzeption ideell mit eingeflossen. Denn ganz auf der Linie seiner Äußerungen aus den 1890er Jahren schlug er 1918/1919 vor, knapp, prägnant und auf das Wesentliche konzentriert drei Grundrechte in die Weimarer Verfassung hineinzuschreiben: die Gleichheit vor dem Gesetz, die Glaubens- und Gewissensfreiheit und den Schutz nationaler Minderheiten.[182]

(2) Rechtsgeschichtlich wird am Berliner Schulstreit ablesbar, wie heftig im ausgehenden 19. Jahrhundert um den Religionsunterricht gerungen wurde. Die beiden Reden Preuß' von 1898 und 1899 illustrieren, worin der harte Kern der Konfrontationen bestand:

- ob die staatlichen Regelungen zum Religionsunterricht mit den Geboten der Religionsfreiheit und der Toleranz in Einklang stehen,
- ob für das Staatsverständnis das Leitbild einer christlich homogenen oder einer pluralen Gesellschaft tragend sein soll.

Dem in Preußen üblichen Modell der Konfessionsschule hielt Preuß die paritätische Schule entgegen, die vor Ort in Berlin eigentlich bereits existierte, aber von der preußischen Regierung ausgehöhlt wurde. Im Ergebnis

179 Abdruck von Preuß' Verfassungsentwurf von 1917 in *Preuß*, Staat, Recht und Freiheit, 2006, S. 290. Gemäß Art. 3 der projektierten neuen Verfassung sollte jedem „volle Glaubens- und Gewissensfreiheit" garantiert und sollte die „Staatskirche" aufgehoben werden; bündig hieß es – ebenfalls in Art. 3 –: „Keine Religionsgesellschaft genießt vor anderen Vorrechte durch den Staat". – Vgl. ferner *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 123 ff.

180 Dem Obrigkeitsstaat – einem Wort, das Preuß mit kritischer Intention geprägt hatte – hielt er als vorzugswürdige Alternative den Volksstaat entgegen; vgl. *Kreß*, Staat und Person, 2018, S. 89.

181 Vgl. hierzu auch *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 145 ff., S. 379 f.; *Dreyer*, Hugo Preuß, 2018, S. 383 ff.

182 Vgl. *Dreyer*, Hugo Preuß, 2018, S. 355.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ging er über die Vorschläge anderer liberaler Kräfte noch hinaus. Der Sache nach plädierte er nicht nur für eine überkonfessionelle „christliche" Gemeinschaftsschule, sondern für eine religionsübergreifende, modern gesagt für eine säkulare bzw. weltliche Schule. Staatspolitisch zielte er auf einen Staatsaufbau ab, der gesamtstaatliche Rahmengesetzgebung und regionale oder lokale Selbstverwaltungskompetenz zugunsten liberaler Gestaltungsspielräume austariert. Dieser Logik gemäß hatte er in den 1890er Jahren darauf beharrt, dass für die Berliner Schulen abweichend vom Regelfall des preußischen Gesamtstaats nichtchristlicher Religionsunterricht unbehelligt möglich und nichtchristliches Lehrpersonal diskriminierungsfrei beschäftigt werden können sollte.

Neben Preuß setzte sich damals ein zweiter namhafter Intellektueller, Ernst Troeltsch, mit dem Religionsunterricht auseinander. Letztlich votierte er sehr viel weniger liberal und weniger tolerant als Preuß. Der Religionsunterricht war für ihn thematisch überaus wichtig, weil er ihn für ein Symbol des Staat-Kirche-Verhältnisses in seiner Gesamtheit hielt.

3. Ernst Troeltsch: Zwischen Reformbereitschaft und Verhaftung am Status quo

a) Gedanklicher und zeitgeschichtlicher Rahmen der Beiträge Troeltschs

(1) Ernst Troeltsch war ein Repräsentant des Kulturprotestantismus – im Jahr 1892 Professor für Systematische Theologie in Bonn, seit 1894 in Heidelberg und seit 1915 in der Nachfolge Wilhelm Diltheys Philosophieprofessor in Berlin; engagiert im politischen Liberalismus und wie Hugo Preuß seit 1918 für die Deutsche Demokratische Partei tätig; von 1919 bis 1921 nebenamtlich Unterstaatssekretär bzw. parlamentarischer Staatssekretär im preußischen Kultusministerium und in dieser Funktion mitzuständig für den Umbau des Religionsunterrichts in Preußen nach dem Ende der Monarchie. Sein Interesse am Religionsunterricht erweisen bereits die Thesen, die er 1891 bei seiner mündlichen Doktorprüfung einreichte. In These 1 ließ er sein kirchen- und dogmendistanziertes Theologieverständnis erkennen – „Die Theologie ist eine religionsgeschichtliche Disziplin" –; die Schlussthese 17 bezeichnete als eine künftige Aufgabe der Theologie „die Herstellung […] eines ehrlichen Lehrbuches für den Religionsunterricht an den Gymnasien"[183].

183 *Troeltsch*, KGA Bd. 1, 2009, S. 70 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Gedanklich stand Troeltsch dem konservativen, gehorsams- und obrigkeitsstaatlich fixierten Luthertum seiner Zeit denkbar fern. Stattdessen sympathisierte er mit dem Schweizer evangelisch-reformierten Christentum, von dem im Verlauf der Neuzeit Anstöße zur Demokratisierung von Staat und Gesellschaft ausgegangen waren, und mit der vergleichsweise frühzeitigen Bejahung der persönlichen Religions- und Gewissensfreiheit in Nordamerika. An der Reformation Luthers war er insoweit interessiert, als er in ihr eine religiös-metaphysische Wurzel für den neuzeitlich-modernen Individualitätsgedanken sah. Luther habe den einzelnen Menschen im direkten Gegenüber zu Gott verstanden. Hierdurch sei es überflüssig geworden, dass – wie das katholische Christentum es vertreten hatte – das Heil durch den Priester oder die Kirche vermittelt würde. Indem Luther die Eigenständigkeit des Einzelnen in religiöser Hinsicht gelehrt habe, sei er indirekt ein Wegbereiter für die neuzeitliche säkulare Einsicht in die Gewissensfreiheit sowie in weitere individuelle Freiheitsrechte – Kunstfreiheit, Wissenschaftsfreiheit usw. – geworden. Diese These entfaltete Troeltsch in seiner 1906 erschienenen programmatischen Schrift „Die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der modernen Welt".

(2) Zum Religionsunterricht sind zwei Publikationen aus Troeltschs Feder einschlägig. Sie stammen aus den Jahren 1906 und 1919 und erklärten ihn zu einem Indikator dafür, wie die Staat-Kirche-Beziehung generell einzuschätzen sei. Die ältere, 1907 publizierte Schrift gab die Rede wieder, die Troeltsch 1906 bei prominenter Gelegenheit, dem „Jahresfest der Universität", als Prorektor der Heidelberger Universität gehalten hatte (der Rektor war herkömmlich der Landesfürst, also der Großherzog von Baden). Ihr Titel lautete: „Die Trennung von Staat und Kirche, der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten". Der zweite Aufsatz wurde Anfang Januar 1919 fertiggestellt und stand unter der Überschrift: „Der Religionsunterricht und die Trennung von Staat und Kirchen". Er war für ein Buch bestimmt, das der Publizist Friedrich Thimme 1919 unter dem Titel „Die Revolution und die Kirche" edierte; es ging um die Folgen der Novemberrevolution für Staat und Kirche im Deutschen Reich.

Bemerkenswert sind die beiden Beiträge Troeltschs schon allein aufgrund ihres jeweiligen zeitgeschichtlichen Kontextes. In dem zweiten Beitrag nahm er manche Positionen vorweg, die im weiteren Verlauf des Jahres 1919 in die Weimarer Reichsverfassung eingingen. Die ältere Publikation, die Heidelberger Rektoratsrede, ist vor dem Hintergrund zu lesen, dass kurz zuvor – 1905 – im benachbarten Frankreich Staat und Kirche durch Gesetz radikal getrennt worden waren. Andererseits war Ende 1905 in Preußen ein Schulgesetz eingebracht und 1906 beschlossen worden,

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

welches das Prinzip der Konfessionsschule zementierte. Insofern war die preußisch-deutsche Gesetzeslage jetzt eine andere als diejenige, auf die Hugo Preuß in den späten 1890er Jahren während des Berliner Schulstreits Bezug genommen hatte. Nach jahrzehntelangen Auseinandersetzungen war es dem preußischen Kultusminister Studt doch noch gelungen, für die Volksschulen den Typus der Konfessionsschule gesetzlich durchzusetzen, wodurch zugleich der konfessionelle Religionsunterricht institutionell verfestigt wurde – mit entsprechenden Konsequenzen für den Personalschlüssel der Schulen, indem das Gesetz „vollen Ernst mit dem Prinzip machte, daß an den Volksschulen alle Lehrer dem an ihr herrschenden Bekenntnis angehören mußten“[184]. Anders als 1892[185] hatten Liberale und Bürgerliche einem derartigen Gesetz jetzt zugestimmt, das als Schulkompromiss bezeichnet wurde. Denn sie erhofften sich mit ihm einhergehend für die Schulen eine materielle Verbesserung. Außerdem sollte es der auch von ihnen befürchteten Gefährdung des Staates durch Sozialdemokratie und Arbeiterbewegung wehren. Sie sahen „in der Verkirchlichung des Schulwesens die einzig mögliche Abhilfe“ gegen diese neuen gesellschaftlichen Bewegungen.[186]

Nachfolgend werden einige Kerngedanken wiedergegeben, an denen Troeltsch lag. Sie lassen die Schwierigkeiten erkennen, in die das Konstrukt des Religionsunterrichts geraten war.

b) Troeltschs Publikationen zum Religionsunterricht von 1907 und 1919

(1) In dem seiner Heidelberger Zeit entstammenden, 1907 veröffentlichten Beitrag erwähnte Troeltsch, dass in westlichen Staaten wie den USA, Frankreich oder den Niederlanden schulischer konfessioneller Religionsunterricht nicht oder nicht mehr anzutreffen sei. Umfassend gab er die im Deutschen Reich geübte Kritik am Religionsunterricht wieder. Weitgehend unberücksichtigt ließ er nur die Einwände, die von der Sozialdemokratie erhoben wurden. In gesamtgesellschaftlicher Hinsicht unterstrich er, dass sich große Teile der Bevölkerung vom Christentum und der Kirche entfremdet hatten.[187] Sein Problemaufweis zum Religionsunterricht mün-

184 *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 4, 2. Aufl. 1969, S. 905.
185 S. oben S. 50 f.
186 *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 4, 2. Aufl. 1969, S. 903.
187 Zur signifikanten Entkirchlichung der Bevölkerung in den Jahrzehnten vor und nach 1900 gemäß heutigem Forschungsstand *Barsch/Hejl*, in: *Barsch/Hejl*,

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

dete in einen Satz ein, der den damaligen Status quo markant charakterisierte:

> „Eine widerwillig im konfessionellen Joch gehaltene Lehrerschaft, ein oft widerwillig erteilter Religionsunterricht, die Reibungen der weltlichen und der geistlichen Gewalt in der Schulaufsicht und Schulverwaltung, ein gegen all das leidenschaftlich reagierender Radikalismus eines grossen Teiles der Lehrerschaft, eine völlige Verworrenheit der Lage ist hier in den meisten deutschen Ländern das Ergebnis der Verhältnisse."

Dies betreffe die Volksschulen.

> „Aber auch an den höheren Schulen nimmt der Religionsunterricht, der nicht als freie Untersuchung religiöser Dinge, sondern als kirchlicher Glaubensunterricht gegeben wird, eine äusserst schwierige Stellung ein."

Troeltsch zog die Schlussfolgerung, eine „Entkirchlichung der Schule" sei ebenso geboten wie überfällig; „und diese wiederum setzt die Trennung von Staat und Kirche voraus"[188]. Konsequenterweise dehnte er seine Überlegungen dann noch auf theologische Fakultäten aus, da sie aufgrund ihrer Bildungsfunktion Einrichtungen des Staates zum Zweck des Religionsunterrichts, genauer: „der Gipfelpunkt des staatlichen Religionsunterrichts"[189] seien. Analog zum schulischen Religionsunterricht seien sie „eine offene Wunde des Universitätslebens" geworden.[190]

Ungeachtet seiner Problemanalyse schlug Troeltsch dann aber eine Volte: Er verteidigte den schulischen Religionsunterricht. Trotz der modernen Säkularisierung sei der deutsche Kulturstaat christlich-religiös fundiert. Die Gesellschaft benötige die Religion, die „unter uns nur das Christentum" sein könne; die christliche Religion lasse sich „nicht durch ethisch-pantheistische Abstraktionen wirkungskräftig ersetzen"[191]. Dies gelte zumal für die Schule. Um den Religionsunterricht zu stützen, ergänzte

---

Menschenbilder, 2. Aufl. 2017, S. 46 f. – Auf philosophischer Ebene hatte Nietzsche seine berühmte Feststellung, der christliche Gott sei in der Gegenwart kulturell gestorben, in seiner Schrift „Die fröhliche Wissenschaft" unter der Nr. 125 in den 1880er Jahren formuliert; vgl. *Nietzsche*, Werke, 6. Aufl. 1969, Bd. 2, S. 126 ff.

188 *Troeltsch*, KGA Bd. 6, Teilbd. 1, 2014, S. 408 f.

189 *Troeltsch*, KGA Bd. 6, Teilbd. 1, 2014, S. 345.

190 *Troeltsch*, KGA Bd. 6, Teilbd. 1, 2014, S. 409.

191 *Troeltsch*, KGA Bd. 6, Teilbd. 1, 2014, S. 414.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Troeltsch ein kirchenbezogenes Argument: Nähme man den Kirchen die Möglichkeit, durch ihn in die Schule zu wirken, hätte dies zur Folge, dass sie sich gesellschaftlich abschotten und noch stärker orthodox dogmatisch verhärten würden.[192]

Andererseits schob er sein eigenes Zusatzargument wieder beiseite. Denn im Ergebnis schlug er vor, die an Dogmen und am Obrigkeitsstaatsgehorsam orientierten Kirchen sollten nicht länger als Träger des Religionsunterrichts fungieren. Diese Aufgabe habe die „freie Theologie" zu übernehmen, also die staatlichen theologischen Fakultäten.[193] Mit dieser Aussage seiner Rede stimmt überein, dass er in einem Brief an einen Verlagslektor seine Heidelberger Rektoratsrede als „Schutzrede für die theologische Fakultät" beschrieb.[194]

(2) Nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs nahm Troeltsch erneut zum Religionsunterricht Stellung – und zwar genauso wie 1906 mit der Pointe, ihn als eine Schlüsselfrage und als Symbol für das Staat-Kirche-Verhältnis zu bewerten. Präzisierend sprach er in dem im Januar 1919 abgeschlossenen Aufsatz von der Trennung von Staat und „Kirchen" – im Plural. Ihm war bewusst, wie sehr sich insbesondere die evangelischen Kirchen durch ihre Staatshörigkeit diskreditiert hatten. Wie schon 1906 warf er soziologisch die Frage auf, inwieweit die deutsche Gesellschaft überhaupt noch als christlich oder als kirchlich geprägt bezeichnet werden könne, und verneinte dies weitgehend. Die „offizielle Christlichkeit des Staates" sei „inhaltslos" oder nichtssagend geworden.[195] Wegen des Endes des Kaiserreichs sei die Trennung von Staat und Kirchen nun ohnehin unumgänglich. Sie sei auch durchaus umsetzbar, nur solle und könne man sie „schonend und rücksichtsvoll" realisieren.[196]

Zum Religionsunterricht argumentierte er auch dieses Mal – im Jahr 1919 – sehr gewunden. Dessen Problematik lasse sich nicht entwirren und keiner befriedigenden Lösung zuführen. Weil „Staatsschule und religiöse Gewissensfreiheit" Antagonismen seien, handele es sich um „eines der unlösbaren Rätsel und Wirrsale der modernen Kultur"[197]. Der Kritik am Religionsunterricht, die insbesondere von Pädagogen geäußert wurde, stimmte er verbal zu und räumte trotz mancher Bedenken ein, die potenziellen

192 Vgl. *Troeltsch*, KGA Bd. 6, Teilbd. 1, 2014, S. 384.
193 Vgl. *Troeltsch*, KGA Bd. 6, Teilbd. 1, 2014, S. 415 ff., S. 420.
194 *Troeltsch*, Brief an Schiele v. 28.11.1906, zit. nach *Troeltsch*, KGA Bd. 6, Teilbd. 1, 2014, S. 321.
195 *Troeltsch*, KGA Bd. 15, 2002, S. 130.
196 *Troeltsch*, KGA Bd. 15, 2002, S. 136.
197 *Troeltsch*, KGA Bd. 15, 2002, S. 143.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Alternativen – Ethikunterricht oder eine auf Religionsgeschichte und Religionsphilosophie gestützte „Schulreligion“[198] – seien inhaltlich gehaltvoll. Trotzdem solle man den herkömmlichen schulischen Religionsunterricht beibehalten. Das Argument, das er hierzu beibrachte, war indessen rein politisch oder, kritisch ausgedrückt, politisch opportunistisch: Aufgrund der Machtinteressen der Kirchen und ihrer Durchschlagskraft gegenüber Staat und Politik seien Änderungen nicht durchsetzbar. In den Schulen einen Unterricht zu Ethik oder neutraler Religionsgeschichte einzuführen scheitere an „dem Verhalten der Kirchen und der von ihnen beeinflußten politischen Gruppen zu einer solchen Regelung. Die Katholiken würden niemals auf einen solchen Gedanken eingehen […]. Nicht viel anders würden die orthodoxen Protestanten und Pietisten sich verhalten.“[199] Außerdem seien organisatorische Schwierigkeiten zu befürchten.

Daher sei „trotz aller Trennung“ von Staat und Kirchen, die unhintergehbar geworden sei, „in diesem Punkte“ alles „im wesentlichen beim Alten zu belassen“[200]. Troeltsch brachte lediglich einige Modifikationen ins Spiel. Ihm schwebte eine Aufspaltung zwischen kirchlichem und schulischem Religionsunterricht vor: Durch die Kirche solle „dogmatischer Unterricht und die eigentlich kirchliche Gesinnungsunterweisung“ erfolgen; der andere Teil des Unterrichts, die „historische[.] Religionsdarstellung“, falle in die Zuständigkeit des Lehrers.[201] Als relevant erschien ihm noch Folgendes:

- Dissidenten sollten das Recht haben, am Religionsunterricht nicht teilzunehmen – eine von Troeltsch formulierte Konzession, die zeitgeschichtlich in dem Licht zu sehen ist, dass der preußische Landtag noch 1917 die Möglichkeit der Befreiung von Dissidentenkindern vom Religionsunterricht abgelehnt hatte[202],
- Lehrer dürften zur Erteilung von Religionsunterricht nicht länger verpflichtet werden,
- die Stundenzahl sei zu verringern,
- es dürften in dem Fach keine Prüfungen stattfinden,
- obwohl die Kirchen die generelle Schulaufsicht verloren hätten, solle der Religionsunterricht unter ihrer Aufsicht bleiben.

198 *Troeltsch*, KGA Bd. 15, 2002, S. 140, vgl. S. 139.
199 *Troeltsch*, KGA Bd. 15, 2002, S. 140 f.
200 *Troeltsch*, KGA Bd. 15, 2002, S. 142.
201 *Troeltsch*, KGA Bd. 15, 2002, S. 143 f.
202 Vgl. *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 60 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Er verband dies mit der Mahnung: „Die kirchliche Aufsicht […] müßte sehr weitherzig gehandhabt werden“[203].

c) Inkohärenzen bei Troeltsch

(1) Troeltschs Voten blieben inkohärent. Zu seiner Zeit war er eigentlich ein Exponent des liberalen Protestantismus gewesen und galt als ein Wortführer der Gruppe evangelischer Theologen, die sich gegen dogmatische Erstarrungen und gegen die Staatshörigkeit der evangelischen Kirchen wandten. Die Argumente, die schon damals für einen Ethikunterricht und/oder für einen religionsvergleichend-religionskundlichen Unterricht sprachen, waren ihm geläufig und wurden von ihm inhaltlich anerkannt. Umso verlegener wirken seine Aussagen, mit denen er sich weiterreichenden Reformideen versperrte. Hierfür nannte er keine echten Sachgründe; vielmehr stand das Interesse am Fortbestand der theologischen Universitätsfakultäten und der deutschen evangelischen Landeskirchen im Vordergrund. Dieses apologetische Motiv besaß für Troeltsch ein derart hohes Gewicht, dass er die besonderen Probleme des katholischen Religionsunterrichts, z.B. die bischöflichen Durchgriffsrechte auf das Lehrpersonal, mit Stillschweigen überging.

(2) Hintergründig war für ihn ein bestimmtes theologisches Leitmotiv bzw. ein theologisches Vorurteil tragend: Er insistierte auf einer zumindest relativen Überlegenheit des Christentums über den anderen Religionen; das Christentum sei der „Höhepunkt“ der Religionen und besitze ihnen gegenüber „Höchstgeltung“[204]. Mit einem Toleranzideal, an dem die Kirchen sich messen lassen müssten und das für sie bindend sei, konnte er sich nicht anfreunden.[205] Trotz seiner profunden sozial- und kulturgeschichtlichen Kenntnisse brachte er kein Verständnis für andere Religionen auf, auch nicht für das Judentum. Kritik an den alltäglichen sowie an den staatlich oktroyierten Diskriminierungen von Juden, zumal im Schul- und im Hochschulbereich, hat er soweit ersichtlich nicht geübt. Im Gegenteil; sofern er nicht abschätzig von jüdischer Religion und jüdi-

---

203 *Troeltsch*, KGA Bd. 15, 2002, S. 142.
204 Vgl. *Troeltsch*, KGA Bd. 5, 1998, S. 197, S. 200.
205 Pejorativ zur Vorstellung einer „Toleranzreligion“ *Troeltsch*, KGA Bd. 6, Teilbd. 1, S. 368.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

schem Denken sprach[206], hat er das Judentum seiner Zeit stillschweigend verkirchlicht – ein sprachliches Indiz: Er redete in einem Atemzug von „christlichen und jüdischen Konfessionskirchen“[207]. Auf die damals offene Frage, wie die Gleichstellung eines jüdischen Religionsunterrichts zu erreichen sei, ging er dabei freilich nicht ein. Im Ergebnis plädierte er für die Beibehaltung des herkömmlichen christlichen Religionsunterrichts auch nach der Novemberrevolution von 1918, da die Moderne christliche Wurzeln habe. Zumal in Krisenzeiten sichere das Christentum die sittlichen Grundlagen bzw. die sittliche Erneuerung von Staat und Gesellschaft.

Mit dieser Argumentation verwickelte er sich in Widersprüche. Einerseits hatte er die Pluralisierung und Säkularisierung der damaligen Gesellschaft durchaus erkannt und sie gedanklich erfasst; andererseits warb er, insoweit anachronistisch, für die christlich-sittliche Grundlage der Gesellschaft mithilfe von Religionsunterricht. Ebenso unschlüssig blieb es, dass er einerseits gegenüber Religionskunde oder religionsvergleichendem Unterricht in der Schule eine Abwehrhaltung einnahm, jedoch andererseits konzedierte, Religionsunterricht solle in Form einer „historischen Religionsdarstellung“ erteilt werden.[208] Weitere Unschärfen seiner Argumentation kamen hinzu.

(3) Die kritischen Impulse, die Preuß gesetzt hatte, kehrten bei Troeltsch also nicht wieder. Mit ihrer Orientierung am – angeblichen – Staatsinteresse, der These einer nach wie vor christlichen Gesellschaft und der theologisch motivierten Distanz gegenüber dem Judentum blieb er vielmehr der Linie Schleiermachers treu.[209] Im Kern argumentierte er strukturkonservativ und christlich apologetisch.

Dennoch ist – vielleicht überraschend – sein Denken für ein heute adäquates Verständnis eines Ethik- und Religionskundeunterrichts indirekt von Interesse. Dies wird als Abschluss der Bilanz angesprochen werden, die im nachfolgenden Abschnitt zu den Debatten des 19. Jahrhunderts über den Religionsunterricht gezogen wird.[210]

---

206 Nur als *ein* Beispiel: In einem Brief an Rickert vom 9.1.1917 wandte sich Troeltsch gegen den „jüdischen Rationalismus“, der mit der „durch den Krieg vertiefte[n] Selbstbesinnung über deutsches Wesen“ nicht vereinbar sei; *Troeltsch*, KGA Bd. 21, 2018, S. 253.

207 *Troeltsch*, KGA Bd. 15, 2002, S. 126.

208 *Troeltsch*, KGA Bd. 15, 2002, S. 144.

209 S. oben S. 27 ff., S. 32, S. 36 ff.

210 S. unten S. 82 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

IV. Am Ende des langen 19. Jahrhunderts – Bilanz und Optionen

Mit dem langen 19. Jahrhundert ist die Zeitspanne zwischen den epochalen Einschnitten der Jahre 1789 und 1918 gemeint. Für die hier vorliegende Thematik bedeutete das Jahr 1789, dass die französische Revolution die persönlichen Menschenrechte einschließlich der Religionsfreiheit politisch ins Zentrum gerückt hatte. Zur Religionsfreiheit gelangten in Frankreich Impulse von preußischen Reformern wie Christian Wilhelm von Dohm zum Zuge.

Am Ende des langen 19. Jahrhunderts, im Jahr 1918, zerbrach in Deutschland die Einheit von Staat und Kirche, aus der heraus das fragile Konstrukt des Religionsunterrichts entstanden war. Der Berliner Schulstreit der späten 1890er Jahre hatte dessen Schwierigkeiten in doppelter Hinsicht illustriert. Das in Berlin diskutierte Thema, welche Stellung jüdischen Religionslehrerinnen und Lehrkräften zuzugestehen sei, spiegelt das Spannungsverhältnis zwischen konfessionellem Religionsunterricht und der modernen aufklärungsphilosophisch begründeten Toleranz. Zudem illustrierten die Kontroversen, wie eng das Thema des an Schulen erteilten Religionsunterrichts mit rechts- und staatspolitischen Grundlagenfragen zusammenhing.

Im nachfolgenden Kapitel A. IV. des Buches werden diese beiden Aspekte nochmals aufgegriffen und um weitere rechtsgeschichtliche bzw. bildungs- und rechtspolitische Punkte ergänzt, die in den Diskursen um und nach 1900 eine große Rolle spielten. Auf diese Weise ergibt sich ein Abschluss und ein Fazit des ersten Buchteils (voranstehend: Kapitel A. I. bis A. III.), der unter der Überschrift „Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts“ steht; und es tritt die Problemlage zutage, von der die Debatten des 20. Jahrhunderts ab „Weimar“ auszugehen hatten (hierzu Buchteil B.) und die heute aufzuarbeiten ist. Der aktuelle Sachstand wird in Buchteil C. zur Sprache gelangen.

1. Strukturelle Intoleranz des Religionsunterrichts

(1) Ein Schlüsselproblem des konfessionellen, von den Kirchen verantworteten Religionsunterrichts an staatlichen Schulen bestand im 19. Jahrhundert von Anfang an darin, dass er dem Leitbild der Toleranz bzw. den Standards der Gewissens- und Religionsfreiheit nicht gerecht wurde, die der Aufklärung zu verdanken waren. In den voranstehenden Abschnitten

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

wurde sichtbar, wie sich die Problemlage im Verlauf des 19. Jahrhunderts weiter verschärfte. Die strukturelle Intoleranz betraf neben jüdischen Kindern ebenfalls christliche Dissidenten sowie namentlich im späteren und späten 19. Jahrhundert Kinder aus Familien ohne Kirchen- und Religionszugehörigkeit. Im Kern war die Schwierigkeit freilich bereits bekannt, als 1810 unter Beteiligung Schleiermachers im preußischen Innenministerium über das Ob oder Wie eines schulischen Religionsunterrichts beraten wurde.[211]

Was den jüdischen Religionsunterricht anbetrifft, so wurde es im 19. Jahrhundert in Preußen erst nach und nach genehmigungsfähig, ihn in den Lehrplan der öffentlichen Schulen aufzunehmen und z.B. einen Vermerk über die Leistung eines jüdischen Schülers im Religionsunterricht in ein Vierteljahres- oder Halbjahreszeugnis einzutragen.[212] Eine Abiturprüfung im Fach Religion war für jüdische Schüler anders als für ihre christlichen Mitschüler nicht zulässig.[213] Äußerstenfalls durfte ein jüdischer Religionslehrer einem Schüler eine Bescheinigung über seine Kenntnisse ausstellen, die keinen rechtlichen Stellenwert besaß und in das Reifezeugnis nicht einging. Erst 1899 legte ein Erlass des Unterrichtsministers fest, im Abiturzeugnis könne „ein kurzer Hinweis auf diese Bescheinigung eingetragen werden“[214]. Achtzehn Jahre später, seit 1917, wurde es statthaft, Noten des jüdischen Religionsunterrichts in Schulzeugnissen und im Abiturzeugnis zu nennen.[215]

Der Berliner Schulstreit, an dem Preuß beteiligt war, veranschaulicht, dass die Diskriminierungen keineswegs nur jüdische Kinder, sondern gleichfalls jüdische Lehrkräfte betrafen. Bemerkenswert ist, dass andere intellektuelle Wortführer der damaligen Epoche wie Ernst Troeltsch, die sich eingehend mit dem Religionsunterricht auseinandersetzten, solche Sachverhalte noch nicht einmal zur Kenntnis genommen, geschweige denn erörtert haben. Es blieb der Weimarer Republik vorbehalten, die Gleichberechtigung des jüdischen Religionsunterrichts neben dem christlichen anzuerkennen. Der Preis für dessen zumindest formale Gleichstellung war freilich hoch. Schon während des 19. Jahrhunderts hatte er sich struktu-

211 S. oben S. 33, S. 44 f.
212 Seit den 1870er Jahren; vgl. *Irmer*, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. 4, 1902, S. 45.
213 Vgl. *Wiese*, Das höhere Schulwesen in Preussen, Bd. 2, 1869, S. 31.
214 *Irmer*, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. 4, 1902, S. 46 Fn. 3.
215 Vgl. *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 200.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

rell und inhaltlich dem christlichen angleichen müssen.[216] Die staatlichen Vorgaben hatten die Angehörigen des Judentums dazu gedrängt, die Gestaltung ihrer Religion sowie ihren Religionsunterricht zu verkirchlichen.

(2) Neben der Intoleranz nach außen und gegenüber Dritten, der Diskriminierung von Nichtchristen und Nichtkirchenmitgliedern, war der Religionsunterricht im 19. Jahrhundert binnenstrukturell von einem Dilemma geprägt, das bereits aus vorausgegangenen Jahrhunderten bekannt gewesen war[217]: Er trug die innerkirchlichen Meinungsdifferenzen und dogmatischen Streitigkeiten in die Schulen hinein. Im Gegenzug entwickelte sich eine Reformdebatte, zu deren Protagonisten der Pädagoge Adolph Diesterweg (1790–1866) gehörte, der bei Schleiermacher studiert hatte, sich dann aber für die Überwindung des Religionsunterrichts einsetzte. Er argumentierte: „Die religiösen Unterscheidungslehren trennen die Konfessionen und die ihnen Angehörigen von einander; dieselben gehören daher nicht in den Unterricht der Jugend“[218]. Zudem wies er in der Mitte des 19. Jahrhunderts auf die sinkende Autorität der Kirche und der Geistlichen in der Gesellschaft hin[219], weshalb sich das staatliche Schulwesen von der Kirche emanzipieren solle, und zwar einschließlich der Konsequenz der „Entfernung des konfessionellen Religionsunterrichts aus der Schule“[220].

Die hiermit umrissene Problematik der Intoleranz und Segregation als Merkmale des konfessionellen schulischen Religionsunterrichts bestehen in veränderter Form noch in der Gegenwart.

2. Das Interesse des Staates am Religionsunterricht – eine „Leidensgeschichte“

(1) Für die Architektur des Staat-Kirche-Verhältnisses war der Religionsunterricht im 19. Jahrhundert ein wesentlicher Baustein gewesen. In seinen gesellschaftlichen Auswirkungen führte er allerdings zu beträchtlichen Verwerfungen. Als in Preußen 1906 per Gesetz der konfessionelle Charakter der Volksschulen festgeschrieben werden sollte, notierte Hugo Preuß,

---

216 S. oben S. 46 und hierzu auch die Bemerkung der Berliner Stadtregierung von 1896, oben S. 53.
217 S. oben S. 16.
218 *Diesterweg*, zit. nach *Richter*, Die Emanzipation der Schule von der Kirche, 1870, S. 25.
219 Vgl. *Richter*, Die Emanzipation der Schule von der Kirche, 1870, S. 46.
220 *Richter*, Die Emanzipation der Schule von der Kirche, 1870, S. 25.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

der Religionsunterricht und die kirchliche Aufsicht über staatliche Schulen seien zu „einer hundertjährigen Leidensgeschichte“ geworden.[221]

Preuß selbst hatte in seinen juristischen Schriften unter Bezug auf die englische Theorie des *self government* für eine dezentralisierte Staatsordnung mit kommunaler Selbstverwaltung plädiert, die neben dem Gesundheitswesen, der Verkehrsinfrastruktur, der Bau- und Bodenordnung sowie weiteren Gestaltungsaufgaben ebenfalls für den Schulsektor mitzuständig sein sollte. Auf dieser Basis hatte er sich für Liberalität und Religionsfreiheit in den Berliner Schulen ausgesprochen und vor 1906 darauf gepocht, diese seien laut Gesetzeslage keine Konfessionsschulen.[222] In seinen Augen war eine „konfessionelle Schule […] ein Rudiment der Kirchenschule“ und habe „stets die Tendenz, sich dahin zurückzubilden“[223].

Mit seiner Position hatte er sich in diametralen Gegensatz zur preußischen regierungsamtlichen Schulpolitik begeben, für die durchgängig „mit der völligsten Bestimmtheit“ gegolten hatte, dass die „Schulen christlich seien und bleiben“[224]. Das 1906 verabschiedete Gesetz bekräftigte die Konfessionalität der Schulen, die der „christliche Staat“ Preußen unterhielt, dann schließlich formal. Grundsätzlich hatte es sich im 19. Jahrhundert so verhalten, dass der Konfessionsstatus einer Schule von dem an ihr erteilten Religionsunterricht abhing, *vice versa*. Diesen Konnex gab der Jurist und Politiker Rudolf Gneist (1816–1895) wieder, der ihn seinerseits allerdings kritisierte[225]:

> „Da die mit einem Lehrer versehene Volksschule nur den einen oder den andern Religionsunterricht ertheilt, so sagt man: Die Elementarschule ist nothwendig entweder eine evangelische oder eine katholische. Da auch die höheren Schulen der Mehrzahl nach nur den einen oder anderen Religionsunterricht ertheilen, so sagt man: auch die höheren Schulen sind in der Regel evangelische oder katholische.“

Zwar bestünde in einer „mäßigen Zahl von Schulen“ evangelischer und katholischer Religionsunterricht nebeneinander, sodass man sage: „es giebt auch ‚Simultanschulen,‘ diese sind aber eine gesetzliche Abnormität, welche nur auf ausnahmsweiser Gestattung beruht“. In Preußen gelte: „Als

221 *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 207.
222 S. oben S. 56.
223 *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 109.
224 So der preußische Kultusminister *von Mühler* 1869 im Abgeordnetenhaus, zit. nach *Wiese*, Das höhere Schulwesen in Preussen, Bd. 2, 1869, S. 25 Fn. 1.
225 Für Preuß waren die kritischen Äußerungen Gneists eine Referenz, auf die er sich wiederholt zurückbezog.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Princip ausgedrückt: Die preußischen Schulen sind confessionelle Schulen“[226] – mit dem Religionsunterricht als „dem pädagogisch wichtigsten Fache“[227].

Von dem Prinzip „Die preußischen Schulen sind confessionelle Schulen“ hatten sich die preußischen Regierungen seit dem frühen 19. Jahrhundert unbeirrt leiten lassen. Vom Religionsunterricht erwarteten sie, dass er die innere Geschlossenheit des christlichen Staates befördere. Den Heranwachsenden sollte er die religiös-sittlichen Grundlagen von Staat und Gesellschaft vermitteln, sie vom Atheismus und Sozialismus abhalten[228] und sie – wie schon in den Debatten des Jahres 1810 deutlich geworden war[229] – zum Staatsgehorsam erziehen.[230] Daher konnte im Jahr 1907 die rhetorische Frage formuliert werden: „haben wir nicht noch heute eine christlich gefärbte Autoritätskultur mit im großen und ganzen obligatorischem Religionsunterricht?“[231]

(2) Gegen eine derartige Indienstnahme des Religionsunterrichts durch den Staat sind in der Sache gravierende Einwände zu erheben. Theologisch sowie rechtsethisch ist einzuwenden, dass Religion hierdurch politisch instrumentalisiert wird. Darüber hinaus handelte es sich soziokulturell bzw. soziologisch um ein Fehlurteil. Schon im frühen 19. Jahrhundert war es angesichts der sich verändernden Wertorientierungen in der Bevölkerung als unrealistisch beurteilt worden, die christliche Religion noch als ideelles Fundament von Kultur und Gesellschaft zu erachten. In einem Gutachten, das der preußische Verwaltungsreformer Ludwig von Vincke (1774–1844) aus Anlass der Stein'schen Reformen im Jahr 1808 verfasste, hieß

226 *Gneist*, Die confessionelle Schule, 1869, S. 41 f., im Orig. z.T. mit Hervorhebungen.

227 So im Jahr 1899 Preuß` Antagonist im Berliner Schulstreit, der preußische Kultusminister Bosse, zit. nach *Meyer-Markau*, Vom Religionsunterrichte, 1905, S. 31.

228 S. oben S. 46, S. 50.

229 S. oben S. 27 f., S. 36.

230 Dieser Logik folgend hieß es im August 1914 anlässlich des Beginns des Ersten Weltkriegs in einem preußischen Ministerialerlass: „Im Religionsunterricht sollen die Kinder hören von der Pflichttreue und dem Gehorsam der Eingerufenen, von der Gewissenhaftigkeit und der Ordnungsfürsorge der Heeresverwaltung, von der Hochherzigkeit der Fürsten […]. So wird der Katechismus lebendig“; zit. nach *Dobberahn*, Deutsche Theologie im Dienste der Kriegspropaganda, 2021, S. 308 f.

231 *Loofs*, zit. nach *Troeltsch*, KGA Bd. 7, 2004, S. 510 Fn. 238. Der evangelische Kirchenhistoriker Loofs hielt die Staatsordnung und Staatsdeutung in Deutschland für vormodern, weil in ihr mittelalterliche Vorstellungen Luthers nachwirkten.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

es nüchtern, dass „in den Städten, zumal in den grösseren, Menschen des verschiedensten Glaubens, sehr viele ohne irgendeinen Glauben“ leben; „die Kirche ist daher […] ein unpassendes Fundament ihrer bürgerlichen Zusammenfügung“[232]. Zuvor, im Jahr 1799, hatte Schleiermacher seine Schrift „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ mit der Absicht verfasst, der breiten Entkirchlichung in der damaligen Zeit entgegenzuwirken. Daher hatte er sie als „Apologie“ bzw. als eine „Rechtfertigung“[233] der christlichen Religion konzipiert. Die Ursachen für die Distanzierungen von der Kirche, für die Umformung der religiösen Bindungen seit ca. 1800 – von der früheren Kirchlichkeit hin zu einer allgemeinen Christlichkeit, die immer stärker profan wurde („gefühltes Christentum ohne Kirche“[234]) –, für die Säkularisierung der Alltagswelt als soziokulturellem Faktum[235] und für den „religiösen Tiefstand“ bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert[236] waren vielfältig. Ein Jahrhundert später, im ausgehenden 19. Jahrhundert, verstärkten sich die Kirchenaustritte im Umfeld der Sozialdemokratie.[237] Im Jahr 1873 war der Kirchenaustritt in Preußen durch Gesetz für legal erklärt worden.

D.h.: Schon im 19. Jahrhundert war es illusionär bzw. hatte es sich als „Trugschluß“[238] erwiesen, mithilfe des Tandems Religionsunterricht / Konfessionsschule jene sittlich-religiöse Stabilisierung der Bevölkerung zu erzielen, die sich der Staat wünschte. Im 19. Jahrhundert nahmen in der Bevölkerung Säkularisierung und Entkirchlichung zu, ohne dass der schulische Religionsunterricht daran etwas hätte ändern können.[239] Insofern war es unplausibel, dass Autoren wie Ernst Troeltsch ihn noch nach dem Ende des Kaiserreichs mit dem Argument zu re–legitimieren versuchten,

232 *Vincke*, zit. nach *Meier*, Die Reform der Verwaltungsorganisation unter Stein und Hardenberg, 1881, S. 280.
233 *Schleiermacher*, KGA I, Bd. 12, 1995, S. 14.
234 *Staats*, in: *Bunners/Piersig*, Religiöse Erneuerung, Romantik, Nation, 2003, S. 80.
235 Vgl. *Staats*, in: *Bunners/Piersig*, Religiöse Erneuerung, Romantik, Nation, 2003, S. 86: „Die zunehmend schleichende und dann auch offene Entkirchlichung des mittleren und nördlichen Deutschlands schon im Laufe des 19. Jahrhunderts ist eine sozialgeschichtliche Tatsache“.
236 *Pollack*, Religion und gesellschaftliche Differenzierung, 2016, S. 149.
237 Vgl. *Kaiser*, in: Archiv für Sozialgeschichte 1982, 263.
238 So zutreffend *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte, Bd. 4, 2. Aufl. 1969, S. 903.
239 Vgl. auch *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 139.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

er sei aufgrund seiner staatlich-gesellschaftlich integrativen Funktion unverzichtbar.[240]

3. Institutionelles Beharrungsinteresse der Kirchen

(1) Abgesehen vom Staat bestanden die Kirchen auf dem Religionsunterricht. Sie verbanden mit ihm die Erwartung, auf ihn gestützt lasse sich ihr Einflussverlust in der Gesellschaft eindämmen, die während des langen 19. Jahrhunderts religiös-weltanschaulich, in ihren Weltbildern[241] und in ihren Wertorientierungen sowie sozial und politisch immer heterogener und pluralistischer wurde. Die – scheinbare – Homogenität der vormodernen, auf Kirche und Religion fundierten Gesellschaft war kultureller Vielfalt und einem Polytheismus der Werte gewichen.[242] Um Macht und Einfluss zu konservieren, führten die Kirchen permanent Abwehrkämpfe durch. Zwar verloren sie in Deutschland formal ihre Zuständigkeit für die Schulaufsicht. Im Jahr 1848 hatten sie sich hiergegen noch gewehrt und versucht, entsprechende Beschlüsse der verfassunggebenden Nationalversammlung in Frankfurt zu verhindern. Dies gelang ihnen nicht. Immerhin führte die Intervention der katholischen Kirche – der Katholikentag tagte vom 3. bis 6. Oktober 1848 im benachbarten Mainz – jedoch dazu, dass in der Paulskirchenverfassung als Kompensation für die verloren gehende allgemeine Schulaufsicht „das Aufsichtsrecht der Kirche über den Religionsunterricht“ fortbestand.[243] Im Übrigen blieb den Kirchen noch bis 1918 sogar die allgemeine Schulaufsicht faktisch weitgehend erhalten, weil zumal in ländlichen Regionen kein geeignetes staatliches Personal verfügbar war oder es nicht finanziert werden konnte.

(2) Speziell zur katholischen Kirche: Für den Religionsunterricht rang sie dem Staat erhebliche Zugeständnisse ab. Nach dem Ende des Bismarck'schen Kulturkampfes billigte der preußische Staat den katholischen Bischöfen erneut zu, den Religionslehrern eine *missio canonica* zu erteilen.

---

240 S. oben S. 66. – Zu den Autoren, die den alten Gedanken wiederholten, Religion sowie Religionsunterricht wehre dem Sozialismus und vermittle das Fundament für Staat und Gesellschaft, zählte nach dem Ersten Weltkrieg ebenfalls der einflussreiche politische Publizist Friedrich *Thimme* (1868–1938), in: *Thimme/Rolffs*, Revolution und Kirche 1919, S. 49 f.

241 Vgl. *Barsch/Hejl,* in: *Barsch/Hejl*, Menschenbilder, 2. Aufl. 2017, S. 7.

242 Zu den Analysen Max Webers zum Polytheismus der modernen Kulturwerte vgl. nur *Dreier*, Kelsen im Kontext, 2019, S. 365 ff.

243 *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 2, 3. Aufl. 1988, S. 704.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Zu diesem Zweck musste sich der angehende Lehrer gegenüber dem Bischof auf den katholischen Glauben, auf die Unterordnung unter die Aufsicht des Pfarrers und zum „frommen, christlichen Lebenswandel" verpflichten; die bischöfliche Lehrerlaubnis konnte widerrufen werden.[244] Der preußische Staat nahm es hin, dass die Kirche hiermit ihr institutionelles Gewicht in den Schulen verstärkte, und bemühte sich nur noch um Gesichtswahrung. Im Jahr 1886 bestimmte der Unterrichtsminister nach Rücksprache mit dem Innen- und Justizminister und dem Staatsministerium, also mit der Gesamtregierung per Erlass, die Erteilung der *missio canonica* solle nach außen hin so abgewickelt werden, dass in der Öffentlichkeit nicht der Eindruck entstehe, die Tätigkeit in einem Staatsamt sei von „einer besonderen kirchlichen Vollmacht" abhängig.[245] Vorsorglich ermahnte der Erlass die staatlichen Stellen allerdings, Bewerbern auf eine Religionslehrerstelle keine materiellen Zusagen zu erteilen, bevor der Bischof zugestimmt habe.

Insgesamt gelang es der katholischen Kirche, nach dem Ende des Kulturkampfs gegenüber Preußen und dem Deutschen Reich ihre Ansprüche wieder umfassend zu sichern. Dies betraf im Übrigen ebenfalls die katholisch-theologischen Fakultäten an den staatlichen Universitäten.[246] Nach dem Ende des Kaiserreichs setzte sich diese Entwicklung fort, da bei den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung der katholischen Zentrumspartei eine Schlüsselrolle zufiel, aufgrund derer sie den herkömmlichen Religionsunterricht und sogar das System der Konfessionsschulen weitgehend konservieren konnte.

(3) Zu den evangelischen Kirchen: Je mehr die evangelischen Kirchen während des 19. Jahrhunderts ihre gesellschaftliche und kulturelle Prägekraft verloren, desto stärker bemühten sie sich, kontrafaktisch in den öffentlichen Schulen präsent zu bleiben. Dabei sprangen sie sogar über

---

244 Vgl. *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 129 f.

245 *Irmer*, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. 4, 1902, S. 47.

246 Exemplarisch wird dies daran deutlich, dass und in welchem Ausmaß sich der Vatikan gegenüber Preußen durchsetzte, als 1903 in der zu Preußen gehörenden Universität Straßburg eine katholisch-theologische Fakultät errichtet wurde. Prüfungsordnungen, die Durchführung von Promotionen oder Habilitationen, die Besetzung von Professuren und die Durchführung der Lehre wurden von der kirchlichen Zustimmung abhängig; vgl. *Rother*, Die theologischen Fakultäten der Universität Straßburg, 2001, S. 221–244, S. 249–255. Zu weiteren Gesichtspunkten und Dokumenten in Hinsicht auf die damaligen katholisch-theologischen Fakultäten, auch angesichts des von der Kirche eingeführten Antimodernisteneids, vgl. *Kreß*, in: *Kreß*, Theologische Fakultäten an staatlichen Universitäten, 2004, S. 64–83.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ihren eigenen Schatten und passten sich dem Vorgehen der katholischen Kirche an. Dies Letztere zeigt sich am Thema der *missio canonica*, der kirchlichen Lehrerlaubnis für Religionslehrkräfte. Prinzipiell verzichteten die evangelischen Kirchen im 19. Jahrhundert noch darauf, dem Lehrpersonal eine derartige kirchliche Lehrbefugnis zu erteilen. Dies hatte theologische Gründe, nämlich die evangelisch-reformatorische Lehre vom allgemeinen Priestertum aller Gläubigen, aufgrund derer jeder der Kirche angehörende Laie das Recht besaß, bei entsprechender Befähigung Religionsunterricht zu erteilen, mit der Konsequenz: „Die Kirchenbehörden erkannten die durch die staatlichen Prüfungskommissionen zugesprochene Religionsfakultas regelmäßig an“[247]. Noch sehr viel später, im westdeutschen Nachkriegsstaat, verlangten die evangelischen Kirchen nur „im Prinzip eine vocatio“ und hielten es offen, wie dies regional zu handhaben sei. Daher ließ z.B. der „Kirchenvertrag Schleswig-Holsteins […] es für die Qualifikation zum R[eligion]slehrer genügen, daß der Lehrer der Kirche angehört“[248]. In der Anfangszeit der Bundesrepublik Deutschland praktizierten evangelische Kirchen lediglich „teilweise“[249] eine *vocatio*. Dennoch obsiegte schließlich das katholische Modell. Im späten 20. bzw. jetzt im 21. Jahrhundert glichen sich die evangelischen Kirchen der katholischen Praxis der *missio canonica* an, um sich auf diesem Weg den Zugriff auf den an staatlichen Schulen erteilten Religionsunterricht zu erhalten.

Obwohl die evangelischen Kirchen in diesem speziellen Punkt, der – wie es evangelisch heißt – *vocatio* / „Bevollmächtigung durch die Kirche“, zunächst zurückhaltender als die römisch-katholische Seite agierten, sorgten auch sie beständig dafür, in den Schulen durch konfessionellen Religionsunterricht sichtbar zu bleiben und ihre Lehre darzulegen. Dies dokumentieren exemplarisch die Akten des Evangelischen Oberkirchenrats in Berlin aus dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts. Dort findet sich die kirchliche Einschätzung, zahlreiche Religionslehrer seien am kirchlichen Bekenntnis zu wenig interessiert. Im Jahr 1910 befasste sich die Deutsche Evangelische Kirchenkonferenz mit dem Religionsunterricht an Volksschulen und erörterte, ob er überhaupt noch erteilt werden solle. Dies sei nur dann anzustreben, wenn kirchliche Inhalte, das kirchliche Bekenntnis und Glaubenswissen vermittelt würden. Ein religionsgeschichtlich angelegter Religionsunterricht sei für die Kirche nicht akzeptabel.

---

247 *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 130. Zu Einzelheiten vgl. *Irmer,* Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. 4, 1902, S. 801.

248 *Weber*, in: *Galling* u.a., RGG, Bd. 5, 3. Aufl. 1961, Sp.1037.

249 *Von Mangoldt*, Das Bonner Grundgesetz, 1953, Art. 7 Abs. 3, S. 76.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Seine Weiterführung müsse „im Sinne der kirchlichen Autonomie und der Garantien für eine konfessionelle Schule“ erfolgen.[250]

(4) Im Fazit: Vordergründig, nach außen hin waren die Kirchen im 19. Jahrhundert recht erfolgreich darin, mithilfe des Religionsunterrichts ihre Position im Schulbereich institutionell zu sichern. Dies ist umso bemerkenswerter, als der Religionsunterricht seit seiner Initialisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit mangelnder Akzeptanz zu kämpfen hatte. Seine Berechtigung war schon 1810 in der Berliner Wissenschaftlichen Deputation bestritten worden. Ein Pro-Argument lautete damals, er sei vonnöten, um der Abneigung gegen Kirche und Religion entgegenzuwirken, die der Konfirmandenunterricht verursache.[251] Im späteren Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde dann beklagt, der Religionsunterricht selbst rufe Widerwillen gegen die Kirche hervor.[252] Zu seinen Akzeptanzschwierigkeiten kam sein Relevanzverlust hinzu. Im 19. Jahrhundert sank seine schulische Bedeutung rapide:

> „Im Verlauf eines halben Jahrhunderts war aus dem ‚Zentrum‘ der Volksschule, dem in der Kirche gründenden und in die Kirche mündenden Religionsunterricht, ein Schulfach geworden, das nach seiner Berechtigung, seinem Inhalt und seinem Ziel gleichermaßen in Frage stand“[253].

Daher öffnete sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine Schere. Einerseits versuchten die beiden Kirchen, ihren institutionellen Einfluss auf den schulischen Religionsunterricht zu wahren; andererseits vermehrten sich zumal seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert die Anstrengungen, ihn radikal zu reformieren oder ihn durch ein anderes Fach zu ersetzen. Welche Konturen besaßen die Reformvorstöße?

4. Reformvorschläge

Wenn man die Institution des Religionsunterrichts im langen 19. Jahrhundert Revue passieren lässt, ist es unerlässlich, sich die Anstrengungen zu vergegenwärtigen, die auf Reform abzielten. Zum Teil enthielten sie Denkanstöße und Anknüpfungspunkte für die Reformdebatten, die heut-

250 *Jacobs*, Confessio und Res Publica, 1994, S. 122, vgl. S. 121.
251 S. oben S. 35.
252 Vgl. *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 139 f.
253 *Bloth*, Die Bremer Religionspädagogik, 1961, S. 24.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

zutage neu zu führen sind. Die damaligen Reformideen hatten mehrere Stoßrichtungen.

a) Reformpädagogische Initiativen

(1) Vertreter der Reformpädagogik waren der Meinung, Religion sei nicht länger konfessionell und dogmatisch zu unterrichten, sondern als eine Form des menschlichen Erlebens zu präsentieren. Anwälte eines solchen Modells waren Theologen wie Hermann Lietz (1868–1919) und Gustav Wyneken (1875–1964). Geistesgeschichtlich befanden sie sich in einer gewissen Nachbarschaft zu Ernst Troeltsch, weil auch sie eine Spielart des damaligen Neuprotestantismus repräsentierten. Ihr Reformansatz wurde in Landerziehungsheimen realisiert. Für ihn waren die Innerlichkeit des Menschen, Musik, Naturerlebnisse, religiöse Rituale sowie die Lehrerpersönlichkeit wichtig; die Lehrkräfte sollten vorbildhafte religiöse Subjekte sein; zudem ging es um die „grossen sittlichen Fragen". Eine Aufteilung der Schüler nach ihrer religiösen Herkunft – evangelisch, katholisch, jüdisch – erschien nicht mehr notwendig, da die innerlich erlebte Religion als solche das Erziehungsziel war.[254]

(2) Über solche eher randständigen Initiativen hinaus wurde für die öffentlichen Schulen vorgeschlagen, den Religionsunterricht radikal zu reformieren. Ein bemerkenswertes Dokument war das Zwickauer Manifest von 1905, das auf Diskussionen im Sächsischen Lehrerverein über das Fach beruhte. Man forderte u.a.,

- die kirchliche Aufsicht über die Schulen wie auch über den Religionsunterricht abzuschaffen,
- auf die Kinder einzugehen und „die Erlebnisse des Kindes zu verwerten",
- das Auswendiglernen von Liedern und Katechismus im Religionsunterricht deutlich zu reduzieren
- und in Überwindung von dogmatischem und Katechismusunterricht für das Fach einen neuen Lehrplan einzuführen.

Die sächsische Synode bremste das Reformprojekt im Jahr 1909 aus (Ablehnung bei einer Gegenstimme). Als kirchlichem Gremium lag ihr an der Erziehung der Kinder zur bewussten Mitgliedschaft, zu „lebendigen Gliedern" der Evangelisch-lutherischen Kirche.[255]

254 Vgl. *Kubik*, in: *Voigt*, Die Kreativität des Christentums, 2021, S. 119.
255 Vgl. *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 145 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

b) Ergänzung um ein neues Fach: Lebenskunde

Andere Reformvorschläge gingen nochmals weiter und begnügten sich nicht mit inhaltlichen oder didaktischen Korrekturen am Religionsunterricht. Auf der Basis eines nachreligiösen Humanismus entstand das Konzept, ihm als Pendant einen Lebenskunde- oder Moralunterricht zur Seite zu stellen. Die Bezeichnung des neuen Faches als Lebenskunde beruhte auf einem Vorstoß des Pädagogen Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966), der 1904 ein Buch mit diesem Titel publiziert hatte.[256] Der für die Reformidee wichtige Pädagoge und Freidenker Rudolph Penzig (1855–1931) sprach von „lebenskundlichem Unterricht“[257].

Auf lange Sicht hat sich diese Initiative als recht erfolgreich erwiesen. Heute bietet der Humanistische Verband ein derartiges Fach vor allem im Bundesland Berlin an und stößt mit ihm auf ein großes Echo. Abweichend von der Rechtslage, die in anderen Bundesländern anzutreffen ist, besitzt Ethik in Berlin den Status eines Pflichtfachs, an dem alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen; zusätzlich können sie freiwillig evangelischen, muslimischen oder sonstigen Religionsunterricht besuchen oder Lebenskunde wählen.[258]

c) Ersetzung durch ein anderes Fach

(1) Zudem wurden im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert Konstruktionen durchdacht, den Religionsunterricht nicht nur partiell zu reformieren oder um ein Alternativfach zu ergänzen, sondern ihn vollständig zu ersetzen. In diese Richtung wiesen die Debatten, die in Bremen ausgetragen wurden. Bis heute finden sie ihren Widerhall in der Bremer Klausel in Art. 141 Grundgesetz. Damals waren mehrere Motive tragend:

– die historisch-kritische Betrachtung der Bibel im Unterschied zu dogmatischen und bekenntnishaften kirchlichen Positionen, durch welche die wissenschaftliche Sachgemäßheit des Religionsunterrichts in Frage gestellt werde,
– das Vordringen von naturwissenschaftlich geprägten Weltdeutungen,

256 Vgl. *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 46.
257 Vgl. *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 59.
258 Vgl. *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 113 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

- die Einstufung der Religion als Privatsache bzw. anders gesagt der Rekurs auf individuelle Glaubens- und Gewissensfreiheit als Verfassungsprinzipien
- und nicht zuletzt: die kategoriale Unterscheidung zwischen Religion und Moral.[259]

Der letztgenannte Punkt enthielt eine kritische Spitze gegen das staatlich und kirchlich vertretene Argument, der Religionsunterricht sei Garant für die moralischen Grundlagen von Staat und Gesellschaft. Im Jahr 1905 verabschiedete die Bremer Lehrerschaft eine Denkschrift, in der sie die Abschaffung des Religionsunterrichts verlangte und stattdessen für ein eigenständiges Fach Ethik plädierte: „Das Recht und die Pflicht des Staates, Unterricht in den Sitten zu erteilen, wird durch die Abschaffung des Religionsunterrichts nicht berührt“[260]. Der Text wurde von der Lehrerschaft mit 273 gegen 43 Stimmen angenommen und erfuhr nach seiner Veröffentlichung in „ganz Deutschland eine […] überwältigende Zustimmung“[261]. Freilich kam auch in Bremen selbst das gewünschte Ergebnis nicht zustande. Realpolitisch war lediglich durchsetzbar, den Religionsunterricht von Kirche und Bekenntnis abzulösen, ihn stärker auf die Bibel zu beziehen und ihn insoweit in erhöhtem Maß religionsgeschichtlich bzw. wissenschaftlich fundiert erteilen zu lassen.

(2) Ein ähnlicher Reformwille wie in Bremen manifestierte sich in Hamburg. Dort kristallisierte sich als Alternative heraus, den vorhandenen Religionsunterricht von kirchlicher Dogmatik abzulösen oder ihn durch einen Ethikunterricht zu ersetzen. Die Hamburger Schulsynode als Vertretung der Lehrerschaft lehnte die völlige Abschaffung des Religionsunterrichts im Jahr 1907 relativ knapp ab. Einen katechismusorientierten Religionsunterricht verwarf man dann allerdings nahezu einstimmig und votierte für die Beibehaltung eines modernen undogmatischen Religionsunterrichts.[262]

(3) Für die weitestgehende Lösung, die Einführung eines den Religionsunterricht ersetzenden Ethikunterrichts, engagierte sich die Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur. Ihre Schlüsselargumente lauteten,

- hierdurch werde eine Belastung des individuellen Gewissens vermieden bzw. es werde „jeder Gewissenszwang aufgehoben“,

259 Vgl. *Bloth*, Die Bremer Religionspädagogik, 1961, S. 43 ff., S. 57 ff.
260 Denkschrift der bremischen Lehrerschaft, zit. nach *Bloth*, Die Bremer Religionspädagogik, 1961, S. 128, im Orig. z.T. mit Hervorhebungen.
261 *Bloth*, Die Bremer Religionspädagogik, 1961, S. 78.
262 Vgl. *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 54.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

- es werde denjenigen Rechnung getragen, die auch ohne Religion moralische Orientierung wünschen,
- es entfalle die „moralische Verdächtigung der Andersgläubigen", weil die kirchlichen Streitigkeiten aus dem schulischen Unterricht herausgehalten würden[263],
- die religiös bedingten Gegensätze in der Bevölkerung könnten überwunden werden, wodurch der gesellschaftliche Zusammenhalt gestärkt werde.[264]

Mit ihrer Konzeption eines allgemeinen Ethikunterrichts anstelle von Religionslehre verknüpfte die Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur begrifflich einen Vorschlag, der rechtsgeschichtlich sowie für heutige Debatten hohe Prägekraft erlangte: Eine Schule, in der dieser Ethikunterricht erteilt werde, sei als Ganze „weltlich" zu nennen („weltliche Schule").[265]

5. Fazit

a) Rechtsgeschichtliche Bilanz

(1) Die voranstehend erwähnten Reformideen sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass im 19. Jahrhundert der Religionsunterricht als Einzelfach und die Schulstruktur in Deutschland aufs engste verknüpft waren („Wer den Religionsunterricht beseitigt, reißt der Schule das Herz aus"[266]). Insofern war es terminologisch folgerichtig, wenn – wie soeben erwähnt – vorgeschlagen wurde, spiegelbildlich zum Tandem Konfessionsschule / konfessioneller Religionsunterricht eine Schule, in der Ethik- statt Religionsunterricht stattfindet, als weltliche Schule zu bezeichnen. Rechtsgeschichtlich betrachtet war der Vorschlag sehr weitsichtig. Für die Weimarer und die Bonner Verfassung ist die sog. bekenntnisfreie oder weltliche Schule zum gewichtigen Diskussionsgegenstand geworden. Während des Kaiserreichs hatte die Konfessionsschule mit konfessionellem Religionsunterricht allerdings den Vorrang vor der paritätischen oder Simultanschule bzw. vor der sog. christlichen Gemeinschaftsschule behaupten können –

263 So im Jahr 1894 die Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur, zit. nach *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 38.

264 Vgl. *August Döring*, Simultanschule und weltliche Schule, 1904, abgedruckt in: *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 207–213, bes. S. 211 f.

265 Vgl. *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 44 f.

266 So ein konservativer Schulvorsteher in Bremen, der sich gegen radikale Reformen wandte; zit. nach *Bloth*, Die Bremer Religionspädagogik, 1961, S. 53.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

abgesehen von Ausnahmen; das Großherzogtum Baden führte 1876 die Simultanschule ein.[267] In Preußen war für Volksschulen das Konfessionsschulprinzip 1906 sogar gesetzlich festgeschrieben worden. Auf diese Weise blieb man im Deutschen Reich weit entfernt von dem Schritt, den Staaten wie England, Italien, Belgien, die Schweiz oder die USA gingen: die Teilnahme am Religionsunterricht zumindest für freiwillig zu erklären.

In Frankreich und den Niederlanden wurde Religion in der Schule überhaupt nicht mehr unterrichtet.[268] In Frankreich hatte man den Religionsunterricht als Wahl- oder als Pflichtfach an öffentlichen Grundschulen schon lange vor den Laizismusgesetzen des Jahres 1905, im Jahr 1882, durch Gesetz aufgehoben. Kompensatorisch wurde Schülern abgesehen vom Sonntag pro Woche ein freier Tag zur Verfügung gestellt, an dem außerschulisch Religion unterrichtet werden konnte. Der kirchlichen Aufsicht über das Schulwesen war 1882 durch Gesetz konsequent ein Ende bereitet worden.[269]

(2) Zum Deutschen Reich ist rechtsgeschichtlich jedenfalls die Bilanz zu ziehen: Bis 1918 kam zum Religionsunterricht trotz aller kritischen Diskussionen und trotz vielfach bekundeter Reformwünsche weder eine konsistente noch eine einheitliche Lösung zustande. Als in Preußen 1906 die Konfessionsschule durch Gesetz zementiert wurde, wandte sich Hugo Preuß nicht nur gegen diesen konfessionalistischen Rückschritt, sondern brachte als Zukunftsoption eine einheitliche Gesetzgebung, ein Reichsgesetz, ins Spiel:

> „Der Lösung dieser wie mancher anderen höchsten Kulturaufgaben sind nach der heutigen Entwicklung der Dinge die deutschen Einzelstaaten nicht mehr gewachsen; der Beruf hierzu geht mit immanenter Notwendigkeit auf das Reich über. […] Das moderne deutsche Schulgesetz der Zukunft wird ein Reichsgesetz sein“[270].

Zwanzig Jahre später hat man sich in der Weimarer Republik um ein solches Gesetz zum Schulwesen einschließlich des Religionsunterrichts in-

---

267 Vgl. *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 4, 2. Aufl. 1969, S. 760. Zugleich wurde in Baden die geistliche Schulaufsicht beendet und es durften konfessionslose Lehrer eingestellt werden.

268 Vgl. Denkschrift der bremischen Lehrerschaft, 1905, in: *Bloth*, Die Bremer Religionspädagogik, 1961, S. 124.

269 Vgl. *März*, Zwischen Laizismus und Religionsfreiheit, 2021, S. 95.

270 *Preuß*, GS Bd. 5, 2012, S. 196 f. Die Formulierung stammt aus dem Jahr 1905; sie war kurz vor der Verabschiedung des preußischen Gesetzes zu Papier gebracht worden.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

tensiv bemüht; seine Verabschiedung scheiterte im Jahr 1927. Preuß' Mahnung, für den Gesamtstaat eine tragfähige Lösung zu finden, ist rechtspolitisch bis heute nicht eingelöst bzw. sie gilt noch heute unverändert fort.

Genauso verhält es sich mit dem bereits im 19. und vor allem im frühen 20. Jahrhundert unterstrichenen Anliegen, den konfessionellen Religionsunterricht durch ein Fach zu ersetzen, das den realen Gegebenheiten und geistigen Bedingungen der Gegenwart konzeptionell tatsächlich gerecht wird. Immerhin: Geisteswissenschaftlich-ethisch ist hierzu zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Denkansatz vorgetragen worden, der für heutige Reflexionen einen interessanten Impuls bietet.

b) Konzeptioneller Ertrag: Ethik- und Religionskundeunterricht im Licht der Ethik als Güterlehre

(1) Am Anfang des 19. Jahrhunderts war in Preußen und in anderen deutschen Staaten der konfessionelle Religionsunterricht in der Form konstruiert worden, wie er in der Bundesrepublik Deutschland im Prinzip bis heute praktiziert wird. Die Probleme, die zu ihm in der Gegenwart zu klären sind, zeichneten sich bereits ab, als seinerzeit im Jahr 1810 in Berlin über sein Ob und über sein Wie beraten wurde.[271] Schon zuvor, in der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts, war ein Reformmodell zum Zuge gelangt, dem gemäß konfessioneller Religionsunterricht durch einen übergreifenden Ethikunterricht zu ersetzen sei.[272]

Im Sinne der Aufklärungsphilosophie war Ethik dabei noch als Teilelement der sog. natürlichen Religion gedeutet worden, sodass für Aufklärungspädagogen wie J.B. Basedow Ethik oder Sittenlehre eine – freilich überkonfessionelle – religiöse Grundlage besaßen. Weil im 19. Jahrhundert Religion und Ethik kategorial voneinander abgegrenzt wurden[273], verstärkten sich dann aber die Forderungen, Ethik in der Schule nicht mehr auf der Basis der Kirchen oder der Religion zu unterrichten. Aufgrund des Widerstands der staatlichen Behörden und der Kirchen ließ sich dieser Plan nicht realisieren, auch nicht in Bremen oder in Hamburg.

Bemerkenswert ist indes, dass für einen derartigen Ethikunterricht am Ende des langen 19. Jahrhunderts eine theoretische Grundlage geschaffen worden ist, und zwar – ausgerechnet – von Ernst Troeltsch. In seiner

271 S. oben S. 31.
272 S. oben S. 22 f., S. 45.
273 Zu Grundsatzaspekten vgl. *Kreß*, Ethik der Rechtsordnung, 2012, S. 66 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schrift „Grundprobleme der Ethik“ (1902, erweitert 1913) nahm er den neukantianischen Ethikansatz auf, den der Marburger liberale Theologe Wilhelm Herrmann (1846–1922) vorgetragen hatte, und erweiterte ihn um eine kulturphilosophisch-sozialethische Komponente. Er entwarf eine Ethiktheorie, die sich schon 1891 in seinen Promotionsthesen angedeutet hatte. Dort hatte er unterstrichen, innerhalb der – protestantischen – Theologie seien Dogmatik und Ethik voneinander zu trennen; unter „Ethik“ sei „die geschichtsphilosophische Analyse und Darstellung des Ethisirungsprozesses“ zu verstehen.[274] Troeltsch galt als der Systematiker der damaligen religionsgeschichtlichen Schule. In der Konsequenz seines Interesses an Geistes-, Kultur- und Religionsgeschichte und an geisteswissenschaftlicher Hermeneutik interpretierte er Ethik als eine Kulturtheorie, die die verschiedenen gesellschaftlichen Güter, d.h. neben Recht, Wissenschaft, Kunst und sonstigen Gebilden der Kultur auch die Religion zu erfassen habe.

Die Schwächen seiner Ethikkonzeption, fehlende Kohärenz[275] sowie methodische Unschärfen[276] brauchen hier nicht zu interessieren. Hier kommt es auf einen ganz bestimmten Schlüsselgedanken an: Er bewertete die Religion als *ein* Gut der Kultur, das keinen Vorrang vor anderen besitzt, sondern gleichrangig und gleichbedeutsam *neben* ihnen angesiedelt ist.[277] Analog zu den anderen Gütern der Kultur bilde die Religion ein innerweltliches „Vernunftgut“[278], das aufgrund einer geschichtlich kontingenten „Entwickelungsgeschichte“[279] zu begreifen sei.

Hiermit revidierte Troeltsch die Zuschreibung, die der Religion in der abendländischen Geistes- und Rechtsgeschichte durchgängig gegolten hatte. Bis in die Neuzeit hinein war sie als das Fundament von Gesellschaft und Rechtsordnung aufgefasst worden. Gegenüber der weltlichen Rechtsordnung besaß die Religion, die im Abendland von der Kirche repräsentiert wurde, den Vorrang. Analog dazu, dass man die Philosophie als „Magd der Theologie“ betrachtete, galten die weltliche Herrschaft, das

274 *Troeltsch*, KGA Bd. 1, 2009, S. 71.
275 Vgl. *Voigt,* in: *Krech/Tyrell*, Religionssoziologie um 1900, 2020, S. 391.
276 Troeltsch ließ unerörtert, dass und wie Ethik in ihrer die Kulturgüter beschreibenden und analysierenden Funktion, die er selbst herausarbeitete (deskriptive Ethik), um eine kritische, soziokulturelle Gegebenheiten bewertende, normative Funktion zu ergänzen ist (präskriptive Ethik); vgl. *Kreß,* in: *Kreß*, Herrmann, Ethik, Troeltsch, Grundprobleme der Ethik, 2002, S. 29 f.
277 Vgl. *Troeltsch*, Grundprobleme der Ethik, 1902, Nachdr. 2002, 57.
278 *Troeltsch*, Grundprobleme der Ethik, 1902, Nachdr. 2002, 57.
279 *Troeltsch*, Grundprobleme der Ethik, 1902, Nachdr. 2002, 140.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

weltliche Regiment und daher auch das weltliche Recht als der geistlichen Gewalt subordiniert. Demgegenüber vollzog Troeltsch programmatisch eine Kehrtwende. Er wertete die weltliche, rationale Ethik radikal auf und betonte, dass sie „die übergeordnete und prinzipiellste Wissenschaft ist, in deren Rahmen die Religionswissenschaft sich einfügt" und auf deren Grundlage man sich heute „dem Religionsproblem" annähern könne.[280]

(2) D.h.: Zwar hat Troeltsch zum konkreten Religionsunterricht seiner Epoche eine Position vertreten, die staatlich und kirchlich strukturkonservativ ausfiel und christlich apologetisch angelegt war.[281] Auf abstrakter Ebene, in der geisteswissenschaftlichen Theorie, hat er indessen ein Verständnis von Ethik vor Augen geführt, das sich in der Gegenwart, im 21. Jahrhundert, für eine strukturelle Reform des Religionsunterrichts fruchtbar machen lässt. Es verhilft dazu, jenen Denkanstoß umzusetzen, der seit dem 18. Jahrhundert immer wieder ins Spiel gebracht worden ist, ohne dass er sich dauerhaft realisieren ließ: zum Zwecke der Ablösung des konfessionellen Religionsunterrichts einen Ethikunterricht einzuführen. Ausgehend von Troeltschs kulturphilosophisch-sozialethischer Konzeption der Ethik als Güterlehre ist in der Gegenwart an ein Schulfach Ethik zu denken, das sich auf die „Güter" oder „Werte" der Kultur bezieht. In diesem Rahmen lassen sich religionskundlich und -vergleichend ebenfalls Themen der Religion behandeln. Der herkömmliche konfessionelle Religionsunterricht kann dann aufgegeben werden.

(3) Mit diesen Bemerkungen sind bereits Herausforderungen umschrieben, die die Gegenwart betreffen (hierzu der Buchteil C.). Im jetzt anschließenden Teil B. wird entfaltet, welche rechtlichen Rahmenbedingungen in Deutschland nach 1918 zum Religionsunterricht geschaffen worden sind. Vor allem wird es um die Bestimmungen des Grundgesetzes von 1949 gehen. Sie knüpfen an die Normierungen an, die 1919 in die Weimarer Reichsverfassung hineingeschrieben worden waren.

280 *Troeltsch*, Grundprobleme der Ethik, 1902, Nachdr. 2002, 45, im Orig. z.T. mit Hervorhebungen, vgl. 61.

281 S. oben S. 61 ff., S. 65 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

B. Religionsunterricht im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vor dem Hintergrund der Weimarer Verfassung

Im voranstehenden Buchteil A. ging es um ältere rechtsgeschichtliche Grundlagen des heutigen konfessionellen Religionsunterrichts. Die Entwicklungen des 20. und des 21. Jahrhunderts werden nun nicht erneut geistes- oder rechtsgeschichtlich chronologisch wiedergegeben. Vielmehr werden zunächst die wesentlichen Bestimmungen des 1949 in Bonn beschlossenen Grundgesetzes zur konfessionellen Religionslehre in den Blick genommen (Kap. B. I.). Sie bilden den rechtlichen Rahmen für die Praxis, die in Deutschland zurzeit anzutreffen ist. Erhellend sind die Debatten, die 1948/1949 im Parlamentarischen Rat geführt worden sind, sodass ihnen ein eigener Abschnitt gewidmet wird (Kap. B. II.). Sodann wird retrospektiv die Weimarer Verfassung von 1919 zur Sprache gelangen (Kap. B. III.).

Der Rekurs auf Weimar in Kapitel B. III. erfolgt dergestalt, dass die Bestimmungen miteinander verglichen werden, die 1949 in Bonn und 1919 in Weimar zum Religionsunterricht bzw. zu Kirche und Schule geschaffen worden sind. Die Weimarer Lösung enthielt Schwächen. Hinsichtlich ihrer Normen zum Kirchen- und Schulwesen wurde die 1919 beschlossene Verfassung schon in der Weimarer Ära selbst im Jahr 1928 pejorativ als ein dilatorischer Formelkompromiss charakterisiert.[282] Das durchaus überraschende Ergebnis des Vergleichs zwischen den Bonner und den Weimarer Bestimmungen wird darin bestehen, dass „Bonn" zum Religionsunterricht in manchem einen Rückschritt hinter „Weimar" bedeutet und dass die offenen Fragen, die die Bestimmungen des Jahres 1919 hinterließen, im Jahr 1949 nicht geklärt worden sind. Die Bonner Verfassung ist zum Religionsunterricht ebenfalls dilatorisch geblieben.

Hiervon angestoßen werden in Kapitel C. der Status quo des konfessionellen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik zu betrachten und der Reformbedarf zu skizzieren sein. Im Ergebnis wird dies auf den Vorschlag hinauslaufen, den herkömmlichen bekenntnisgebundenen Unterricht durch ein Schulfach Ethik/Religionskunde zu ersetzen.

---

282 Vgl. *Schmitt*, Verfassungslehre, 11. Aufl. 2017, S. 32, S. 34.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

I. Die Bestimmungen zum Religionsunterricht im Grundgesetz

Welche Merkmale kennzeichnen den Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland? Dies wird anhand des Grundgesetzes in vier Teilschritten schlaglichtartig aufgezeigt.

1. Institutionelles Grundrecht

(1) In dem für den Religionsunterricht einschlägigen Art. 7 GG heißt es:

> Abs. 1: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates."
> Abs. 2: „Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen."
> Abs. 3: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen."

In Abs. 1 wird klargestellt, dass die Schulen einschließlich des Faches Religion staatlicher, jedoch keiner kirchlichen Aufsicht mehr unterworfen sind. Bis zum Jahr 1918 waren sie im Deutschen Reich faktisch oftmals kirchlich beaufsichtigt gewesen, selbst wenn dies schon zuvor *de lege lata* beendet gewesen war. Sodann erlaubt Art. 7 Abs. 2 GG den Eltern bzw. den Erziehungs- oder Sorgeberechtigten, über die Teilnahme oder Nichtteilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu entscheiden, solange es noch nicht selbst religionsmündig ist. Zwar stellt der Religionsunterricht ein „ordentliches" Unterrichtsfach dar; jedoch ist sein Besuch freiwillig. Selbst wenn Schulen prinzipiell von sich aus tätig werden und Kinder aufgrund ihrer formalen Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft dem jeweiligen konfessionellen Unterricht zuteilen, können sie bzw. ihre Sorgeberechtigten jederzeit eine Abmeldung aussprechen.

Abs. 3 wird juristisch als institutionelle Garantie bzw. als Einrichtungsgarantie für die konfessionelle Religionslehre an öffentlichen Schulen bewertet.[283] Er verleiht dem Religionsunterricht im Bonner Grundgesetz

283 Statt vieler *Brosius-Gersdorf*, in: *Dreier*, Grundgesetz. Kommentar, 3. Aufl. 2013, Art. 7 Rdnr.n 87, 89. – Bisweilen wurde aus Art. 7 Abs. 3 GG zusätzlich ein Recht von Kindern oder Eltern auf Religionsunterricht ihrer Konfession heraus-

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

eine prominente Stellung, indem er ihn zum Teilelement des Grundrechtskatalogs werden ließ. Andererseits stellt – wie an späterer Stelle zu erläutern sein wird – diese Bestimmung im Grundrechtsteil einen Fremdkörper dar. Sie sichert Kirchen bzw. Religionsgesellschaften zu, in den öffentlichen Schulen Religionsunterricht geben zu dürfen. Dies gilt jedenfalls so lange, wie eine hinreichende Zahl von Schülerinnen und Schülern tatsächlich vorhanden ist. In der Gegenwart ist die Mindestteilnahmezahl für die Kirchen aufgrund der permanenten Kirchenaustritte und aufgrund der weltanschaulichen Pluralisierung weitflächig zu einem kaum noch lösbaren Dilemma geworden.

Auf private Schulen ist die institutionelle Garantie des Religionsunterrichts nicht anwendbar. Indes verlangen die Kirchen, dass die Kinder an den von ihnen selbst errichteten Privatschulen und darüber hinaus an den von ihnen noch heute getragenen öffentlichen Schulen („öffentliche Bekenntnisschulen")[284] am Religionsunterricht teilnehmen *müssen*. Ob dies rechtens ist, steht auf einem anderen Blatt und ist anhaltend Gegenstand von Kontroversen.[285]

(2) Um den Status des Religionsunterrichts in der deutschen Staatsverfassung adäquat einzuschätzen, ist ein europäischer Vergleich interessant. Er erweist, dass sich die Bundesrepublik Deutschland in eine Sonderrolle gerückt hat, indem sie für ihn eine Verfassungsgarantie ausgesprochen hat. Auf diesen Sachverhalt war schon 1948 im Bonner Parlamentarischen Rat kritisch aufmerksam gemacht worden. Der Vorsitzende seines Hauptausschusses Carlo Schmid (1896–1979) zählte zu denen, die ihn nicht im Grundgesetz verankert sehen wollten, und warf mit rhetorischer Zuspitzung in die Debatte ein:

> „Vielleicht darf ich kurz darauf hinweisen, daß in den Vereinigten Staaten von Nordamerika eine verfassungsmäßige Bestimmung exis-

---

gelesen; so z.B. *Robbers*, in: *Starck*, Das Bonner Grundgesetz, Bd. 1, 4. Aufl. 1999, Art. 7 Abs. 3 Rdnr. 123. Diese extensive Auffassung hat sich im Schrifttum zu Recht nicht durchgesetzt.

284 Vor allem in Nordrhein-Westfalen, aber auch in Niedersachsen fungieren Kirchen noch in der Gegenwart als Träger öffentlicher, vom Staat finanzierter Grundschulen.

285 Eine kirchlich apologetische Position vertritt z.B. *Hense*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 674 f.: Die kirchlich getragenen staatlichen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen werden „um ihres institutionellen Selbststandes willen […] Identifikationsleistungen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler verlangen dürfen und müssen"; ebd. Lit.hinweise zur Pflichtteilnahme am Religionsunterricht.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> tiert, wonach an keiner Schule, die staatliche Zuschüsse erhält, konfessioneller Unterricht erteilt werden darf. Genau so ist es in Frankreich. Offensichtlich sind das keine Demokratien!“[286]

Heutzutage wird konfessioneller Religionsunterricht in anderen europäischen Staaten zunehmend abgeschafft, zuletzt etwa in der Schweiz oder 2015 in Luxemburg. In Luxemburg berührte die dortige Reform – neutraler Werteunterricht anstelle der konfessionellen Religionslehre – abgesehen von den Verträgen zwischen Staat und Kirchen staatliche Gesetze, aber nicht die Staatsverfassung.[287] Dasselbe gilt für die Schweiz oder für sonstige Staaten.

Um überhaupt Beispiele dafür aufzufinden, dass Religionsunterricht in einer staatlichen Verfassung Platz gefunden hat, ist abgesehen vom Fürstentum Liechtenstein (Verfassung v. 5. Oktober 1921, Art. 16 Abs. 4) und Österreich (Staatsgrundgesetz v. 21. Dezember 1867, Art. 17 Abs. 4[288]) an die 1997 entstandene polnische Verfassung zu denken. Dort geschieht dies freilich signifikant anders als in der deutschen Verfassung. Gemäß Art. 53 Abs. 4 der Staatsverfassung „kann“ oder „darf“ in den Schulen die Religionslehre einer Kirche oder anerkannten Religionsgemeinschaft unterrichtet werden. Obwohl Polen herkömmlich katholisch-religiös dominiert war, erklärte man den Religionsunterricht nicht zum üblichen oder normalen Schulfach (demgegenüber Art. 7 Abs. 3 GG: „ordentliches Lehrfach“).[289] Man blieb hierzu in Polen durchaus zurückhaltend – genauso wie man es zu einem anderen Punkt, und zwar der *nominatio dei*, der Nennung Gottes in der Verfassung war. Zwar wird der Name Gottes in der Präambel der polnischen Verfassung erwähnt. Anders als noch im Bonner Grundgesetz[290] erfolgt dies aber mit einer Wortwahl, die sofort unmissverständlich unter dem Vorzeichen der Toleranz steht. Denn die polnische Verfassung rahmt die *nominatio dei* dadurch ein, dass sie weitere gleichberechtigte Quellen der Weltanschauung, Sittlichkeit und Gewissensbindung auflistet. Hiermit relativiert sie den Gottesbegriff. In seiner Verfassung wahrt also sogar ein Staat mit sehr starker religiöser Prägung wie Polen

---

286 *Schmid* am 7. Dezember 1948, in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 616.

287 Vgl. *Gillen*, Neue Verhältnisse in Luxemburg – zwischen Staat und Religionsgemeinschaften, 2015, S. 29 ff.

288 Vgl. *Schiestl*, in: *Rees*, Katholische Kirche im neuen Europa, 2007, S. 57.

289 Zur alltäglichen Praxis und Problematik des Religionsunterrichts in Polen vgl. *Milerski*, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2013, 43.

290 Vgl. *Kreß*, Ethik der Rechtsordnung, 2012, S. 34 ff., S. 39 ff., S. 43 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gegenüber Religion oder „Gott“ im Allgemeinen und gegenüber dem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht im Besonderen größere Distanz als Deutschland.

2. Fokussierung auf „konfessionellen“ Unterricht – kirchliche Definitionshoheit über die „Grundsätze“

(1) Der Sache nach hängt die Einrichtungsgarantie des Grundgesetzes davon ab, „daß der Religionsunterricht konfessioneller Unterricht ist“ und dass er religiöse Wahrheit in „konfessioneller Gebundenheit“ darbietet.[291] Eine einschlägig gewordene Formulierung des Bundesverfassungsgerichts zur Bekenntnishaftigkeit und -bindung eines solchen Unterrichts lautet: „Seine Ausrichtung an den Glaubenssätzen der jeweiligen Konfession ist der unveränderliche Rahmen, den die Verfassung vorgibt“[292]. Folgerichtig hat u.a. Nordrhein-Westfalen per Landesgesetz vorgeschrieben, er müsse konfessionell getrennt unterrichtet werden.[293] Begrifflich und sachlich ist laut Art. 7 Abs. 3 GG entscheidend, dass er nach den „Grundsätzen“ der jeweiligen Konfession oder Religionsgesellschaft durchzuführen ist. Genau hierauf bezieht sich seine institutionelle Garantie.[294] Näherhin bedeutet dies nach juristisch etablierter Auslegung,

- dass die Kirchen auf die Bestellung des schulischen Lehrpersonals Einfluss nehmen dürfen, indem sie den Religionslehrkräften eine Vollmacht erteilen – ein Vorgang, den sie selbst begrifflich dadurch umschreiben, die Tätigkeit der Religionslehrkräfte sei verkündigungsnah,
- dass die Kirchen bzw. die Religionsgesellschaften ihre Lehrkräfte beanstanden dürfen, und zwar wegen Abweichung in der Lehre, aber auch aufgrund ihres Lebenswandels, sodass der Staat als Anstellungsträger ihre weitere Tätigkeit dann zu unterbinden hat[295],
- dass Kirchen nach ihren jeweiligen Vorstellungen den „Bekenntnisinhalt“ festlegen, der im Religionsunterricht zu behandeln ist[296],

---

291 *Robbers,* in: *Starck*, Das Bonner Grundgesetz, Bd. 1, 4. Aufl. 1999, Art. 7 Abs. 3 Rdnr. 126; im Original z.T. fettgedruckt.
292 BVerfG, Beschl. v. 25.2.1987, in: NJW 1987, 1873.
293 Schulgesetz NRW v. 15.2.2005 § 31 Abs. 1.
294 Vgl. *Ogorek,* in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. 2020, S. 1815 Rdnr. 27.
295 Vgl. *Ogorek,* in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. 2020, S. 1840 f. Rdnr.n 69 ff.
296 Vgl. BVerfG, Beschl. v. 25.2.1987, in: NJW 1987, 1873.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

– dass sie entscheiden dürfen, welche Kinder an dem von ihnen angebotenen Religionsunterricht teilnehmen können und welche nicht, was konkret z.B. zum Ausschluss von evangelischen oder von religionsfreien Kindern aus dem römisch-katholischen Religionsunterricht führt,
– dass sie all dies durch ihre amtliche religiöse Autorität abdecken; u.a.

Der Staat darf sich *de constitutione lata* in die Definition und Inhalte der kirchlich bzw. religiös festzulegenden „Grundsätze" nicht einmischen. So lautet durchgängig die juristische und ebenfalls die verfassungsgerichtliche Auslegung von Art. 7 Abs. 3 GG. Eine Grenze der kirchlichen / religiösen Definitionshoheit ist laut Bundesverfassungsgericht erreicht, wenn durch diesen Unterricht die Verfassung in Frage gestellt werde oder wenn es sich nicht mehr um bekenntnishaften Religionsunterricht, sondern um Morallehre, Religionskunde, Konfessionskunde, Religionsvergleich oder dgl. handele.

(2) So betrachtet markiert der Terminus „Grundsätze" den Kern dessen, was den Kirchen bzw. den Religionsgesellschaften durch Art. 7 Abs. 3 GG für ihren Religionsunterricht zugestanden worden ist. Insoweit ist ihnen quasi ein Freibrief oder eine Art Blankovollmacht ausgestellt worden. Rechtsgeschichtlich erklärt sich dies aus den Umständen, unter denen in den Jahren 1948/1949 – vor der Gründung der Bundesrepublik Deutschland – Politik und Kirchen verhandelt haben: Zwischen den beiden Seiten herrschte „gleichberechtigte Koordination"[297]. Aus ihrer sehr starken Position heraus erhoben Kirchenvertreter derart weitreichende Forderungen, dass Carlo Schmid, der dem Parlamentarischen Rat für die SPD angehörte, während eines Treffens von Politikern mit katholischen und evangelischen Kirchenvertretern am 14. Dezember 1948 – ein wesentliches Thema: der konfessionelle Religionsunterricht – klarstellte, „daß der Parlamentarische Rat einen christlichen Staat nicht schaffen könne"[298].

Auf die weitreichenden Befugnisse, die die Kirchen und religiösen Träger aus ihrer Hoheit über die „Grundsätze" des Religionsunterrichts herleiten, und auf ihre Problematik wird wiederholt zurückzukommen sein.

3. Offenhalten von Alternativen

(1) In der Bundesrepublik Deutschland sind gemäß Art. 70 Abs. 1 GG eigentlich die Bundesländer für das Schulrecht zuständig. Zum Religions-

297 *Waldhoff*, in: *Waldhoff*, Recht und Konfession, 2016, S. 238.
298 *Feldkamp*, Der Parlamentarische Rat, 2019, S. 127.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

unterricht hat das Grundgesetz dieses Prinzip durchbrochen, indem es ihn flächendeckend quer durch die Bundesländer absicherte. Dennoch enthält es signifikante Eingrenzungen. Denn es hält zu ihm Alternativen offen, und zwar erstens mithilfe einer Stichtagsregelung sowie zweitens in Form einer institutionellen oder schultypusbezogenen Alternative.

(2) Die Stichtagsregelung sieht vor, dass Länder, in denen vor dem 1. Januar 1949 eine andere Regelung bestanden hatte, kein konfessioneller Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG erteilt zu werden braucht. Weil dies in erster Linie für das Bundesland Bremen galt und gilt, wird die in Art. 141 GG kodifizierte Regelung als Bremer Klausel bezeichnet. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte man in Bremen einen nicht bekenntnisgebundenen, sondern religionsgeschichtlichen biblischen Unterricht eingeführt („Biblische Geschichte auf ‚allgemein christlicher Grundlage'").[299]

Die Bremer Klausel wird ebenfalls vom Bundesland Berlin in Anspruch genommen. Dort ist der Ethikunterricht ein Pflichtfach, an dem alle Schülerinnen und Schüler teilzunehmen haben. Religion wird in den Berliner Schulen als freiwillig nutzbares Zusatzangebot vorgehalten, welches von Kirchen, anderen Religionen sowie in Form von Lebenskunde vom Humanistischen Verband getragen wird. Strittig war, ob die Bremer Klausel auf das Bundesland Brandenburg anzuwenden ist. Für diese Auffassung sprechen starke Argumente.[300] Dennoch hat sich die gegenteilige Auffassung durchgesetzt. Das Bundesverfassungsgericht, das zu der Frage angerufen worden war, vermied eine Entscheidung, wohl weil es bei einem Votum zum Brandenburger Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) zum heiklen Thema des konfessionellen Religionsunterrichts grundsätzliche Klärungen hätte herbeiführen müssen. Stattdessen bat das Karlsruher Gericht die Beteiligten – die Landesregierung und die Kirchen – darum, sich zu einigen, und schlug ihnen einen Vergleich vor.[301]

---

299 S. oben S. 78 f.

300 Vgl. nur *Schlink/Poscher*, Der Verfassungskompromiß zum Religionsunterricht, 2000, S. 89 ff.

301 Vgl. BVerfG, Beschl. v. 11.12.2001, in: NVwZ 2002, 980. – Kritische Stimmen machen darauf aufmerksam, dass das Bundesverfassungsgericht auch bei anderer Gelegenheit einer Sachprüfung oder Grundsatzentscheidung zum Themenkreis des Religionsunterrichtes aus dem Weg ging; vgl. *Czermak/Hilgendorf*, Religions- und Weltanschauungsrecht, 2. Aufl. 2018, S. 177 Rdnr. 332, mit Bezug auf die Zurückweisung einer „sorgfältig begründete[n] Richtervorlage des VG Hannover" im Jahr 1999 (BVerfG, Beschl. v. 17.2.1999 – 1 BvL 26/97).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(3) Als Alternative zum Religionsunterricht eröffnet das Grundgesetz neben der stichtagsgebundenen Bremer Klausel noch eine weitere Option. Die Bremer Klausel findet sich in Art. 141 GG, sodass sie zu den Übergangsbestimmungen des Grundgesetzes gehört. Die Alternative wird an prominenter Stelle, nämlich in Art. 7 Abs. 3 GG selbst genannt. Ihr zufolge braucht an bekenntnisfreien öffentlichen Schulen kein bekenntnisgebundener Religionsunterricht erteilt zu werden. Aufgrund der Bedeutung, die diese Alternative für gegenwärtige und künftige Debatten besitzt, wird sie gesondert ausführlich zu erörtern sein.[302]

4. Religionsunterricht im Geflecht von Bund und Ländern

(1) In Ergänzung zum bislang Gesagten wird der konfessionelle Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland nicht nur durch die Bundesverfassung, sondern teilweise zusätzlich durch Landesverfassungen abgesichert. Eine Ausnahme bildet der Stadtstaat Hamburg, in dem zu ihm traditionell Skepsis herrscht. Die dortige Landesverfassung hat ihn ausgespart.

(2) Soweit Landesverfassungen ihn erwähnen, erfolgt dies zumeist in enger Anlehnung an Art. 7 Abs. 3 GG. Jedoch finden sich ebenfalls Abweichungen, und zwar signifikant in neueren Landesverfassungen. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen gelangt neben dem Religionsunterricht gleichberechtigt der Ethikunterricht als ordentliches Lehrfach zur Sprache, wobei der Ethikunterricht z.T. sogar vorgeordnet und an die erste Stelle gerückt worden ist. So lautet Art. 105 Abs. 1 der Verfassung des Freistaates Sachsen: „Ethikunterricht und Religionsunterricht sind an den Schulen mit Ausnahme der bekenntnisgebundenen und bekenntnisfreien Schulen ordentliche Lehrfächer".

Einzelne juristische Stimmen halten solche Landesverfassungsnormen für an sich nicht zulässig. Sie seien aus der Situation der östlichen Bundesländer heraus soziologisch erklärbar und insoweit „noch" vertretbar, müssten aber aufgrund des Vorrangs der Bundesverfassung so ausgelegt werden, dass der Ethikunterricht keine gleichberechtigte Wahlmöglichkeit biete. *De constitutione lata* stelle er „lediglich" einen „Ersatz bei Abmeldung vom Religionsunterricht" dar.[303] Darüber hinaus vertreten kirchengebundene

302 S. unten S. 106 f., S. 127–139, S. 209 f.

303 *Robbers*, in: *Starck*, Das Bonner Grundgesetz, Bd. 1, 4. Aufl. 1999, Art. 7 Abs. 3 Rdnr. 138; das Wort „Ersatz" ist im Original fett gedruckt.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Juristen – in diesem Fall ein Autor, der zugleich Präsident des Kirchenamts der Nordkirche ist – die Auffassung, soziologische Gegebenheiten dürften angesichts der Verfassungslage nicht berücksichtigt werden.[304] Diese Position erklärt die Verfassungsnorm des Art. 7 Abs. 3 GG für quasi absolut oder sakrosankt, und zwar auch dann, wenn die Verfassungswirklichkeit eine ganz andere Sprache spricht, z.B. weil der kirchlich-konfessionelle Teil der Bevölkerung quantitativ nur noch gering ist und die Beteiligung am konfessionellen Religionsunterricht derart abgenommen hat, dass entsprechende Schulklassen nicht mehr zusammengestellt werden können.

(3) Beachtung verdienen die Landesverfassungen von Bayern und Rheinland-Pfalz, die bereits vor dem Grundgesetz entworfen und verabschiedet worden waren. In Bayern verlieh man dem Religionsunterricht frühzeitig Verfassungsrang, indem die dortige, 1946 entstandene Verfassung ihn in Art. 136 Abs. 2 erwähnte. Zugleich hat die von dem sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Wilhelm Hoegner (1887–1980) und dem liberalen Juristen Hans Nawiasky (1880–1961) beeinflusste Verfassung von vornherein gleichfalls einen Ethikunterricht vorgesehen. Art. 137 Abs. 2 BayVerf lautet: „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten." Der Wortlaut ist auch deshalb von Interesse, weil er klarstellt, dass der Ethikunterricht eine tatsächliche Alternative zum Religionsunterricht darstellen muss und er nicht indirekt der Vermittlung religiöser Moral dienen darf.

Demgegenüber hatte die von 1947 stammende Verfassung des Landes Rheinland-Pfalz den Ethikunterricht – auch dort formal eine Alternative bzw. ein sog. Ersatzfach für Religion – begrifflich zum Einfallstor für Religion und religiöse Moral werden lassen. Als man ihm in Art. 35 Abs. 2 VerfRhPf Verfassungsrang verlieh, wurde er „Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes" genannt. Mit der Wortwahl „natürliches Sittengesetz" richtete man ihn unter der Hand an der katholischen Naturrechtslehre aus. Prägend für die Landesverfassung von Rheinland-Pfalz war der katholische CDU-Politiker Adolf Süsterhenn (1905–1974) gewesen.

(4) So gesehen waren in der Bundesrepublik die Normierungen durch die Landesverfassungen von vornherein disparat. Aktuell klaffen die Ausgestaltungen des Religionsunterrichts durch die verschiedenen Bundesländer weit auseinander; sie sind zu einem bildungspolitischen und ver-

304 Vgl. *Unruh*, Religionsverfassungsrecht, 2. Aufl. 2012, S. 255 Rdnr. 431, S. 256 Rdnr. 433.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

fassungsrechtlichen Experimentierfeld geworden und schließen einander konzeptionell wechselseitig sogar aus.[305]

II. Der Streit um den Religionsunterricht bei den Bonner Verfassungsberatungen

Voranstehend sind einige „essentials" der derzeitigen verfassungsrechtlichen Normierung dargelegt worden. Zum vertieften Verständnis trägt bei, ihre Entstehungsgeschichte zu beleuchten.

1. Der Druck der Kirchen

(1) In den Jahren 1948/1949 war es keinesfalls eine Selbstverständlichkeit gewesen, den Religionsunterricht für den neu zu gründenden westdeutschen Teilstaat in die Staatsverfassung hineinzuschreiben. Hierzu kam es erst aufgrund von Interventionen der Kirchen. Der Parlamentarische Rat hatte eine Erwähnung von sich aus überhaupt nicht in Betracht gezogen. In dieser Hinsicht folgte er dem Herrenchiemseer Verfassungsentwurf vom August 1948[306], der ihm als Vorlage und als Arbeitsgrundlage diente. Dass der Herrenchiemseer Entwurf zum Religionsunterricht schwieg, lässt sich weder als planwidrige Lücke noch als belanglos noch als zufällig interpretieren. Dem von den Ministerpräsidenten der Länder beauftragten Verfassungskonvent hatte Hans Nawiasky angehört, der zuvor maßgebend an der Entstehung der bayerischen Verfassung beteiligt gewesen war. Diese hatte – wie erwähnt – für den Freistaat Bayern Religionsunterricht und parallel einen zusätzlich einzurichtenden Ethikunterricht vorgeschrieben (Art. 136, Art. 137 BayVerf). Als man in Herrenchiemsee den Vorentwurf für die Verfassung eines künftigen westdeutschen Bundesstaats anfertigte, stand der Gedanke, Religionsunterricht auf Verfassungsebene abzusichern, noch nicht einmal ansatzweise zur Debatte.

---

305 Z.B. die Regelungsmodelle in Bayern und in Hamburg; vgl. *Kreß*, in: Weltanschauungsrecht Aktuell, Nr. 2, 2021, online https://weltanschauungsrecht.de/sites/default/files/download/210628_weltanschauungsrecht_kress_religionsunterricht.pdf (Abruf 10.12.2021); ausführlich unten S. 174–197.

306 So auch *Schlink/Poscher*, Der Verfassungskompromiß zum Religionsunterricht, 2000, S. 17.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Genauso sah es der Bonner Parlamentarische Rat. Am 18. Oktober 1948 sicherte er in Art. 7 – also in dem Verfassungsartikel, in den später der Religionsunterricht platziert wurde – die individuelle Glaubens-, Gewissens- und Überzeugungsfreiheit sowie die Religionsausübung „im Rahmen der allgemeinen Gesetze" ab.[307] Vom Religionsunterricht war keine Rede. Dann intervenierten die Kirchen. Der Vorsitzende des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland Theophil Wurm (1868–1953) reichte beim Parlamentarischen Rat am 9. November 1948 eine Eingabe ein, in der verlangt wurde, den Religionsunterricht in das Grundgesetz hineinzunehmen, und zwar mit folgendem Satz: „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach in allen Schulen. Er wird nach den Grundsätzen der Kirchen im Auftrag und unter ihrer Aufsicht erteilt"[308]. Ebenso bestand am 20. November 1948 der Vorsitzende der katholischen Fuldaer Bischofskonferenz Josef Kardinal Frings (1887–1978) in einem Brief an den Parlamentarischen Rat darauf, dass den katholischen „Kindern ein ausreichender schulplanmäßiger Religionsunterricht grundgesetzlich gesichert wird". Selbst wenn die Kulturhoheit bei den Ländern liege, gehe es „um die Festlegung der Ansprüche gegenüber dem Staat, die allen Deutschen in allen Ländern des Bundes gleichmäßig gewährleistet werden müssen". Zur Begründung äußerte der Kardinal, der Religionsunterricht sei einer „der wesentlichsten positiven Beiträge zu einer echten und vertieften sittlichen Neuordnung des deutschen Volkes"[309].

Am 24. November bzw. am 7. Dezember 1948 brachte die CDU/CSU den von der evangelischen Kirche stammenden Wortlaut (Religionsunterricht im „Auftrag" und unter der „Aufsicht" der Kirchen) in den Ausschuss für Grundsatzfragen und in den Hauptausschuss des Parlamentarischen Rates ein.[310] Dabei erfolgte zumindest die Klarstellung, dass die Teilnahme freiwillig zu bleiben habe (Abmelderecht der Eltern). Am 10. Dezember 1948 übernahm der Hauptausschuss den Wortlaut. Art. 7 erhielt eine Fassung, die die Freiheit von Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre sicherte. Sodann wurden in Art. 7a die Ehe und in einem neuen Art. 7b Abs. 1 das Elternrecht der Erziehung unter Schutz gestellt. Der neu ge-

307 Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 7, 1995, S. 3.

308 *Wurm*, zit. nach *Schlink/Poscher*, Der Verfassungskompromiß zum Religionsunterricht, 2000, S. 23; vgl. auch Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 5, 1993, S. 633 f., bes. Fn. 24, Fn. 25 sowie Fn. 28, S. 645 f.

309 *Frings*, zit. nach *Schlink/Poscher*, Der Verfassungskompromiß zum Religionsunterricht, 2000, S. 23.

310 Vgl. Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 5, 1993, S. 634 Fn. 28; Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 612.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

schaffene Art. 7b Abs. 2 betraf den Religionsunterricht und lautete wie folgt:

> „Unbeschadet des Rechts der Eltern, ihre Kinder vom Religionsunterricht abzumelden, ist der Religionsunterricht schulplanmäßiges Lehrfach in allen Schulen. Er wird nach den Grundsätzen der Kirchen in ihrem Auftrage und unter ihrer Aufsicht erteilt“[311].

Zu den Mitgliedern des Parlamentarischen Rates, die abgesehen von CDU/CSU, dem katholischen Zentrum und der Deutschen Partei die Nennung des Religionsunterrichts rasch akzeptierten, gehörte der FDP-Abgeordnete Theodor Heuss (1884–1963). Bei den Beratungen des Jahres 1948 übersprang er die Vorbehalte, die er gegen den Religionsunterricht in der Verfassung eigentlich gehabt hatte. Aus Gründen des Föderalismus sollten solche Fragen – so hatte er noch am 23. November 1948 entfaltet – nicht gesamtstaatlich, sondern in den Landesverfassungen geregelt werden.[312] Seinen Sinneswandel begründete er mit einem kulturgeschichtlich-bildungspolitischen Argument: In den Schulen solle die christliche Geschichte gelehrt werden, die die deutsche Kultur geprägt habe; ohne Christentum seien Goethe und Schiller nicht zu verstehen.[313]

(2) Ungeachtet seiner Kirchenfreundlichkeit gingen aber auch Heuss die kirchlichen Interventionen zu weit. Am 30. November 1948 kommentierte er auf einer Sitzung des Ausschusses für Grundsatzfragen die kirchlichen Wünsche mit den Worten:

> „Dann entsteht bei dem einen das Gefühl, die Kirchen wollen immer noch etwas, immer noch ein neues Komma. Bei den anderen entsteht das Gefühl, es ist überflüssig, aber man will mit der Kirche nicht streiten. Beide Kirchen sind in ihrer Angst, irgendetwas zu verhindern, was als eine Beeinträchtigung der kirchlichen Interessen erscheinen könnte, von einer Wichtigtuerei, die weit über das Maß hinausgeht“[314].

Später schrieb er im Rückblick auf die Arbeit des Parlamentarischen Rates, er bekomme „manchmal Angst, daß eine Klerikalisierung im Anmarsch ist, die wir als Problem jetzt nicht auch noch brauchen“[315].

---

311 Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 7, 1995, S. 94.
312 Vgl. *Heuss,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 5, 1993, S. 636.
313 Vgl. *Heuss,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 618.
314 *Heuss,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 5, 1993, S. 764.
315 *Heuss*, zit. nach *Becker*, Theodor Heuss, 2011, S. 115.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Der kritische Ton Heuss' erklärt sich daraus, dass die Kirchen ihren Anliegen äußerst massiv Nachdruck verliehen. Sie „verlangten eine grundgesetzliche Bestätigung der alten Konkordate und wollten ihren Einfluß auf das Schulwesen nicht verlieren. Damit widersetzten sie sich zugleich der strikten Trennung von Kirche und Staat, wie sie etwa bereits in den USA und in Frankreich bestand"[316]. Während der Parlamentarische Rat tagte, initiierten sie Aktionen der Bevölkerung. Die katholische Kirche organisierte Eingaben örtlicher Katholikenausschüsse und weiterer Absender, die in der Sitzung des Hauptausschusses am 16. Dezember 1948 besprochen wurden, sowie Masseneingaben im Frühjahr 1949. In einem Vermerk vom 8. März 1949 wurden u.a. 1.690 Eingaben mit ca. 20–30.000 Unterschriften verbucht. Wesentlicher Gegenstand der Eingaben war die „Zwillingsschwester" bzw. die institutionelle Garantin des konfessionellen Religionsunterrichts, nämlich die von den Kirchen für das Schulwesen gewünschte Konfessionsschule. Eine kleinere Zahl von Eingaben (140) stammte von SPD-Organisationen, Eltern- und Lehrervereinigungen sowie Einzelpersonen; sie votierten für die Gemeinschaftsschule.[317]

(3) Obwohl die Kirchen sich im Parlamentarischen Rat mit Vielem durchsetzen konnten, haderten sie mit den Ergebnissen. Ihre Unzufriedenheit war folgenreich. Im Mai 1949 wäre die Verabschiedung des Grundgesetzes an den kirchlichen Streitthemen, namentlich am Religionsunterricht, fast gescheitert. Am 29. April 1949 war eine Delegation des Parlamentarischen Rates zu einer Unterredung mit französischen Senatoren nach Koblenz gereist. Strittige Fragen zur Finanzhoheit des Bundes und der konkurrierenden Gesetzgebung von Bund und Ländern, die eine hohe Hürde dargestellt hatten, galten als gelöst. Offen waren die Fragen zu Kirchen, Schule und Religion. Im Kern ging es um das Elternrecht, das nach kirchlichem Willen im neuen deutschen Staat das alte System der Konfessionsschule sichern sollte – denn die Kirchen waren der Meinung, konfessionell gebundene Eltern würden auf jeden Fall im kirchlich gewollten Sinne zugunsten von Konfessionsschulen votieren –, sowie um den Religionsunterricht.[318] Kontrovers war speziell, ob das Grundgesetz ihn explizit auch für Berufsschulen vorschreiben solle[319], und war die Bremer

316 *Feldkamp*, Der Parlamentarische Rat, 2019, S. 131.

317 Vgl. Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 5, 1993, S. 902 ff.

318 Vgl. Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 8, 1995, S. LVIII; *Morsey*, in: *Schwab* u.a., Staat, Kirche, Wissenschaft in einer pluralistischen Gesellschaft, 1989, S. 393, S. 407.

319 Dies war noch am 8. Februar 1949 ausdrücklich vorgesehen gewesen. Zu diesem Zeitpunkt lautete der Verfassungsentwurf zu Art. 7b: „Der Religionsunter-

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Klausel. Die deutschen Bischöfe hatten in einer Erklärung vom 11. Februar 1949 eine „Vergewaltigung des christlichen Gewissens" beklagt, sofern die kirchlichen Wünsche für die Schule nicht hinreichend berücksichtigt würden.[320]

In der Verhandlungskonstellation, die Anfang Mai 1949 entstanden war, gerieten die kirchlich orientierten Parteien CDU/CSU, Zentrum sowie Deutsche Partei aber in die Defensive. Angesichts ihrer sonstigen weitgehenden Zugeständnisse war die SPD nicht bereit, auch noch auf die Bremer Klausel zu verzichten. Daher warnte der Vertreter der katholischen Kirche Prälat Wilhelm Böhler (1891–1958) am 27. April 1949 die CDU/CSU-Fraktion des Parlamentarischen Rats brieflich davor, das Grundgesetz anzunehmen, ohne dass die Forderungen der Kirche zur Schule und zum Religionsunterricht gewährleistet seien:

> „Wenn es nicht möglich ist, das Elternrecht irgendwie durch das Grundgesetz zu sichern, wenn sogar der Religionsunterricht in der Berufsschule nicht mehr überall als schulplanmässiges Lehrfach garantiert ist, wenn ausserdem die Bremer Klausel bleibt, dann sind die kulturpolitischen Artikel allein dadurch schon mit so vielen Hypotheken belastet, dass das christliche Volk in weiten Teilen eine Zustimmung zu einer solchen Verfassung nicht verstehen wird. […] Ein jetzt gesprochenes Ja zu dem Grundgesetz in dieser unklaren Form wäre nach meiner Meinung ein Verhängnis"[321].

Zuvor, am 26. April 1949, hatte der Präsident des Parlamentarischen Rates Konrad Adenauer (1876–1967) bei einer Tagung der CDU/CSU unter Anwesenheit des katholischen Prälaten geäußert, der Streit um den Religi-

---

richt ist in den öffentlichen Volks-, Mittel- und Berufsschulen und in höheren Lehranstalten mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach"; Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1490. Mit dieser ins Detail gehenden Formulierung war die SPD nicht einverstanden. Sie argumentierte, in Norddeutschland und auch in Hessen sei Religion an den Berufsschulen nie unterrichtet worden; man wolle sich eine Überfremdung „des größten Teils der deutschen Länder" von einer Bundesverfassung in dieser Hinsicht nicht bieten lassen; so am 18. Januar 1949 *Greve,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1376. Heuss hatte die Nennung von Berufsschulen bejaht; vgl. *Heuss,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1370.

320 Die deutschen Bischöfe, in: Hirtenbriefe und Ansprachen zu Gesellschaft und Politik 1945–1949, 1985, S. 289.

321 *Böhler*, zit. nach *Schlink/Poscher*, Der Verfassungskompromiß zum Religionsunterricht, 2000, S. 67 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

onsunterricht bedrohe die Verabschiedung des Grundgesetzes. Die Frage sei, „ob wir wegen der Bremer Klausel und Streichung der Berufsschule das ganze Grundgesetz ablehnen wollen"; und er fügte hinzu: „Ich könnte das nicht verantworten"[322]. Nach einer Einigung zum Religionsunterricht auf der Linie der SPD – Nichterwähnung der Berufsschule[323]; Beibehalten der Bremer Klausel – wurde das Grundgesetz im Parlamentarischen Rat schließlich angenommen.[324] Adenauer wandte sich dann noch gegen den Plan, das Grundgesetz durch eine Volksabstimmung beschließen zu lassen, so wie dies zuvor u.a. in Bayern hinsichtlich der Landesverfassung praktiziert worden war. Sein Gegenargument lautete, die katholische Kirche sei mit dem Grundgesetz unzufrieden, sodass sie die Bevölkerung zu einem Nein drängen werde.[325]

(4) Adenauers Einschätzung wird dadurch gestützt, dass die deutschen katholischen Bischöfe noch *post festum*, nach der Verabschiedung des Grundgesetzes durch den Parlamentarischen Rat und durch die Länderparlamente, die mangelnde Berücksichtigung kirchlicher Belange beklagten. In ihrer „Erklärung nach Annahme des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland" vom 23. Mai 1949 monierten sie, dass zum Verhältnis von Staat und Kirche lediglich die Weimarer Verfassungsartikel übernommen worden seien. Auf jeden Fall fehle das die Konfessionsschule sichernde „Recht der Eltern, den religiösen Charakter der öffentlichen Pflichtschule, die ihre Kinder besuchen müssen, zu bestimmen"[326]. Daher sei das Grundgesetz „mit einem schweren Makel behaftet" und „unerträg-

322 *Adenauer*, zit. nach *Schlink/Poscher*, Der Verfassungskompromiß zum Religionsunterricht, 2000, S. 67.

323 Die Einwände der SPD gegen die Verankerung des Berufsschulreligionsunterrichts im Grundgesetz gehen auch aus dem Votum von *Bergsträsser* hervor, in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1356 f.

324 Heuss hatte sich am 28. April 1949 bereiterklärt, es hinzunehmen, dass das von ihm eigentlich gewünschte Wort „Berufsschulen" aus dem Artikel des Grundgesetzes zum Religionsunterricht entfernt würde; vgl. Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 11, 1997, S. 209.

325 Vgl. u.a. die von Carlo Schmid stammende Schilderung in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 8, 1995, S. 99 f. – Wegen des kirchlichen Nein zur Bremer Klausel, d.h. wegen der kirchlichen Meinung, die Verfassung habe den Religionsunterricht nicht ausreichend geschützt, hatte Adenauer schon am 10. Februar 1949 geäußert: „Wenn die Bischöfe aufrufen, gegen die Verfassung zu stimmen, wird es [Gemeint ist: sie = die Verfassung / das Grundgesetz] abgelehnt"; *Adenauer,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 11, 1997, S. 95.

326 Die deutschen Bischöfe, in: Hirtenbriefe und Ansprachen zu Gesellschaft und Politik 1945–1949, 1985, S. 313; „Recht der Eltern" im Original hervorgehoben.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

lich“[327]. Das Reichskonkordat von 1933, das Hitler und der Vatikan abgeschlossen hatten, müsse fortgelten, weil es „für uns die unanfechtbare Rechtsgrundlage für das Weiterbestehen der Bekenntnisschule in allen deutschen Ländern“ biete.[328] Nicht hinnehmbar sei die den konfessionellen Religionsunterricht relativierende Bremer Klausel, „gegen die wir den nachdrücklichsten Einspruch erheben“[329]. Deshalb hielten die katholischen Bischöfe am 23. Mai 1949 fest: „Das christliche Volk wird eine Änderung des Grundgesetzes erstreben müssen“[330].

(5) Dieser Position blieben die katholische und in ihrem Gefolge die evangelische Kirche im Übrigen noch im 21. Jahrhundert treu. Selbst wenn die Kirchen später das Grundgesetz als solches bejahten[331], versuchten sie die von ihnen inkriminierte Bremer Klausel wiederholt auszuhebeln: in einem jahrelangen Rechtsstreit mit dem neuen Bundesland Brandenburg, der in der Sache ergebnislos blieb, weil das hierzu angerufene Bundesverfassungsgericht 2001 einen an der Oberfläche bleibenden Kompromiss vorschlug[332], sowie mithilfe eines Volksentscheids, der in Berlin mit starker kirchlicher Unterstützung in Gang gebracht wurde. Dort gilt die Bremer Klausel. Der Volksentscheid erbrachte für die Kirchen im Jahr 2009 eine schwere Niederlage. In Berlin blieb alles beim Alten; die normative Logik der Bremer Klausel gilt dort weiterhin.[333]

---

327 Die deutschen Bischöfe, in: Hirtenbriefe und Ansprachen zu Gesellschaft und Politik 1945–1949, 1985, S. 314; „schweren Makel“ im Original hervorgehoben.

328 Die deutschen Bischöfe, in: Hirtenbriefe und Ansprachen zu Gesellschaft und Politik 1945–1949, 1985, S. 315.

329 Die deutschen Bischöfe, in: Hirtenbriefe und Ansprachen zu Gesellschaft und Politik 1945–1949, 1985, S. 314; „nachdrücklichsten Einspruch“ im Original hervorgehoben.

330 Die deutschen Bischöfe, in: Hirtenbriefe und Ansprachen zu Gesellschaft und Politik 1945–1949, 1985, S. 315.

331 Die evangelische Kirche sprach ihr Ja im Jahr 1985 aus, und zwar in ihrer Denkschrift „Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie. Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe“, online www.ekd.de/evangelische-kirche-und-freiheitliche-demokratie-55691.htm (Abruf 10.12.2021).

332 S. oben S. 91.

333 S. unten S. 142 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

2. Der Parlamentarische Rat zwischen Nachgiebigkeit und Standfestigkeit gegenüber den Kirchen

Ungeachtet des kirchlichen Monitums, das Grundgesetz sei nicht kirchenorientiert genug ausgefallen, ist zweifellos festzuhalten: Den kirchlichen Forderungen ist bei den Verfassungsberatungen 1948/1949 inhaltlich in großem Ausmaß Rechnung getragen worden. Allerdings ist eine differenzierte Analyse geboten. Am Umgang mit dem Religionsunterricht zeigt sich, dass der Parlamentarische Rat den kirchlichen Forderungen teilweise äußerst weitgehend nachgab; zum Teil verhielt er sich dilatorisch; gelegentlich widersetzte er sich den kirchlichen Vorstellungen. Diese drei unterschiedlichen Reaktionsweisen werden nachfolgend an wichtigen inhaltlichen Teilaspekten des Themas „Religionsunterricht" veranschaulicht.

a) Zurückweichen der Politik: Aufnahme des Religionsunterrichts in den Grundrechtsteil

Wie erwähnt setzten die Kirchen es durch, dass der Religionsunterricht im Grundgesetz fixiert wurde. Zunächst hatte der Parlamentarische Rat sogar die kirchliche Formulierung übernommen, der zufolge er „nach den Grundsätzen der Kirchen" zu erteilen sei. Der Redaktionsausschuss des Parlamentarischen Rats erkannte die Problematik zügig und legte dar, der Begriff „Kirchen" sei „zu eng […], da es Religionsgemeinschaften gibt, die nicht als Kirchen im eigentlichen Sinne anerkannt sind"[334]. Daher kam es am 13. Dezember 1948 in Art. 7b – dem späteren Art. 7 Abs. 3 GG – zu den Worten, der Religionsunterricht sei „in allen Schulen ordentliches Lehrfach" und werde „nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften in ihrem Auftrag und unter ihrer Aufsicht erteilt"[335].

Sodann warf der Redaktionsausschuss frühzeitig die kritische Rückfrage auf, ob das Grundgesetz den Religionsunterricht auch für Berufsschulen ausdrücklich verbindlich vorschreiben solle. Zusätzlich äußerte er Skepsis auf der Grundsatzebene: Er machte darauf aufmerksam, dass die Garantie des Religionsunterrichts im Grundrechtsteil des Verfassungsentwurfs systemwidrig sei:

334 Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 5, 1993, S. 881.
335 Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 7, 1995, S. 138.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> „Abs. 2 gehört eigentlich nicht in die Grundrechte, da er Regeln für das Schulwesen enthält. In den Grundrechten wird nur die Individualsphäre gegenüber dem Staat abgegrenzt“[336].

Hiermit benannte der Redaktionsausschuss einen Punkt, der an die Substanz des Grundgesetzes rührt. Der Parlamentarische Rat hatte sich dafür entschieden, kulturelle und soziale Grundrechte, die man als „Lebensordnungen“ bezeichnete, aus der neuen Verfassung herauszuhalten.[337] Unter die kulturellen Grundrechte bzw. die kulturellen Lebensordnungen fiel die Ausgestaltung des Schulwesens einschließlich des Religionsunterrichts. Nachdem die Kirchen interveniert hatten und die Aufnahme des Religionsunterrichts in die Verfassung verlangten, sprang der Parlamentarische Rat über seinen Schatten und durchbrach seinen eigenen Grundsatzbeschluss. Dies erfolgte indessen einseitig: Anders als kirchenbezogene kulturelle Lebensordnungen blieben die sozialen Lebensordnungen bzw. die sozialen Grundrechte, an denen SPD und Gewerkschaften interessiert waren, in der Verfassung weiterhin unerwähnt.[338] Aufgrund der Nachgiebigkeit des Parlamentarischen Rates ist in der Ausgestaltung des Grundgesetzes daher eine Asymmetrie zugunsten der Kirchen erzeugt worden. Die institutionelle Garantie des Religionsunterrichts ist system- und konzeptionswidrig zum Bestandteil des Grundrechtskatalogs erhoben worden, obwohl dieser eine andere Funktion haben sollte, nämlich die Absicherung individueller Schutz- und Freiheitsrechte. Seine Erwähnung stellt im Grundrechtskatalog einen Fremdkörper dar.

b) Hinhaltende Lösung zu den Konfessionsschulen

(1) Zu anderen Einzelpunkten kam der Parlamentarische Rat den Kirchen nicht so weit entgegen. Er wehrte die kirchlichen Wünsche aber auch nicht eindeutig ab, sondern einigte sich auf hinhaltende Lösungen. Dies

---

336 Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 7, 1995, S. 139. – Erläuterung zum Zitat: Die Garantie des Religionsunterrichts war im Dezember 1948 in Art. 7b Abs. 2 platziert gewesen.

337 Vgl. nur das Votum von *Bergsträsser,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 5, 1993, S. 635; ausführlich: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 5, 1993, S. XXXIV ff.

338 Zu den Nachteilen, die hieraus nach der Gründung der Bundesrepublik für Gewerkschaften entstanden, sowie generell zu hieraus resultierenden Schieflagen vgl. *Däubler/Kittner*, Geschichte der Betriebsverfassung, 2020, S. 337, S. 340.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

war beim institutionellen Widerlager des Religionsunterrichts der Fall, der Konfessionsschule.

An die Traditionen des 19. Jahrhunderts anknüpfend gelangten noch 1948/1949 bei den Beratungen zum Grundgesetz der Religionsunterricht, das System der Bekenntnis- oder Konfessionsschule, das Ideal der christlichen Schule und der christliche Staat als thematische Einheit in den Blick. Im Parlamentarischen Rat wurde sogar über die Extremposition einer kirchlichen bzw. geistlichen Aufsicht über die Schulen als Ganze gesprochen; sie wurde freilich nicht mehr ernsthaft in Betracht gezogen. Umso nachdrücklicher wurde von den Kirchen die Maximalforderung erhoben, dass sie über den Religionsunterricht das „Aufsichts"-Recht erhalten müssten. Dieses Durchgriffsrecht sollte – so forderten sie – deutlicher verankert werden als in der Weimarer Reichsverfassung.[339] Wie detailliert der Parlamentarische Rat speziell über die Konfessionsschule diskutierte, lässt sich an einem Beitrag des CDU-Abgeordneten Felix Walter (1890–1949) ablesen. Er beklagte, dass sich in der Landesverfassung von Württemberg die Konfessionsschule nicht hatte durchsetzen lassen und dass man sich stattdessen auf die „christliche Gemeinschaftsschule" geeinigt habe. Immerhin sei in Württemberg das Prädikat „christlich" beschlossen worden. Im Parlamentarischen Rat schilderte er als Bedrohung, dass in einer solchen überkonfessionellen staatlichen Schule nichtkirchliche oder atheistische Lehrer unterrichten dürften. Aus diesem Grunde müsse man das Elternrecht im Grundgesetz verankern. Es gelte, Zustände wie den von ihm befürchteten zu verhindern, „die die christlichen Eltern in ihrem Gewissen auf das äußerste belasten"[340].

Einer Festlegung des Grundgesetzes auf Konfessionsschulen wurde andererseits eindringlich widersprochen, u.a. aus der Perspektive des Stadt-

339 Hierzu mit kritischem Akzent der Redaktionsausschuss des Parlamentarischen Rates am 13. Dezember 1948: „Die Lehrer sind nach dieser Vorschrift, soweit der Religionsunterricht in Frage kommt, der unmittelbaren Aufsicht der Religionsgemeinschaften – im Gegensatz zur Regelung der Weimarer Verfassung – unterstellt"; Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 5, 1993, S. 881; dezidiert kritisch z.B. auch *Schönfelder*, in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1349; s. nochmals unten S. 120 f.

340 *Walter*, in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 632. – Auf dieser Linie gleichfalls Heuss: Ein Lehrer, der „ein Leben führt, daß [sic] dem Religiös-Sittlichen nicht ganz entspricht", sei „auch reif, durch ein Disziplinarverfahren von den anderen Fächern entfernt zu werden"; *Heuss*, in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1370. Kritisch hingegen der Abgeordnete *Renner*, in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1374.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

staats Hamburg[341] oder des Landes Baden. Dort seien schon seit dem späten 19. Jahrhundert paritätische bzw. Simultanschulen vorfindlich. Aus badischer Perspektive lautete das Gegenargument:

> „Unsere konfessionelle Zerrissenheit ist ein geschichtliches Unglück, und die Einrichtung von Konfessionsschulen würde diese Zerreißung Deutschlands in Konfessionen nur noch weiter vertiefen"[342].

Ferner wurde argumentiert, dass in Deutschland nicht mehr durchgängig konfessionelle Geschlossenheit herrsche. Zumal in den Regionen mit hohem Flüchtlingszuzug seien Konfessionsschulen unangemessen. Vorzugswürdig seien Gemeinschaftsschulen[343]; denn Gemeinschafts- oder Simultanschulen kämen der Erziehung zur Toleranz zugute.[344]

(2) Dennoch konnte man sich im Parlamentarischen Rat nicht darauf verständigen, eine klare Festlegung zugunsten inter- oder überkonfessioneller oder gar säkularer, weltanschaulich neutraler Gemeinschaftsschulen zu treffen. Man vermied es lediglich, eine förmliche Garantie von Konfessionsschulen in das Grundgesetz hineinzuschreiben, und ließ die Frage offen. Schon dies ging manchen zu weit: Im Parlament von Württemberg-Hohenzollern drohte eine Ablehnung des Grundgesetzes durch die CDU, weil dieses nicht die Konfessionsschule vorschrieb. Immerhin gelang es dem SPD-Politiker Carlo Schmid – dem Vorsitzenden des Hauptausschusses des Parlamentarischen Rates, der von Württemberg-Hohenzollern nach Bonn entsandt worden war und der von 1946 bis 1950 in Württemberg-Hohenzollern zugleich Justizminister war –, eine Ablehnung des Grundgesetzes durch das Land zu verhindern.[345]

Erst zwanzig Jahre später, im Jahr 1968, konnte das System der Konfessionsschulen trotz erneuter Widerstände der Kirchen in der Bundesrepublik zumindest ganz überwiegend beendet werden. Faktisch handelte es sich häufig um Zwergschulen, die nicht funktionsfähig waren. Der in der Großen Koalition hierfür federführende Bundesminister war Carlo Schmid.[346] In seinen Memoiren schilderte er, wie er in Deutschland auf insbesondere katholischen Widerstand stieß. Relativ kompromissbereit habe sich Papst Paul VI. gezeigt, mit dem er zwei Mal über die Angelegenheit gesprochen

---

341 So *Schönfelder,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 633.
342 *Zimmermann,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 634.
343 So auch *Heuss*, in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1371.
344 So z.B. *Zimmermann,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 634; *Schönfelder*, ebd. S. 1349; *Bergsträsser*, ebd. S. 1355.
345 Vgl. *Weber*, Carlo Schmid, 1998, S. 389.
346 Vgl. *Weber*, Carlo Schmid, 1998, S. 709 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

habe.[347] Die kirchlichen und politischen Kräfte, die noch in den späten 1960er Jahren auf der Konfessionsschule beharrten[348], wiederholten die aus dem restaurativen Preußen und aus der Kaiserzeit bekannte Position, über den Religionsunterricht hinaus sei in allen Schulfächern eine einheitliche religiöse Bindung und Ausrichtung notwendig. Schmid gab dies wie folgt wieder:

> Es „wuchs die Zahl derer, denen das starre Festhalten an der Konfessionsschule durch die Kirche, durch manches Kultusministerium und viele Abgeordnete verhängnisvoll erschien. Demgegenüber stand das Axiom der Gegner der Gemeinschaftsschule: […] Erziehung […] setze eine Schülern und Lehrern gemeinsame Weltanschauung voraus, die nicht nur die Auswahl des Lehrstoffes betreffe, sondern auch die Art und Weise bestimme, wie das Lernen selbst in das weltanschauliche Gesamtbild einzuordnen ist. Der konfessionelle Charakter der Erziehung könne also nicht auf die Erteilung des Religionsunterrichts beschränkt bleiben“[349].

Vollständig gelang die Überwindung der Konfessionsschule auch Ende der 1960er Jahre nicht. Vor allem in Nordrhein-Westfalen, ferner in Niedersachsen werden bis heute staatlich finanzierte, der Grundversorgung dienende Grundschulen von den Kirchen getragen („öffentliche Bekenntnisschulen“), mit entsprechendem kirchlich orientiertem Personalschlüssel und anderweitigen Anschlussproblemen.[350] Insofern wirkt es sich noch auf heutige Gegebenheiten aus, dass der Parlamentarische Rat hinhaltend und uneindeutig agierte, indem er Konfessionsschulen zwar nicht zum Normalfall erklärte, ihnen aber auch kein Ende setzte.

---

347 Vgl. *Schmid*, Erinnerungen, 6. Aufl. 1979, S. 803.

348 In der Nachkriegszeit war die Notwendigkeit von Konfessions- oder Bekenntnisschulen u.a. mit dem Argument begründet worden, sie seien ein „Bollwerk gegen den Kommunismus“; *Hense,* in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 667.

349 *Schmid*, Erinnerungen, 6. Aufl. 1979, S. 802.

350 Z.B. hinsichtlich der Ablehnung von Kindern, die der „falschen“ Konfession oder Religion angehören oder die religionsfrei sind. Vgl. nur den Beschluss des OVG NRW v. 4.8.2021, „Aufnahme in eine katholische Grundschule: Bekenntnisangehörige Kinder haben Vorrang“, online www.ovg.nrw.de/behoerde/presse/pressemitteilungen/46_210804/index.php (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

c) Beharren des Parlamentarischen Rates auf der bekenntnisfreien Schule ohne Religionsunterricht

(1) Als standfest erwies sich der Parlamentarische Rat zu einem anderen wichtigen Punkt. Trotz langwieriger Auseinandersetzungen schrieb die Bonner Verfassung den konfessionellen Religionsunterricht keineswegs flächendeckend für alle Schulen vor, sondern ließ zwei Alternativen zu: eine stichtagsgebundene Alternative, die Bremer Klausel, sowie eine institutionelle schultypusgebundene Alternative. Letztere besagt, dass an bekenntnisfreien Schulen kein konfessioneller Religionsunterricht erteilt zu werden braucht.

Der Parlamentarische Rat hatte diese Option ins Spiel gebracht, nachdem er die von den Kirchen gewünschte Engführung abgewiesen hatte, Religionsunterricht sei nach den „Grundsätzen der Kirchen" durchzuführen.[351] Der kirchliche Formulierungsvorschlag hätte es nichtchristlichen Religionsgemeinschaften verbaut, sich in den Schulen mit einem eigenen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht zu beteiligen, sodass – kurz nach dem Ende des NS-Staats! – erneut z.B. jüdischer Religionsunterricht unmöglich gemacht worden wäre. Der Kirchenvorschlag fiel nicht nur hinter die Weimarer Verfassung, sondern hinter Standards des 19. Jahrhunderts zurück. Indem der Parlamentarische Rat stattdessen von „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften" sprach, folgte er dem Weimarer Vorbild. Doch er nahm noch zwei weitere Abänderungen vor. Am 5. Februar 1949 fügte er die sog. Bremer Klausel in das Grundgesetz ein.[352] Schon zuvor, am 31. Januar 1949, war der Satz, dem gemäß der Religionsunterricht in sämtlichen öffentlichen Schulen „ordentliches Lehrfach" sein solle, mit der Einschränkung versehen worden: „dies gilt nicht für bekenntnisfreie Schulen und Lehranstalten"[353].

Während der Beratungen wurde klargestellt, dass dieser Zusatz auf ein gesamtes Bundesland zutreffen kann; insofern sei die Bremer Klausel „ei-

351 S. oben S. 101.

352 Vgl. Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 7, 1995, S. 395 (Vorschlag des Fünferausschusses). – Die Initiative zur Bremer Klausel war am 18. Januar 1949 von dem SPD-Abgeordneten Ehlers ausgegangen. Er argumentierte, dass es mit Art. 32 Abs. 1 der Bremer Landesverfassung nicht vereinbar sei, wenn die Bundesverfassung pauschal den konfessionellen Religionsunterricht vorschreibe; vgl. Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 11, 1997, S. 92 mit Fn. 5.

353 Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 7, 1995, S. 298 (Vorschlag des Fünferausschusses für den Hauptausschuss).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gentlich überflüssig“[354] und gar nicht erforderlich: „Wir brauchen […] den Bremer Artikel gar nicht, denn die Bremer Schulen sind bekenntnisfreie Schulen, die Berliner Schulen sind es ja auch. […] Auch die preußischen Berufsschulen sind bekenntnisfreie Schulen. 1897“[355]. Trotzdem wurde die Bremer Klausel in den Grundgesetzentwurf aufgenommen und im April/Mai 1949 auf Drängen der SPD allen Widerständen zum Trotz beibehalten. *Vice versa*: Die institutionelle oder schultypbezogene Befreiungsklausel, der gemäß konfessioneller Religionsunterricht an bekenntnisfreien bzw. weltlichen Schulen entfallen könne („dies gilt nicht für bekenntnisfreie Schulen und Lehranstalten“), blieb ihrerseits bestehen, nachdem – oder obwohl – die stichtagsgebundene Bremer Klausel entstanden war. Als der Parlamentarische Rat sich erneut mit dieser institutionellen Befreiungsklausel befasste, modifizierte er sie nur noch sprachlich. Er lehnte sie enger an eine frühere Weimarer Wortwahl an und ersetzte den Satz „dies gilt nicht für bekenntnisfreie Schulen und Lehranstalten“ durch Worte, die er aus Art. 149 WRV übernahm: „mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen“[356].

(2) Hierin, in der Absicherung einer zweifachen Alternative zum Religionsunterricht – Bremer Klausel plus Befreiungsklausel für die Institution bzw. für den Typus bekenntnisfreier Schulen – bewies der Parlamentarische Rat mehrheitlich Standhaftigkeit. Als Begründung diente das Gebot der Toleranz. Der SPD-Abgeordnete Georg August Zinn (1901–1976) nannte es eine „Vorschrift der Intoleranz“, wenn man dem kirchlichen Vorschlag folgend Religionsunterricht ausschlösse, der nicht von den Kirchen selbst erteilt werde; und ebenso wenig dürfe es eine „Vorschrift der Intoleranz“ zulasten des Schultypus „weltliche Schule“ geben.[357] Andere Stimmen rückten ebenfalls die Toleranz in den Vordergrund. Im Rückblick auf die Verfassungsberatungen schrieb der CDU-Abgeordnete Hermann von Mangoldt (1895–1953), die bekenntnisfreien Schulen seien zum Zuge gelangt, als angesichts der Dilemmata des konfessionellen Religionsunterrichts „der Ruf nach stärkerer Toleranz erhoben wurde“[358].

---

354 *Pfeiffer*, in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 11, 1997, S. 99 Fn. 8.

355 *Schmid*, in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 11, 1997, S. 99.

356 Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 7, 1995, S. 342 (Vorschlag des Fünferausschusses v. 5.2.1949). – In Art. 149 Abs. 1 WRV war der exakte Wortlaut gewesen: „mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen“.

357 Vgl. Jahrbuch des Öffentlichen Rechts 1951, S. 109.

358 *Von Mangoldt,* in: Archiv des öffentlichen Rechts 1949, 286; genauso *von Mangoldt*, Das Bonner Grundgesetz, 1953, S. 74. – Zur Institution der bekenntnisfreien Schule s. erneut unten S. 127–139, S. 209 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(3) Voranstehend sind wesentliche Merkmale und die Genese der Normen umrissen worden, die das Bonner Grundgesetz zum Religionsunterricht enthält. Weiter gefasst gehören zu ihrer Entstehungsgeschichte noch die einschlägigen Bestimmungen der Weimarer Verfassung hinzu. Daher wird im Folgenden auf „Weimar" geblickt, und zwar mit dem Ziel, die Weimarer und die Bonner Normen im Vergleich zu betrachten und sie gegeneinander abzuwägen.

III. Basis für den Religionsunterricht im Grundgesetz: Die Weimarer Verfassung

Zum Staat-Kirche-Verhältnis, darunter zur Konfessionsschule und zum konfessionellen Religionsunterricht hatte im Bonner Parlamentarischen Rat eine tiefe Kluft bestanden. Anders als zu sonstigen strittigen Fragen konnte man sich nicht einigen und begnügte sich damit, im Wesentlichen Bestimmungen aus der Weimarer Verfassung zu übernehmen. Dies stellte einen kleinsten gemeinsamen Nenner dar, der auf Vorschlag des katholischen CDU-Politikers Süsterhenn zustande kam.[359] Der Parlamentarische Rat übernahm pauschal die staatskirchenrechtlich-religionsbezogenen Regulierungen in Art. 136–139 und Art. 141 WRV und inkorporierte sie in Art. 140 GG. Der Religionsunterricht war in Art. 149 WRV verankert gewesen, dessen Absatz 1 nahezu wortgleich in Art. 7 Abs. 3 GG wiederkehrt. Daher werden jetzt die Bestimmungen erörtert, die 1919 in Weimar zum Religionsunterricht getroffen worden waren, um die rechtsgeschichtliche Basis für die Normen aufzuzeigen, die in der Bundesrepublik Deutschland gelten. Die Retrospektive auf Weimar ist nicht nur kultur- und rechtsgeschichtlich erhellend, sondern ist für das genauere Verständnis der Bonner Grundgesetzartikel selbst sowie für die Einschätzung des aktuellen Problemstands nützlich.

1. Verbindungslinien zwischen „Weimar" und „Bonn" – am Beispiel von Theodor Heuss

Nachstehend werden die Kontinuität, aber auch bestimmte Brüche und Divergenzen zwischen den Regularien zum Religionsunterricht von 1919 und 1949 sichtbar werden. Verbindungslinien sind nicht nur in der Sache

359 Vgl. *Feldkamp*, Der Parlamentarische Rat, 2019, S. 77.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

vorhanden, sondern ergeben sich ebenfalls durch die politischen Akteure, d.h. die beteiligten politischen Parteien und die involvierten Kirchen, sowie durch einzelne Personen. Exemplarisch sei eine einzelne Person erwähnt, die zum Thema des Religionsunterrichts die Kontinuität zwischen der Weimarer und der Bonner Verfassungsreflexion symbolisiert. Zu den Abgeordneten, die sich in Bonn an der ihn betreffenden Meinungsbildung lebhaft beteiligten, zählte der FDP-Politiker und spätere Bundespräsident Theodor Heuss.[360]

In der Weimarer Republik war Heuss von 1924 bis 1928 und von 1930 bis 1933 Mitglied des Reichstags gewesen, und zwar als Abgeordneter der Deutschen Demokratischen Partei (DDP), einer Vorgängerpartei der FDP. Neben dem Zentrum und der SPD war die DDP in der Weimarer Nationalversammlung und im Reichstag führend an allen Verhandlungen zum Religionsunterricht beteiligt gewesen. Die Lösung, die 1919 zum Religionsunterricht beschlossen worden war, geht in hohem Maß auf den DDP-Politiker Friedrich Naumann (1860–1919) zurück. Ihm stand Heuss persönlich und sachlich sehr nahe. Im Jahr 1937 publizierte er zur Biografie, zu den Gedankengängen und zum politischen Werdegang Naumanns eine voluminöse, klassisch gewordene Monografie.[361] Bevor Naumann politisch tätig wurde, war er evangelischer Pfarrer gewesen.

Neben Naumann war Heuss noch einer anderen liberalen Schlüsselgestalt der frühen Weimarer Republik verbunden, nämlich Hugo Preuß. Preuß gilt nicht nur als der Architekt der Weimarer Verfassung als Ganzer. Vielmehr hatte er sich schon vor und nach der Wende zum 20. Jahrhundert mit der Problematik des Religionsunterrichts in der Großstadt Berlin sowie in Preußen auseinandergesetzt[362] und 1918/1919 als Staatssekretär und Reichsinnenminister zu ihr zumindest indirekt und beiläufig Stellung genommen. Die Verbundenheit Heuss' mit Hugo Preuß geht aus einem Beitrag hervor, den Heuss 1926 verfasst hat. Sein Aufsatz leitete den Band ein, in dem kurz nach Preuß' Tod seine Frau, Else Preuß, repräsentative Texte des Verstorbenen aus mehreren Jahrzehnten zusammenstellte und edierte.[363] In einer Textpassage, in der sich Heuss zu den beiden prominenten Gestalten der DDP – Naumann und Preuß – in ihrem Nebeneinander äußerte, wird indes seine Präferenz für Naumann unverkennbar. So sehr er Preuß' intellektuelle und politische Gestaltungskraft würdigte und mit

360 S. bereits oben S. 103 f.
361 Vgl. *Heuss*, Friedrich Naumann, 3. Aufl. 1968.
362 S. oben S. 51–59.
363 Vgl. *Heuss*, Geleitwort, in: *Preuß*, Staat, Recht und Freiheit, 1926, ND 2006, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Hochschätzung von seinem „liberalen Bekenntnis" sprach, bezeichnete er ihn im Vergleich mit Naumann als zu nüchtern und als zu sehr von „realistische[r] Skepsis" geprägt; er sei – so schrieb er mit abschätzigem Unterton – „ein unphilosophischer Kopf" gewesen.[364]

Zum Staat-Kirche-Verhältnis hatte Preuß für tiefgreifende Reformen plädiert. Den konventionellen kirchlichen konfessionellen Religionsunterricht beurteilte er kritisch. Der im Ergebnis sehr kirchenfreundliche Zuschnitt der Weimarer Bestimmungen zum Religionsunterricht lag nicht auf seiner Linie, sondern auf der Linie Naumanns. Als dreißig Jahre später in Bonn über den Religionsunterricht beraten wurde, argumentierte Heuss nicht auf den Spuren des Juristen Preuß; vielmehr trat er in die Fußstapfen des lutherischen Theologen Naumann.

2. Das Profil der Weimarer Regelungen zu Kirche und Schule

(1) Der Religionsunterricht war in Deutschland im 19. Jahrhundert zu einem tragenden Baustein im Gefüge des Staat-Kirche-Verhältnisses geworden. Durch den Zusammenbruch des Kaiserreichs und die Novemberrevolution 1918 fanden das landesherrliche Kirchenregiment und die herkömmliche Symbiose von Thron und Altar, genauer gesagt: von Thron und evangelischem Altar, ihr Ende. Die katholische Kirche war im Deutschen Reich vor 1918 nicht derart abhängig von der staatlichen Obrigkeit gewesen wie die evangelische. Gleichwohl mussten die Beziehungen zwischen dem Staat und den Kirchen nach dem Einschnitt von 1918 insgesamt völlig neu geordnet worden. Dies leistete die Weimarer Reichsverfassung. Ihre Bestimmungen zu Staat und Kirchen/Religionen und zu Kirche und Schule sind hier nicht umfassend wiederzugeben, weil lediglich ein Ausschnitt, der Religionsunterricht, im Fokus steht. Summarisch ist festzuhalten, dass Staat und Kirche einerseits formal voneinander getrennt wurden. Andererseits wollte man staatlicherseits den Status der Kirchen in der Gesellschaft stabilisieren und neu fundieren.

Teilweise geschah dies durch Maßnahmen, die nur als Überbrückung gedacht waren, wie etwa die finanziellen Staatsleistungen an die Kirchen. Nach der Abtrennung von Staat und Kirche sollten sie den Kirchen, besonders den evangelischen Kirchen helfen, sich institutionell auf eigene Füße zu stellen. Gemäß Art. 138 Abs. 1 WRV standen diese direkten Finanztransfers unter dem Vorbehalt, beendet bzw. abgelöst zu werden. Das

364 *Heuss*, Friedrich Naumann, 3. Aufl. 1968, S. 498, vgl. S. 501.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Verfassungsgebot kehrt in Art. 140 GG wieder. Bekanntlich sind bis heute – zuletzt im Jahr 2020 – alle Bemühungen gescheitert, diese Ablösung zu realisieren.[365]

Hier zeigt sich brennglasartig, dass Staat und Kirche in Deutschland trotz der formalen Trennung sehr eng oder, kritisch gesagt, zu eng miteinander verknüpft blieben. Auf die Problematik war sofort nach der Verabschiedung der Weimarer Verfassung hingewiesen worden, und zwar von einem Autor, der keinesfalls als religions- oder kirchendistanziert einzustufen ist. Der Jurist Hans Nawiasky, der später an der bayerischen Verfassung des Jahres 1946 und am Herrenchiemseer Verfassungsentwurf für den westdeutschen Nachkriegsstaat mitwirkte, machte in seinem 1920 erschienenen Kommentar zur Weimarer Verfassung auf die Ambivalenz der Staatsleistungen an die Kirchen aufmerksam. Er merkte skeptisch an, durch die Weimarer Verfassung sei „die Freiheit der Kirche vom Staat, aber die Dienstbarkeit des Staates gegenüber der Kirche erreicht" worden.[366]

(2) Abgesehen von allen sonstigen Teilfragen des Staat-Kirche-Verhältnisses: Was Kirche und Schule anbelangt, so hat die Weimarer Verfassung in *einer* Hinsicht Klarheit geschaffen: Sie beendete endgültig die geistliche Schulaufsicht. Diese durfte auch nicht mehr – wie es bis 1918 sehr häufig der Fall war – auf einem Umweg mithilfe der Beauftragung von Geistlichen durch die Schulbehörden bzw. durch den Staat stattfinden.[367]

(3) Zu einem anderen Ausschnitt des Themenkreises „Kirche und Schule", der mit dem Religionsunterricht unmittelbar zusammenhängt, kam in Weimar indessen keine klare Lösung zustande: zur Streitfrage Konfessionsschule versus Gemeinschaftsschule. Die Weimarer Verfassung schrieb in Art. 146 vor, dass in Zukunft überkonfessionelle Schulen (= paritätische Schulen, Simultan- oder Gemeinschaftsschulen) die „Regel" und der „Nor-

365 Der Entwurf eines Grundsätzegesetzes zur Ablösung der Staatsleistungen vom 15.5.2020 – Deutscher Bundestag Ds. 19/19273 – wurde abgelehnt, ohne dass die Mehrheit des Bundestages eine Alternative vorlegte. Stattdessen beließ man alles beim Alten. In den Niederlanden waren solche Staatsleistungen im Jahr 1983 abgelöst worden; vgl. *van Bijsterveld*, in: *Kreß*, Religionsfreiheit als Leitbild, 2004, S. 247.

366 *Nawiasky*, Die Grundgedanken der Reichsverfassung, 1920, S. 146.

367 Vgl. *Helmreich*, Religionsunterricht in Deutschland, 1966, S. 121; *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 10.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

maltypus“ sein sollten.[368] Auf den Wunsch von Eltern hin sollten aber unter einschränkenden Bedingungen Bekenntnisschulen errichtet werden dürfen; und es sollten bekenntnisfreie/weltliche Schulen möglich sein. Nawiasky meinte, die Weimarer Nationalversammlung habe sich ebenfalls an dieser Stelle dem Druck der Kirchen gebeugt: In der Sache sei es „praktisch kaum um bekenntnisfreie Schulen und Rücksichten auf [nichtreligiöse] Weltanschauungen, sondern um die konfessionelle Schule und den Einfluß der Kirchen“ gegangen.[369]

Jedenfalls erwuchsen hier Unklarheiten. Laut Weimarer Verfassung musste die Einführung von Simultanschulen als Normaltypus durch ein Reichsgesetz geregelt werden. Bis dahin konnten bzw. sollten die bereits vorhandenen Konfessionsschulen fortexistieren[370], wodurch zugleich deren konfessionelle Religionslehre gesichert war. Diese am Status quo ante 1918 ausgerichtete Übergangsbestimmung kommentierte Nawiasky dahingehend, hier gelange der zu große Einfluss der Kirchen „[b]esonders deutlich“ zum Ausdruck.[371] Aus der Perspektive der Kirchen selbst stellte sie einen überaus großen Erfolg dar.[372] Im Sinne der Kirchen war es zusätzlich günstig, dass die politischen Bemühungen um ein Reichsschulgesetz im Jahr 1927 endgültig scheiterten.[373] Daher waren in Preußen im Jahr 1931/32 noch über 95 % der Volksschulen (Gesamtzahl: 33.479) Konfessionsschulen (23.152 evangelische, 8.723 katholische sowie 95 israelitische Bekenntnisschulen).[374]

(4) Die Vorgabe der Weimarer Verfassung, Einzelheiten zum Schulwesen und zu Kirche und Schule einem Reichsgesetz zu überlassen, schloss den Religionsunterricht ein. Einen Vorstoß, die Probleme des Religionsunterrichts mithilfe eines Reichsgesetzes zu klären, hatte Hugo Preuß

368 Vgl. hierzu auch *Nawiasky*, Die Grundgedanken der Reichsverfassung, 1920, S. 147.

369 *Nawiasky*, Die Grundgedanken der Reichsverfassung, 1920, S. 147; das Wort „nichtreligiöse“ ist im Zitat der Klarheit halber in Klammern ergänzt worden.

370 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 624, S. 668.

371 *Nawiasky*, Die Grundgedanken der Reichsverfassung, 1920, S. 147.

372 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 624.

373 Die Gesetzentwürfe und parlamentarischen Diskussionen zum Reichsschulgesetz sind dokumentiert in: Das Ringen um das sogenannte Reichsschulgesetz, 1956.

374 1.220 Volksschulen waren Simultan- und 289 Volksschulen waren weltliche Sammelschulen; vgl. *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 6, 1981, S. 949.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bereits 1905/1906 unternommen. Seine Begründung war durchschlagend: Es ging ihm um Rechtssicherheit.[375] Während der Verfassungsberatungen setzte er sich erneut für eine solche Lösung ein, und zwar zusätzlich aus pragmatischen Gründen. Durch die „Überweisung" des Themas Religionsunterricht an ein Reichsgesetz wollte er es aus den ausufernden Grundrechtsdebatten heraushalten, die sich in der Nationalversammlung als Belastung abzeichneten.[376] In dieser Hinsicht scheiterte Preuß; der Religionsunterricht geriet in der Nationalversammlung in den Strudel der Grundrechtskontroversen. Zwar wurde die von Preuß favorisierte Lösung – letztliche Klärung des Themas durch ein Reichsgesetz – trotzdem aufrechterhalten; sie findet sich in Art. 146 Abs. 2 S. 3 WRV. Das Reichsgesetz kam aber nie zustande. Im Schulalltag blieb es in der Weimarer Republik daher bei der Praxis aus der Kaiserzeit, nämlich der herkömmlichen konfessionellen Religionslehre, die zumeist in den Konfessionsschulen, ansonsten aber auch in den – wenigen – Gemeinschaftsschulen unterrichtet wurde.

Zusammengefasst besagte die Weimarer Reichsverfassung zum Religionsunterricht mithin Folgendes:

- Der Religionsunterricht erhielt in Art. 149 Abs. 1 WRV eine Verfassungsgarantie, aufgrund derer er künftig in den Gemeinschaftsschulen erteilt werden sollte, die perspektivisch der Normaltypus werden sollten. Die bisherigen Konfessionsschulen sollten dem Willen des Weimarer Verfassungsgebers gemäß auslaufen.
- In der Übergangszeit, bis zum Inkrafttreten eines Reichsgesetzes zur Gemeinschaftsschule und zum Schulwesen, blieben die Konfessionsschulen und der in ihnen erteilte Religionsunterricht in der traditionellen Form erhalten.
- Für die Kirchen bedeutete der fortbestehende konfessionelle Religionsunterricht eine – starke – Kompensation dafür, dass ihnen die geistliche Schulaufsicht entzogen worden war. Sie durften in staatlichen Schulen unverändert über den Religionsunterricht bestimmen und hierdurch in das öffentliche Schulwesen hineinregieren.
- Der Preis, den die Weimarer Verfassung für diesen Kompromiss – den „Weimarer Schulkompromiß" – zu zahlen hatte, bestand darin, dass sie selbstwidersprüchlich wurde. Die Trennung von Kirche und Schule, die 1918 eigentlich angestrebt worden war, war nicht zuletzt

375 S. oben S. 81.

376 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 287, S. 329 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

durch die Verfassungsgarantie des Religionsunterrichts konterkariert, ja „nachdrücklich verworfen“[377] worden.

3. Einflussnahmen der Kirchen schon auf die Verfassungsbestimmungen von 1919

(1) Die für die Kirchen recht günstigen Ergebnisse, die in den Weimarer Verfassungsverhandlungen zum Staat-Kirche-Verhältnis und zum Religionsunterricht erzielt worden waren, erklären sich nicht zuletzt dadurch, dass es ihnen gelang, die Öffentlichkeit zu mobilisieren. Die Begleitumstände und Abläufe, unter denen 1919 in Weimar und 1948/1949 in Bonn zum Religionsunterricht diskutiert wurde, ähneln einander; „Bonn“ stellt geradezu eine Wiederkehr dessen dar, was sich in „Weimar“ ereignet hatte.

Schon in Weimar war – wie später in Bonn – der Religionsunterricht erst spät auf die Tagesordnung gelangt.[378] Und: Beide Male drohte an dem Themenfeld Staat–Kirche–Schule, insbesondere auch Konfessionsschulen–Religionsunterricht, die Verabschiedung der ansonsten bereits fertiggestellten Verfassungen im letzten Augenblick zu scheitern. In Weimar musste zu ihm noch am 31. Juli 1919, also am Tag der Schlussabstimmung über die Annahme der Verfassung, verhandelt werden.[379] Die durchaus dramatischen Vorgänge in Bonn sind voranstehend wiedergegeben worden.[380] Nachfolgend wird der Blick darauf gelenkt, wie die beiden Kirchen vor Beginn der Weimarer Verfassungsberatungen sowie in ihrem Verlauf auf die Politik öffentlichen Druck ausübten.

(2) Zur evangelischen Seite: Die evangelischen Kirchen insistierten darauf, dass sowohl der konfessionelle Religionsunterricht als auch die christlichen Schulen bzw. die Bekenntnisschulen nach dem Ende des Kaiserreichs fortgeführt würden. Eine evangelische Massenpetition, die die Beibehaltung des bisherigen Religionsunterrichts verlangte, wurde 1919 von ca. 8 Millionen Unterschriften unterstützt.[381] Schon bevor die Nationalver-

---

377 *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 6, 1981, S. 948.

378 Zu Bonn s. oben S. 94 f.; zu Weimar vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 268.

379 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 609, S. 616; ausführlich S. 562 ff., S. 593 ff., S. 616 ff.

380 S. oben S. 97 ff.

381 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 59 Fn. 162; *Friedrich*, in: *Brakelmann/Friedrich/Jähnichen*, Auf dem Weg zum Grundgesetz, 1999, S. 112.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

sammlung zusammengetreten war, hatten die Kirchen den Religionsunterricht zum überragend wichtigen Thema erhoben. Im vornehmlich protestantischen Preußen hatte ein ministerieller Erlass am 29. November 1918 bestimmte Einschränkungen verfügt: Schulgebete sollten nicht länger obligatorisch sein, Lehrer nicht mehr zum Religionsunterricht verpflichtet werden dürfen und Kinder aus Dissidentenfamilien nicht länger dazu gezwungen werden, am Religionsunterricht teilzunehmen.[382] Hiermit ging Preußen nicht so weit wie der Stadtstaat Hamburg, der den Religionsunterricht zeitweise vollständig abschaffte.[383] Der preußische Erlass wollte die persönliche Glaubens- und Gewissensfreiheit sichern. Aufgrund der kirchlichen Proteste wurde er am 18. Dezember 1918 in einer Ausführungsbestimmung sogar abgemildert. Außerdem betonte das Ministerium ausdrücklich, durch ihn solle keinesfalls „ein antireligiöser Gewissensdruck ausgeübt werden"[384]. Trotzdem ließ sich der kirchliche Widerspruch nicht besänftigen; im Gegenteil. In einer weit verbreiteten kirchlichen Publikation nannte der Beauftragte der evangelischen Kirchen Otto Dibelius (1880–1967) den Erlass ein „Attentat auf die Grundlagen unserer christlich-deutschen Kultur". Dibelius erinnerte an den Bismarck'schen Kulturkampf und rief dazu auf, dass nun die Kirche ihrerseits gegen den Staat in einen Kulturkampf eintreten solle:

> „Eine Regierung aber, die das Recht unseres Glaubens auf unserer Kinder Leben antastet, darf sich nicht wundern, wenn wir die kirchlich Gesinnten zum Kampf aufrufen – solange der Religionserlaß nicht zurückgezogen wird. Einst hat Rudolf Virchow das Wort vom ‚Kulturkampf' geprägt [...] Wir nehmen das Wort auf in neuem Sinne. Was man jetzt entfesselt hat, ist ein Kampf gegen die Grundlagen der christlich-deutschen Kultur. Wir treten ein in diesem Kampf als Kämpfer für dieses von den Vätern ererbte heilige Gut. Wir erheben den alten Kreuzfahrerruf: ‚Gott will es! Gott will es!'"[385]

---

382 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 11.

383 Vgl. *Hering,* in: *Brakelmann/Friedrich/Jähnichen*, Auf dem Weg zum Grundgesetz, 1999, S. 131; ferner *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 268.

384 So die „Näheren Anweisungen zur Durchführung des Erlasses vom 29.11.1918", zit. nach *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 15 Fn. 89.

385 *Dibelius* in den „Mitteilungen", die vom Evangelischen Oberkirchenrat bzw. von den von ihm beauftragten „Vertrauensmännern" verbreitet wurden, zit. nach *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalver-

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(3) Genauso wie die evangelische Kirche verfuhr die katholische Kirche: Sie mobilisierte die Öffentlichkeit; ihre Repräsentanten äußerten sich in scharfer Form. Hiermit verstärkte sie in Preußen den evangelischen Widerstand. In einem Hirtenschreiben schrieben die preußischen katholischen Bischöfe im Dezember 1918:

> „merket wohl auf, geliebte Diözesanten, das allerschlimmste ist dieses: aus den Schulen schwindet jegliche Religion. […] Für das wichtigste Erziehungs- und Unterrichtsfach gibt es im Schulplan keinen, gar keinen Platz mehr."

Die Bischöfe listeten weitere Beispiele für „das frevelhafte Unrecht" und „gottlose Rechtsverletzungen" in Preußen auf, um zu resümieren: „Katholisches Volk, wir rufen dich feierlich zum Zeugen: Schreit ein solches Unrecht nicht wahrhaft zum Himmel auf?"[386]

Ähnlich wie in Preußen war in Bayern von der Regierung des Ministerpräsidenten Kurt Eisner der Religionsunterricht zwar nicht als solcher abgeschafft oder ausgesetzt worden[387]; aber man hob die Teilnahmepflicht aller Schüler auf. Im neuen Staatsgrundgesetz der Republik Bayern vom 4. Januar 1919 lautete Art. 15:

> „Das Unterrichtswesen ist eine staatliche Angelegenheit. Die Erteilung des Religionsunterrichts obliegt den Glaubensgesellschaften. Staatliche Lehrpersonen können zur Erteilung des Religionsunterrichts nicht gezwungen werden; die Erziehungsberechtigten können von Staatswegen nicht gezwungen werden, die ihnen anvertraute Jugend zur Teilnahme am Religionsunterricht oder an religiösen Übungen anzuhalten."

Hiermit fand sich der bayerische katholische Episkopat nicht ab. Er nannte die Möglichkeit, Kinder vom Religionsunterricht abmelden zu dürfen, eine „kulturkämpferische Gewalttat" des Staates „gegen Religion und Kirche"[388]. Der Münchner Erzbischof Faulhaber kommentierte eine Verordnung zum Religionsunterricht vom 29. Januar 1919, die im Einklang mit

---

sammlung, 1996, S. 16. Zur großen Breitenwirksamkeit der „Mitteilungen" vgl. *Stupperich*, Otto Dibelius, 1989, S. 80, S. 102.

386 Hirtenschreiben der preußischen Bischöfe vom 20.12.1918, in: *Ritter/Miller*, Die deutsche Revolution 1918/1919, 1975, S. 285.

387 Dass die preußischen Bischöfe in dem voranstehend wiedergegebenen Zitat beklagten, in Preußen habe der Religionsunterricht „gar keinen Platz mehr", stimmte mit den Tatsachen nicht überein.

388 Zit. nach *Dreier*, Kirche ohne König, 2020, S. 142.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Art. 15 des neuen Staatsgrundgesetzes stand, in einem Hirtenbrief dahingehend, sie sei schlimmer als die Ermordung der unschuldigen Kinder durch König Herodes:

> „Am letzten Montag ist im Volksstaate Bayern eine Verordnung ergangen, die vor dem Richterstuhl Gottes schwerer wiegt als der Blutbefehl des Herodes. Durch eine Verordnung des Unterrichtsministers wurde der Religionsunterricht in allen bayerischen Schulen als Pflichtfach abgesetzt und als Wahlfach der Willkür der Eltern und Vormünder ausgeliefert“[389].

Die Eltern, die ihre Kinder vom Religionsunterricht abmeldeten, waren Faulhaber zufolge von den Sakramenten auszuschließen. Dies gelte auch für den Fall ihres Todes. Ihre Kinder sollten nicht mehr zur Firmung zugelassen werden.[390]

(4) Als über das Staat-Kirche-Verhältnis, die Konfessionsschule und den Religionsunterricht dann in der Weimarer Nationalversammlung verhandelt wurde, besaß die katholische Kirche eine überaus starke Position, da ihr Sprachrohr die Zentrumspartei war. Während der abschließenden parlamentarischen Beratungen kam dem Zentrum im Sommer 1919 eine Schlüsselrolle zu, nachdem sich die DDP aus der Regierung zurückgezogen hatte. Die Ansprüche der evangelischen Kirchen auf Besitzstandswahrung waren in der Nationalversammlung zuvor vor allem von der Deutschnationalen Volkspartei (DNVP) vertreten worden.[391] Schließlich machte sich jedoch zusätzlich der DDP-Politiker Friedrich Naumann, der evangelischer Pfarrer gewesen war, zum Anwalt evangelischer kirchlicher Interessen.[392] Er ergriff die Initiative, dass die Weimarer Reichsverfassung einen sehr ausführlichen Grundrechtsteil erhalten sollte, der den Religionsunterricht einschloss, wohingegen Hugo Preuß die Verfassungs-, namentlich die Grundrechtsdebatten von solchen speziellen Fragen nicht überfrachtet sehen wollte. Die letztere Ansicht teilte der prominente Kirchenhistoriker Adolf von Harnack (1851–1930), den die Reichsregierung

389 *Faulhaber*, zit. nach *Dreier*, Kirche ohne König, 2020, S. 143.
390 Vgl. *Dreier*, Kirche ohne König, 2020, S. 143.
391 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 110 f.; dort auch Näheres zu den personellen Verflechtungen zwischen der evangelischen Kirche und der DNVP. Als evangelische Verbindungsperson zur DNVP fungierte Otto Dibelius.
392 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 320 ff., S. 324 ff.; allgemein S. 460 ff., 616 ff., S. 639 ff.; *Heuss*, Friedrich Naumann, 3. Aufl. 1968, S. 497 ff., S. 505 ff., bes. S. 509.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

als sachverständigen Berater in die Weimarer Verhandlungen entsandt hatte.[393] Im Ergebnis brachen durch die Debatten zu Kirche und Schule einschließlich des Themas Religionsunterricht in den Weimarer Verfassungsberatungen Irritationen auf, die als ihre „Grundrechtskrise"[394] in die Rechtsgeschichte eingegangen sind.

4. Exponierte Sonderstellung des Religionsunterrichts bereits in der Weimarer Verfassung?

(1) Ungeachtet aller Einwände gelang es den Kirchen in Weimar, für den Religionsunterricht eine Verfassungsgarantie zu erreichen. Hierzu ist bemerkenswert, dass dies in der Weimarer Verfassung im Vergleich zum späteren Bonner Grundgesetz nur in abgeschwächtem Maß geschah. Im Jahr 1919 war ihm noch keine derart exponierte Ausnahme- oder Sonderstellung zugestanden worden wie später im Grundgesetz.

In den Bonner Grundrechtskatalog ist die Institutsgarantie des Religionsunterrichts systemwidrig hineingeschrieben worden. An sich hatte der Parlamentarische Rat nur die individuellen Schutz- und Freiheitsrechte bzw. die klassischen Abwehrrechte gegen den Staat im Grundrechtsteil verankern wollen.[395] Demgegenüber waren in die Weimarer Verfassung soziale und kollektive Grundrechte aufgenommen worden. Zudem enthielt sie als Äquivalent zu den kulturellen und bildungsbezogenen Grundrechten einschließlich des Religionsunterrichts eine Lebensordnung zu Arbeit und Wirtschaft.[396] Zu einem solchen Schritt fand sich der Bonner Parlamentarische Rat – wie oben wiedergegeben – nicht bereit.

Es kommt hinzu, dass die Weimarer Verfassung den Religionsunterricht nicht so ausschließlich und isoliert hervorgehoben hat wie später das Grundgesetz. In der Bonner Verfassung hat er eine Alleinstellung erlangt, weil er das einzige Schulfach ist, das von ihr erwähnt wird. Anders die Weimarer Verfassung: In Art. 148 Abs. 3 WRV werden ebenfalls der Arbeitsunterricht und die Staatsbürgerkunde als Schulfächer erwähnt – und zwar als obligatorische Unterrichtsfächer, wohingegen der Besuch des

393 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 337, S. 340 f.
394 *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 494, S. 519.
395 S. oben S. 101 f.
396 Vgl. Art. 151 ff. WRV; hierzu *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, S. 697.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

konfessionellen Religionsunterrichts aufgrund der persönlichen Glaubens- und Gewissensfreiheit gemäß Art. 149 Abs. 2 WRV freiwillig blieb. Die Initiative für das Fach Staatsbürgerkunde, das die rechtlich-ethischen Grundlagen des Staates vermitteln sollte, war namentlich von Gustav Radbruch (1878–1949) ausgegangen.[397]

(2) Wichtig ist ferner, dass gemäß Art. 148 Abs. 1 und Abs. 2 WRV die Schule als Ganze quer durch die verschiedenen Unterrichtsfächer politisch-ethische Orientierungsfunktionen übernehmen sollte – bezogen auf Völkerverständigung und Toleranz – und dass ihr als Ganzer die Aufgabe staatsbürgerlicher Bildung zufiel.[398] Auf diese Weise hat die Weimarer Verfassung den im 19. Jahrhundert verwurzelten und noch heute nachwirkenden Gedanken zurückgewiesen, es sei die Aufgabe speziell des Religionsunterrichts, den Schülern die sittlichen Grundlagen des Gemeinwesens zu vermitteln.[399]

5. Das Zugeständnis der kirchlichen „Grundsätze"

(1) Im Ergebnis hatte der Religionsunterricht in der Weimarer Verfassung mithin keine so exponierte Sonderrolle erhalten wie danach in Bonn. In einem anderen Punkt ähneln sich die Bonner und Weimarer Regularien. In beiden Fällen ist die auf ihn bezogene Normierung auf die beiden christlichen Großkirchen zugeschnitten worden. Bei den Bonner Verfassungsberatungen wurde dies zunächst sogar begrifflich zum Ausdruck ge-

---

397 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 367 Fn. 417. – Dreißig Jahre später, im Jahr 1948, kam Radbruch auf dieses Anliegen zurück; vgl. *Radbruch,* in: SJZ 1948, Sp. 425. In der Bundesrepublik wird das Fach in veränderter Form unterrichtet – als Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Politik oder unter anderen Bezeichnungen –, ohne dass es im Bonner Grundgesetz als solches genannt worden ist.

398 Vgl. *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 148, S. 687 f.

399 Ein Beleg für heutige Äußerungen: Der für Verfassungs- und Religionsfragen zuständige Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble meinte unter Bezug auf den Religionsunterricht: „der Staat hofft auf die wert- und gemeinschaftsbildenden Kräfte aller hier vertretenen Religionen im gemeinsamen Interesse unserer Gesellschaft"; *Schäuble,* zit. nach *Deckers*, Vorbild Weimar. Das Arrangement von Staat und Kirche in Deutschland, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 11.8.2009, S. 8; vgl. *Schäuble,* in: ZEE 2008, Sonderheft, 85; ähnlich *Ogorek,* in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, 3. Aufl. 2020, S. 1801 f. Rdnr. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bracht, indem seine Durchführung überhaupt nur nach den „Grundsätzen der Kirchen" erfolgen sollte.[400] Später korrigierte der Parlamentarische Rat diese andere Religionen diskriminierende Engführung. Er übernahm die alte Weimarer Formulierung – Realisierung des Religionsunterrichts nach den „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften" –, womit er dem religiösen und weltanschaulichen Pluralismus Rechnung trug. Die Weimarer Verfassung war in ihrer Bejahung des Pluralismus sehr weit gegangen, weil sie in Art. 137 Abs. 7 klargestellt hatte, dass ebenfalls nicht- oder nachreligiöse Weltanschauungsgemeinschaften den Kirchen gleichgestellt sind.

Der weite Horizont und die Pluralismusoffenheit der Weimarer Vorgaben sind bis heute wegweisend. Entstehungsgeschichtlich hatten jedoch auch in Weimar für den Religionsunterricht praktisch nur die Kirchen eine Rolle gespielt, die ihrerseits um ihren gesellschaftlich dominierenden Status bangten und um ihre tradierten Privilegien kämpften. Besonders für die evangelischen Kirchen war die Ausgangslage sehr schwierig, weil nach dem Rücktritt des Kaisers und der anderen Monarchen die Symbiose von Thron und Altar zusammengebrochen war. Es kam hinzu, dass das Ansehen der evangelischen Kirchen in der kritischen Öffentlichkeit, besonders in der Lehrerschaft, aufgrund ihrer traditionellen Ausrichtung auf den Obrigkeitsstaat schwer beeinträchtigt war.[401] Umso mehr kämpften die Kirchen um die Wahrung ihrer Interessen.

Sachlich und terminologisch gelangte bereits in Weimar die Fokussierung des in der Verfassung abgesicherten Religionsunterrichts auf die Kirchen dadurch zum Zuge, dass er nach den kirchlich-religiösen „Grundsätzen" zu erteilen sei. Um den Terminus war hart gerungen worden. Die Kirchen hatten hinnehmen müssen, dass in den öffentlichen Schulen der Religionsunterricht unter staatlicher Aufsicht steht. Die katholische Zentrumspartei hatte eigentlich in den Verfassungstext schreiben wollen, dass die Kirchen das Recht der „Leitung" des schulischen Religionsunterrichts – als Äquivalent: kirchliche „Aufsicht" über ihn – besäßen. Eine solche weitgehende Forderung erwies sich als nicht durchsetzbar.[402] Zur Absiche-

400 S. oben S. 95 f., S. 101.

401 S. oben S. 62, S. 71 u. passim.

402 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 395, S. 483 mit Fn. 1030. – Auch im Entwurf zum Bonner Grundgesetz hieß es aufgrund der Interventionen der Kirchen zunächst, Religionsunterricht solle unter kirchlicher „Aufsicht" sein. Der Redaktionsausschuss des Parlamentarischen Rates erinnerte daran, eine solche Formulierung sei in die Weimarer Verfassung nicht aufgenommen worden; und er warnte, der Reli-

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

rung des kirchlichen Einflusses wurden dann die Termini „in Übereinstimmung mit den Lehren und Satzungen der betreffenden Religionsgemeinschaften" sowie „nach ihren Grundsätzen" erwogen. Die katholische Zentrumspartei erklärte sich mit den Worten „Lehren und Satzungen" einverstanden; denn hierdurch werde indirekt die *missio canonica* abgesichert.[403] Später einigte man sich auf den Term „Grundsätze".[404] Damit war es dem Zentrum bzw. der römisch-katholischen Kirche im Ergebnis gelungen, sich einen doppelten Zugriff auf den Religionsunterricht zu sichern:

- personbezogen: Mithilfe der *missio canonica* konnte die Kirche die einzelne Lehrkraft direkt beauftragen[405];
- inhaltlich: Die Kirchen sollten weiterhin „das Recht haben, diesen Religionsunterricht nach der Richtung hin zu beaufsichtigen, ob ihr Lehrgut wirklich an die Kinder herangebracht wird"[406].

Bereits im 19. Jahrhundert war die *missio canonica* der harte Kern der katholischen Ansprüche gewesen.[407]

(2) Indessen wurden auf diese Weise Auslegungs- und Anschlussprobleme vorprogrammiert. Erhebliche Verlegenheiten ergaben sich für die evangelischen Kirchen, die sich der auf die katholische Kirche zugeschnittenen *missio canonica*-Regelung anpassen mussten. Im 19. Jahrhundert hatte man es auf evangelischer Seite vermieden, derartige Lehrbefugnisse zu erteilen, weil dies im Widerspruch zur evangelischen Lehre vom Priestertum aller Gläubigen stand.[408] Als die Weimarer Verfassung beraten wurde, äußerte auch Friedrich Naumann Bedenken. Da er selbst evangelischer Pfarrer gewesen war, war ihm der evangelische Standpunkt wohlbekannt, der seit der Reformation eine kirchliche geistliche, autoritative Hierar-

---

gionsunterricht drohe hierdurch klerikalisiert zu werden; vgl. Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 5, 1993, S. 881.

403 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 395.

404 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 476 f., S. 483 f.

405 Der Zentrumsabgeordnete Mausbach sprach von der Sicherstellung des „kirchlichen Lehrauftrages für den katholischen Religionslehrer"; *Mausbach*, zit. nach *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 483 Fn. 1030.

406 *Brockmann* (Zentrumspartei), in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1361.

407 S. oben S. 48, S. 73 f.; vgl. *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 484.

408 S. oben S. 75.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

chie ablehnte. Abgesehen von dem Grundsatzproblem, der Inkompatibilität mit den Grundüberzeugungen der evangelischen Theologie, wurde befürchtet, die Anbindung der Religionslehrkräfte an eine kirchliche Beauftragung drohe zum Einfallstor für neue Kontroversen zwischen dem konservativen und dem liberalen Flügel des Protestantismus zu werden.[409] Letztlich dauerte es sehr lange, bis die evangelischen Kirchen flächendeckend dazu übergingen, solche Lehrbefugnisse zu erteilen. Selbst in den 1950er Jahren war dies noch nicht der Fall.[410] Im Stadtstaat Hamburg wird die Beauftragung evangelischer Lehrkräfte durch die dortige evangelisch-lutherische Kirche (Nordkirche) erst seit 2019/2020 eingeführt.[411] Mit dem Terminus „Grundsätze" einschließlich der hiermit verknüpften Implikationen hat sich für den Religionsunterricht an Schulen ausgerechnet die römisch-katholische Konzeption durchgesetzt.

(3) Ein weiteres Anschlussproblem lautete und lautet bis heute: Wie soll der Staat, der rechtlich der Veranstalter des Religionsunterrichts ist, seinerseits mit der Bindung an die Grundsätze der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft umgehen? In dieser Hinsicht lohnt die Lektüre des klassischen, von Anschütz verfassten Kommentars zur Weimarer Verfassung. Er umschrieb das Postulat der Übereinstimmung mit den kirchlich-religiösen Grundsätzen mit den Worten, der Religionsunterricht habe „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit" zu erfolgen.[412] Diese Formulierung ist im einschlägigen Schrifttum und in der Rechtsprechung geradezu zum geflügelten Wort geworden. Anschütz selbst legte das Postulat der „Übereinstimmung mit den Grundsätzen" weltlich-liberal aus. Er unterstrich, dass die staatliche Schulverwaltung für dessen Realisierung verantwortlich sei, stellte jedoch klar: „aber nicht den Religionsgesellschaften verantwortlich!"[413] Sodann arbeitete er heraus: Es „bleibt ihrem Ermessen überlassen", wie sich die staatliche Verwaltung der Übereinstimmung mit den fraglichen Grundsätzen vergewissere „und mit welchen

409 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 399 f.; ebd. S. 395 mit Fn. 558: Naumann sah im Terminus „Satzungen" (bzw. später: „Grundsätze") ein Zugeständnis an die Zentrumspartei und an die katholische *missio canonica*, das unvermeidlich gewesen sei.

410 S. oben S. 75.

411 Vgl. *Lein* u.a., in: hlz 2021, H. 3–4, 33.

412 *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 149, S. 691.

413 *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 149, S. 691. Das ungewöhnliche, bei Anschütz ganz selten verwendete Ausrufungszeichen findet sich im Original.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Mitteln sie die Wahrung der Übereinstimmung sichern will“[414]. Und nicht zuletzt hob er hervor, es sei unzulässig, Lehrkräfte auf ihre Überzeugung und Gesinnung zu prüfen: „Doch dürfen die Staatsbehörden nicht den Inhalt der religiösen Überzeugungen des Lehrers durch inquisitorisches Ausfragen erforschen“[415].

D.h., die harte Grenze für Nachprüfungen von Religionslehrkräften war ihre persönliche Glaubens-, Überzeugungs- und Gewissensfreiheit. Hierfür berief sich Anschütz auf Art. 136 WRV. Behörden besitzen keinerlei Befugnis zur Ausforschung von Überzeugungen.[416] Angesichts dieser Grenzlinie zog er es noch nicht einmal theoretisch in Betracht, dass oder wie Kirchen oder Religionsgesellschaften Lehrkräfte, die dann vom Staat einzustellen und zu beschäftigen seien, auf ihre individuelle Überzeugung oder ihren Lebenswandel hin überprüfen dürften. Faktisch war die Mitwirkung der Kirchen beim Religionsunterricht in der Weimarer Republik je nach Land im Übrigen sehr unterschiedlich geregelt. So wurden für den evangelischen Religionsunterricht „[k]eine kirchliche Mitwirkung und keine Einsichtsrechte […] in Anhalt, Braunschweig, Lippe, Sachsen, Schaumburg-Lippe und in den Hansestädten gewährt“[417]. Auf jeden Fall zeigt sich der Interpretationskonflikt,

- ob das Wort „Grundsätze“ gemäß römisch-katholischer Logik eine Unterordnung unter kirchliche Hierarchie und Autorität meint
- oder ob es rechtsstaatlich weltlich-liberal auszulegen ist.

Das seit 1919 virulente Problem bricht heute neu und verstärkt auf.[418] Die Bonner Verfassungsberatungen haben zu ihm keine Klärung erbracht. Der

---

414 *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 149, S. 691; vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 666.

415 *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 149, S. 691 Fn. 2.

416 Vgl. *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 136, S. 627 Fn. 1. Konkret bezog sich Anschütz‘ Aussage auf Lehrer / Religionslehrer in den Konfessionsschulen, die gemäß Weimarer Verfassung bis zum Inkrafttreten eines Reichsgesetzes weiterbestehen durften. Ein für eine Konfessionsschule einzustellender Lehrer musste konfessionellen Religionsunterricht erteilen können. Anschütz zufolge durfte er aber nur formal nach seiner Konfessionszugehörigkeit gefragt werden. Aufgrund des Vorrangs der Reichsverfassung gelte dies auch, wenn landesrechtliche Normen oder z.B. ein Konkordat (Bayernkonkordat von 1924) anderes besagten.

417 *Geißler*, Schulgeschichte in Deutschland, 2. Aufl. 2013, S. 461.

418 S. unten S. 151 ff. u. passim.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

zu dem Thema tonangebende Abgeordnete Heuss lehnte sich kurzerhand an die kirchlichen Sichtweisen an.[419]

6. Ein Thema der Weimarer Nationalversammlung: Religionskunde als Alternative

(1) Generell war in der Weimarer Nationalversammlung das Thema Religionsunterricht umfassender und substanziierter diskutiert worden als später in Bonn. In die Beratungen des Jahres 1919 war der Gedanke eingebracht worden, für die Schulen anstelle des konfessionellen einen „undogmatischen" bzw. einen nichtdogmatischen, religionsgeschichtlich zugeschnittenen Religionsunterricht vorzusehen.

In den damals zurückliegenden Jahrzehnten hatten sich die diesbezüglichen Anstöße sehr verstärkt.[420] In der Nationalversammlung plädierten insbesondere Abgeordnete der DDP für diese Lösung.[421] Doch auch Sozialdemokraten sprachen sich dafür aus, dass in der Schule anstelle des kirchlich orientierten Unterrichts die Befassung mit „interkonfessionellen, ethischen und philosophischen Fragen" sowie mit Religions- und Kulturgeschichte zu erfolgen habe.[422] Der evangelische Kirchenhistoriker Adolf von Harnack, der die Nationalversammlung beriet, bekundete Sympathie, wandte aber ein, der Vorschlag sei praktisch nicht realisierbar, vor allem weil die Lehrkräfte überfordert würden.[423]

Vergleichbar hatte sich Ernst Troeltsch, der Vordenker des liberalen Kulturprotestantismus, geäußert. Während der Weimarer Beratungen war er im preußischen Kultusministerium für Schul- und Kirchenfragen als Unterstaatssekretär bzw. als parlamentarischer Staatssekretär zuständig. Er gehörte der DDP an. Die Idee eines nichtkirchlichen Religionsunterrichts hielt er für sachlich durchaus überzeugend, jedoch für faktisch nicht um-

---

419 Vgl. *Heuss,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1370.

420 S. oben S. 78 ff. u. passim.

421 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 374 f., S. 378 f.

422 Wiedergabe eines Votums der Mehrheitssozialisten bei *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 370 f. Fn. 432.

423 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 381.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

setzbar, letztlich weil eine solche Reform am Widerspruch der Kirchen scheitern müsse.[424]

Eindeutig und präzis votierte der prominente Kieler evangelische Theologieprofessor Otto Baumgarten (1858–1934), der in Schleswig-Holstein für die DDP für die Weimarer Nationalversammlung kandidierte, auf seinem Listenplatz aber nicht zum Zuge kam. Im November 1918 sprach er sich für eine Entstaatlichung der Kirche und eine Entkirchlichung des Staates aus und zog die Konsequenz, in den Schulen sei künftig nichtkirchlicher nichtdogmatischer Religionsunterricht zu erteilen. Den Kirchen solle es gestattet werden, zusätzlich in begrenztem Maß konfessionellen Unterricht anzubieten. In den höheren Schulen solle im Übrigen staatsbürgerlicher Unterricht und Gesundheitsunterricht verpflichtend werden. Sein Vorschlag lautete:

> „Die Religionsgemeinschaften haben keinerlei Einfluß auf den Schulbetrieb. Der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen dient nur der Bekanntmachung mit der Geschichte der Religion, während die Einführung in die besondere Konfession den Religionsgemeinschaften überlassen wird. Dagegen ist denselben eine bestimmte Zeit für ihren Konfessionsunterricht freizuhalten"[425].

(2) In der DDP maß man dem nichtdogmatischen, religionsgeschichtlich bzw. religionswissenschaftlich fundierten Religionsunterricht als Diskussionsgegenstand einige Bedeutung zu. Einer derjenigen, die in der Weimarer DDP-Fraktion diese Option schließlich ablehnten, war Friedrich Naumann. Damit widersprach er seiner eigenen früheren Position, da er zuvor in Wahlveranstaltungen für einen „obligatorischen Unterricht in Religionskunde" geworben hatte.[426] In der Sache meinte er aber auch, die Voraussetzung für die Ablösung des Religionsunterrichts von den Kirchen sei das Vorhandensein einer überkonfessionellen „Staatsschulreligion"[427]; doch der „konfessionslose Staat" kenne keine Staatsreligion.[428]

Naumanns Voten changierten erheblich. In der Nationalversammlung setzte er sich für eine Staatsreligion sogar ein. Denn seinen Vorstoß, einen

---

424 S. oben S. 64.

425 *Baumgarten*, zit. nach *Schwöbel*, in: *Ziegert*, Die Kirchen und die Weimarer Republik, 1994, S. 60.

426 *Naumann*, zit. nach *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 399 Fn. 576.

427 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 484 Fn. 1031.

428 Vgl. *Naumann*, Der Streit der Konfessionen um die Schule, 1904, S. 33 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

umfangreichen Grundrechtekatalog in die Verfassung hineinzuschreiben, begründete er mit der These, nach dem Ende des Kaiserreichs mit seiner Symbiose von Thron und Altar benötige der neue Staat „Weltanschauungsgedanken". Es sei das „Bedürfnis nach einem Staatsbekenntnis" vorhanden. Daher müsse die Verfassung einen „Volkskatechismus derjenigen Gesinnung, auf der der Staat beruht", enthalten.[429] Als einen solchen Volkskatechismus sah er die „volksverständlichen Grundrechte" an, die ihm für die Verfassung vorschwebten.[430]

Hier hallen bei Naumann, dem früheren evangelisch-lutherischen Pfarrer, problematische Motive des protestantischen Etatismus und der lutherischen Staatsverklärung nach. Das Pathos seines Vorschlags zum Staatsbekenntnis, der an eine Liturgie erinnere, erzeugte in der Nationalversammlung ein äußerst geteiltes Echo.[431] Zu Naumann ergibt sich mithin ein zwiespältiges Bild. Eigentlich hatte er sich für einen nichtkirchlichen religionskundlichen Unterricht durchaus aufgeschlossen gezeigt. Gleichwohl setzte er sich – in dieser Hinsicht im Weimarer Parlament politisch letztendlich sehr erfolgreich – für den konfessionellen Unterricht ein, der unter der Aufsicht des Staates, aber gemäß den Vorgaben der Kirchen zu erteilen sei.

(3) Hauptsächlich waren es 1919 zwei Argumente, die bei den Abgeordneten gegen einen nichtkirchlichen überkonfessionellen, religionsgeschichtlichen oder -kundlichen Religionsunterricht durchschlugen:
- fehlende Lehrerausbildung,
- zu großer Widerstand der Kirchen.

Die beiden Einwände waren den damaligen Zeitumständen geschuldet, ohne *à la longue* in der Sache triftig zu sein. In Weimar ließ man die Idee eines unabhängig von den Kirchen realisierten Religionsunterrichts schließlich fallen. In Bonn wurde er noch nicht einmal ernsthaft erwogen. Stattdessen öffnete die Weimarer Verfassung aber eine andere Tür, die dann doch in diese Richtung wies. Sie schuf in Art. 149 Abs. 1 S. 1 die

429 Naumann in seiner programmatischen Rede im Verfassungsausschuss am 1. März 1919, zit. nach *Heuss*, Friedrich Nauman, 3. Aufl. 1968, S. 499 f.

430 Am 18. März 1919 legte Naumann dem Verfassungsausschuss einen „Versuch volksverständlicher Grundrechte" vor; *Heuss*, Friedrich Naumann, 3. Aufl. 1968, S. 497.

431 Vgl. *Heuss*, Friedrich Naumann, 3. Aufl. 1968, S. 501. – Die ironisch-kritische Bemerkung, Naumanns Vorschlag trage religiös-liturgischen Charakter, stammte später von Rudolf Smend. Die liberale Politikerin Gertrud Bäumer (1873–1954) umschrieb die Reaktion der Parlamentarier mit dem Satz: „Den Juristen standen die Haare zu Berg", zit. nach *Dreyer*, Hugo Preuß, 2018, S. 386 Fn. 201.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Möglichkeit, einen neuen Schultypus einzurichten, in dem kein konfessioneller Religionsunterricht mehr stattzufinden braucht, nämlich „bekenntnisfreie (weltliche) Schulen". Die Option ist in Bonn in Art. 7 Abs. 3 S. 1 GG übernommen worden.

Diesem seit 1919 in den deutschen Verfassungen etablierten Schultyp könnte in Zukunft in der Bundesrepublik beträchtliche Bedeutung zukommen. Daher ist das Thema der bekenntnisfreien bzw. der weltlichen Schulen im Horizont von „Weimar" und von „Bonn" nun genauer zu betrachten.

7. Die Option der weltlichen Schule in der Weimarer Verfassung und im Grundgesetz

a) Die Weimarer Verfassungsnormen

(1) Schon in den Reformdebatten des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts war der Gedanke herausgearbeitet worden, auf herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht könne und solle in „weltlichen" Schulen verzichtet werden.[432] Seitdem sind weltliche Schulen und der Verzicht auf bekenntnishaften Religionsunterricht zum Tandem geworden – als modernes Spiegelbild des herkömmlichen Tandems von Konfessionsschulen und konfessionellem Religionsunterricht. In Weimar wurde der Korrelation, die zwischen weltlicher Schule und dem Verzicht auf obligatorische konfessionelle Religionslehre bestehen sollte, Verfassungsrang verliehen; und das Grundgesetz knüpfte hieran an. Terminologisch war in Art. 149 Abs. 1 S. 1 WRV von „bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen" die Rede; Art. 7 Abs. 3 GG spricht abgekürzt von „bekenntnisfreien Schulen".

(2) Für die weltliche Schule hatte sich spätestens seit 1891 die SPD eingesetzt.[433] In der Weimarer Republik behielt sie diese Präferenz bei, sodass der Erste Sozialdemokratische Kulturtag in Dresden 1921 folgende Resolution beschloss:

> „Die sozialdemokratische Lehrer- und Elternschaft wird in den kommenden Schulkämpfen der drohenden Zersplitterung unseres Schulwesens den Gedanken der weltlichen Gemeinschaftsschule entgegen-

---

432 S. oben S. 80.

433 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 73.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> stellen. Nicht eine dogmatisch gebundene Schule, heiße sie nun Simultan-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule, sondern die vom Geiste der Gemeinschaftsethik und Gemeinschaftskultur beseelte weltliche Schule ist die Schulart, welche die Sozialdemokratie fordert und fördert“[434].

Die Resolution reagierte auf die Bestimmungen, die in der Weimarer Verfassung zum Schulwesen kodifiziert worden waren. Der Wortlaut der Verfassung konzentrierte sich auf die Volksschulen. Gemäß Art. 146 Abs. 1 WRV sollte die „gemeinsame Grundschule“, d.h. die Simultanschule / paritätische Schule / Gemeinschaftsschule, in Zukunft der Regelfall sein; für diese Schule war auch für die Zukunft konfessionelle Religionslehre vorgesehen. Ferner sollten laut Art. 146 Abs. 2 WRV dann, wenn Eltern dies beantragen und sie hierzu gleichsam einen lokalen Volksentscheid, „eine Art von Volksabstimmung“[435] durchführen, weitere Schulen eingerichtet werden können: konfessionelle Bekenntnisschulen und nichtreligiöse Weltanschauungsschulen. Genauere Einzelheiten für diese in Art. 146 Abs. 2 WRV aufgeführten Schulen wurden einem Reichsgesetz überlassen. Bis dahin durfte bzw. sollte gemäß Art. 174 WRV der alte Zustand fortgelten, sodass flächendeckend zumeist Konfessionsschulen vorgehalten wurden.

Des Weiteren waren laut Art. 149 Abs. 1 S. 1 WRV religiös nicht gebundene / bekenntnisfreie / weltliche Schulen ohne Religionsunterricht möglich. Insofern war es der SPD gelungen, die weltliche Schule als solche im Verfassungstext zu verankern[436], selbst wenn sie dort zunächst nur als Ausnahme vorgesehen war. Perspektivisch war man in der SPD der Meinung, die Simultanschule bzw. die interkonfessionelle „gemeinsame“ Schule, die die Weimarer Verfassung in Art. 146 Abs. 1 für die Zukunft als den Regelfall vorschrieb, werde letztlich den Weg zur tatsächlich weltlichen Schule bahnen, wodurch – so hieß es 1921 – auf Dauer „die Ausnahme zur Regel“ werden würde.[437]

---

434 Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands, Die weltliche Gemeinschaftsschule, 1921, S. 39.

435 *Nawiasky*, Die Grundgedanken der Reichsverfassung, 1920, S. 147.

436 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 577 f., S. 607, S. 656 f.

437 So der SPD-Schulpolitiker *Lohmann*, zit. nach *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 632 Fn. 213. Ähnlich *Radbruch,* in: Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands, Die weltliche Gemeinschaftsschule, 1921, S. 37 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(3) Ein Haken bestand darin, dass die Verfassungsbestimmung zur weltlichen oder bekenntnisfreien Schule nicht ganz eindeutig war; sie war – so sagte es auch der Entwurf für ein Reichsschulgesetz, den 1921 Innenminister Koch (DDP) initiiert hatte – „nicht zu unzweideutigem Ausdruck gelangt“[438]. Was war präzis unter der „bekenntnisfreien (weltlichen) Schule“ zu verstehen, die in Art. 149 WRV als diejenige Schulform erwähnt wurde, in der kein obligatorischer konfessioneller Religionsunterricht stattzufinden brauche? Wie verhielt sie sich zu den in Art. 146 WRV genannten Schulen einer Weltanschauung? Der SPD-Politiker Gustav Radbruch – Strafrechtsprofessor, Rechtsphilosoph und 1921/22 sowie 1923 Reichsjustizminister – systematisierte die Verfassungsvorgaben dahingehend, dass sie prinzipiell zwei Schulformen vorsähen, die sich jeweils in zwei Unterformen aufgliederten. Typisierend läuft Radbruchs Systematisierung auf Folgendes hinaus:

Schultypus 1: bekenntnisgebundene, trennende Schulformen:

- herkömmliches Modell: die Konfessions- oder Bekenntnisschule, also die geschlossen katholische oder geschlossen evangelische Schule mit entsprechendem konfessionellem Religionsunterricht;
- zusätzlich neues Modell: die Weltanschauungsschule als Schule, die unter bestimmten Voraussetzungen auf Elternantrag auf der Grundlage nicht- oder nachreligiöser Weltanschauungen errichtet werden kann;

Schultypus 2: bekenntnisübergreifende, alle Schüler einbindende Schulformen:

- das bereits bekannte und vorhandene Modell: die im Prinzip christliche Simultan- oder Gemeinschaftsschule mit getrenntem konfessionellem Religionsunterricht in verschiedenen Bekenntnissen;
- das neue Modell: die weltliche Gemeinschaftsschule oder „weltliche Schule“, die religiös neutral sein soll; in ihr wird kein konfessioneller Religionsunterricht erteilt.

Radbruch selbst präsentierte die zwei Schultypen / vier Subtypen im Schema rechts versus links: Als „rechts“ kategorisierte er die konfessionellen Bekenntnisschulen und als „links“ weltanschauliche Bekenntnisschulen; in der „Mitte“ zwischen rechts und links siedelte er erstens interkonfessio-

438 Entwurf eines Gesetzes zur Ausführung des Art. 146 Abs. 2 der Reichsverfassung, zit. nach Das Ringen um das sogenannte Reichsschulgesetz, 1956, S. 51.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

nelle paritätische bzw. simultane sowie zweitens weltliche Gemeinschaftsschulen an.[439]

Nachdem Radbruch dies auf dem SPD-Schulkongress 1921 vorgestellt hatte, ergänzte sein Nachredner vorsorglich, die durch die Verfassung neu eröffnete Option der weltlichen Gemeinschaftsschulen oder weltlichen Schulen sei nicht „gegen" die Religion oder „gegen" das Christentum gerichtet.[440] Durch sie gelange vielmehr folgerichtig die weltanschauliche Neutralität des Staates zum Ausdruck, welcher das landesherrliche Kirchenregiment hinter sich gelassen hatte. Sie galten den Sozialdemokraten als institutionelle „Verwirklichung des Toleranzgedankens"[441].

Von einer derartigen Aufgliederung in vier Formen der Schule, wie Radbruch sie vor Augen geführt hatte, gingen ebenfalls die Entwürfe zum Reichsschulgesetz aus, die in den Jahren 1921 bis 1927 beraten wurden. Der Gesetzentwurf von 1921 differenzierte folgendermaßen:

> „1. Die Gemeinschaftsschule, das ist die für alle gemeinsame Volksschule, die Religionsunterricht im Sinne des Art. 149 Abs. 1 der Reichsverfassung erteilt.
> 2. Die Bekenntnisschule, die grundsätzlich zur Aufnahme von Schülern eines bestimmten Bekenntnisses dient und in diesem Bekenntnis lehrplanmäßigen Religionsunterricht im Sinne des Art. 149 Abs. 1 erteilt.
> 3. Die bekenntnisfreie Schule, die bekenntnismäßigen Religionsunterricht im Sinne von Art. 149 Abs. 1 nicht erteilt, und zwar
> a) weltliche Schule, die ohne Einschränkung des Bekenntnisses oder der Weltanschauung zur Aufnahme aller Schüler dient,
> b) Weltanschauungsschule, die grundsätzlich zur Aufnahme von Schülern bestimmt ist, die für eine bestimmte Weltanschauung erzogen werden sollen"[442].

---

439 Vgl. *Radbruch*, in: Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands, Die weltliche Gemeinschaftsschule, 1921, S. 10.

440 *Arzt*, in: Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands, Die weltliche Gemeinschaftsschule, 1921, S. 13.

441 *Arzt*, in: Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands, Die weltliche Gemeinschaftsschule, 1921, S. 15.

442 Entwurf eines Gesetzes zur Ausführung des Artikel 146 Abs. 2 der Reichsverfassung, in: Das Ringen um das sogenannte Reichsschulgesetz, 1956, S. 52. – Der spätere Gesetzentwurf von 1927 differenzierte genauso; vgl. Das Ringen um das sogenannte Reichsschulgesetz, 1956, S. 105.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Im Reichstag konnte man sich dann jedoch auf kein Gesetz einigen, vor allem weil die kirchlich gesonnenen politischen Kräfte nicht hinnehmen wollten, dass die Konfessionsschule relativiert bzw. im Ergebnis praktisch abgeschafft würde.[443] Daher blieb es in der Weimarer Republik rechtlich beim Status quo ante 1919, also bei der Dominanz der Konfessionsschulen einschließlich herkömmlichem Religionsunterricht aus der Kaiserzeit.

b) Die Weimarer Verfassungswirklichkeit

Dennoch sind besonders in Preußen in den 1920er Jahren in begrenztem Umfang weltliche bekenntnisfreie Schulen ohne obligatorischen Religionsunterricht errichtet worden. Dies konnte aufgrund von Ministererlaubnis erfolgen.[444] Zum Teil überschnitten sie sich mit damaligen reformpädagogischen Versuchsschulen.[445] Wichtig waren weltliche Schulen, weil sie als „Sammelschulen" für Kinder ohne Religionszugehörigkeit entstanden. Sofern es aus quantitativen Gründen zu keiner sog. Sammelschule kam, wurden die konfessionslosen Kinder in Sammelklassen zusammengefasst. Überdies fungierten diese Sammelschulen bzw. weltlichen Schulen als Auffangbecken für Lehrer, die keiner Religion angehörten und deswegen in den im Reichsgebiet flächendeckend überwiegenden Konfessionsschulen keine Anstellung fanden.

Indessen bildeten die weltlichen Schulen / Sammelschulen / Sammelklassen ein Interim, das von Rechtsunsicherheiten belastet war.[446] Die verunsichernden Faktoren waren

- das jahrelang ausbleibende und dann gescheiterte Reichsgesetz,
- vor Ort schulorganisatorische Schwierigkeiten,
- Unklarheiten hinsichtlich der Finanzierung der Schulen und der Gehaltszahlung an die Lehrkräfte.

Die damalige Verfassungswirklichkeit lässt sich anhand des Regierungsbezirks Arnsberg veranschaulichen, der Teile des Ruhrgebiets umfasste:

---

443 Vgl. *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 6, 1981, S. 952.

444 Vgl. *Bergner*, in: *Golz/Mayrhofer*, Beiträge zur Bildungsgeschichte in Sachsen-Anhalt, 1993, S. 149; *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 18; differenzierende Klarstellungen bei *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 174, S. 757 f.

445 Vgl. *Schmitt*, in: *Amlung* u.a., „Die alte Schule überwinden", 1993, S. 21.

446 Vgl. *Huber*, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 6, 1981, S. 948.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> „Die größte weltliche Schule in Bochum zählt 315 Kinder in sieben Klassen und sieben Stufen. Im Blick auf die Bekenntnisse sind die Schulen nicht scharf getrennt. An der Schule in der Pestalozzistraße in Bochum-Stadt sind nur 25 Prozent der Kinder bekenntnisfrei. Ausschließlich dissidentische Kinder sind allein in den weltlichen Schulen der Stadt Gelsenkirchen sowie der weltlichen Schule in Herne […]. Falls Schüler nicht vom Religionsunterricht abgemeldet waren, und das ist für weltliche Schulen in den Landkreisen durchaus anzunehmen, mußte auch hier nach Gesetzeslage Religionsunterricht erteilt werden. Denn es war kaum allen Kindern zuzumuten, daß sie den Schulweg zu anderen Schulen auf sich nahmen, wenn sie schulnah zu einer weltlichen Schule wohnten."

Die weltlichen Schulen hatten außerdem mit der kirchlichen Intoleranz zu kämpfen. Hierfür bietet ein markantes Beispiel

> „der Schulstreik in Herne, den katholische Elternvereine gegen den Verbleib von vier Lehrern [initiierten], die sich weigerten den Religionsunterricht zu erteilen": „quasi ein Generalstreik von ca. 10000 katholischen Eltern (und deren Kindern) in der Stadt Herne, der im Juni/Juli 1920 ca. sechs Wochen andauerte und auf ganz Westfalen überzugreifen drohte. In Herne wurden auch nach Beilegung des Konflikts die makaberen Formen der Trennung der Schulkinder bekannt. So beantragte der Rektor einer katholischen Volksschule, an der Sammelklassen eingerichtet werden mußten, den Einbau einer Bretterwand innerhalb des Schulgebäudes, um die katholischen von den weltlichen Schülern zu trennen. Der Oberbürgermeister gab diesem Antrag statt"[447].

Außerhalb Preußens gehörte zu den Schulen ohne Religionsunterricht die reformpädagogische Hamburger Lichtwarkschule, deren Schüler Loki Schmidt und ab 1929 Helmut Schmidt waren. In dieser „Deutschen Oberschule" wurde Religion bekenntnisneutral im Rahmen von Kulturkunde unterrichtet. Der spätere Bundeskanzler Schmidt sprach im Rückblick vom „Glücksfall einer guten Schule"[448]. In Preußen betrug die Anzahl weltlicher Schulen nach dem Stand von 1927 in den Regierungsbezirken Düsseldorf 77, Arnsberg 62, Berlin 39, Breslau 16, Münster 14, Köln 13, Magdeburg 12, Hannover 5, Merseburg 3, Potsdam, Frankfurt/O. und

447 *Breyvogel/Kamp*, in: *Amlung* u.a., „Die alte Schule überwinden", 1993, S. 197.
448 *Schmidt*, Kindheit und Jugend unter Hitler, 1992, S. 195, vgl. S. 197.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Lüneburg jeweils 2. In diesen Regionen besuchten, je nach Kommune, teilweise ca. 5 % der Volksschüler weltliche Schulen; in manchen Stadtteilen waren es 30 bis 70 % der Schüler.[449] In Magdeburg wurden 1932 20 % der Volksschüler in weltlichen Schulen unterrichtet.[450]

Trotz fehlender Rechtsgrundlagen handelte es sich bei den weltlichen Schulen also weder um eine *quantité négligeable* noch gar um eine *qualité négligeable*[451] – im Gegenteil. In der Verfassungswirklichkeit war aus der Verfassungsnorm ein „Mehr" geworden und eine eigenständige Institution entstanden: Weltliche Schulen stellten in der Weimarer Zeit faktisch einen relevanten Bildungsfaktor dar.[452]

c) Weiterentwicklungen in der Bonner Verfassung

Angesichts des Stellenwerts weltlicher Schulen in den Debatten vor 1918 und in der Weimarer Ära selbst war es unabweisbar, dass der Bonner Parlamentarische Rat über sie nachzudenken hatte. Bevor seine Beratungen begannen, waren die westlichen Alliierten bzw. war die Militärregierung an weltlichen bekenntnisfreien Schulen, nämlich an „einer tatsächlich weltanschaulich neutralen, also nichtchristlichen Gemeinschaftsschule" interessiert gewesen.[453] Gegen sie votierte Theodor Heuss mit dem Argument, in ihnen würde kein Religionsunterricht erteilt. Am 7. Dezember 1948 widersprach er im Parlamentarischen Rat jedem Zugeständnis an solche Schulen:

> „Ich weiß, Sie sind da außerordentlich entgegenkommend und sagen: Es sollen auch weltliche Schulen gegründet werden [...] Ich selber bin sehr gegen diese weltlichen Schulen, weil ihre Liberalität auf diese Weise ein gut Teil der deutschen Kinder, gleichviel wie sie religiös bestimmt sind, aus dem Zusammenhang des Begreifens der deutschen

449 Vgl. *Breyvogel/Kamp,* in: *Amlung* u.a., „Die alte Schule überwinden", 1993, S. 192, S. 215.

450 Vgl. *Bergner,* in: *Golz/Mayrhofer*, Beiträge zur Bildungsgeschichte in Sachsen-Anhalt, 1993, S. 153.

451 Skeptischer die Einschätzung von *Retter,* in: IDE-Online Journal 2018 No 2.

452 Im NS-Staat wurden Reformschulen sowie weltliche Schulen dann zerschlagen; vgl. *Geißler*, Schulgeschichte in Deutschland, 2. Aufl. 2013, S. 548.

453 Bericht der Kirchenleitung auf der Rheinischen Provinzialsynode vom 16.9.1946, abgedruckt in: *Beckmann*, Hoffnung für die Kirche in dieser Zeit, 1981, S. 27.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> Bildungs- und Kulturgeschichte bringen würde, die ohne das Christentum einfach nicht denkbar ist".

Ohne das Christentum könnten Schüler weder Goethe noch Schiller „noch ich weiß nicht wen, verstehen"[454].

In der Sache war Heuss' Argumentation selbstwidersprüchlich, weil er sich im Parlamentarischen Rat ja gar nicht für einen geschichtlich orientierenden Religionsunterricht einsetzte, sondern eine an die *missio canonica* bzw. an die Vokation und an die kirchlichen Dogmen gebundene Religionslehre befürwortete. Im Ergebnis setzte sich seine Abwehrhaltung im Parlamentarischen Rat auch nicht durch, im Gegenteil. Die Mehrheit der Abgeordneten folgte der Weimarer Verfassung und befürwortete die weltliche bekenntnisfreie Schule. Die Bonner Regelung zu bekenntnisfreien Schulen in Art. 7 Abs. 3 GG ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Begründungsargument: Zur Begründung dafür, weltliche Schulen ohne konfessionsgebundenen Religionsunterricht vorzusehen, wurde im Parlamentarischen Rat angesichts der schon damals relevanten Pluralisierung der Bevölkerung das Argument der Toleranz geltend gemacht[455];
- doppelte institutionelle Verankerung: Der Parlamentarische Rat bekräftigte die Notwendigkeit und die Bedeutung des Schultypus ohne konfessionellen Religionsunterricht, indem er ihn doppelt absicherte, erstens mithilfe der stichtagsgebundenen Bremer Klausel (Art. 141 GG) sowie zweitens in Art. 7 Abs. 3 GG als eigenständige Institution[456];
- begriffliche Klarstellung: Obwohl sich der Parlamentarische Rat in seinen Formulierungen oft sehr eng an das Weimarer Vorbild anlehnte, nahm er zum „weltlichen" Schultypus terminologisch eine Modifikation vor: Aus der Garantie der „bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen" in Art. 149 WRV wurde in Art. 7 Abs. 3 GG die Gewährleistung der „bekenntnisfreien Schulen". Hiermit räumte der Parlamentarische Rat den Zweifel oder die Zweideutigkeit aus, die bezogen auf Art. 149 WRV bestanden hatte.[457] Er stellte klar, dass mit diesem Schultypus religionsneutrale weltliche Schulen und keine nicht- oder nachreligiös

454 *Heuss,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 618.
455 S. oben S. 107.
456 S. oben S. 106.
457 S. oben S. 129.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bekenntnishaften Weltanschauungsschulen gemeint sind; denn diese sind ja gerade nicht bekenntnisfrei.[458]

– prozedurale Klarstellung: Das Grundgesetz hat Klarheit geschaffen, auf welcher Basis sich bekenntnisfreie öffentliche Schulen errichten lassen. Es hat die Bestimmung in Art. 146 Abs. 2 WRV, dass bestimmte Schularten, nämlich konfessionell sowie weltanschaulich gebundene öffentliche Volksschulen in den Kommunen unter bestimmten Voraussetzungen aufgrund von Elternantrag einzurichten seien, nicht übernommen.[459] Die „bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen" im Sinne der religionsneutralen Schulen, also der Schulen ohne obligatorischen konfessionellen Religionsunterricht, waren im Übrigen schon in Art. 149 Abs. 1 WRV ohne Erwähnung eines Elternantrags zur Sprache gelangt. In der Bundesrepublik Deutschland liegt die Schulhoheit bei den Bundesländern. Daher können in den einzelnen Bundesländern weltliche bzw. bekenntnisfreie Schulen aufgrund politischer Willensbildung auf parlamentarischem Weg und im Rahmen der Schulgesetzgebung und der Kulturhoheit eines Bundeslands eingerichtet werden.[460] Bereits im Parlamentarischen Rat war hervorgehoben worden, dass Schulen eines Territoriums bzw. eines ganzen Bundeslandes bekenntnisfrei sein können.[461]

---

458 Erneut unklar z.B. Art. 12 Abs. 6 S. 3 NWVerf v. 28.6.1950 (= Art. 12 Abs. 3 S. 3 NWVerf i.d.F. v. 25.10.2011, GV NRW 2011 Nr. 22 v. 28.10.2011, S. 456), insofern dort „bekenntnisfreie Schulen" unter „Weltanschauungsschulen" subsumiert werden. Die in manchen Landesverfassungen vorhandene Unklarheit bei der Verhältnisbestimmung von bekenntnisfreien und weltlichen Schulen ist durch den Vorrang des Grundgesetzes indessen behoben.

459 Regularien bzw. Ausnahmebestimmungen für die Errichtung von Privatschulen, sei es als Gemeinschafts-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschulen, finden sich in Art. 7 Abs. 4 und 5 GG.

460 So zutreffend ebenfalls *Czermak/Hilgendorf*, Religions- und Weltanschauungsrecht, 2. Aufl. 2018, S. 170 f. Rdnr.n 316 f., S. 172 Rdnr. 319. Anders, aber ohne plausible Begründung *Ogorek,* in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, 3. Aufl. 2020, S. 1823 Rdnr. 37; ältere Lit.: *Isensee*, jetzt in: *Isensee*, Staat und Religion, 2019, S. 395 ff.; *Link*, jetzt in: *Link*, Gesammelte Abhandlungen, 2020, S. 1390, bes. S. 1395 ff.

461 Als Status quo der Jahre 1948/1949 wurde beschrieben, dass sämtliche Schulen in Berlin und Bremen bekenntnisfrei seien. Zur historischen Untermauerung hielt Carlo Schmid zusätzlich fest, „die preußischen Berufsschulen" seien „bekenntnisfreie Schulen" gewesen; *Schmid,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 11, 1997, S. 99.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Für die Bundesrepublik Deutschland ist zu erwarten, dass dies Letztere als Zukunftsperspektive neu spruchreif werden wird.[462]

d) Der Begriff „Ausnahme" in Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz

(1) Klarstellungsbedarf besteht im Wesentlichen zu der in Art. 7 Abs. 3 GG enthaltenen Verknüpfung der bekenntnisfreien Schulen mit dem Term „Ausnahme" (Wortlaut von Art. 7 Abs. 3 GG: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach").

Hierzu ist zunächst festzuhalten, dass der Parlamentarische Rat eine einseitige Festlegung auf einen bestimmten Schultypus vermieden hat. Er hat sich jedenfalls nicht dem kirchlichen Druck gebeugt, explizit oder auch nur implizit[463] die Konfessionsschule bzw. „Bekenntnisschule" dauerhaft zu konservieren oder sie gar als Normaltypus einzustufen. Die Konfessionsschule war ja herkömmlich das Widerlager, der institutionelle Gegenpart oder anders gesagt die institutionalisierte Garantie des konfessionellen Religionsunterrichts gewesen. Stattdessen entschied der Parlamentarische Rat, dass die Vorgabe von Art. 7 Abs. 3 GG, der konfessionelle Religionsunterricht sei ordentliches Lehrfach – sei es in Konfessions- oder in Gemeinschaftsschulen / christlichen Gemeinschaftsschulen –, auf bekenntnisfreie Schulen nicht zutrifft. Er kleidete dies in die Worte: „dies gilt nicht für bekenntnisfreie Schulen und Lehranstalten". Später lehnte er sich hierfür an die ursprüngliche Weimarer Formulierung an: „mit Ausnahme von"[464].

Nun ist im Schrifttum die Auffassung vertreten worden, das Wort „Ausnahme" schließe eine breitere Einführung bekenntnisfreier Schulen aus, weil der Vorrang des konfessionellen Religionsunterrichts nicht relativiert

462 Mit aktuellem Bezug speziell auf den Stadtstaat Hamburg vgl. *Kreß*, in: NJOZ 2020, 1540; ausführlicher s. unten S. 209 f.

463 Implizit auf dem Umweg über den kirchlich-katholisch als Naturrecht verstandenen Elternwillen; dies befürwortend z.B. *Walter,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 632; kritisch z.B. *Schmid,* in: Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Bd. 14, 2009, S. 1375 f. Später übte sogar der katholische Jurist Böckenförde an den diesbezüglichen Forderungen seiner Kirche unmissverständlich Kritik; vgl. *Böckenförde*, Kirche und christlicher Glaube in den Herausforderungen der Zeit, 2004, S. 7.

464 S. oben S. 106 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

werden oder leerlaufen dürfe.[465] Die Auffassung vermag nicht zu überzeugen. Der Term „Ausnahme" schränkt die Einführung bekenntnisfreier Schulen keinesfalls *per se* ein, im Gegenteil.

(2) Rechtstheoretisch und -methodisch ist das Wort „Ausnahme" nicht eng auszulegen.[466] Es ist relational, umständebezogen zu interpretieren und seine Relativität ist zu beachten: Es gilt die „Relativität von ‚Grundsatz' und ‚Ausnahme'"[467]. Wenn die Beweislastverteilung und die Verhältnismäßigkeit[468] gewahrt sind, ist es möglich, ja geboten, zugunsten von Ausnahmen besondere Gegebenheiten zu berücksichtigen und „zusätzliche Tatbestandsvoraussetzungen" zum Zuge zu bringen[469], um in der Rechtsordnung Effektivität und materielle Gerechtigkeit zu gewährleisten, legitime Zwecke zu realisieren und neue Freiheitsspielräume zu eröffnen.[470] Ausnahmen können und dürfen, ja sollen angesichts von sozialem und kulturellem Wandel in Anspruch genommen werden. Für den nichtrestriktiven Umgang mit Ausnahmevorschriften ist nämlich relevant, dass Tatbestände oder Lücken ggf. „erst nachträglich in Erscheinung treten, weil die Verhältnisse sich geändert haben" oder weil soziokulturell ein Bewertungswandel eingetreten ist.[471]

Was den konfessionellen Religionsunterricht anbelangt, liegen die entscheidenden Sachverhalte auf der Hand. Obwohl schon zur Entstehungszeit der Bundesrepublik Deutschland der religiöse Pluralismus zu berücksichtigen war und hierüber im Parlamentarischen Rat explizit diskutiert wurde, haben sich die sozioreligiösen Gegebenheiten seitdem nochmals signifikant verändert. In der Bundesrepublik Deutschland ist die größte Teilgruppe der Bevölkerung religionsfrei (nach Zahlenangaben aus dem Jahr 2020 ca. 41 % Religionsfreie gegenüber 27 % bzw. 24 % der Bevölkerung mit Mitgliedschaft in der katholischen oder evangelischen Kirche, mit abnehmender Tendenz). Im Übrigen legt der Staat selbst Ausnahme-

---

465 So etwa *Robbers,* in: *Starck*, Das Bonner Grundgesetz, Bd. 1, 4. Aufl. 1999, Art. 7 Abs. 3 Rdnr. 129; *Link* (2001), in: *Link*, Gesammelte Abhandlungen, 2020, S. 1392; *Unruh*, Religionsverfassungsrecht, 2. Aufl. 2012, S. 251 Rdnr. 421; *Ogorek,* in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, 3. Aufl. 2020, S. 1824 Rdnr. 37.

466 Vgl. *Larenz/Canaris*, Methodenlehre der Rechtswissenschaft, 3. Aufl. 1995, S. 175, S. 180 ff.; *Rosenkranz,* in: JURA 2015, 783.

467 *Engisch*, Einführung in das juristische Denken, 10. Aufl. 2005, S. 132.

468 Vgl. *Herberger*, „Ausnahmen sind eng auszulegen", 2017, S. 47 f., S. 60 f., S. 62 f.

469 *Hofmann*, in: *Ritter*, HWPh, Bd. 1, 1971, Sp. 668.

470 Vgl. *Lindner,* in: VerwArch 2007, 213.

471 *Engisch*, Einführung in das juristische Denken, 10. Aufl. 2005, S. 187.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bestimmungen sehr weit aus. Dies zeigt sich exemplarisch im Biorecht. Im Jahr 2002 schrieb der Gesetzgeber strafrechtlich vor, dass an humanen embryonalen Stammzellen im Inland nur „ausnahmsweise" geforscht werden darf (§ 1 Nr. 3 StZG v. 28.6.2002). Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Dezember 2021) hat das Robert Koch Institut jedoch 175 solcher Forschungsvorhaben genehmigt. Die Bundesregierung selbst bezeichnet die gesetzliche Ausnahmevorschrift als eine „Ermöglichung", eben diese Forschung durchzuführen.[472] Oder um ein anderes Beispiel für eine weite Fassung einer Ausnahmebestimmung zu nennen: Laut Bundesverfassungsgericht darf ein Schwangerschaftsabbruch in der Dreimonatsfrist allenfalls „ausnahmsweise" stattfinden.[473] Faktisch erfolgen Abbrüche regelmäßig legal in der Dreimonatsfrist (pro Jahr ca. 100.000). Ungeachtet der Ausnahmeklausel sind die Bundesländer sogar per Gesetz verpflichtet, die Durchführbarkeit der Abbrüche sicherzustellen.[474]

Um noch einen weiteren Vergleich heranzuziehen: Der Religionsunterricht und die Option der bekenntnisfreien säkularen Schule ohne konfessionellen Unterricht berühren das Staat-Kirche-Verhältnis. Insofern empfiehlt sich ein Blick auf das kirchliche Verständnis von Ausnahmen. Dabei tritt zutage, dass die Kirchen selbst mit Ausnahmebestimmungen in ihrem eigenen Kirchenrecht äußerst großzügig umgehen; sie passen sie den äußeren Umständen an. So schreibt die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) in der aktuell letzten, aus dem Jahr 2017 stammenden Fassung ihrer Loyalitätsrichtlinie vor, für die Einstellung von Mitarbeitern in den von ihr organisierten Sozial- und Gesundheitseinrichtungen sei ein Regel-Ausnahme-Schema gültig. In der Regel dürfen in kirchlich getragenen Einrichtungen nur Kirchenmitglieder eingestellt werden. Faktisch ist in zahlreichen Krankenhäusern, Pflegeeinrichtungen oder anderen Institutionen, die von den Kirchen getragen werden, die Anzahl der Beschäftigten ohne Kirchenzugehörigkeit jedoch so hoch wie die der Kirchenmitglieder; teilweise ist sie erheblich höher. Kirchlich getragene Kliniken, Pflege-, Sozial- und Bildungseinrichtungen sind zwingend darauf angewiesen, Arbeitskräfte einzustellen, die keiner Kirche angehören, weil sie sonst schließen müssten. Deswegen hat die EKD kirchenamtlich bestätigt, dass das Regel-Ausnahme-Schema auch dann nicht verletzt wird, wenn *de facto*

472 Vgl. Unterrichtung durch die Bundesregierung, Deutscher Bundestag Ds. 19/10060, 6.5.2019, S. 49.
473 Vgl. BVerfG, Urt. v. 28.5.1993, in: NJW 1993, 1751, 1759.
474 Zum aktuellen Stand vgl. Deutscher Bundestag Ds. 19/16988, 3.2.2020.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

häufig, regelmäßig oder überwiegend von der Norm abgewichen wird, die von der EKD als die „Regel" bezeichnet wird.[475]

Die Kirchen selbst handhaben „Ausnahmen" also sehr flexibel und situativ. Deswegen werden sie keine Vorbehalte erheben können, wenn staatlicherseits in größerem oder in großem Umfang Schulen für bekenntnisfrei erklärt werden, um die formalen Voraussetzungen zu schaffen, an ihnen keinen herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht anbieten zu müssen. Selbst wenn das Bonner Grundgesetz in seinen Vorgaben zum Staatskirchenrecht und zum Religionsrecht in manchem hinter Weimar zurückgeblieben ist: In dieser Hinsicht hat es einen Schritt vollzogen, der über die in der Weimarer Verfassung verbliebenen Rechtsunsicherheiten hinausführt. Die Einführung weltlicher bzw. bekenntnisfreier Schulen ohne obligatorischen konfessionellen Religionsunterricht ist in der Bundesrepublik verfassungsrechtlich zulässig.

475 Vgl. *Kreß*, in: NJOZ 2020, 1540 Fn. 42, mit Nachweisen.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

C. Heutige Problemkonstellation – künftige Reformoptionen

Die beiden Teile A. und B. des Buches haben geschichtliche und rechtliche Voraussetzungen des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland zur Sprache gebracht. Vor diesem Hintergrund wird das Schulfach nun in seinem Status quo beleuchtet. Dies erfolgt im Buchteil C. im ersten Teilkapitel. Teil C. I. enthält eine Exposition heutiger rechts- und bildungspolitischer Einzelprobleme des Faches „Religion" unter fünf Blickwinkeln: erstens in soziologischer Hinsicht sowie zweitens mit Blick auf die Kirchen, die unverändert auf ihrer Repräsentanz in der öffentlichen Schule durch den Religionsunterricht beharren; sodann drittens in der Perspektive der Lehrkräfte und viertens der Adressaten, der Schülerinnen und Schüler; und nicht zuletzt fünftens in Hinsicht auf den Staat, der den Unterricht veranstaltet.

Diese Beschreibung des Status quo und die von ihr ausgehenden Problemhinweise werden in dem anschließenden Teilkapitel (C. II.) anhand aktueller Debatten und Entwicklungen in zwei Bundesländern veranschaulicht, die den Reformbedarf erkannt haben und ihm in stark divergierender Weise gerecht werden möchten: Hamburg und Bayern. An den beiden Länderbeispielen tritt zutage, wie überfällig substanzielle Reformen sind. Die in Hamburg und Bayern beschrittenen Wege der Reform weisen freilich Defizite auf. Welche Pfade der Reform stehen alternativ zur Verfügung und welche Reformoption ist rechts- und bildungspolitisch vorzugswürdig? Dieser Frage widmet sich das abschließende Teilkapitel C. III.

I. Problemexposition: Religionsunterricht zwischen Beharrung, Reform und Erosion

1. Soziologische Rahmenbedingungen: Sozioreligiöse Pluralisierung und Säkularisierung

(1) Seit mehreren Jahrzehnten ist der konfessionelle Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland quer durch die Bundesländer in die Defensive geraten. Sogar in kirchlichen Debatten wird eingeräumt, dass das auf Art. 7 Abs. 3 GG gegründete Modell, dem zufolge katholische

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

und evangelische Religionslehre in den öffentlichen Schulen konfessionell bzw. bekenntnisgebunden zu unterrichten ist, im Schulalltag nicht mehr durchzuhalten ist. So gibt es z.B. in Nordrhein-Westfalen in zahlreichen Schulen von der Grundschule bis zum Gymnasium in den verschiedenen Jahrgangsstufen nicht mehr genügend Kinder oder Jugendliche, an die konfessioneller christlicher Religionsunterricht sich richten könnte; die Mehrheit gehört oftmals islamischen Glaubensrichtungen an oder ist konfessions- und religionsfrei. Um überhaupt noch christliche Religionslehre erteilen zu können, werden Schülerinnen und Schüler mit evangelischer oder mit katholischer Kirchenzugehörigkeit in vermehrtem Maß gemeinsam unterrichtet, obwohl dies an sich nicht vorgesehen ist und in Nordrhein-Westfalen gegen das Schulgesetz verstößt.[476] Diese Notlösung wird genauso wie etliche andere Auswege häufig unter der Hand und „ohne offizielle Zustimmung der Kirchen" praktiziert.[477] Das Wegschauen der Kirchen erklärt sich daraus, dass ihnen das Leerlaufen ihres Religionsunterrichts bewusst ist. Faktisch ist er schon seit etlichen Jahren zur „Mogelpackung" geworden.[478] Zu ihm hat sich breitflächig eine Grauzone jenseits der verfassungsrechtlichen Vorgaben ausgebildet.

Hierzu gehört, dass laut Aussage aus evangelisch-religionspädagogischer Feder das konfessionelle Fach in der Gegenwart häufig als „engagierte Sachkunde Religion" unterrichtet wird.[479] Insofern handelt es sich *de facto* gar nicht mehr um konfessionellen Religionsunterricht – ein Sachverhalt, der auch für die verfassungsrechtliche Bewertung relevant ist. Das Bundesverfassungsgericht hat konfessionellen Religionsunterricht von Religionskunde, Konfessionskunde und Religionsvergleich kategorial abgehoben; er müsse sich mit „vergleichenden Hinweisen" auf religionskundliche Gesichtspunkte begnügen.[480] Die Einschätzung, dass der durch Art. 7 Abs. 3 GG gesetzte Rechtsrahmen im Schulalltag unterlaufen wird, bestätigt gleichfalls der Leiter des Kirchenrechtlichen Instituts der Evangelischen Kirche in Deutschland, H.M. Heinig. Er räumt die Erosion der volkskirch-

476 Vgl. § 31 SchulG NRW Abs. 1 S. 2: Der Religionsunterricht „wird nach Bekenntnissen getrennt [...] erteilt". Genauso z.B. die Gesetzeslage in Bayern; vgl. Art. 46 Abs. 1 S. 2 BayEUG.

477 *Schweitzer*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 69, vgl. S. 60.

478 *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der pluralen Gesellschaft, 2016, S. 126 (Votum des katholischen Religionspädagogen *Sajak*).

479 *Kubik*, in: *von Scheliha/Dierken*, Der Mensch und seine Seele, 2017, S. 73.

480 BVerfG, Beschl. v. 25.2.1987, in: NJW 1987, 1873.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

lichen Strukturen ein, schildert die Bandbreite dessen, wie Religionsunterricht alltäglich erteilt wird, und zieht die Bilanz:

> „Die Verfassungsgarantie des klassischen Religionsunterrichts markiert […] nicht mehr den Normalfall für die Vermittlung religiöser Bildung in der Schule. Sie wird zu einem Orientierungsposten unter anderen“[481].

Zwischen Art. 7 Abs. 3 GG als Verfassungsnorm und der Verfassungswirklichkeit klafft jedenfalls eine tiefe Lücke. Der Autor des zitierten Satzes hat seinen Artikel unter der Überschrift „Mit offenem Ausgang“ drucken lassen. Er meint, man komme beim Religionsunterricht um „Flexibilität“ nicht herum, und hält es für ganz unsicher, wie sich die Realität und der Rechtsstatus des Religionsunterrichts fortentwickeln werden. Ebenso wie andere Kirchenrepräsentanten vermeidet er es freilich, selbst substanzielle Reformen vorzuschlagen oder gar den Gedanken zumindest anzudeuten, dass die Kirche von sich aus tradierte Ansprüche aufgeben könne oder sogar solle.

(2) Kirchen, religionspädagogische Institute und theologische Fakultäten sind offenkundig besorgt, der konfessionelle Religionsunterricht befinde sich in Auflösung.[482] Er ist in der Tat zum Auslaufmodell geworden. Wie sehr dies angesichts des soziokulturellen Wandels der Fall ist, belegte ein Volksentscheid in Berlin am 26.4.2009. In Berlin gilt die Bremer Klausel (Art. 141 GG), weshalb konfessioneller Religionsunterricht dort kein ordentliches Lehrfach im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG ist. Stattdessen ist Ethik Pflichtfach; Religion (evangelisch, katholisch, islamisch usw.) oder Lebenskunde können freiwillig zusätzlich gewählt werden. Die Kirchen förderten eine Initiative, die dies ändern und den Religionsunterricht zum ordentlichen Lehrfach / Wahlpflichtfach erklären wollte. Der Volksentscheid, der mit massiver kirchlicher Unterstützung in Gang gebracht worden war, scheiterte doppelt: erstens daran, dass für die Einführung des Faches Religion keine Mehrheit der abgegebenen Stimmen zustande kam (nur 48,4 %), zweitens weil der vorgeschriebene Anteil an Ja-Stimmen

481 *Heinig*, Mit offenem Ausgang, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 29.3.2021, S. 6.

482 So z.B. der evangelische Religionspädagoge *Schweitzer*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 128.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(25 % der Stimmberechtigten insgesamt) signifikant verfehlt wurde; er betrug lediglich 14,1 %.[483] In Berlin ist es beim Pflichtfach Ethik geblieben.

Der Vorgang ist zugleich im größeren rechtsgeschichtlichen Horizont interessant. Bei den Beratungen zum Grundgesetz war die Bremer Klausel derart umstritten gewesen und sie war kirchlich so vehement abgewiesen worden, dass ihretwegen im Mai 1949 die Verabschiedung des Grundgesetzes gefährdet war. Noch nachträglich, am 23. Mai 1949, distanzierten sich die katholischen Bischöfe ihretwegen vom Grundgesetz.[484] Obwohl der Volksentscheid 2009 nur in einem einzelnen Bundesland stattfand, zeigt er, dass die Bevölkerung die Bremer Klausel offenkundig bejaht.

Demgegenüber stoßen die Kirchen sowie die kirchlichen Positionen jetzt auf stark absinkende Akzeptanz. Dies erweist nicht nur die zurückgehende Zahl der Kirchenmitglieder, sondern wird, abgesehen von Umfragen zum Religionsunterricht selbst, an einem Politikum analog zum Berliner Volksentscheid sichtbar. Im Jahr 2015 zog eine im nördlichsten Bundesland initiierte kirchlich gestützte Aktion, die Unterschriftenaktion „Gottesbezug – Für Gott in Schleswig-Holstein", bundesweit Aufsehen auf sich. Sie forderte das Landesparlament von Schleswig-Holstein auf, in die Landesverfassung nachträglich einen Gottesbezug einzufügen.[485] Der kirchlich-religiöse Vorstoß wurde 2016 vom Landtag abgelehnt. Danach stellte die Bewegung „Für Gott in Schleswig-Holstein" ihre Bemühungen ein und verzichtete darauf, ein Volksbegehren und einen Volksentscheid in Gang zu bringen. Offenkundig sah sie zu wenig Aussicht auf breite Resonanz und auf hinreichende Unterstützung in der Bevölkerung. Soziologisch illustriert dies die Differenz zu zurückliegenden Jahrzehnten. In den Jahren 1918/1919 und 1948/1949 hatten die Größenordnung des kirchlich gebundenen Bevölkerungsteils, die gesellschaftliche Wirkmächtigkeit der Kirchen und ihre Kampagnenfähigkeit eine derartige Schubkraft entfaltet, dass der Religionsunterricht in die Weimarer und in die Bonner Verfassung hineingeschrieben wurde.[486] Angesichts von soziokultureller Pluralisierung und Säkularisierung und des Akzeptanzverlustes der Kirchen würde sich dies heute nicht mehr ereignen.

---

483 Vgl. Bericht des Landesabstimmungsleiters, Volksentscheid über die Einführung des Wahlpflichtbereichs Ethik/Religion am 26. April 2009. Endgültiges Ergebnis, S. 3, online www.wahlen-berlin.de/historie/abstimmungen/Landeswahlleiterbericht_VE09.pdf (Abruf 10.12.2021).

484 S. oben S. 100.

485 Vgl. *Kreß*, in: ZRP 2015, 152, auch online: https://hartmut-kress.de/data/documents/kress_gott_in_der_verfassung_zrp_2015_h.5.pdf (Abruf 10.12.2021).

486 S. oben S. 94 ff., bes. S. 97, S. 114 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Insofern hat es Anhalt an der Realität, dass Fachvertreter der konfessionellen Religionspädagogik um die Zukunft des Religionsunterrichts fürchten. Sie wenden sich daher an die Amtskirchen und bitten sie darum, sich für ein „Proprium" und für die Ausbildung „einer religiösen Identität für den Religionsunterricht" zu engagieren.[487] Doch hier bricht sofort die nächste Verlegenheit auf.

2. Kirchen und Religionspädagogik: Konzeptionelle Zielkonflikte und das Problem der Mission

Das Profil des Religionsunterrichts ist unscharf geworden. Dies beruht auf binnenreligiösen Verunsicherungen in den Kirchen sowie darauf, dass in der heutigen Gesellschaft und daher auch im Bildungs- und Schulbereich anstelle herkömmlicher religiöser, auf Dogma, religiöse Moral und Sakramente bezogener Inhalte nach gegenwartsadäquater Werteorientierung gefragt wird. Wie stellen sich Kirchen und die Religionspädagogik einen heute angemessenen Religionsunterricht vor?

a) Religionsunterricht als Wertevermittlung?

Die akademische theologische Religionspädagogik hat das moderne Interesse an einem – mit Max Scheler gesagt – Bildungswissen in Gestalt von Wertewissen teilweise aufgegriffen. Jedoch ist sie hierbei mit einer sachlichen Schwierigkeit konfrontiert: Es fällt schwer, spezifisch „christliche" Werte oder „christliche" sittliche Prinzipien überhaupt zu benennen. Mit der Vexierfrage, ob es genuin christliche Werte „gibt", hat sich klassisch im Jahr 1929 der evangelische Theologe Dietrich Bonhoeffer (1906–1945) auseinandergesetzt und sie zutreffend mit Nein beantwortet. Ihm war deutlich, dass z.B. das christliche Gebot der Nächstenliebe geistesgeschichtliche Analogien und Vorläufer besitzt.[488] Anders zugespitzt: Die heutigen Vorstellungen von Menschenwürde und Menschenrechten verdanken sich philosophischen und juristischen Reflexionen seit der Aufklärung. Die christlichen Kirchen und die katholische oder evangelische Theologie haben sie lange Zeit abgelehnt und sie erst stark zeitverzögert im späten 20.

---

487 *Schweitzer*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 59.

488 Vgl. *Bonhoeffer*, in: Werke, Bd. X, 1992, S. 323, S. 328.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Jahrhundert rezipiert.[489] Bis heute werden von kirchlicher Seite Vorbehalte oder Einschränkungen geltend gemacht. Zwar hat die römisch-katholische Kirche die gleiche Würde aller Menschen im Sinne der Gleichheit vor Gott als religiöse Aussage akzeptiert. Aber sie lehnt es ab, hieraus Schlussfolgerungen für die rechtliche Gleichstellung zu ziehen. Daher werden z.B. Frauen innerkirchlich bis heute in die zweite Reihe gestellt und bleiben minderen Rechtes.[490]

Es ist also zu beachten, dass – so sehr sich kirchliche Gruppen und Organisationen für Menschenrechte und Menschen in Not konkret engagieren – heutige ethische und menschenrechtliche Standards von kirchlicher Seite erst verspätet übernommen worden sind und dass sie kirchenamtlich noch aktuell immer wieder beiseitegeschoben werden.[491] Es kommt hinzu, dass eine christlich-religiöse Moral die weltliche Moral inhaltlich prinzipiell nur verdoppelt.[492] Richtigerweise argumentieren Autorinnen und Autoren der Religionspädagogik daher oft sehr behutsam, wenn sie sich damit befassen, ob oder wie der Religionsunterricht zur gesellschaftlichen Wertorientierung und zur persönlichen Wertebildung beizutragen vermag. Durchgängig wird heute nicht mehr die Auffassung vertreten, die im 19. und 20. Jahrhundert eine Kernbegründung für den christlichen Religionsunterricht gewesen war: Durch ihn würden die sittlichen Grundlagen von Gesellschaft und Staat gesichert.[493] Es bleibt eine Ausnahme und ist in der Sache abwegig, wenn theologisch noch heute pauschal behauptet wird, der Religionsunterricht vermittle die Voraussetzungen, auf denen die Gesellschaft sittlich beruhe.[494] Sachgemäßer ist die zurückhaltende

489 Vgl. *von Scheliha*, Protestantische Ethik des Politischen, 2013, S. 197–218; *Knoepffler*, Würde und Freiheit, 2018.

490 Vgl. *Lüdecke*, Die Täuschung, 2021, S. 29, S. 64, S. 100, S. 115.

491 Die Problematik zeigt sich u.a. daran, dass die Kirchen sich als Arbeitgeber über Grundrechte ihrer Beschäftigten hinwegsetzen; als knapper Problemhinweis: „Kirchen missachten Grundrechte", in: Hans Böckler Stiftung, Böckler Impuls 18/2013, online www.boeckler.de/de/boeckler-impuls-kirchen-missachten-grundrechte-10089.htm (Abruf 10.12.2021).

492 Kritisch zur „unnötige[n] Verdoppelung" anderer Wissenschaften durch die Theologie im Jahr 1922 der evangelische Theologe *Barth*, in: Gesamtausgabe, Bd. 3, 1990, S. 156. Barth plädierte für Distanz des Christentums von rationaler Ethik und für eine auf Gehorsam gegründete Offenbarungstheologie. Vergleichbar im heutigen theologischen Schrifttum z.B. *Fischer*, in: ZEE 2021, 221.

493 S. oben S. 46, S. 71 u. passim.

494 So *Anselm/Anselm*, in: *Weilert/Hildmann*, Religion in der Schule, 2018, S. 123, S. 136 f. Ähnlich aus juristischer Feder durch assoziative Anknüpfung an das sog. Böckenförde-Diktum *Ogorek*, in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, 3. Aufl. 2020, S. 1801 f. Rdnr. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Sicht, die ein Fachvertreter der Religionspädagogik darlegte: Im Religionsunterricht gehe es lediglich darum,

> „in […] Wertediskurse religiöse Traditionen als Deutungsangebote einzuspielen. […] Es wird unter den am Bildungsprozess Beteiligten Raum eröffnet für überraschende, ‚kreative Schlüsse, für eine originelle Komposition gefundener Sinnpotenziale zu neuen Sinngebilden und auch für Irritationen durch den vielleicht befremdlichen Anspruch' von biblischer Überlieferung und dogmatisch-ethischer Traditionsbildung"[495].

Insofern akzeptiert die Religionspädagogik die Relativität christlicher Welt- und Lebensdeutung, die keinesfalls mehr als eine für alle feststehende Wahrheit gelten kann. Zugleich orientiert sie sich an „lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen"[496].

b) Weitergehende Reformideen

Die Schülerorientierung wird in religionspädagogischer Literatur inzwischen durchgängig in den Vordergrund gerückt. Folgerichtig heißt es dann auch, im Unterschied zu „manchem öffentlichem Vorurteil" habe der Religionsunterricht nicht „nur […] mit bekenntnisorientierter Bildungsarbeit oder gar der Vermittlung dogmatischer Lehren zu tun"[497]. Außerdem solle er die Kinder, die heutzutage in der Regel ohne kirchliche Sozialisation heranwachsen, nicht „zunächst […] doch mit ihrer eigenen Tradition vertraut" machen. Vielmehr wird als das Ziel eines kirchlich

---

495 *Schlag*, in: *Fischer/Gruden*, Die Struktur der moralischen Orientierung, 2010, S. 210 f.; ähnlich *Ruopp/Wagensommer*, in: *Schweitzer/Ruopp/Wagensommer*, Wertebildung im Religionsunterricht, 2012, S. 145: „Religionsunterricht ist kein verkappter Ethikunterricht"; differenzierend ferner der Religionspädagoge *Schweitzer*, in: *Altmeyer* u.a., Menschenrechte und Religionsunterricht, 2017, S. 122. Sofern im Religionsunterricht Menschenrechte als ethisches Thema erörtert würden, erfolge dies nachholend, d.h. in der nachträglichen Aufarbeitung der modernen philosophischen und rechtlichen Menschenrechtsdebatte. Eine Aufgabe des Religionsunterrichts könne es sein, einen genuin religiösen Zugang zu dieser Leitidee der Moderne zu zeigen; er solle aber „eindeutig Religionsunterricht bleiben"; *Schweitzer*, ebd. S. 132.

496 *Schlag*, in: *Fischer/Gruden*, Die Struktur der moralischen Orientierung, 2010, S. 212.

497 *Schlag*, in: *Fischer/Gruden*, Die Struktur der moralischen Orientierung, 2010, S. 201.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

verantworteten Religionsunterrichts genannt, zur „Pluralitätsfähigkeit“ zu erziehen.[498]

Implizit geben solche Voten zu erkennen, dass das herkömmliche Verständnis des Religionsunterrichts – die Vermittlung religiöser Wahrheit oder, wie es Mitte des 20. Jahrhunderts in Westdeutschland hieß, die Durchführung einer „evangelischen Unterweisung“ – obsolet geworden ist. Das Konzept der evangelischen Unterweisung war in der Nachkriegszeit entworfen worden, damit die Kinder zum „rechten Umgang mit dem Evangelium“ angeleitet würden. Sie sollten sich von Gott anreden lassen, auf die Bibel hören und in „den Zusammenhang mit dem Leben der Kirche“ eingewiesen werden.[499] Das Modell erwies sich als gesellschaftlich sowie schulisch nicht tragfähig. Zu den Autoren, die in den 1970er Jahren zu Reformen aufforderten, gehörte der in Mainz lehrende Praktische Theologe Gert Otto (1927–2005). Er lenkte die Aufmerksamkeit auf „die geschichtliche Situation und die Lebenspraxis der Schüler“[500]. Im bildungspolitischen Kontext der 1970er Jahre war ihm bewusst, in welch hohem Maß der konfessionelle Religionsunterricht als Schulfach schon damals in die Defensive geraten war.[501] Aus seiner Sicht gab es gute Gründe, anstelle des konfessionellen Unterrichts oder komplementär zu ihm Religionskunde anzubieten. Einen derartigen religionskundlichen Unterricht bezeichnete Otto als „auch für der Kirche angehörige Schüler interessant“[502].

Hier erweist sich, dass in der Religionspädagogik schon seit Längerem Denkmodelle bejaht worden sind, die den im Grundgesetz abgesicherten Typus des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts sprengen. Sie transformieren die konfessionelle Religionslehre in ein wertorientiertes und / oder in ein religionskundliches Fach. Eine akademische Generation nach G. Otto ist erneut eingefordert worden, den bekenntnisorientierten Unterricht in Religionskunde bzw. – so lautete der Vorschlag in terminologischer Hinsicht – in einen „Allgemeinen Religionsunterricht“ umzuformen. Es sei überfällig, dieses Thema zu enttabuisieren. Der Religionspädagoge Jürgen Heumann, der dies prägnant vortrug, war sich darüber

498 *Schweitzer*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 66.
499 So *Kittel* im Jahr 1947, zit. nach *Otto*, in: *Otto* (Hg.), Praktisch Theologisches Handbuch, 2. Aufl. 1975, S. 517.
500 *Otto*, in: *Otto* (Hg.), Praktisch Theologisches Handbuch, 2. Aufl. 1975, S. 522.
501 Vgl. *Otto*, in: *Otto* (Hg.), Praktisch Theologisches Handbuch, 2. Aufl. 1975, S. 523.
502 *Otto*, in: *Otto* (Hg.), Praktisch Theologisches Handbuch, 2. Aufl. 1975, S. 520.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

im Klaren, dass die Kirchen den konfessionellen Religionsunterricht als ein Instrument ihrer gesellschaftlichen Einflussnahme begreifen. Zugunsten eines Fachs Religionskunde müssten sie zum Besitzstandsverzicht, zur Preisgabe von Terrain bereit sein, womit man realistisch nicht rechnen könne: „Die Kirchen und Religionsgemeinschaften müssten allerdings den Mut haben, einen solchen Unterricht aktiv zu stützen und zu begleiten“[503].

c) Gegenläufig: Verteidigung des Status quo und das Beharren auf Mission

(1) Nicht nur bei den Amtskirchen stießen und stoßen solche Bemühungen um substanzielle Innovation auf Widerstand, sondern auch in der Religionspädagogik selbst. Sie versucht, den Status quo des kirchlich-konfessionellen Fachs zu verteidigen. Weil das Christentum heute für die Heranwachsenden quasi zur Fremdreligion geworden sei, solle der Religionsunterricht christliche „Grundkenntnisse“ vermitteln und den Schülerinnen und Schülern helfen, „ein *eigenes* Verhältnis zur Religion zu gewinnen“. Religionspädagogisch gesehen könne er „nicht selbst Erfahrungen der Liebe Gottes vermitteln, […] aber die Augen dafür öffnen, wo in der Welt uns die Spuren dieser Liebe begegnen“[504]. Im Übrigen lasse sich empirisch belegen, dass für die Religionslehrkräfte ihre „konfessionelle Beheimatung“ wichtig sei. Die kirchliche Erteilung der Lehrbefugnis (katholisch: *missio canonica*; evangelisch: *vocatio*) diene ihres Erachtens nicht nur der Qualitätssicherung, sondern schütze sie vor der von ihnen befürchteten Auszehrung des Faches im heutigen Schulwesen: „Die Kirche wird als Bollwerk gegen Abschaffungs-/Minimierungstendenzen des RU in der Schule begrüßt und gefordert“[505].

---

503 *Heumann*, in: *Rendle*, Glaube, der verstehbar wird …, 2012, S. 141. Konzeptionell zielt Heumann auf eine religionsübergreifende religionsbezogene Grundbildung, die als Schulfach zwar unter angemessener Beteiligung der verschiedenen Religionsgemeinschaften, aber gerade nicht bekenntnisgebunden zu vermitteln sei. Vgl. auch *Heumann*, in: *Rupp*, Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung, 2013, S. 178 ff. – Hinweise auf weitere evangelisch-religionspädagogische Literatur, die für Religionskunde plädiert, bei *Kubik*, in: *von Scheliha/Dierken*, Der Mensch und seine Seele, 2017, S. 73 mit Fn. 9.

504 *Dressler*, in: ZEE 2002, 264.

505 *Feige/Dressler*, in: *Gräb/Weyel*, Handbuch Praktische Theologie, 2007, S. 658.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(2) Noch eindeutiger als Teile der religionspädagogischen Literatur betonen die Amtskirchen sowie Kirchenrechtler, im Religionsunterricht gehe es um Hinführung zur Kirche und um Mission.[506] Kirchliche Verlautbarungen grenzen sich zwar von einer Form von Mission ab, die Druck oder gar Zwang einschließt. Andererseits verwendet kirchliche Literatur das Wort aber in einem starken Sinne, d.h. dahingehend, dass Einflussnahme auf die persönlichen Überzeugungen, auf die Gesinnung und auf die Lebensgestaltung von Menschen bzw. von Schülerinnen und Schülern angestrebt wird. Der Evangelischen Kirche in Deutschland zufolge möchte der Religionsunterricht die „Stärkung eines Bewusstseins für die eigene Konfessionalität" erreichen.[507] Sodann dient er aus ihrer Sicht „der religiösen *Alphabetisierung aller*"[508]. Sie betrachtet ihn unter dem Vorzeichen der „missio Dei", der „Mission" und einer „missionarische[n] Chance" und zeigt sich „von der Hoffnung motiviert, Konfessionslose für die Kirche zu gewinnen bzw. wiederzugewinnen"[509]. Er müsse „konfessorisch" sein; durch ihn werde die christliche „Botschaft *verkündigt*"[510].

Dass durch ihn „Verkündigung des Glaubens" erfolgt und Religionslehrer „Zeugen des Glaubens" zu sein[511] bzw. „ein persönliches Zeugnis zu geben"[512] haben, sagt ebenso die katholische Kirche. Der Religionsunterricht hat „das, was geglaubt werden soll", zu lehren[513] und „soll in der

506 Der katholische Jurist Isensee beklagte, dass der Term Mission zum „Schreckenswort" geworden sei; *Isensee*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 118. – Eine staatliche Legaldefinition des Wortes „Mission" liegt bislang nicht vor; vgl. auch *Czermak*, Siebzig Jahre Bundesverfassungsgericht in weltanschaulicher Schieflage, 2021, S. 108.

507 Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht, 2018, S. 17.

508 Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, 2020, S. 112 (Hervorhebung im Original).

509 Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, 2020, S. 80, S. 86 f., S. 98, S. 139.

510 *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 8, S. 97 (Hervorhebung im Original) – unter der Überschrift „Sendung zu Andersgläubigen und Ungläubigen" (S. 94). Bei Härles Monografie handelt es sich um ein theologisches Gutachten für die evangelisch-lutherische Nordkirche.

511 *Rees*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 89, S. 108.

512 Dekret der Deutschen Bischofskonferenz „Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung", in: Kirchliches Amtsblatt Bistum Essen, 17.6.2011, 72.

513 *Korioth*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 21.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Religion beheimaten“[514]. Für die katholische Kirche bietet er eine „große Chance“ zur „Neuevangelisierung“[515]; er besitzt eine „besondere evangelisierende Eigenart“[516]. Dem katholischen Bischof Overbeck zufolge hat er „Sinn für die Wirklichkeit Gottes, seiner Offenbarung und der Kirchlichkeit dieser Offenbarung“ zu erwecken.[517]

(3) Insoweit ist es folgerichtig, dass die Funktion der Religionslehrkraft sowohl evangelisch als auch katholisch kirchenrechtlich als „verkündigungsnah“ eingestuft wird. Hiermit verbindet sich, dass die Lehrkraft eine Beauftragung durch die Kirche erhält und dass die Kirche sich zur Kontrolle über ihren Glauben und – insbesondere katholisch – über ihr Leben befugt sieht.[518] Überhaupt spielt die individuelle Glaubens- und Kirchenbindung der Religionslehrkraft im aktuellen kirchlichen, kirchenrechtlichen und religionspädagogischen Schrifttum eine ganz zentrale, ja eine überragende Rolle. Sie dient nämlich als Begründungsargument für die Sinnhaftigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts im heutigen Schulsystem. Die Lehrkraft soll sich in der Schule „als exemplarische religiöse Subjektivität […] zur Verfügung“ stellen.[519] Erst hierdurch werde der konfessionelle Unterricht „authentisch“ und sei auf dieser Basis unverzichtbar.[520]

(4) Die Plausibilität dieses Arguments, das derzeit zu geradezu *dem* Legitimationsargument für die Beibehaltung des konfessionellen Religionsun-

---

514 *Kirchhof*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 116.

515 *Rees*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 125. Der Kirchenrechtler Rees sieht die Instrumentalisierung des Religionsunterrichts für die Neuevangelisierung pragmatisch freilich durchaus kritisch; vgl. *Rees*, in: AfkKR 2014, 387.

516 Päpstlicher Rat zur Förderung der Neuevangelisierung, Direktorium für die Katechese, 2020, S. 229.

517 *Overbeck*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 122.

518 Zur katholischen *missio canonica* vgl. *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 481.

519 *Kubik*, in: *von Scheliha/Dierken*, Der Mensch und seine Seele, 2017, S. 88; vgl. *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 487.

520 Vgl. statt vieler: Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover 2021 (online abrufbar, Abruf 10.12.2021), S. 42: „Für den Unterricht bleibt die authentische Begegnung mit einer sich zu Christus bekennenden Lehrperson konstitutiv“.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

terrichts aufgestiegen ist, ist indessen mehr als fraglich. Eine sachkundige und eine engagierte Vermittlung hängt weder von der formalen Konfessionszugehörigkeit der Lehrperson noch von ihrer subjektiven Glaubensbindung noch von ihrer Kirchlichkeit ab. Zum Vergleich ist an die Überlegung des Vordenkers der modernen Jurisprudenz Hans Kelsen zu erinnern, auch ein Anarchist sei in der Lage, in der Lehre die staatliche Rechtsordnung adäquat zu präsentieren.[521] Wäre das kirchliche Argument schlagkräftig, müsste es zudem unzulässig sein, dass eine Religionslehrkraft, die *als* Person, mit ihrem Personsein Christuszeugnis abzulegen hat, in den Schulen zugleich das Alternativfach Ethik oder Praktische Philosophie unterrichten darf. Sodann besitzt das Argument eine weitere Schattenseite: Es bildet den Hebel, um die Zugriffe von Kirchen und neuerdings gleichfalls von nichtkirchlichen Religionsgesellschaften auf die Privatsphäre von Religionslehrkräften zu rechtfertigen.

3. Dilemma der Lehrkräfte: Der Schutz persönlicher Grundrechte

a) Das Paradigma der römisch-katholischen Kirche

(1) Den Kirchen liegt daran, dass das für sie tätige Lehrpersonal – d.h. die Lehrkräfte für Religion, die an staatlichen Universitäten ausgebildet worden sind – eine kirchliche Lehrerlaubnis erhalten haben muss. Im voranstehenden Buchteil B. wurde dargelegt, dass dies im 19. Jahrhundert ein Postulat der römisch-katholischen Kirche gewesen war. Die evangelischen Kirchen hatten ihm aus theologischen Gründen ferngestanden und sich ihm erst im späten 20. Jahrhundert, zum Teil erst im 21. Jahrhundert angeschlossen.[522] Neuerdings übernehmen sie zudem vermehrt die römisch-katholische Praxis, Studierende, die in der Schule Religionsunterricht erteilen möchten, bereits während des Universitätsstudiums kirchlich zu begleiten, sodass der Studienverlauf in einer staatlichen theologischen Fakultät oder in einem staatlichen Universitätsinstitut weiter klerikalisiert wird. Letztlich wirken sich die Einflussnahmen der Kirchen auf die angehenden oder die bereits tätigen Lehrkräfte sehr weitreichend aus, da sie ggf. in ihre persönliche Gewissens- und Glaubensfreiheit sowie in ihre Privatsphäre einschneiden.

---

521 Vgl. *Kelsen*, Reine Rechtslehre, 2. Aufl. 1960, S. 393 f. mit Fn.
522 S. oben S. 121 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Besonders deutlich macht sich dies herkömmlich auf römisch-katholischer Seite bemerkbar, erst recht weil sich die katholische Kirche neben den persönlichen Glaubensüberzeugungen zusätzlich für die Lebensführung der Lehrkräfte interessiert. Auf öffentliche und juristische Interventionen hin hat sie im Jahr 2015 ihre Loyalitätsnormen, die „Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse", modifiziert und die Auflagen, die sie für ihre Beschäftigten hinsichtlich ihrer Äußerungen und ihres Verhaltens nennt – z.B. das Verbot, eine gleichgeschlechtliche Partnerschaft einzugehen – in einem gewissen Umfang zurücknehmen müssen.[523] Für geistliches Personal und für Beschäftigte in sog. verkündigungsnahen Berufsfeldern wurden die Vorgaben aber vollumfänglich beim Alten belassen. Sie betreffen ebenfalls die Religionslehrkräfte[524], obwohl diese nicht von der Kirche, sondern vom Staat beschäftigt werden. Der staatliche Anstellungsträger soll Sorge tragen, dass eine Person im Fall kirchlicher Einwände nicht angestellt wird bzw. dass sie nicht länger Religionslehre unterrichtet. Im letzteren Fall bleibt der oder dem Betroffenen immerhin die staatliche Anstellung bzw. ggf. die Beamtung als solche erhalten.

Was die Auflagen für die Lebensführung anbelangt, ist es ausweislich der einschlägigen Dokumente der Deutschen Bischofskonferenz beispielsweise unzulässig, eine kirchenrechtlich ungültige Zivilehe einzugehen oder eheähnlich oder in einer eingetragenen Lebenspartnerschaft zusammenzuleben oder eigene Kinder nicht katholisch taufen zu lassen.[525] Hinzu kommt, dass die katholische Kirchenlehre untersagt, zur Erfüllung eines Kinderwunsches fortpflanzungsmedizinische Unterstützung in Form einer In-vitro-Fertilisation zu nutzen.[526] Die katholische Kirche bezeichnet solche medizinischen Verfahren als in sich unerlaubt, und zwar gleichfalls für Ehepaare.[527] Die Vorgaben, die die Diözesen für die Erteilung der *missio canonica* an Religionslehrkräfte festgelegt haben, sind nicht abschlie-

523 Vgl. *Geismann*, Gleichgeschlechtliche Ehe und kirchliches Arbeitsverhältnis, 2020, S. 33 ff.

524 Vgl. *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 492 Fn. 51.

525 Vgl. *Greiner/Senk*, in: MedR 2020, 57; *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 490.

526 Aus den USA wurde von der Kündigung einer Lehrerin an einer katholischen Privatschule berichtet, weil sie nach außerkörperlicher Befruchtung ein Kind erwartete; vgl. *Kreß,* Medizinische Ethik, 2. Aufl. 2009, S. 148.

527 Vgl. Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre, Über die Achtung vor dem beginnenden menschlichen Leben, 1987, S. 27.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ßend.[528] Hieraus erwachsen zusätzliche Verunsicherungen. Und ein weiteres Problem kommt hinzu. Sofern eine katholische Religionslehrkraft im Widerspruch zur katholischen Moral z.B. eine gleichgeschlechtliche Partnerschaft eingegangen ist und die Kirche zu dem anstößigen Sachverhalt schweigt oder er ihr noch nicht bekannt geworden ist, muss die betreffende Person in permanenter Unsicherheit leben. Die Religionslehrerin oder der Religionslehrer muss beständig damit rechnen, dass die Kirche den Sachverhalt irgendwann einmal aufgreift oder sie ihn entdeckt und ihn dann unerwartet gegen die Lehrkraft nutzt. Zudem ist nie ausgeschlossen, dass Dritte ihn an die Kirche denunzieren.

(2) Der Anspruch der katholischen Kirche, auf das Privatleben und die Lebensführung von Religionslehrkräften zuzugreifen, gerät aktuell freilich unter Druck, und zwar innerkatholisch durch den sog. synodalen Weg sowie insbesondere juristisch.[529] Möglicherweise werden die deutschen Bischöfe genötigt sein, eine Flucht nach vorne anzutreten, damit der konfessionelle Religionsunterricht weniger Angriffsfläche bietet. Sie könnten die Lebensführungsklauseln für Religionslehrerinnen und Religionslehrer modifizieren. Hierzu seien sie – so heißt es in diesem Zusammenhang – losgelöst von Rom befugt.

Eine Kehrseite bleibt dabei, dass der Vatikan stets die Macht hat, Öffnungen der deutschen Bischöfe zu korrigieren und ihnen gegenüber seine Lehramtsnormen durchzusetzen. Dies erfolgte im Jahr 1998, als Papst Johannes Paul II. und Kardinal Ratzinger gegen den Willen der deutschen Bischöfe erzwangen, dass die katholische Kirche aus dem deutschen gesetzlichen System der Schwangerschaftskonfliktberatung ausschied (Anweisung des Papstes durch sein Schreiben vom 11. Januar 1998). Vor allem ist zu betonen: Falls die deutschen katholischen Bischöfe ihren Anspruch abmildern würden, die private Lebensführung von Religionslehrkräften zu zensieren und ihnen z.B. eine gleichgeschlechtliche Partnerschaft zu verbieten, dann wäre dies nur eine punktuelle oder graduelle Lockerung. Das Grundproblem – Einflussnahme und Durchgriffsmöglichkeit der Kirche auf die Personen, die an staatlichen öffentlichen Schulen Religionsunterricht erteilen – würde fortbestehen.

(3) Rechtsgeschichtlich war der Anspruch der katholischen Kirche, Religionslehrkräfte wegen ihres Glaubens oder ihrer Lebensführung maßregeln zu dürfen, hoch brisant. Er gehörte zu den Faktoren, die in Preußen im 19. Jahrhundert den Kulturkampf ausgelöst haben. Konkret war seiner-

528 Vgl. *Greiner/Senk*, in: MedR 2020, 57 Fn. 36.
529 Zur neueren Rechtsentwicklung s. unten S. 156 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

zeit keine Frage des Lebenswandels, sondern das Abweichen im Glauben der Stein des Anstoßes gewesen: Der betreffende Lehrer hatte seine Zustimmung zum neuen Dogma der päpstlichen Unfehlbarkeit verweigert.[530] Als die katholische Kirche später bei den Beratungen zur Weimarer Verfassung auf ihrer Personalhoheit über Religionslehrkräfte beharrte, vermochte sie sich hiermit durchzusetzen. Der kirchliche Anspruch wurde und wird durch die in die Weimarer und später in die Bonner Verfassung aufgenommene Formel abgedeckt, der Religionsunterricht sei in Übereinstimmung mit den kirchlichen Grundsätzen zu veranstalten.[531] Ernst Troeltsch, der mit dem Thema akademisch sowie als nebenamtlicher preußischer Staatssekretär zu tun hatte, hatte es in der Konstellation des Jahres 1919 für praktisch unvermeidbar gehalten, dass der Staat die kirchliche Beaufsichtigung des Religionsunterrichts dulden müsse. Er mahnte aber an, dass die Kirchen sie so zurückhaltend wie irgend möglich praktizieren sollten.[532] Die von ihm angemahnte Selbstbescheidung der Kirchen ist nicht zur Realität geworden, ganz im Gegenteil. Ihre Durchgriffe auf das Personal wurden und werden noch ausgeweitet.

b) Befragung von Lehrpersonal durch islamische Verbände

Die Sogwirkung des zunächst katholischen Anspruchs auf die Hoheit über die Inhalte und das Personal des Religionsunterrichts war erheblich – nicht nur auf die evangelische Kirche, sondern neuerdings gleichfalls auf weitere Religionsgesellschaften. In verschiedenen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland wird seit ca. 2010 konfessionsgebundener islamischer Religionsunterricht erprobt. Die Projekte erzeugen ein Bündel praktischer, bildungspolitischer sowie verfassungsrechtlicher Komplikationen. Zu ihnen gehört der Sachverhalt, dass muslimische Verbände angehende Lehrkräfte auf ihre persönlichen Überzeugungen und ihre Lebensführung hin befragen und beurteilen.

Einen solchen Anspruch erheben sie im Übrigen gleichfalls – wiederum analog zur katholischen Kirche – gegenüber den Dozenten und den Professoren in Studiengängen, in denen an staatlichen Hochschulen muslimische Religionslehrkräfte ausgebildet werden. Bekannte Fälle der Beanstandung von Hochschullehrern durch muslimisch geprägte Gremien sind der

530 S. oben S. 48.
531 S. oben S. 89 u. passim.
532 S. oben S. 64 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Fall Kalisch[533], der Fall Khorchide[534] oder im Jahr 2021 der Fall Ourghi[535]. Quantitativ ist es nochmals anders dimensioniert – aufgrund der sehr viel höheren Zahl der Betroffenen –, dass islamische Verbände bzw. von ihnen benannte Gremien oder Beiräte Lehrerinnen oder Lehrer, die schulischen islamischen Unterricht erteilen möchten, individuell einladen und sie zu ihrem Glauben und Leben befragen. Dies kann investigative Formen annehmen und zum „Konformitätsdruck im Hinblick auf eine bestimmte muslimische Lebensweise“[536] und zum Gesinnungstest werden. Über den Sachverhalt wird seit vielen Jahren öffentlich berichtet[537]; kritische Voten finden sich im Schrifttum[538]; und bevor im Bundesland Niedersachsen der konfessionelle Islamunterricht eingeführt wurde, ist die Landesregierung von fachkundiger Seite aus der Universität Oldenburg, Prof. Dr. Jürgen Heumann, hierauf hingewiesen worden.[539] Bislang verhält es sich, soweit bekannt, ganz durchgängig so, dass die staatlichen Institutionen bzw. die Landesregierungen den Durchgriff muslimischer Verbände auf die Grundrechte von angehenden oder bereits tätigen muslimischen Religionslehrkräften wissentlich und willentlich hinnehmen.

---

533 Vgl. die kritische Analyse von *Heumann*, in: *Mecheril*, Subjektbildung, 2014, S. 186 f.; *Kreß*, Ethik der Rechtsordnung, 2012, S. 197 f.

534 Vgl. *Hufen*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 712.

535 Vgl. Stuttgarter Zeitung v. 10.6.2021, Konflikt um Religionslehrer. Zu aufgeklärt für den Islamunterricht? (online abrufbar, Abruf 10.12.2021); Welt v. 24.6.2021, „Weil ich für einen liberalen Islam eintrete, will man mich loswerden“ (online abrufbar, Abruf 10.12.2021); Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 30.6.2021, S. N4, Lehrverbote durch Fundamentalisten.

536 *Wiedenroth-Gabler*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 322.

537 Vgl. *Kaddor*, Islamischer Religionsunterricht in NRW – Auf zur Gesinnungsprüfung, in: Süddeutsche Zeitung v. 7.1.2013, S. 2; Streit über Reform des Islam-Unterrichts, in: Rheinische Post v. 28.5.2019, S. 3. Die Rheinische Post gibt wieder, dass laut Verband der Islamlehrerinnen und Islamlehrer die „Vergabepraxis durch die Islam-Organisationen [...] häufig intransparent“ sei. „Sie gleiche mehr einem Gesinnungstest“ und könne „dazu führen, dass Lehrkräfte nach fünf- oder siebenjähriger universitärer und schulpraktischer Ausbildung keine Lehrerlaubnis erhielten“. Faktisch werde der konfessionelle Islamunterricht in Nordrhein-Westfalen auch ohne solche Lehrerlaubnis erteilt. Die betreffende, dem Landtag NRW übermittelte Verbandsstellungnahme v. 21.5.2019 ist online abrufbar: https://islamlehrerverband.de/wp-content/uploads/2019/05/VdI_21052019.pdf (Abruf 10.12.2021). Vgl. ferner z.B. *Wagner*, Zum Frömmigkeitstest, in: Der Spiegel v. 1.2.2020 (Ausg. 6), S. 52.

538 Vgl. nur *Franz*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 301, S. 304 f.

539 Mitteilung von Prof. Heumann an den Verfasser.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

c) Rechtliche Problematik und neue Rechtslage durch europäisches Recht

(1) Die Befragung von Personen, die konfessionellen Religionsunterricht, sei es z.B. katholische Religionslehre oder Islamunterricht erteilen möchten, durch Kirchen oder Religionsgesellschaften berührt individuelle Grundrechte:
- das vom Grundgesetz und von der europäischen Grundrechtscharta geschützte Recht auf Gewissens- und Religionsfreiheit,
- die Persönlichkeitsrechte,
- das Recht auf Privatsphäre,
- die Berufsausübungsfreiheit.

Dies fordert den Rechtsstaat heraus, der für den Schutz der individuellen Grundrechte, und zwar ebenfalls für den mittelbaren Grundrechtsschutz, verantwortlich ist. Das Schweigen und die Passivität des Staates, der für die Religionslehrkräfte der Anstellungsträger ist, ist auch juristisch fragwürdig und bedarf der Korrektur.

(2) Zur Verdeutlichung ist zunächst an einen analogen Sachverhalt zu erinnern, nämlich an das kirchliche Votum zur Anstellung von Professoren der Theologie an staatlichen Universitäten. Das Recht auf ein derartiges Entscheidungsvotum hat sich seit dem 19. Jahrhundert die römisch-katholische Kirche vom Staat zusichern lassen. Seit mehreren Jahrzehnten beanspruchen es ebenfalls die evangelischen Kirchen.[540] Dass dies im Widerspruch zu Grundprinzipien des Protestantismus steht und von prominenten Vertretern der evangelischen Theologie wie Rudolf Bultmann (1884–1976) frühzeitig abgewiesen worden ist, ist an dieser Stelle nicht weiter zu entfalten.[541] Seit ca. 15 Jahren fordern ebenfalls muslimische Verbände für sich entsprechende Rechte. Hieran zeigt sich die enorme Ausstrahlungskraft des Verhaltens und des Machtanspruchs der katholischen Kirche, die sogar auf Personal im kirchenexternen Bereich – hier: Professoren an staatlichen Hochschulen – durchgreift, um den Glauben, die Lehre oder die Lebensweise der Betreffenden zu beanstanden.

Rechtlich ist indessen zu beachten, dass dem Staat eine eigene Verantwortung zufällt, sobald er in seinen eigenen Einrichtungen einen kirchlichen oder religiösen Beschluss über die Nichtberufung oder Entfernung

---

540 Vgl. *Muckel*, in: *Kämper/Pfeffer*, Der kirchliche Auftrag zur Mitgestaltung unserer freiheitlichen Demokratie, 2015, S. 123. Muckel gibt den Sachverhalt zustimmend wieder – es handele sich um „die legitimen Rechte der Kirche" – und verzichtet auf jede kritische Kommentierung.

541 Vgl. *Kreß*, Ethik der Rechtsordnung, 2012, S. 196 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

eines Hochschullehrers umsetzen soll. Hierbei greift er seinerseits in die Grundrechte der betroffenen Personen ein. Aufgrund seiner Schutzpflichten für individuelle Grundrechte muss er daher – zumindest – eine Verhältnismäßigkeitsprüfung durchführen.[542] Der Ist-Zustand, der quer durch die Bundesländer besteht, dass der Staat die kirchlichen bzw. religiösen Voten sachlich ungeprüft und blind umsetzt, ist unhaltbar.

Dies gilt analog für Lehrkräfte, die an staatlichen Schulen Religion unterrichten.

(3) Was schulische Religionslehrkräfte anbelangt, haben andere europäische Staaten bereits Grenzen gezogen. Im Jahr 2011 hat das spanische Verfassungsgericht der katholischen Kirche verwehrt, die Weiterbeschäftigung einer Religionslehrerin in einer staatlichen Schule zu verhindern, weil sie einen geschiedenen Mann geheiratet hatte. Nach Auffassung des Verfassungsgerichts war die Frau weiterhin in der Lage, in der Schule die katholische Lehre darzustellen. Ihre Persönlichkeitsrechte und das Diskriminierungsverbot durften nicht übergangen werden.[543]

Verfahrensrechtlich ist bemerkenswert, dass die Lehrerin sich an die staatliche Gerichtsbarkeit wandte. Nach einer Verhältnismäßigkeitsprüfung gab diese ihr Recht. Genauso wird in Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland zu verfahren sein, weil die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) das deutsche kirchliche Arbeitsrecht eingeengt hat. Aufgrund von zwei Fällen, die ihm aus der Bundesrepublik Deutschland vorgelegt worden waren („Chefarztfall", „Fall Egenberger"), hat das in Luxemburg angesiedelte Gericht 2018 entschieden, dass auch in Deutschland unabhängige staatliche Gerichte überprüfen können und sollen, ob die Sanktionierungen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern durch kirchliche Arbeitgeber rechtens sind.[544] Es hat den Kirchen verwehrt, sich im Umgang mit ihren Beschäftigten pauschal auf ihre korporative Selbstbestimmung zu berufen. Den deutschen staatlichen Gerichten hat es die Aufgabe zugewiesen, Sachprüfungen vorzunehmen und den individuellen Grundrechten der Betroffenen gegenüber den Kirchen das gebührende Gewicht zu verleihen. Obwohl es sich bei den dem EuGH vorgelegten Fällen so verhielt, dass die Kirchen selbst die Anstellungsträger waren,

542 Vgl. *Hufen*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 719, S. 722 ff.

543 Vgl. *Messinger*, Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Spanien und in Deutschland, 2016, S. 118 f.

544 Vgl. *Greiner/Senk*, in: MedR 2020, 46.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gilt die EuGH-Judikatur auch – oder sogar erst recht – für den Staat als Anstellungsträger:

> „So kann beispielsweise eine katholische Religionslehrerin an einer staatlichen Schule künftig gerichtlich prüfen lassen, ob es für ihre konkrete Lehrtätigkeit eine wesentliche und verhältnismäßige Anforderung ist, nicht unverheiratet mit ihrem Partner zusammenzuleben, wenn darauf eine Kündigung oder andere benachteiligende Personalentscheidung gestützt wurde“[545].

Daher wird es in Zukunft nicht mehr möglich sein[546], dass Kirchen oder sonstige, z.B. muslimische Religionsgemeinschaften erklären, die Beschäftigung einer Religionslehrkraft sei aus binnenreligiösen Gründen abzulehnen, und der Staat dies fraglos umsetzt. Stattdessen werden Kirchen und Religionsgesellschaften gegenüber unabhängigen staatlichen Gerichten nicht nur gemäß ihrer binnenreligiösen Logik, sondern rechtsstaatlich rational plausibel und grundrechtskonform darlegen müssen, wie sie die Ablehnung von Religionslehrkräften begründen. Die staatlichen Gerichte werden auf der Basis der EuGH-Judikatur dem Gebot der Nichtdiskriminierung Geltung zu verschaffen und den Schutz der persönlichen Grundrechte der betroffenen Personen vollumfänglich abzusichern haben.

4. Bildungspolitisches Desiderat: Integration statt Segregation

a) Die Erblast des Trennungsmodells

Voranstehend ist das Augenmerk auf das Lehrpersonal gerichtet worden. Nachfolgend liegt das Schwergewicht auf den Belangen von Kindern und Heranwachsenden, an die der Religionsunterricht adressiert ist. Zu ihrer Interessenslage ist verstärkt sozialwissenschaftlich-empirische Forschung geboten, die auch von unabhängiger Seite losgelöst von Kirchen oder theologischen Fakultäten durchgeführt werden sollte. Eine neuere empirische Studie („Tübinger Repräsentativstudie ‚Jugend – Glaube – Religion‘“) hat

545 *Greiner/Senk*, in: MedR 2020, 57.

546 Unzutreffend *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 492. Mückl lässt die europäische Rechtsprechung außer Acht.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

die sinkende Akzeptanz des Religionsunterrichts bei Schülerinnen und Schülern und ihre Präferenz für das Fach Ethik belegt.[547]

Darüber hinaus ist eine weitere Schwierigkeit zu fokussieren. Das Paradigma des konfessionellen Religionsunterrichts hat den Effekt, dass die Schülerinnen und Schüler voneinander getrennt werden, wenn sie sich in der Schule mit Wert- und Sinnfragen bzw. mit Themen der Lebens- und Weltdeutung beschäftigen. Je nach den Gegebenheiten in den verschiedenen Bundesländern werden sie in eine Vielzahl von Gruppen aufgeteilt: römisch-katholisch, evangelisch, muslimisch, alevitisch, jüdisch, orthodox, mennonitisch, buddhistisch usw., sodann humanistisch-lebenskundlich und davon abgesehen – soweit vorhanden – in das sog. Ersatzfach Ethik. Weitere Teilfächer kommen hinzu. Diese Segregation der Schülerinnen und Schüler, die auf Art. 7 Abs. 3 GG und letztlich auf den Weichenstellungen im frühen 19. Jahrhundert beruht[548], ist – wie dargestellt – schon im 19. Jahrhundert immer wieder problematisiert worden. Heutzutage bedarf sie erst recht der kritischen Prüfung.

Exemplarisch sei die unterrichtliche Versorgung von Kindern beleuchtet, die christlich-orthodox und die muslimisch sind.

b) Fallbeispiel orthodoxer Religionsunterricht

(1) Zum Sachverhalt: Christlich-orthodoxe Religionslehre wird in mehreren Bundesländern unterrichtet, und zwar in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Als Gegenüber des Staates und als zuständige Instanz für die religiösen Grundsätze fungiert die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland.

In seinem Binnenbereich ist das Gremium aufgrund der Konflikte zwischen Konstantinopel und der Moskauer russischen Orthodoxie gespalten. Insofern kann ebenso wenig von „der" Orthodoxie wie von „dem" Islam gesprochen werden. Zusammengerechnet gelten die orthodoxen Religionsgesellschaften im Inland als die drittgrößte christliche Gemeinschaft nach der katholischen und evangelischen Kirche. Weil Angehörige orthodoxer Kirchen statistisch nicht präzis registrierbar sind und von ihnen keine staatlich organisierte Kirchensteuer eingezogen wird, ist es schwierig, die für einen orthodoxen Religionsunterricht in Betracht kommenden

547 Vgl. *Wissner/Schweitzer*, in: *Altmeyer* u.a., Reli – keine Lust und keine Ahnung?, 2019, S. 46.

548 S. oben S. 44, S. 69 u. passim.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bzw. die in ihn einzuordnenden Kinder exakt zu erfassen. Aus Bayern wird berichtet, dass in Schulen gar nicht immer geprüft wird, ob eine für den Religionsunterricht hinreichende Zahl von Kindern orthodoxer Religionszugehörigkeit vor Ort vorhanden ist.

Nach derzeitigem Informationsstand nehmen Kinder, die der christlichen Orthodoxie angehören, durchgängig am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht oder am Ersatzfach Ethik teil. Dies kann aus ihrem eigenen Entschluss resultieren; die Ursache können auch schulorganisatorische Gegebenheiten oder eine mangelnde statistische Erfassung orthodoxer Kinder durch die Schulen sein. Weil so oder so nur eine kleine Zahl von Kindern den orthodoxen Unterricht besucht, findet er in der Regel nachmittags und nicht in der regulären Schulzeit statt. Das Bundesland Baden-Württemberg gestattet ihn unterhalb der Mindestzahl von acht Schülerinnen oder Schülern, versagt hierfür jedoch eine Kostenerstattung.

Ein gravierendes Dilemma, das nicht zuletzt im wohlverstandenen Interesse der Schülerinnen und Schüler zu bedenken ist, erwächst aus den Defiziten bei der Aus- und Fortbildung orthodoxer Lehrkräfte.

Zur Konzeption des Unterrichts äußert die orthodoxe Bischofskonferenz, es bestehe die Gefahr, dass „unsere Kinder und heranwachsenden Jugendlichen in die hiesige Gesellschaft integriert werden", darüber aber „ihre eigene orthodoxe religiöse Identität […] verlieren", die „auf eine folkloristische Besonderheit" reduziert werde. Aus Sicht der Bischöfe bietet der orthodoxe Religionsunterricht die Chance, der bereits eingetretenen Entfremdung der Kinder und Heranwachsenden von der eigenen religiösen Tradition zu wehren und „vor einer Assimilierung an eine immer mehr dem christlichen Glauben sich entfremdende Umgebung bewahrt" zu werden.[549] Dem orthodoxen Unterricht liegt an der Aufrechterhaltung der Tradition, an Bekenntnis und Verkündigung. Selbst bei kleiner Zahl von Teilnehmenden ist den Bischöfen zufolge ein eigener orthodoxer einem gemeinsamen Unterricht mit den anderen Konfessionen vorzuziehen.[550]

Hierzu spiegelbildlich geben sich die katholischen und evangelischen Konfessionskirchen an der Orthodoxie desinteressiert. In ihren einschlägi-

549 Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht, 12.11.2011, online www.obkd.de/Texte/HirtenwortderOrthodoxenBischofskonferenzinDeutschlandzumReligionsunterricht.pdf (Abruf 10.12.2021).

550 Vgl. Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht, An das orthodoxe Kirchenvolk in Deutschland, 12.12.2017, online https://ostkirchen.info/hirtenwort-der-orthodoxen-bischofskonferenz-in-deutschland-zum-religionsunterricht (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gen Stellungnahmen wird die Möglichkeit der Kooperation mit dieser Denomination des Christentums allenfalls „flüchtig erwähnt"; „bei den konkreten Vereinbarungen in den einzelnen Bundesländern wird konfessionelle Kooperation auf ‚evangelisch-katholisch' verkürzt"[551].

(2) Betrachtet man den orthodoxen Religionsunterricht, wird deutlich, wie ambivalent sich die in der Bundesrepublik Deutschland auf der Basis von Art. 7 Abs. 3 GG etablierte Konfessionalität des Religionsunterrichts auswirkt:

- Trennung und Isolierung bzw. Segregation der Kinder beim Religionsunterricht,
- ggf. Unterricht in Klein- oder Kleinstgruppen,
- im Fall der Orthodoxie offenbar z.T. nicht adäquat ausgebildetes Personal,
- ausweislich der vorliegenden Äußerungen der orthodoxen Verantwortungsträger eine Einführung der Kinder in die eigene Religion und eine Hinführung zu ihr in der Differenz, ja in Distanz zur pluralen und säkularen Gesellschaft,
- Isolierung des Orthodoxieunterrichts vom sonstigen schulischen Geschehen durch Verlagerung in Rand- oder Nachmittagsstunden.

Ob dies alles im besten Interesse der Kinder liegt, dürfte fraglich sein. Sodann bedarf es der kritischen Prüfung, ob es tatsächlich als staatlich-schulischer Bildungsauftrag zu begreifen ist, eine genuin orthodoxe religiöse Identitätsbildung zu fördern oder – genauer gesagt – eine solche orthodoxe Identität von Heranwachsenden angesichts ihrer Sozialisation in sich säkularisierenden Elternhäusern neu herzustellen. Um das Ziel zu erreichen, Kinder in die orthodoxe religiöse Welt hinein- oder in sie zurückzuführen, steht zudem eine Alternative zur Verfügung, auf die die Orthodoxe Bischofskonferenz selbst aufmerksam macht: Der Ausbildung einer persönlichen orthodoxen Identität dient der innerkirchliche Katechumenenunterricht. Schulischer Religionsunterricht hat den Bischöfen zufolge die Funktion, diesen zu ergänzen oder ihn zu kompensieren, sofern die Kirche ihn nicht vorhält.

Hier kehrt die Argumentation wieder, die 1810 in der Wissenschaftlichen Deputation in Berlin für die Errichtung oder Aufrechterhaltung des christlichen Religionsunterrichts angeführt worden war: Schulischer Religionsunterricht solle die kirchliche Unterweisung bestärken und deren

551 *Danilovich*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 340; ebd. S. 327 ff. Einzelheiten und Belege zu den voranstehend dargelegten Aspekten zum orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Defizite ausgleichen.[552] Freilich stellt sich erneut die Rückfrage – jetzt nicht in historischer Retrospektive, sondern bezogen auf den Status quo in der Bundesrepublik Deutschland –, ob die Heranführung an einen bestimmten Glauben oder die Rückführung zu ihm eine genuine Aufgabe der staatlichen öffentlichen Schule sein kann und ob sie es sein darf.

(3) Zumal mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler ist ferner von Belang, dass sich die beiden Volkskirchen, die evangelische und die katholische Kirche, für die Integration von Kindern orthodoxer Herkunft offenkundig kaum engagieren. Aufgrund des ethischen und verfassungsrechtlichen Gebots der Nichtdiskriminierung müssen bei der Organisation des Religionsunterrichts in der Schule jedoch insbesondere Kinder und Heranwachsende berücksichtigt werden, die religiösen Minoritäten angehören. Die beiden großen Kirchen schieben dies beiseite. Hier wirkt die strukturelle Intoleranz nach, die den konfessionellen Religionsunterricht seit Langem, auf jeden Fall seit dem 19. Jahrhundert charakterisiert. Der Problempunkt ist aktuell auch deshalb hervorzuheben, weil die beiden Kirchen ihrerseits verstärkt einen bi-konfessionellen Unterricht planen. Denn sie sind regional selbst in eine Minderheitenrolle gelangt; für den monokonfessionellen evangelischen oder katholischen Unterricht sind oft nicht mehr genügend Kinder verfügbar. Um ihre Schulpräsenz zu halten, wollen sie trotz der dogmatischen Differenzen, durch die sie getrennt werden, vermehrt Unterricht anbieten, an dem sowohl evangelische als auch katholische Kinder teilnehmen sollen. Die Bildungsinteressen von Dritten, hier: der Minorität orthodoxer Kinder, blenden sie darüber weitgehend aus.

b) Fallbeispiel Islamunterricht

(1) Ebenso ist zum islamischen Religionsunterricht zu bedenken, inwieweit er den Perspektiven und Interessen der Kinder gerecht wird.

Außer Frage steht, dass sie mit ihren auf die eigene Religion bezogenen Anliegen in der Schule zu berücksichtigen sind. Als Minorität haben sie Anspruch auf Gleichbehandlung mit Kindern christlicher Herkunft und mit konfessionsfreien Kindern. Dies gilt unbeschadet dessen, dass sich regional die Verhältnisse umkehren und Kinder muslimischer Herkunft in einer Schulklasse nicht selten die Majorität ausmachen und katholisch oder evangelisch gebundene Kinder in die Minorität geraten. Nun hat es

552 S. oben S. 32, S. 35.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

die staatliche Politik zum Ziel des konfessionellen Islamunterrichts erklärt, dieser solle

- Konflikten zwischen Muslimen und Nichtmuslimen in der Gesellschaft vorbeugen,
- Extremismusprävention betreiben,
- die Sprachfähigkeit der Kinder verbessern,
- sie aus dem Einfluss von Moscheegemeinden herausführen – der für die Islamkonferenz federführende Bundesinnenminister de Maizière proklamierte: „raus aus den Hinterhöfen“[553] –,
- sie gesellschaftlich integrieren.

Dieses Bündel divergierender Ziele[554] droht den konfessionellen Islamunterricht von vornherein zu überfrachten und ist zudem unrealistisch. Wenig aussichtsreich ist es offenkundig, Kinder auf diese Weise zur Abwendung von bzw. zur Distanz zu Moscheegemeinden zu bringen.[555] Sodann machen kritische Stimmen geltend, ein denkbares Ziel des islamischen Religionsunterrichts könne zwar die religiöse Bildung der Kinder sein, was aber „kein Integrationsunterricht“ sei.[556] Hier kehrt modifiziert der Zielkonflikt wieder, der gleichfalls für den derzeitigen christlichen konfessionellen Religionsunterricht typisch geworden ist: christliche Identitätsbildung versus gesellschaftsbezogene Wertebildung.[557]

(2) Neben solchen Zielkollisionen ist zu problematisieren, dass die am islamischen konfessionellen Unterricht teilnehmenden Kinder durch Inhalte ihrer Religion belastet werden, die ethisch bedenklich sind. Quer durch relevante islamische Strömungen werden z.B. gleichgeschlechtliche Lebensformen, die Gleichberechtigung der Frau oder das Recht auf Glaubenswechsel gar nicht oder lediglich verbal akzeptiert. Hier droht nicht nur ein Rollenkonflikt für Lehrkräfte, die sich einerseits den Anschauungen muslimischer Verbände beugen sollen, andererseits auf das Grund-

553 *De Maizière*, zit. nach *Franz*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 302.

554 Zusammenfassende Auflistung bei *Franz*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 303; vgl. auch *Willems*, in: *Gerster/van Melis/Willems*, Religionspolitik heute, 2018, S. 53, S. 55.

555 Unter Bezug auf empirische Erhebungen hierzu *Krause* u.a., Popularklage gerichtet an den Bayerischen Verfassungsgerichtshof, 6.7.2021, online www.egkrause.de/Popularklage%2021-07-06.pdf (Abruf 10.12.2021), S. 12 ff., und zwar unter Berufung auf die offizielle bayerische Evaluation von 2019. Zur Brüchigkeit des Ziels, die Schülerinnen und Schüler aus Moscheegemeinden „herauszuholen“, vgl. bereits *Ceylan*, in: Theo-Web 2015, 169, 180, 181.

556 *Franz*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 310.

557 S. oben S. 144 ff., S. 148 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gesetz verpflichtet sind. Vielmehr ist der Zwiespalt zu sehen, in den Schülerinnen und Schüler des islamischen konfessionellen Unterrichts versetzt werden. Einem muslimischen Schüler, der sich vom islamischen Religionsunterricht abmeldet, müsste die auf muslimische Anschauungen verpflichtete Lehrkraft eigentlich verdeutlichen, dass Apostasie inakzeptabel ist und islamisch unter Strafe steht.[558] Ohnehin kehrt die geschichtliche Hypothek des christlichen Religionsunterrichts, dass binnenkirchliche Streitfragen auf den schulischen Unterricht durchschlagen[559], aktuell im islamischen Unterricht wieder. Da sowohl traditionsorientierte als auch liberale muslimische Lehrkräfte tätig werden, wird den Kindern die islamische Religion mit jeweils anderem Zuschnitt präsentiert.

c) Fazit: Herausforderung für die Politik

(1) Wie stellt sich angesichts der geschilderten Zwiespältigkeiten die Verantwortung für den Staat dar, der in seiner Bildungspolitik herausgefordert ist? Um auf der Grundsatzebene anzusetzen: Die UN-Kinderrechtskonvention hat am 20. November 1989 in ihren Artikeln 28 und 29 ein Recht auf Bildung normiert, das die Bildung zu religions- und weltanschauungsbezogenen sowie zu ethischen Fragen einschließt, und zwar unter Einbeziehung religiöser und areligiöser, von Religion sich emanzipierender Komponenten. Die in der Konvention verankerten Rechte von Kindern und Heranwachsenden sind als Schutz-, Beteiligungs- und Förderrechte zu verstehen.[560] Zu kurz greift es, das Kinderrecht auf Bildung zur Religion engzuführen und es so zu deuten, als ob es den in Deutschland etablierten konfessionellen Religionsunterricht legitimiere. Zur religions-, weltanschauungs- und lebensanschauungsbezogenen Bildung ist heutzutage vielmehr die interkulturelle Pädagogik aufzunehmen. Konsequenterweise ist anstelle eines konfessionell separierenden Unterrichts ein gemeinsames Lernen[561] anzustreben, um Ausgrenzungen von einzelnen

558 Vgl. *Franz*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 306 ff.
559 S. oben S. 31, S. 69.
560 Vgl. *Surall*, Ethik des Kindes, 2009, z.B. S. 166 ff., S. 200 ff., S. 267 ff., bes. S. 269.
561 Vgl. *Auernheimer*, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 4. Aufl. 2005, S. 147; *Fuß*, in: ZEE 2009, 288; *Hilgendorf*, in: *Kirste/Sprenger*, Menschliche Existenz und Würde im Rechtsstaat, 2010, S. 126 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schülerinnen und Schülern oder von Schülergruppen vorzubeugen[562] und individuelle oder kollektive Identitätsfallen zu verhindern.[563]

Geistesgeschichtlich kann an die Pädagogik der Aufklärung angeknüpft werden. Sie hatte den konfessionell getrennten Unterricht bereits hinter sich gelassen und intendierte gelebte Toleranz.[564] Bemerkenswert ist, dass Denkanstöße, die in diese Richtung weisen, im Jahr 1948 von dem existenzphilosophisch orientierten protestantischen Theologen Rudolf Bultmann promulgiert worden sind – mit kritischem Akzent gegen die Bemühungen von Kirche und Politik in der Nachkriegszeit, den herkömmlichen konfessionellen, bekenntnishaften Religionsunterricht („RU") zu konservieren. Er meinte, die Schule sei legitimiert, „den R.U. aus eigener Kraft zu erteilen", und formulierte:

> „Es fragt sich nun, ob Unterricht in der christl. Religion oder chr. U. in den Rahmen einer durch das humanistische Bildungsideal bestimmten Schule gehört […] Es ist ja eine absurde Behauptung, dass sich der moderne Mensch nur zwischen Atheismus und christlichem Glauben entscheiden könne […] Auch ist es m.E. eine große Ungerechtigkeit zu sagen, dass Gerechtigkeit, Opfersinn, Wahrheit und Nächstenliebe im tatsächlichen Leben des Alltags auf dem Boden des christlichen Glaubens gewachsen sind und nur auf diesem Boden wirklich gedeihen können […] Schon ein Hinweis auf die Stoa und etwa auf die chinesische Moral sollte das verbieten. […] Auch wäre es sinnlos, wollte die Schule ignorieren, dass die existentiellen Fragen, die durch einen humanistischen (zumal Platon-) Unterricht notwendig geweckt werden […] dieselben sind, um die es sich in der christlichen Religion handelt"[565].

Die westdeutsche Bildungspolitik sah dann ganz anders aus als das Votum Bultmanns es besagt hatte. Und in den jetzt zurückliegenden Jahren ist in der Bundesrepublik der konfessionelle Religionsunterricht, der die Trennung von Kindern und Heranwachsenden nach sich zieht, nochmals verfestigt worden, statt das interkulturelle pädagogische Anliegen flächendeckend strukturell abzusichern und hiermit zugleich die Impulse der

562 Vgl. *Wellgraf*, Ausgrenzungsapparat Schule, 2021.
563 Vgl. *Sen*, Die Identitätsfalle, 2. Aufl. 2007; ebd. S. 127 ff. instruktive Problemhinweise zu Konfessionsschulen in Großbritannien; ferner *Carol/Schulz*, in: Research in Social Stratification and Mobility 2018, 75.
564 S. oben S. 20 ff., S. 22 f.
565 *Bultmann* (1948), zit. nach *Heumann*, in: Theo-Web 2011, 368 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Aufklärungspädagogik und der Existenzphilosophie umzusetzen. Voranstehend wurde erwähnt, dass stattdessen beispielsweise orthodoxer oder islamischer Unterricht als jeweils gesondertes Bekenntnisfach gestärkt worden ist. Bedenken weckt genauso die derzeit forcierte Einführung eines innerchristlich interkonfessionellen Unterrichts, der den Rückgang christlich-kirchlich gebundener Schülerinnen und Schüler auffangen soll. Er ist eine fragile Konstruktion, auf die sich insbesondere die katholische Seite nur aus der Not heraus einlässt, ihre schulische Präsenz mangels Nachfrage sonst ganz aufgeben zu müssen.[566] Die Schwierigkeit, dass Schülerinnen und Schüler verschiedener Denominationen sowie diejenigen, die keiner Religion angehören, bei der Beschäftigung mit Religion und Weltanschauung segregiert werden, wird durch innerchristlich bikonfessionellen Unterricht nicht behoben. Weil die Unterrichtsgruppen nach wie vor prinzipiell christlich-kirchlich zusammengesetzt sind, bilden sie keinen Spiegel der gesellschaftlichen Realität.

(2) Es kommt ein Punkt hinzu, der in den öffentlichen, akademischen und politischen Debatten durchgängig zu wenig beachtet wird. Dem Recht von Heranwachsenden auf Bildung zu religiösen, weltanschaulichen und ethischen Fragen wird es nicht gerecht, wenn das Schulsystem sie nötigt, zwischen „Religion" einerseits, „Ethik" als Ersatzfach andererseits wählen zu müssen. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts war mit Zustimmung und sogar auf Wunsch der Kirchen in etlichen Bundesländern Ethik als verbindliches Ersatzfach eingeführt worden, damit die Abmeldung vom Religionsunterricht nicht zu „leicht" fällt; das Ersatzfach sollte der Attraktivität von Freistunden vorbeugen und hiermit den Religionsunterricht indirekt stabilisieren.[567] Der Sache nach ist aus der Ethik als bloßem Ersatzfach – formal und juristisch wird noch heute von „Ersatz" gesprochen[568] – seitdem ein Pionierfach geworden, das auf die Schlüsselfragen des menschlichen Zusammenlebens, der Kultur und der Gesellschaft ein-

566 Wie sehr die Kirchen bis heute grundsätzlich auf konfessionell getrenntem Unterricht insistieren und hiervon nicht abweichen möchten, ist daran ablesbar, dass es sogar schwierig war und auf Widerstände stieß, während der Coronapandemie aus Gründen des Gesundheitsschutzes, zur Reduzierung von Infektionsgefahren, katholischen mit evangelischem und sonstigem Religionsunterricht zusammenzulegen; vgl. nur zu Bayern z.B. Süddeutsche Zeitung v. 29.9.2020, S. R5, Ministerium verbietet Werteunterricht, oder Süddeutsche Zeitung v. 11.11.2020, S. R11, Im Namen des Vaters und aller anderen.

567 Vgl. z.B. *Schröder*, in: ZfR 2020, 328 f.

568 Vgl. *Ogorek*, in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. 2020, S. 1808 Rdnr. 13.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

geht. Daher ist es bildungspolitisch an der Zeit, die derzeitige Regelung abzuändern. Sinnvoll wäre ein Ethikunterricht, an dem alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam teilnehmen; Themen der Religion lassen sich in ihn integrieren.

Hierauf wird noch zurückzukommen sein.[569] Es würde sich um eine tiefergreifende Korrektur des Status quo handeln. Zurzeit ergibt sich politisch ein anderes Bild, nämlich dasjenige einer Verfestigung des Status quo, welcher lediglich oberflächlich modifiziert wird. Anders gesagt: Der Verfassungsvorgabe von 1919 und 1949, die den Religionsunterricht unter staatliche Aufsicht gestellt hat (Art. 149 Abs. 1 WRV; Art. 7 Abs. 3 GG), trägt die staatliche Schul- und Bildungspolitik nicht hinreichend Rechnung. Bei seiner Aufsicht über den Religionsunterricht schwankt der Staat zwischen Untermaß und Übermaß. Einerseits stellt er sich den Schwächen und Desideraten des konfessionellen Religionsunterrichts nicht immer im erforderlichen Maß, sondern blickt über Vieles hinweg. Andererseits entfaltet er mit Nachdruck Aktivitäten, die ihn stützen sollen, obwohl derartige Initiativen bildungs- und rechtspolitisch zweifelhaft sind.

5. Politik im Zwiespalt: Untermaß und Übermaß staatlichen Handelns

a) Zu schwache staatliche Aufsicht

(1) Die Weimarer und die Bonner Staatsverfassungen haben den Kirchen bzw. den Religionsgesellschaften die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts zugestanden. Gleichzeitig haben sie aber entgegen den kirchlichen Wünschen[570] dem Staat die „Aufsicht" über ihn vorbehalten. Aktuell ist zu fragen, ob er dieser Aufgabe stets hinreichend nachkommt.

(2) Ein gravierendes Manko ist bereits erwähnt worden: das Wegschauen der staatlichen Instanzen, wenn Kirchen oder Religionsgemeinschaften Lehrkräften des Faches Religion ihre Lehrbefugnis versagen oder entziehen. Die bisherige Praxis, dass eine staatliche Behörde den Willen von Kirchen oder Religionsgesellschaften gleichsam blind umsetzt, ist nicht haltbar. Der Staat darf nicht einfach hinnehmen, dass und wie religiöse Organisationen angehende Lehrkräfte vorab auf ihren Glauben und ihre

569 S. bereits oben S. 82 ff., unten S. 207 ff.
570 S. oben S. 103, S. 120 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Lebensweise hin befragen[571] oder dass die römisch-katholische Kirche z.B. bei einer Ehescheidung interveniert und der Lehrkraft die Lehrgenehmigung entzieht. Im Rahmen seiner Aufsicht hat der Staat seiner Schutzverantwortung für Grundrechte nachzukommen und dafür zu sorgen, dass die Gewissensfreiheit, die Persönlichkeitsrechte und die Privatsphäre der Betroffenen gewahrt bleiben.[572]

(3) Die Aufsicht, die staatliche Behörden von Verfassungs wegen über den Religionsunterricht wahrzunehmen haben, betrifft ebenfalls seine Inhalte. In der einschlägigen Literatur heißt es zwar zu Recht, dass der Staat von sich aus keine religiösen Inhalte festlegen kann und darf. Aber es wird oftmals zu wenig berücksichtigt, dass er seine Augen vor den von Kirchen oder Religionsgemeinschaften benannten Inhalten auch nicht verschließen darf. Sofern die binnenreligiös gelehrte „Wahrheit“[573] oder das religiöse „Lehrgut“[574] mit den Grundrechten und mit der Verfassung nicht in Einklang stehen, muss die staatliche Aufsicht Grenzen ziehen.[575] In Österreich ist durch Gesetz bekräftigt worden, dass die Inhalte des Religionsunterrichts mit den allgemeinen staatlichen Normen übereinstimmen müssen.[576]

---

571 S. oben S. 151 ff., S. 154 f. – Als Beispiel für problematische Restriktionen auch im evangelischen Bereich: In Bayern verweigert die evangelische Landeskirche Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern die Lehrbefugnis (*vocatio*), wenn sie die Kindertaufe ablehnen; vgl. Verpflichtungserklärung Stand Oktober 2020, online www.evrel.phil.fau.de/files/2021/02/vocatio-verpflichtung.pdf (Abruf 10.12.2021). Die bayerische Kirche besteht auf der Verbindlichkeit dieses Glaubenssatzes für Religionslehrkräfte, obwohl die Kindertaufe theologiegeschichtlich und dogmatisch hochgradig strittig ist. Der prominente evangelische Dogmatiker Karl Barth hat in den 1960er Jahren in seiner Kirchlichen Dogmatik, Bd. IV/4, eine theologische Legitimierbarkeit der Kindertaufe dezidiert verneint. Insofern ignoriert die bayerische Kirche zulasten von potenziellen Religionslehrkräften sogar die innerevangelischen Debatten.

572 S. oben S. 156 ff. u. passim.

573 S. oben S. 89.

574 S. oben S. 121.

575 Krasse Beispiele für grundrechtlich problematische religiöse Inhalte: die katholische lehramtliche Verurteilung jeder Abtreibung als „Mord“ (vgl. Enzyklika Evangelium vitae, 1995, Nr. 58, S. 72), die Abstufung der Menschenwürde und die Ungleichbehandlung der Frau durch die katholische Kirche (vgl. *Lüdecke*, Die Täuschung, 2021, S. 100, S. 115, S. 179 f., S. 196, sowie *Siep*, Der Staat als irdischer Gott, 2015, S. 215 ff.), das nicht nur muslimische, sondern ebenfalls katholisch-kirchenrechtliche Verbot des Glaubenswechsels, das im Codex Iuris Canonici 1983 can. 1364 kodifiziert ist, u.v.a.m.

576 Vgl. *Wieshaider*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 420.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

In Deutschland hat sich zur staatlichen Aufsicht teilweise eine minimalistische Interpretation ausgebildet – bis hin zu der Auffassung, die Aufsicht betreffe nur Organisatorisches wie den Stundenplan.[577] Diese Auffassung greift fehl. Bereits der klassische Verfassungskommentar von Anschütz hatte ins Licht gerückt, wie groß die Reichweite der staatlichen Aufsicht ist und dass sie den Kirchen auf jeden Fall „übergeordnet bleibt“[578]:

> „Von dem Grundsatz, daß der staatlichen Schulaufsicht alles unterliegt, was in der Schule gelehrt und gelernt wird […], macht […] der Religionsunterricht keine Ausnahme“[579].

(4) Der Sache nach gehört zur Aufsicht hinzu, dass sie kritisch nachzuprüfen hat, ob ein von einer Kirche oder Religionsgemeinschaft angebotener Religionsunterricht mit ihren „Grundsätzen“, also mit ihren Lehr- und Bekenntnissätzen tatsächlich übereinstimmt und dass er auf ihnen beruht. Die staatliche Schulaufsicht hat Anschütz zufolge hierzu aus eigener Initiative aktiv zu werden: Sie hat sich „die Überzeugung“ zu verschaffen, „daß die Übereinstimmung vorhanden ist“, und muss „die Wahrung der Übereinstimmung sichern“[580].

Dieser Punkt wird aktuell neu relevant, weil die Kirchen zur Struktur und zu den Inhalten des Religionsunterrichts die Weichen teilweise neu stellen. Hierzu gehört der von ihnen in Gang gebrachte „gemeinsame“ Religionsunterricht, an dem trotz ihrer Konfessionsverschiedenheit sowohl evangelische als auch katholische Kinder teilnehmen sollen. Dabei überspielen die beiden Kirchen, dass sich – wie vielfältig dokumentiert ist – ihre Differenzen zu moralischen Themen (Schwangerschaftsabbruch, pränatale Diagnostik, Sterbehilfe u.v.a.) und zu im engen Sinn dogmatischen und ekklesiologischen Fragen in den letzten Jahren verschärften. Im Jahr 2021 hat die katholische Kirche eine evangelisch-katholisch gemeinsame Eucharistie / Abendmahlsfeier erneut explizit verboten.[581] Fragwürdig ist, wenn in staatlichen Schulen diese essenziellen Abgrenzungen und die fun-

577 Vgl. § 99 Abs. 2 Schulgesetz Baden-Württemberg v. 1.8.1983.
578 *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 149, S. 692.
579 *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 149, S. 692.
580 *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 149, S. 691.
581 Kurzgefasst hierzu: Absage ans ökumenische Abendmahl, in: Süddeutsche Zeitung v. 2.3.2021, online www.sueddeutsche.de/politik/vorsitzender-der-katholischen-bischoefe-absage-ans-oekumenische-abendmahl-1.5222291 (Abruf 10.12.2021). Auf der Grundsatzebene ist von Interesse, dass die evangelische Kirche von der katholischen nicht als gleichberechtigt anerkannt wird; vgl.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

damentalen Differenzen, gedeckt durch den Staat als Veranstalter, in Form eines evangelisch-katholisch gemeinsam organisierten Religionsunterrichts überdeckt oder verschleiert werden.

In Niedersachsen gehen die beiden Kirchen noch einen Schritt weiter. Sie wollen interkonfessionellen Religionsunterricht künftig als sog. „christlichen" Unterricht erteilen, obwohl es eine christliche Religionsgemeinschaft im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG empirisch gar nicht gibt. Weil gemäß Art. 7 Abs. 3 GG der Religionsunterricht mit den „Grundsätzen" der Religionsgesellschaften übereinzustimmen hat, reicht das pragmatische Motiv der Kirchen – Zusammenlegung des konfessionellen getrennten Unterrichts wegen absinkender Schülerzahl – zur Begründung nicht aus. Vielmehr ist gemäß Art. 7 Abs. 3 GG erforderlich, dass ein von ihnen gemeinsam veranstalteter Unterricht aus ihrer kirchlichen dogmatischen Lehre schlüssig hergeleitet wird und von dieser inhaltlich umfassend gedeckt wird. Sollte dies nicht der Fall sein, handelt es sich um Konfessionskundeunterricht und nicht mehr um Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG. Das Bundesland Niedersachsen wird sich mit diesem Sachverhalt auseinandersetzen müssen, sobald die dortigen kirchlichen Planungen konkret spruchreif werden, Kinder, die verschiedenen Religionsgesellschaften, nämlich der evangelischen und der katholischen Kirche angehören, in einem nominell „christlichen" Religionsunterricht zusammenzufassen.

(5) Offen ist, ob in den zurückliegenden Jahren die staatlichen, für Aufsicht und Genehmigung von Unterricht zuständigen Stellen ihrer Verantwortung stets umfassend Genüge geleistet und gründliche Sachprüfungen durchgeführt haben. Ein Indiz dafür, dass dies nicht der Fall war: Der interkonfessionelle Unterricht, der in Teilen von Nordrhein-Westfalen mit Billigung des Bundeslands realisiert wird, verstößt gegen § 31 Abs. 1 S. 2 SchulG NRW, dem gemäß Religionsunterricht „nach Bekenntnissen getrennt […] erteilt" wird. Das Kultusministerium hat ihm zugestimmt, obwohl im Landesparlament die hierfür notwendige Voraussetzung, die Änderung des Schulgesetzes, nicht vorgenommen worden ist.

Kongregation für die Glaubenslehre, Erklärung Dominus Iesus, 4. Aufl. 2007, Nr. 17, S. 32, sowie die Anschlussdokumente.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

b) Zu starke Fürsorge: Landesherrliches Kirchenregiment revisited

(1) Voranstehend wurde unterstrichen, dass die staatliche Aufsicht über den Religionsunterricht als Bestandteil des öffentlichen Schulwesens aktuell zu schwach auszufallen droht. Andererseits betätigt sich der Staat im Übermaß. Er stabilisiert den erodierenden konfessionellen Religionsunterricht dadurch, dass er aktiv tätig wird und ihn sogar ausweitet. Um das schon angesprochene Beispiel nochmals mit anderer Zuspitzung aufzugreifen: Mehrere Bundesländer haben einen muslimischen konfessionellen Religionsunterricht (Islamunterricht) eingeführt.

(2) Die Kirchen haben dies durchgängig begrüßt, obwohl sich in kirchlichen Verlautbarungen noch im 21. Jahrhundert eine Abwehrhaltung gegenüber der Religion von Muslimen findet. Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) befürchtet, in der Öffentlichkeit könnten Christentum und Islam für „austauschbar" gehalten werden.[582] Daher insistiert sie z.B. darauf, dass ein Kirchengebäude, das von einer evangelischen Gemeinde aufgrund ihres Mitgliederschwunds nicht mehr genutzt wird, an keine muslimische Gemeinde verkauft werden darf; man müsse „mit aller Deutlichkeit ablehnen, dass eine nicht mehr gebrauchte Kirche in eine Moschee verwandelt wird"[583]. Die EKD hält es sogar für bedenklich, Muslimen evangelische Gemeinderäume für religiöse Feiern oder für „Sprachkurse" (!) zu überlassen.[584] Vom Anliegen der Mission an Muslimen sind die evangelischen Kirchen nicht abgerückt.[585] Dennoch befürworten die evangelischen Kirchen einen muslimischen konfessionellen Religionsunterricht. Dies ergibt sich aus ihrer Interessenslage heraus, ihre eigene, in die Defensive geratene Religionslehre hiermit indirekt zu stützen.

Vor allem forciert der Staat selbst einen muslimischen Bekenntnisunterricht. Dabei verfährt er so, dass er ihn strukturell analog zur christlichen Religionslehre formatiert. Zu diesem Zweck hat er in mehreren Bundes-

582 Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Klarheit und gute Nachbarschaft, 2006, S. 69.

583 So der evangelische bayerische Bischof *Friedrich*, in: chrismon 2009, H. 1, S. 10; vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Klarheit und gute Nachbarschaft, 2006, S. 69.

584 Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Klarheit und gute Nachbarschaft, 2006, S. 68.

585 Bestenfalls gilt diese Frage als provokantes innerkirchliches Streitthema; vgl. evangelisch.de v. 27.10.2015, „Keine Mission von Muslimen?", online www.evangelisch.de/inhalte/126116/27-10-2015/keine-mission-von-muslimen (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ländern „Beiräte“ etabliert, die ihm als Äquivalent für die Kirchen als religiöses Gegenüber dienen sollen. Aufgrund der Probleme, in die das Beiratsmodell bekanntlich geraten ist, wurde neuerdings alternativ ein Stiftungsmodell geschaffen: In eine staatlich gegründete Stiftung werden muslimische Verbände berufen, die als kirchenanaloge sog. Ansprechpartner des Staates für den islamischen konfessionellen Unterricht fungieren sollen.[586]

Dieser Verfahrensansatz weckt erhebliche Bedenken. In die Beiräte oder Stiftungen bindet der Staat islamische Verbände ein, die keineswegs eine überwiegende Anzahl oder ein breiteres Spektrum der Bevölkerung muslimischer Herkunft repräsentieren. Wie im vorliegenden Buch andernorts angesprochen, werden sie ggf. von ausländischen Staaten, namentlich von der zurzeit von Erdogan beherrschten Türkei geprägt; oder sie sind aus sonstigen Gründen belastet, etwa wegen extremer Standpunkte oder ihrer Distanz zu individuellen Grundrechten. Derartige Probleme wurden 2017/2018 auch aus anderem Anlass diskutiert, als der Berliner Senat sich um einen Beirat für ein Islaminstitut an der Humboldt-Universität bemühte. Von staatlicher Seite sind die Bedenken bislang durchgängig beiseitegeschoben worden, etwa im Bundesland Baden-Württemberg in Anbetracht der dortigen, 2019 vom Land gegründeten Stiftung, welche ihm beim Religionsunterricht zuarbeiten soll.[587]

Zweifelhaft ist ohnehin, ob die staatlich gewollten Effekte eines schulischen konfessionellen Islamunterrichts – Eindämmung des Einflusses von Moscheegemeinden, Extremismusprävention, Integration – überhaupt erzielt werden. Darüber hinaus bestehen starke staats- und verfassungspolitische Zweifel. Das Beiratssystem – analog: das Stiftungssystem – gilt aus triftigen Gründen als nicht verfassungskonform. Hilfsweise heißt es, es sei immerhin „verfassungsnäher“ als sonstige Lösungsansätze.[588] Das Hilfsar-

586 Vgl. Bayerischer Landtag, Ds. 18/12018, 10.12.2020, S. 3: Bezugnahme auf die staatliche Stiftung „Sunnitischer Schulrat“ in Baden-Württemberg.

587 Trotz nachdrücklicher juristischer sowie politischer Kritik beharrte der baden-württembergische Ministerpräsident Kretschmann 2021 auf der Konstruktion. Immerhin musste er einräumen, sie sei eine „verfassungsrechtlich schwierige Gratwanderung“, und er ergänzte, sie könne nur eine „Übergangskonstruktion“ sein; Süddeutsche Zeitung v. 14.7.2021, online www.sueddeutsche.de/politik/baden-wuerttemberg-islamunterricht-abdel-hakim-ourghi-1.5352152, Abruf 10.12.2021.

588 Vgl. z.B. *Robbers*, in: *Geis/Winkler/Bickenbach*, Von der Kultur der Verfassung, 2015, S. 396.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gument läuft freilich schon allein deshalb leer, weil verfassungskonforme Lösungen verfügbar und konkret realisierbar sind.[589]

Und: Wenn der säkulare Staat von sich aus Beiräte oder Stiftungen errichtet und er sie personell islamisch besetzt, unterläuft er die Trennung von Staat und Religion. Zudem greift er in die Religionsfreiheit und in die Selbstbestimmungsrechte von Muslimen ein. Er oktroyiert ihnen eine christlich-kirchliche Struktur auf, die ihnen historisch und binnenreligiös fern liegt. Durch seine „Versuche, Zuwanderungsreligionen staatskirchenrechtlich zu verpflichten"[590], kommt es in der Bundesrepublik Deutschland zu einem neuen Religionsetatismus, zu einem Durchgriff des Staates auf den Binnenraum einer Religion. Durch die Auswahl von Personen oder Organisationen als Beirats- oder als Stiftungsmitglieder wirkt der Staat in den muslimisch-religiösen Binnenbereich hinein und verletzt die kollektive Religionsfreiheit von Muslimen.

(3) Rechtsgeschichtlich ereignet sich hierdurch ein Rückfall hinter die Weimarer Verfassung. Im Gefolge der evangelischen Reformation des 16. Jahrhunderts hatte die weltliche Obrigkeit, der Landesfürst – modern ausgedrückt: der Staat – eine direkte Zuständigkeit für die Kirche übernommen (*cura magistratus religionis*; „landesherrliches Kirchenregiment"); der Landesfürst fungierte zugleich als evangelischer Bischof.[591] Die Umklammerung der – evangelischen – Kirche durch den Staat bestand bis zum Ende der Monarchie 1918. Formal wurde sie durch Art. 137 Abs. 1 der Weimarer Verfassung beendet („Es besteht keine Staatskirche"). Durch Art. 137 Abs. 3 WRV wurden Kirchen bzw. Religionsgesellschaften dahingehend verselbstständigt, dass der Staat ihnen ein Selbstordnungsrecht zubilligte. Paradoxerweise wird jetzt – ca. hundert Jahre später – in der Bundesrepublik Deutschland das Paradigma des landesherrlichen Kirchenregiments reaktiviert, indem der Staat es auf den muslimischen Bevölkerungsanteil anwendet. Es handelt sich um „eine historisch erklärbare deutsche Naivität"[592]. Mehrere Bundesländer sind religiös tätig geworden, haben „über" die muslimische Bevölkerung entschieden und „für" sie einen

589 Z.B. ein islamischer Religionskundeunterricht; zu seiner Verfassungskonformität vgl. bereits *Anger*, Islam in der Schule, 2003, S. 337 f.; s. hierzu nun auch den neu beschrittenen bayerischen Weg, unten S. 191 u. passim.

590 *Lübbe*, in: *Gerster/van Melis/Willems*, Religionspolitik heute, 2018, S. 108.

591 Aus der Fülle der Literatur z.B. *Kreß*, Staat und Person, 2018, S. 172 ff.; *Dreier*, Kirche ohne König, 2020.

592 So zutreffend kritisch *Lübbe*, in: *Gerster/van Melis/Willems*, Religionspolitik heute, 2018, S. 112.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bekenntnishaften Religionsunterricht geschaffen. Staatliche Religionsfürsorge wird hiermit im Übermaß praktiziert.

II. Gegenläufige Reformansätze in den Bundesländern

1. Rechtspolitische Verunsicherung angesichts von dringendem Handlungsbedarf

Politisches Handeln, das sich auf den konfessionellen Religionsunterricht bezieht, schwankt in der Bundesrepublik zwischen einem Laissez-faire bzw. einem Untermaß einerseits und andererseits einem Übermaß an Aktivitäten, deren guter Sinn zweifelhaft ist. In diese Einschätzung mündete die Exposition heutiger Problemstellungen ein, die im voranstehenden Teilkapitel C. I. vorgetragen worden ist. Im Beschluss des Buches, dem Teilkapitel C. III., werden Alternativen aufgelistet, die heute zur Bewältigung der mit dem Religionsunterricht entstandenen Schwierigkeiten vorstellbar sind. Das „Dass" des politischen Handlungsbedarfs steht außer Frage. Er wird quer durch die Bundesrepublik wahrgenommen – nicht nur von den Kirchen aufgrund des quantitativen Rückgangs der kirchlich-konfessionell noch gebundenen Schülerinnen und Schüler, sondern ebenso von den staatlichen Verantwortungsträgern. Als einheitliche Vorgabe für den Religionsunterricht ist in der Bundesrepublik freilich nur Art. 7 GG vorhanden. Auf eine präzisierende bundeseinheitliche Rahmengesetzgebung hat man in der Bundesrepublik Deutschland verzichtet.

Demgegenüber hatte die Weimarer Verfassung ein Reichsgesetz vorgesehen, um einem überbordenden Föderalismus im Schulwesen einschließlich des Religionsunterrichts zu wehren. Über die Reichweite und Struktur eines solchen Gesetzes war in der Weimarer Nationalversammlung eingehend diskutiert worden.[593] Das Gesetz kam in der Weimarer Ära nicht zustande, weil der Streit zur Konfessionsschule nicht überbrückbar war. Der konkrete Fehlschlag mindert aber nicht die Überzeugungskraft der grundlegenden Idee, zum Religionsunterricht per Gesetz einen gesamtstaatlichen Rahmen vorzugeben.

Anders der Bonner Parlamentarische Rat: Er hatte einen derartigen gesetzlichen Rahmen noch nicht einmal theoretisch in Betracht gezogen, geschweige denn dass er Entsprechendes in die Verfassung hineingeschrie-

593 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 294 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ben hätte. Heute zeigt sich die Schattenseite seines Unterlassens. In der Bundesrepublik Deutschland sind die Regulierungen zum Religionsunterricht zum Flickenteppich geworden. Zwei interessante, freilich gegensätzliche und jeweils problembeladene Lösungsansätze sind in Hamburg und in Bayern auf die politische Agenda gesetzt worden. Auf sie ist exemplarisch das Augenmerk zu richten. Aus Sicht des Verfassers handelt es sich um Verlegenheitslösungen, die nur temporär Bestand haben können. Dennoch enthalten sie auch Aspekte, die in die Zukunft weisen.

2. Ausweitung des konfessionellen Konzepts: „Hamburger Modell"

a) Sachverhalt und rechtliche Problematik

(1) Im norddeutschen Stadtstaat Hamburg war in früheren Jahrhunderten der lutherische Protestantismus dominant gewesen; jetzt überwiegt die Konfessions- und Religionsfreiheit. Schon in der Kaiserzeit hatten in Hamburg Debatten über einen nichtkonfessionellen Religionsunterricht stattgefunden, die denen in Bremen vergleichbar waren.[594] Im Anschluss an die Novemberrevolution des Jahres 1918 schaffte man in Hamburg den konfessionellen Religionsunterricht zeitweise völlig ab.[595] Nach dem Zweiten Weltkrieg ist erneut in Betracht gezogen worden, auf ihn zugunsten von Religionskunde zu verzichten.[596] Eine prominente Gestalt Hamburgs, die in der Schule in den Jahren um 1930 keinen Religions-, sondern einen allgemeinen Kulturunterricht erhielt, war Helmut Schmidt.[597]

Auf der Basis des Bonner Grundgesetzes wurde in Hamburg nach 1949 dann aber doch konfessioneller Religionsunterricht eingerichtet, was sich als auf Dauer nicht tragfähig und als nicht sinnvoll erwiesen hat. Seit den 1970er Jahren wurde er aufgrund sinkender Nachfrage bzw. des Anstiegs der Konfessionslosigkeit zunehmend ausgehöhlt. Daher baute die ihn tragende evangelisch-lutherische Kirche (damals: Nordelbische Kirche; heute: Nordkirche) einen sog. „Religionsunterricht für alle" auf, an dem nicht nur evangelische Schülerinnen und Schüler teilnehmen sollten. Die Hamburger Bürgerschaft schaltete sich verstärkt im zweiten Jahrzehnt des 21.

---

594 S. oben S. 79.
595 S. oben S. 115.
596 So der Hamburger Schulgesetzentwurf von 1949 § 10; vgl. Denkschrift der Universität Hamburg zur Schulreform, in: Bildung und Erziehung 1949, 779.
597 S. oben S. 132.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Jahrhunderts ein und schloss Verträge, um weitere Religionen – islamisch, alevitisch, jüdisch – in den Unterricht einzubinden. In den 2020er Jahren soll die unikonfessionell evangelische in eine multireligiöse Trägerschaft transformiert werden. Der Neukonzeption zufolge werden neben evangelischem Lehrpersonal ebenfalls andersreligiöse Lehrkräfte tätig werden; die Kinder werden von Lehrkräften verschiedenen Glaubens nacheinander Religionsunterricht erhalten. Als Adressaten denkt man an Schülerinnen und Schüler, die diversen Glaubensrichtungen angehören, und auch an solche, die religionsfrei sind. Formal ist die Teilnahme freiwillig.

(2) Strittig war und ist es, ob dieses Hamburger Modell, erst recht in seiner Neufassung (hierfür eingebürgertes Kürzel: „RUfa 2.0"), mit Art. 7 Abs. 3 GG in Einklang steht.[598] Die Hamburger Schulbehörde hat dies durchaus bejaht. Hierfür beruft sie sich auf ein Gutachten des Juristen H. Wißmann.[599] Der Gutachter verwies auf die Vorgabe des Bundesverfassungsgerichts, dass im Religionsunterricht die „Glaubenssätze" der Religionsgemeinschaften „als bestehende Wahrheiten zu vermitteln" seien; aber er relativierte sie, indem er festhielt, mit ihr lasse sich „durchaus liberal" umgehen.[600] Schon jetzt werde in der Bundesrepublik z.B. bi- oder interkonfessioneller Religionsunterricht erteilt. Zwar sei ein „religionsübergreifender, trägerpluraler Religionsunterricht" auf der Basis des Grundgesetzes „nicht möglich" und „verfassungswidrig".[601] Sofern man das Grundgesetz aber nicht „linear" auslege, sondern es „weiterentwickele"[602], könne man zu der Auffassung gelangen, es reiche aus, wenn ein von verschiedenen Konfessionen und Religionen gemeinsam erteilter Religionsunterricht „die Vermittlung von Glaubenswahrheit der beteiligten Religionsgemeinschaften anstrebt" und wenn er „Glaubenswahrheit bei gerade unterschiedlichen Glaubenswahrheiten der Beteiligten vermitteln will".[603] Zugleich gibt der Gutachter zu bedenken, angesichts der gesell-

598 Als *ein* Beispiel für die kritischen Stimmen: *Ogorek,* in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. 2020, S. 1840 Rdnr. 67.

599 In der Formulierung der Hamburger Schulbehörde v. 29.11.2019: „Weil der Religionsunterricht im Grundgesetz verankert ist, betritt Hamburg auch rechtliches Neuland: Ein verfassungsrechtliches Gutachten bestätigte den eingeschlagenen Weg", online www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/13278536/2019-11-29-bsb-religionsunterricht (Abruf 10.12.2021).

600 *Wißmann*, Religionsunterricht für alle?, 2019, S. 49.

601 *Wißmann*, Religionsunterricht für alle?, 2019, S. 60, S. 64.

602 Vgl. *Wißmann*, Religionsunterricht für alle?, 2019, S. 61.

603 *Wißmann*, Religionsunterricht für alle?, 2019, S. 74. – Zur Verschwommenheit und theologischen Unklarheit dieser Formulierung Wißmanns s. unten S. 178.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

schaftlichen Realität der Gegenwart sei mit einer Verfassungsänderung zugunsten kirchlicher Interessen und einer „nochmals verbesserten Rechtsstellung der Religion" in der Bundesrepublik nicht zu rechnen. Es sei also nicht zu erwarten, dass die Hamburger Version des Religionsunterrichts durch eine Verfassungsrevision legalisiert werde. Deswegen empfahl er, mit dem 1949 verabschiedeten Art. 7 Abs. 3 GG in Hamburg vor Ort situativ oder taktisch zu verfahren. Man solle „aus Klugheitsgründen" eine „Rechtsgestaltung" vornehmen, die etwas anderes sei als eine bloße „Anwendung der Verfassung".[604]

In der Literatur ist Wißmanns Gutachten kritisch und mit Befremden aufgenommen worden.[605] Der Verfasser des hier vorliegenden Buches hat vorgeschlagen, die Vereinbarkeit des Hamburger Modells mit Art. 7 Abs. 3 GG durch ein Normenkontrollverfahren klären zu lassen.[606] Diesem Vorschlag hielt Wißmann entgegen, er bringe „eine merkwürdige, sehr bundesdeutsche Form der Gerichtsgläubigkeit" zum Ausdruck. Es genüge, darauf zu setzen, dass es die „Aufgabe von Verwaltung und Gesetzgeber" sei, „sich an die Verfassung zu halten"[607]. Mit seiner Aussage schiebt Wißmann das Anliegen beiseite, dass Religionsunterricht – auch im Stadtstaat Hamburg – rechtssicher praktiziert werden sollte.

Realpolitisch verhält es sich indessen tatsächlich so, dass im Hamburger Stadtparlament offenkundig keine Bereitschaft besteht, die Verfassungsgemäßheit des „Religionsunterrichts für alle" prüfen zu lassen. Anders liegen die Dinge im Bundesland Bayern. Im nachfolgenden Abschnitt C. II.2. wird angesprochen, dass ein im Jahr 2021 in Bayern beschlossenes, den Religionsunterricht betreffendes Gesetz einer verfassungsgerichtlichen Prüfung unterzogen wird. Dort können Bürgerinnen und Bürger gemäß Art. 55 Abs. 1 des bayerischen Verfassungsgerichtshofgesetzes unabhängig vom Landesparlament aus eigener Initiative mithilfe von Popularklagen auf die grundrechtliche Verfassungskonformität von Gesetzen dringen. Wären derartige Vorgehensweisen auch in der Hansestadt vorgesehen, hät-

---

604 *Wißmann*, Religionsunterricht für alle?, 2019, S. 62.

605 Vgl. nur *Mückl*, in: ZevKR 2019, 253, der Wißmann vorhält, er vollziehe „offen den Bruch mit der anerkannten Verfassungsrechtsdogmatik"; *Manten*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 1055; eingehend *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 40 ff.

606 Vgl. *Kreß*, in: NJOZ 2020, 1540.

607 *Wißmann*, in: NJOZ 2021, 323. In seinem Beitrag (NJOZ 2021, 321) replizierte Wißmann auf die Kritik, die der Verfasser dieses Buches an Wißmanns Gutachten zum Hamburger Religionsunterricht geübt hat.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

te sich deren Verfassungsgerichtsbarkeit mit dem sog. RUfa 2.0 zweifellos schon längst beschäftigen müssen.

Ohnehin ist überraschend, dass sich die Hamburger Stadtregierung auf lediglich ein einziges Gutachten beruft, dem wiederholt widersprochen wurde, das als „widersprüchlich" eingestuft worden ist[608] und das sich auf Assoziationen oder Wortspiele stützt – wie erwähnt etwa dahingehend, es gehe im Hamburger Unterricht um religiöse „Wahrheit" in den verschiedenen „Wahrheiten" der Religionen. Ganz unklar ist, ob Wißmann mit diesen Worten eventuell auf die Theorie der natürlichen Religion oder der natürlichen Theologie anspielen wollte. Falls dies so sein sollte, hätte er ausgerechnet einen Bezug gewählt, der theologisch umstritten ist und von dem sich evangelische Kirchen und evangelische Theologie immer wieder distanziert haben.

Hiervon abgesehen erweckt die Umsetzung des Hamburger Projekts weiteren Zweifel.

b) Umsetzungsdesiderate

(1) Die Realisierung des Hamburger Konzepts ist in verschiedener Hinsicht kritisiert worden. Z.B. wurde angemerkt, dass allen interreligiösen Absichtsbekundungen zum Trotz in der Struktur des Unterrichts und beim Lehrpersonal noch immer die evangelische Kirche dominiert und dass auf evangelischer Seite Ausbildungsdefizite bestehen; in Hamburg sei das evangelische Lehramtsstudium nach langen Jahren immer noch nicht konsequent auf Interreligiöses und auf Dialog ausgerichtet.[609] Sodann grenzt das Hamburger Konzept relevante Gruppen der Bevölkerung aus oder marginalisiert sie. Zu ihnen gehören – als kleine Gruppe – die Buddhisten oder als eine sehr große Gruppe, die mit zurzeit 60–70 % die Bevölkerungsmehrheit in der Hansestadt Hamburg ausmacht, die Konfessions- und Religionsfreien.

(2) Zum Buddhismus: Noch zu Beginn des vergangenen Jahrzehnts, der 2010er Jahre, war der Buddhismus in das Hamburger Modell integriert gewesen. Dies änderte sich, als der Hamburger Senat 2013 Staatsverträge mit muslimischen Organisationen und mit Aleviten schloss. Mithilfe der Verträge wollte die Hamburger Politik den Unterricht, für den zuvor allein die evangelisch-lutherische Kirche federführend war, auf mehrere

608 Vgl. *Polke*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 34 Fn. 14.
609 Vgl. nur *Behr*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 350, S. 357.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schultern verteilen. Mit der jüdischen Gemeinde bestand schon länger ein Staatsvertrag. Bedenklich ist, dass die Stadtregierung mit muslimischen Verbänden, die als zwielichtig gelten[610], vertragliche Vereinbarungen traf. Der Stadtstaat Hamburg ist für die staatliche Aufsicht über den Religionsunterricht verantwortlich. Durch die Verträge hat er Organisationen, die Zweifel erzeugen, zu religiösen Trägern des an staatlichen Schulen erteilten Religionsunterrichts aufgewertet.

Hiervon sticht ab, dass Buddhisten keinen solchen Vertrag erhielten, obwohl sie es wünschen und obwohl zu ihnen keinerlei politische oder sonstige Bedenken zu erkennen sind. Auf buddhistischer Seite stehen Ansprechpartner sowie eine geeignete Organisationsstruktur zur Verfügung. Aktuell (Dezember 2021) stellt sich die Sachlage so dar, dass aufgrund des Fehlens eines Vertrags „buddhistische Religionslehrerinnen, die sich jahrelang durch Fortbildungen qualifiziert haben, ab 1. August 2022 Religion nicht mehr unterrichten [dürfen]. Das heißt in der Praxis: Aleviten, Christen, Juden und Muslime dürfen Buddhismus unterrichten, Buddhisten nicht mehr“[611].

Rechtsgeschichtlich und religionspolitisch erfolgt hiermit ein Schritt hinter die Weimarer Verfassung zurück. Als in der Weimarer Republik 1921 ein Reichsschulgesetz entworfen wurde, hieß es in der Gesetzesbegründung, Bekenntnisse im Sinne des Gesetzes seien nicht nur evangelisch, römisch-katholisch oder israelitisch; vielmehr gelte: „auch der griechische Katholizismus, der Buddhismus und jede geschichtlich gewordene Religion ist ein Bekenntnis“[612]. Es ist allerdings nicht nur der Staat, der sich gegenüber dem Buddhismus in befremdlicher Weise zurückhält. Vielmehr hat die in Hamburg tonangebende evangelisch-lutherische Kirche es vermieden, sich ihrerseits für eine Partizipation von Buddhisten einzusetzen. Insofern drängt sich das Urteil auf, dass dem Willen der Politik und dem Willen der lutherischen Kirche gemäß nur die abendländisch-orientalischen Monotheismen, die „abrahamitischen“ Religionen Judentum / Christentum / Islam, als Träger des Religionsunterrichts für alle fungieren

610 Kurzinformation über die Verträge z.B. bei *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 31 ff.; ebd. S. VIII f. Fn. 3 ein Problemhinweis zur Auswahl der Vertragspartner. Zur Problematik der Vertragspartner vgl. ferner nur *Tangermann*, Verfassungsfeinde als Vertragspartner, welt.de v. 19.6.2019 (online abrufbar, Abruf 10.12.2021).

611 *Roloff*, in: hlz 2021, H. 3–4, 36.

612 Entwurf eines Gesetzes zur Ausführung des Abs. 146 Abs. 2 der Reichsverfassung, in: Das Ringen um das sogenannte Reichsschulgesetz, 1956, S. 51.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

sollen.[613] Hieraus ergibt sich die kritische Bilanz, dass das Hamburger Modell weder substanziell tolerant noch auf heutigem Niveau interreligiös, sondern stattdessen religiös reduktiv angelegt ist.

Die skeptische Bewertung verstärkt sich angesichts des Umgangs mit der Mehrheit der Hamburger Bevölkerung, den Konfessions- und Religionsfreien.

(3) Zu den Religionsfreien in Hamburg: Vertreter säkularer Verbände sind in die Planungen des nominell „für alle" bestimmten Unterrichts nicht einbezogen worden. Im Jahr 2018 wurde ein von der Stadt beauftragter Evaluationsbericht publiziert. Nichtreligiöse Institutionen waren an ihm nicht beteiligt gewesen. Die Belange nichtreligiöser Kinder, an die sich der „Religionsunterricht für alle" seinem Anspruch zufolge ebenfalls richtet, treten in dem Bericht ganz zurück. An einer Stelle wird eingeräumt, sie würden bei der Unterrichtsplanung u.U. nicht genügend berücksichtigt. Zugleich heißt es pejorativ, „religionsferne" Kinder könnten „die eigene A-Religiosität als Vorwand nutzen, um sich weniger in den Unterricht einzubringen"[614]. Eingehendere Reflexionen zur Integration nichtreligiöser Weltdeutungen sind im Evaluationsbericht, soweit ersichtlich, nicht enthalten.[615]

Doch losgelöst von dieser Einäugigkeit liegen die Probleme strukturpolitisch ohnehin tiefer. Im Stadtstaat Hamburg wird das Recht von Kindern ohne Religionszugehörigkeit auf Bildung zu Sinn- und Wertfragen und werden die legitimen Interessen ihrer Eltern oder Sorgeberechtigten an den Rand gedrängt, weil für sie in den Klassen 1 bis 6 kein nichtreligiöser Unterricht in Form des Ersatzfaches Ethik oder einer anderen adäquaten Alternative vorgehalten wird. Stattdessen wird vor Ort in den Schulen offenbar suggeriert, die Teilnahme am sog. Religionsunterricht für alle sei gleichsam verpflichtend. Über die Möglichkeit zur Abmeldung bzw. über den Sachverhalt, dass die Teilnahme auf eigener Entscheidung beruht, wird weitflächig nicht informiert. Rechtlich ist zu beachten, dass die Schulen Kinder, die einer bestimmten Religionsgemeinschaft angehören, nicht einfach einem anderen oder einem kombinatorischen Religionsunterricht zuweisen dürfen. Dies gilt erst recht für religionsfreie Kinder. Jedoch wird

613 Vgl. auch *Roloff*, in: *Knauth/Weiße*, Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, 2020, S. 337.

614 Freie und Hansestadt Hamburg, Evaluation, 2018, S. 20.

615 Ähnlich blass beispielsweise der von dem Religionspädagogen *Willems* verfasste Aufsatz „Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen?", in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 387.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

berichtet, in Schulen werde sogar latent Druck ausgeübt, den Religionsunterricht zu besuchen.[616] Dies ist unkorrekt und rechtswidrig, weil es sich nach Auffassung der Hamburger Schulbehörde ja um konfessionellen Unterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG handelt, sodass die Teilnahme an ihm von Verfassungs wegen freiwillig ist.[617] Sprachlich und sachlich ist es im Übrigen völlig unangemessen, eine Nichtteilnahme abwertend als „Teilnahmeverweigerung" zu bezeichnen.[618]

c) Theologische Probleme

(1) Zu solchen den Schulalltag betreffenden Gravamina, die hier nur kursorisch und exemplarisch angesprochen werden konnten, kommen auf anderer Ebene weitere Hemmnisse hinzu. In der für Hamburg zuständigen evangelisch-lutherischen Kirche zeigen sich gegen das Projekt theologische Vorbehalte. Zwar hatte sie ein Angebot „für alle" ursprünglich selbst auf den Weg gebracht, weil sie ihren Religionsunterricht mangels Nachfrage sonst letztlich hätte aufgeben müssen. Jedoch ist unklar, auf welchen kirchlichen „Grundsätzen" das Konzept des Unterrichts „für alle" bei ihr gründet. Durch Art. 7 Abs. 3 GG wird vorgeschrieben, dass der Unterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgesellschaft stattzufinden hat. Der Hamburger Staat hat der Kirche, soweit bekannt, hierzu keine genauen Nachfragen gestellt, obwohl er laut Verfassung die Aufsicht führt und hierzu verpflichtet ist.[619]

Im religionspädagogischen Schrifttum wurde als theologische Basis des Hamburger Modells die „pluralistische Religionstheologie" genannt, welche gegenüber anderen Religionen stärker geöffnet sei als sonstige theologische Strömungen.[620] Das Konzept spielt in der evangelischen Theologie freilich bestenfalls randständig eine Rolle. Für das kirchliche Selbstverständnis der damaligen Nordelbischen Kirche und der heutigen Nordkirche ist es belanglos. Zwar äußert die Nordkirche gegenüber anderen Religionen Gesprächsbereitschaft; sie sagt, es sei ein „Gespräch mit allen

616 Vgl. nur *Lein*, in: hlz 2021, H. 9–10, 44.
617 Kritische Gesichtspunkte zusammenfassend *Lein u.a.*, in: hlz 2021, H. 3–4, 32.
618 So *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 15.
619 S. oben S. 120, S. 122, S. 167 ff. u. passim.
620 Vgl. *Doedens*, Religionsunterricht für alle – Hamburger Perspektiven auf das Fach „Religion und Kultur", o.J., S. 13, online https://pti.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/hauptbereich1/PTI/doedens_RU-fuer-alle.pdf (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Menschen“ anzustreben.[621] Sie hat dies aber derart vage formuliert, dass man hierin keine substanzielle Bekundung der kirchlichen „Grundsätze“ und keinesfalls eine religiöse „Wahrheit“ sehen kann, die laut Bundesverfassungsgericht dem Religionsunterricht zugrunde liegen muss. In ihrer 2012 verabschiedeten Kirchenverfassung nennt die Nordkirche weder interreligiösen Dialog noch religiös-weltanschauliche Toleranz als ihre Leitideen. Stattdessen heißt es, dass sie das Evangelium auch durch „Bildung und Unterricht“ „verkündigt und bezeugt“ und dass sie sich als „berufen zum missionarischen Dienst für die Welt“ versteht.[622]

(2) Sinnvollerweise hat die Nordkirche zum Hamburger Modell dann ein theologisches Gutachten anfertigen lassen. Dieses erwähnt die pluralistische Religionstheorie als Legitimationsbasis an einer Stelle kurz, ohne auf sie einzugehen.[623] Der Gutachter W. Härle hält den Ansatz für derart irrelevant, dass er sich mit ihm noch nicht einmal auseinandersetzt. Das interreligiös-dialogorientierte Anliegen des Hamburger Unterrichts beurteilt er seinerseits äußerst zurückhaltend. Dies signalisiert bereits der Untertitel seines Gutachtens: „Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells“.

Insgesamt votiert der theologische Gutachter dahingehend, zum Hamburger Modell, das bislang „gescheitert“ sei, müsse eine „Selbstkorrektur“ und eine „Neuorientierung“ eingeleitet werden.[624] Der monokonfessionelle Unterricht, also das frühere Paradigma des Religionsunterrichts, das in Hamburg verlassen worden ist, sei wieder zu verstärken. Die evangelischen Kinder, die heute in der Regel nicht mehr kirchlich sozialisiert seien, müssten zunächst ihre eigene Religion kennenlernen.[625] Später könne eine Lehrkraft aus einer anderen Religion hinzugezogen werden, was aber nicht gleichberechtigt oder auf Augenhöhe zu geschehen habe: Sie solle beim Unterricht nur „anwesend“ sein; ihr sei „gastweise Beteiligung mit Rederecht“ einzuräumen.[626] Zur Toleranz äußert Härle sich aus theo-

621 Verfassung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland, 2012, Präambel, online www.kirchenrecht-nordkirche.de/pdf/24017.pdf (Abruf 10.12.2021).

622 Verfassung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland, 2012, Art. 1 Abs. 5, Art. 19, online www.kirchenrecht-nordkirche.de/pdf/24017.pdf (Abruf 10.12.2021).

623 Vgl. *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 116. – Kritisch zur pluralistischen Religionstheologie als potenzieller Grundlegung für den Hamburger Religionsunterricht *von Scheliha*, in: ZevKR 2019, 382 ff.

624 Vgl. *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 120, S. 68, S. 132 Fn. 188.

625 Vgl. *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 127.

626 *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 138.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

logischer Perspektive dilatorisch. Es gehe um „Respekt" bei der Wahrnehmung anderer Glaubensweisen, aber nicht um Akzeptanz. Die programmatischen Ideen des Dialogs und der Interreligiosität stuft Härle deutlich zurück, auch weil er ausführlich die Gegensätze zwischen den monotheistischen Religionen herausarbeitet. Abschwächend spricht er statt von einem gemeinsamen oder kooperativen nur noch von einem „pluralismus- und kooperationsoffenen Religionsunterricht"[627].

(3) Im Ergebnis lässt sich an Härles Gutachten ablesen, dass die „Grundsätze" im Sinn von Lehr- oder Bekenntnisaussagen, die gemäß Weimarer und Bonner Verfassung die kirchlich-religiöse Voraussetzung des Religionsunterrichts sein müssen, bei der evangelischen Kirche hinsichtlich des multireligiösen Hamburger Modells („RUfa 2.0") strittig oder undefiniert sind, ja dass sie überhaupt fehlen. Die Komplikation wird sich zumindest genauso für die römisch-katholische Kirche ergeben, falls sie ihren neueren Bekundungen folgt und sich – ungeachtet dessen, dass sie den „Religionsunterricht für alle" für verfassungswidrig hält[628] – tatsächlich endgültig für eine Beteiligung an ihm entscheiden sollte. *De constitutione lata* wird der Aufsicht führende Staat nicht länger umhinkommen, inhaltlich substanziell zurückzufragen, ob, wie und mit welcher Plausibilität der inter- bzw. multireligiös konzipierte „Religionsunterricht für alle" in den „Grundsätzen" der beteiligten Kirchen oder Religionsgemeinschaften verankert ist.[629]

---

627 *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 119, vgl. S. 116.

628 Praktisch zeitgleich zu ihren Interessensbekundungen, sich dem Hamburger Religionsunterricht für alle anzuschließen, erklärte das Erzbistum Hamburg ihn in der Beantwortung einer Anfrage des Landtags von Schleswig-Holstein als verfassungswidrig: „ein interreligiöser Religionsunterricht, der von verschiedenen, bekenntnisdifferenten Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird, entspricht nicht Art. 7 Abs. 3 GG"; Erzbistum Hamburg, Antwort auf Ihre Fragen im Zusammenhang mit dem Antrag „Religionsfreiheit an öffentlichen Schulen sicherstellen", 12.12.2018, S. 2 unter Punkt 5; Schleswig-Holsteinischer Landtag, online www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl19/umdrucke/01700/umdruck-19-01799.pdf (Abruf 10.12.2021).

629 Überraschend kritisch zu diesem Punkt auch *Robbers*, in: *Geis/Winkler/Bickenbach*, Von der Kultur der Verfassung, 2015, S. 398. Der Kirchenrechtler Robbers konstatiert, „interreligiöser Unterricht", den Kirchen oder Religionen erteilen, „muss [!] theologisch grundgelegt sein", und er ergänzt bezogen auf Hamburg: „An solcher theologischer Grundlegung scheint es gegenwärtig […] noch weitgehend zu fehlen". Falls Kirchen ohne Rekurs auf ihre innerkirchlichen Grundsätze Religionsunterricht realisierten, „würden sie Aufgaben übernehmen, die dem Staat zustehen". Ergänzend betont Robbers (ebd. S. 399): „Die Religionsge-

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

d) Fazit

Insgesamt ist zum Hamburger Modell, das oftmals – auch vom Hamburger Senat – als Vorbild für die gesamte Bundesrepublik präsentiert wird, erheblicher Klärungs- und Korrekturbedarf festzuhalten. Derzeit lässt sich folgendes Fazit ziehen:

- Geht man von den Absichtsbekundungen aus, kann man das Hamburger Modell pädagogisch und bildungspolitisch als Schritt nach vorne bewerten, weil Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden sollen. Theoretisch soll der nominell „für alle" gedachte Unterricht die Segregation von Kindern aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit überwinden. Vom Prinzip her ist diese Intention zu begrüßen. Konkret wird das Ziel der Integration und der Toleranz deutlich verfehlt.
- Das Hamburger Modell bevorzugt monotheistische Religionen. Andere Religionen wie der Buddhismus werden – auch bei der Rekrutierung der Lehrkräfte – marginalisiert. Abgesehen von diesem religionsbezogenen Reduktionismus sind nichtreligiöse Weltanschauungen beiseitegeschoben und ist die Beteiligung säkularer Verbände negiert worden. Insofern zeigt sich religiöse und weltanschauliche Intoleranz. Es handelt sich weder um einen Unterricht „für alle" noch „von allen".
- Überfällig ist es, in Hamburg einen Ethikunterricht für die Schülerinnen und Schüler einzurichten, die wegen Nichtzugehörigkeit zu einer Religion am „Religionsunterricht für alle" nicht teilnehmen. Der Ethikunterricht würde dann zugleich denjenigen als Ausweichmöglichkeit dienen, die trotz formaler Religionsmitgliedschaft den Religionsunterricht nicht besuchen möchten. Im Rahmen des Hamburger „RUfa 2.0" ist z.B. vorstellbar, dass Sorgeberechtigte ihr muslimisches Kind nicht von einer evangelischen oder alevitischen Lehrkraft unterrichten lassen möchten oder dass evangelische Sorgeberechtigte keinen Unterricht durch – falls dies realisiert werden sollte – eine katholische Lehrkraft wünschen, u.v.a.
- Das Hamburger Modell wird intransparent gehandhabt. Anders als es zurzeit offenkundig geschieht, müsste in den Schulen die Freiwilligkeit der Teilnahme am Religionsunterricht rechtzeitig vor Schuljahresbeginn bekanntgegeben werden. Dies ist erforderlich, weil der Unterricht der Auffassung des Stadtstaats Hamburg nach auf dem Boden von Art. 7 Abs. 3 GG erfolgt. Unzulässig und rechtswidrig ist es insbesonde-

---

meinschaft kann […] auf einen konfessionellen Religionsunterricht verzichten", sodass der Staat dann seinerseits gehalten sei, Religionskunde anzubieten.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

re, Schülerinnen und Schüler, die keiner Religion oder die einer im Hamburger Unterricht nicht adäquat vertretenen Religion angehören, ungefragt einfach in den Religionsunterricht einzugliedern.

- Gemäß Art. 7 Abs. 3 GG muss konfessioneller Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen und Religionsgesellschaften erteilt werden. Wie sich am Beispiel der evangelischen Kirche erweist, ist die Verankerung des Hamburger Unterrichts in solchen Grundsätzen (Wahrheiten, Bekenntnissen, Lehraussagen) nach vielen Jahren noch immer ungeklärt bzw. ganz offenbar nicht vorhanden. Die staatliche Aufsicht hat gemäß Art. 7 Abs. 3 GG jedoch zu gewährleisten, dass der Religionsunterricht inhaltlich tatsächlich auf den „Grundsätzen" einer Kirche oder Religion fußt. Allein dann ist er statthaft.
- An die persönliche Gläubigkeit der Lehrkräfte stellen die kirchlichen oder religiösen sowie die staatlichen Verantwortungsträger in Hamburg sehr hohe Ansprüche. Eine Religionslehrkraft soll „authentische" Bezeugerin ihres persönlichen Glaubens und in ihrem Glauben ein Widerpart zu anderen Religionen sein; gleich- und andersgläubige Schülerinnen und Schüler sollen sich „daran reiben", damit sie ihre Identität gewinnen. Die Lehrperson soll „konfessorisch" sein, d.h. „die eigene religiöse Überzeugung und Position im RU zur Verfügung" stellen und sie „zeigen".[630] Dieses Ansinnen erklärt sich aus der Hamburger Konzeption, die Konfessionalität des dortigen Religionsunterrichts weniger an Inhalten als vielmehr an der Person der Lehrkraft festzumachen. Eine derartige Anforderung an die subjektive Gläubigkeit der Lehrkräfte ist unrealistisch, droht sie als „Bekenner" des Glaubens zu überfordern und instrumentalisiert sie.[631]
- Dem Hamburger Modell gemäß sind die Schülerinnen und Schüler künftig (im „RUfa 2.0") wechselweise von Lehrkräften unterschiedlicher Religionen zu unterrichten. Der Unterricht addiert also mehrere Religionen. Die Lehrerinnen oder Lehrer gehen dann inhaltlich auch auf andere Religionen als diejenige ein, der sie selbst angehören. Hierbei nehmen sie naturgemäß eine Außenperspektive ein.[632] Da diese

630 *Kuhlmann*, in: *Knauth/Weiße*, Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, 2020, S. 321, S. 323, S. 325. – Der Term „konfessorisch" wird zur Charakterisierung des Hamburger Religionsunterrichts sehr oft verwendet und kehrt auch bei Kuhlmann, einer Amtsträgerin der Nordkirche, wieder.

631 S. auch oben S. 150 f., S. 151 ff.

632 Den Rollenwechsel, den die Religionslehrkräfte dem Hamburger Modell gemäß vornehmen müssen – konfessorische Bezeugung des jeweils eigenen Glaubens

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Außenperspektiven das Strukturmerkmal des Hamburger Unterrichts bilden, handelt es sich kategorial um Religionskunde, die Religionen extrinsisch statt aus der Binnensicht betrachtet.[633] Am Faktum der Außenperspektive und Außendarstellung ändert sich nichts dadurch, dass die Lehrkräfte – wie der Hamburger Staat und wie die Religionsgesellschaften es von ihnen verlangen – in ihrer jeweiligen Heimatreligion „gläubig" sein müssen. Das Bundesverfassungsgericht hat festgelegt, dass religionskundlicher und -vergleichender Unterricht gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht ein *aliud* ist. Deshalb ist der Hamburger Religionsunterricht für alle nicht mehr von Art. 7 Abs. 3 GG gedeckt.[634] Hierzu besteht unverändert Klarstellungsbedarf.

– Der Terminus „Religionsunterricht für alle" ist aufzugeben. Konzeptionell, inhaltlich und bei der Auswahl des Lehrpersonals wird nicht hinreichend oder sogar überhaupt nicht berücksichtigt, dass die Mehrheit der Hamburger Bevölkerung keiner Religion angehört. Schon vor Langem ist darauf hingewiesen worden, dass und warum der Begriff „für alle" irreführend ist. Die Teilnahme am Religionsunterricht in der Hamburger Ausformung ist freiwillig; bestenfalls bietet er ein „Angebot für alle" an.[635] Solange er in der bisherigen Form noch weitergeführt wird, sollte er korrekt als multireligiöser Unterricht bezeichnet werden.

Einen anderen Weg als die Hansestadt Hamburg hat der Freistaat Bayern eingeschlagen. Auch er zielt darauf ab, beim konfessionellen Modell des Religionsunterrichts zu bleiben, versucht dessen Schwierigkeiten allerdings mit anders gelagerten Maßnahmen zu beheben.

---

versus Vermittlung anderweitiger religiöser Überzeugungen / Repräsentanz des Umgangs mit Fremdreligionen – erwähnt ebenfalls *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 136.

633 Zur definitorischen Abgrenzung zwischen konfessioneller Religionslehre und Religionskunde vgl. *Frank*, Schulischer Religionsunterricht, 2010, S. 210.

634 Das Urteil, dass in Hamburg, wo „Lehrkraft und konfessionelle Prägung mit höherer Frequenz wechseln", aufgrund der Außenperspektive der Lehrkräfte strukturell kein konfessioneller Religionsunterricht i.S.v. Art. 7 Abs. 3 GG erteilt wird, sondern dass Religionskunde praktiziert wird, äußert juristisch auch *Manten*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 1054.

635 Zutreffend *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 1 Fn. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

3. Ergänzung des konfessionellen Unterrichts durch neutralen Unterricht: das Konzept Bayerns

a) Neufassung des bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes im Jahr 2021

(1) In Bayern ist am 1. August 2021 eine Gesetzesnovellierung in Kraft getreten, die dem dortigen Religionsunterricht nutzen soll, welcher konfessionell getrennt erteilt wird. Er soll um einen neutralen nichtkonfessionellen Islamkundeunterricht ergänzt werden. Die neue Beschlusslage findet sich in Art. 47 Abs. 3 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung vom 23. Juli 2021. Der ihm voranstehende Art. 46 BayEUG regelt den konfessionellen Religionsunterricht als solchen, der vom Staat vorgehalten wird, wobei die Teilnahme freiwillig ist.[636]

Eine Besonderheit, zutreffender: ein Anachronismus von Art. 46 BayEUG kann hier nicht unerwähnt bleiben: Anders als im sonstigen Bundesgebiet außer dem Saarland dürfen sich Schülerinnen und Schüler erst von der Vollendung des 18. Lebensjahres an vom Religionsunterricht abmelden. Gemäß Art. 46 Abs. 4 BayEUG müssen Jugendliche, die formal evangelisches oder katholisches Kirchenmitglied sind, aber nicht länger den Religionsunterricht besuchen möchten, von ihren Erziehungsberechtigten abgemeldet werden. Im neueren Schrifttum wird die Gültigkeit von Art. 46 Abs. 4 BayEUG bejaht, weil er auf Art. 137 Abs. 1 der Bayerischen Verfassung (BayVerf) des Jahres 1946 beruhe.[637] Der Wortlaut von Art. 137 Abs. 1 BayVerf sagt: „Die Teilnahme am Religionsunterricht […] bleibt der Willenserklärung der Erziehungsberechtigten, vom vollendeten 18. Lebensjahr ab der Willenserklärung der Schüler überlassen". Interessanterweise hatte allerdings ausgerechnet Hans Nawiasky, der juristische Vordenker und *spiritus rector* der 1946 beschlossenen bayerischen Verfassung, dies anders gesehen. In seinem 1953 erschienenen Verfassungskommentar schrieb er, die 1946 kodifizierte Altersgrenze für die Abmeldung vom Religionsunterricht (18 Jahre) werde durch das jüngere, normativ

636 Vgl. *Möstl*, in: *Lindner/Möstl/Wolff*, Verfassung des Freistaates Bayern, 2. Aufl. 2017, Art. 137 Rdnr. 3, S. 1071.

637 Vgl. *Möstl*, in: *Lindner/Möstl/Wolff*, Verfassung des Freistaates Bayern, 2. Aufl. 2017, Art. 137 Rdnr. 6, S. 1073 f., mit Nachw.; zur Übersicht vgl. auch *Czermak/Hilgendorf*, Religions- und Weltanschauungsrecht, 2. Auflage 2018, S. 174 Rdnr. 326.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

übergeordnete Grundgesetz außer Kraft gesetzt. Denn das Grundgesetz habe in seinem Art. 7 Abs. 2 eine derartige Altersgrenze für die Abmeldung nicht vorgesehen. Vielmehr unterstelle es die Religionsmündigkeit mit 14 Jahren im Sinne des Reichsgesetzes von 1921, woraus Nawiasky folgerte: „insoweit wird Art. 137 BV durch das GG außer Kraft gesetzt“[638]. Fußend auf seiner Auslegung der bayerischen Verfassung ist Art. 46 Abs. 4 BayEUG deshalb als unwirksam anzusehen.

Nawiaskys Argumentation ist schlüssig, scheint im Schrifttum aber in Vergessenheit geraten zu sein. Zurzeit müssen ältere Schülerinnen und Schüler, die eigenständig dem Religionsunterricht fernbleiben möchten, in Bayern zu diesem Zweck aus der Kirche austreten. Zu einem solchen Schritt sind sie aufgrund bundesrechtlicher Vorgaben unstrittig berechtigt. Nach ihrem Kirchenaustritt darf ihnen der Religionsunterricht nicht länger auferlegt werden. Seit vielen Jahren ist es überfällig, dass der bayerische Gesetzgeber eine Klärung vornimmt, Art. 46 Abs. 4 BayEUG ändert und religionsmündigen Schülerinnen und Schülern die selbstständige Abmeldung vom Religionsunterricht zubilligt.

(2) Als der Bayerische Landtag im Jahr 2021 zum Religionsunterricht gesetzgeberisch tätig wurde, hat er eine Befassung mit Art. 46 Abs. 4 BayEUG ausgeklammert.[639] Stattdessen novellierte er Art. 47 BayEUG, der den Ethikunterricht regelt, indem er ihm einen neuen Absatz mit Normen für einen Islamunterricht hinzufügte. Seitdem steht Art. 47 BayEUG nun unter der Überschrift „Ethikunterricht, Islamischer Unterricht“. Art. 47 BayEUG lautet seit Inkrafttreten am 1. August 2021:

> Abs. 1: „Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, sind verpflichtet, am Ethikunterricht oder am Islamischen Unterricht teilzunehmen.“
> Abs. 2: „Der Ethikunterricht dient der Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu werteinsichtigem Urteilen und Handeln. Sein Inhalt orientiert sich an den sittlichen Grundsätzen, wie sie in der Verfassung

638 *Nawiasky*, Die Verfassung des Freistaates Bayern, Erg.bd., 1953, Art. 137, S. 133.

639 Die bayerische Verfassungslage zum Religionsunterricht enthält noch weitere Besonderheiten. So ist eine rein technische Maßgabe in Bayern mit Verfassungsrang ausgestattet worden. In Art. 136 Abs. 5 BayVerf wird vorgeschrieben, dass der Staat für den Religionsunterricht Räume bereitzustellen hat. Dem Architekten der Verfassung Hans Nawiasky erschien eine derartige Hochstufung von Organisatorischem offenkundig befremdlich. In seinem Verfassungskommentar erwähnte er gleichsam entschuldigend, man habe hiermit einem Begehren der Kirchen Genüge geleistet; vgl. *Nawiasky*, Die Verfassung des Freistaates Bayern, 1948, Art. 136, S. 217.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

und im Grundgesetz niedergelegt sind. Im Übrigen berücksichtigt er die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen."
Abs. 3: „Abs. 2 gilt entsprechend für den Islamischen Unterricht. Dieser vermittelt zugleich Wissen über die Weltreligion Islam und behandelt sie in interkultureller Sicht."

Die ersten beiden Absätze hat der Landtag im Jahr 2021 in der Sache unverändert gelassen und im Wesentlichen nur in Abs. 1 die Worte „oder am Islamischen Unterricht" eingefügt. Die beiden Absätze widmen sich dem Ethikunterricht, den der Freistaat Bayern im Jahr 1972 eingeführt hat – 26 Jahre, nachdem die Bayerische Verfassung seine Einrichtung geboten hatte.[640] Der aus dem Jahr 1946 stammende Art. 137 Abs. 2 BayVerf besagt: „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten." In bayerischen Schulen stößt der Ethikunterricht auf breite Resonanz; er ist zum Erfolgsmodell geworden, obwohl er vonseiten der Staatsregierung stiefmütterlich behandelt wurde und wird. An den bayerischen Universitäten war bislang kein Ethiklehramtsstudium möglich; der Ethikunterricht wurde und wird fachfremd erteilt.[641] Erst seit Neuestem werden an bayerischen Universitäten allmählich Ethikstudiengänge für das Lehramt eröffnet.[642]

Hiervon abgesehen kann an der Universität Erlangen das Fach „Islamischer Unterricht" studiert werden. Auf diesen speziellen Unterricht bezieht sich der im Jahr 2021 neu geschaffene Art. 47 Abs. 3 BayEUG.

b) Islamischer Religionsunterricht in Bayern

(1) Das Bundesland Bayern hatte für Muslime 1987 einen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht eingeführt.[643] Im Jahr 2009 kam es dann zu einem Modellversuch „Islamischer Religionsunterricht", der einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG

640 S. oben S. 93.
641 Vgl. Fachverband Ethik (Bundesverband), Denkschrift zum Ethikunterricht – Zwischen Diskriminierung und Erfolg, 2016, S. 11, online unter https://fachverband-ethik.de (Abruf 10.12.2021).
642 Vgl. Bayerischer Rundfunk v. 23.6.2021, „Pionier Uni Würzburg: Ethik als Studienfach fürs Lehramt", online www.br.de/nachrichten/bayern/pionier-uni-wuerzburg-ethik-als-studienfach-fuers-lehramt,SayFPx3 (Abruf 10.12.2021).
643 Vgl. Bayerischer Landtag, Ds. 18/15059, 13.4.2021, S. 3.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

vorbereiten sollte. Man hatte vor, ihn in Bayern künftig parallel zu katholischem und evangelischem Unterricht durchzuführen; ferner ist in Bayern konfessioneller alevitischer, orthodoxer und israelitischer Religionsunterricht zulässig. Der zehnjährige Modellversuch lief 2019 aus. Als kirchenanaloger religiöser Ansprechpartner fungierte die Erlanger muslimische Organisation „Islamische Religionsgemeinschaft Erlangen e.V.", zu der es zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Textes (Dezember 2021) ungeachtet des neuen Art. 47 Abs. 3 BayEUG und trotz des Auslaufens des bekenntnisorientierten Modellversuchs auf der Website der Stadt Erlangen immer noch heißt:

> „Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Kultusministerium für die Vorbereitung und Durchführung des Islamischen Religionsunterrichts in Erlangen, die Erarbeitung von Richtlinien für die Ausbildung der Lehrkräfte, […] Ausarbeitung von Lehrbüchern für den Islamischen Religionsunterricht"[644].

Die Information der Stadt Erlangen ist durch das am 23.7.2021 beschlossene Gesetz eigentlich obsolet geworden. Mit dem Gesetz wollte die Regierung des Freistaats Bayern als Ersatz für den Modellversuch, der in Zusammenarbeit mit dem Erlanger Islamverband stattfand, ein Nachfolgeprojekt jenseits eines konfessionellen Islamunterrichts etablieren. Die Regierung betonte jetzt, für einen konfessionellen islamischen Unterricht fehle ein religiöser Ansprechpartner. Dabei hatte sie zweifellos im Blick, dass andere Bundesländer wie Hamburg, Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen islamische Organisationen ausgewählt haben, die politisch fremdgesteuert sein könnten oder es offenkundig sind, die unter Islamismusverdacht stehen oder anderweitig fragwürdig sind, etwa durch radikale religiöse Positionen, und die teilweise vom Verfassungsschutz beobachtet werden.[645] Es kommt hinzu, dass die diversen muslimischen Organisationen durchweg nur eine kleine Zahl von Mitgliedern repräsentieren. Die bayerische Staatsregierung nahm auch dies Letztere ernst. In die Begründung für die Neufassung des Gesetzes schrieb sie hinein: „Religionsunter-

644 www.erlangen.de/desktopdefault.aspx/tabid-1371/745_read-2580 (Abruf 10.12.2021).

645 Vgl. hierzu nur *Beck*, in: ZRP 2019, 87 f.; ferner z.B. Jüdische Allgemeine v. 3.6.2021: Europäische Rabbiner kritisieren Ditib-Beteiligung an Religionsunterricht, online unter www.juedische-allgemeine.de (Abruf 10.12.2021); anlässlich des Falls Ourghi in Baden-Württemberg *Klein*, Schädliche Kooperation ..., in: Jüdische Rundschau v. 7.7.2021, online unter https://juedischerundschau.de (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

richt als Pflichtfach betrifft (nur) diejenigen Schülerinnen und Schüler, die der dem Unterricht zuzuordnenden Religionsgemeinschaft angehören“[646]. Weil die muslimischen Organisationen oder Verbände, die sich manche Bundesländer als Ansprechpartner für den staatlichen bekenntnisgebundenen Islamunterricht aussuchen, nur eine geringe Mitgliederzahl haben, dürfen muslimische Kinder nicht pauschal dem Religionsunterricht zugeteilt werden, für den diese Organisationen die religiöse Verantwortung übernehmen bzw. für den sie dem Staat als Ansprechpartner dienen.

(2) Deshalb waren es durchschlagende Gründe, aufgrund derer die Regierung und der Landtag Bayerns sich von einem konfessionellen muslimischen Religionsunterricht getrennt haben. Stattdessen soll in Bayern Islamkundeunterricht stattfinden. Dies ist verfassungsrechtlich unproblematisch und von der Sache her grundsätzlich realisierbar. Aus Sicht des Verfassers dieses Buches drängt sich diese Lösung geradezu auf. Gegen Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts hatte das Bundesland Hessen versucht, allen Bedenken zum Trotz einen bekenntnisgebundenen Islamunterricht in Gang zu bringen. In der Zeitschrift für Rechtspolitik hatte der Verfasser seinerzeit betont, hier werde ganz dünnes Eis betreten; für den Fall des Scheiterns sei als eine mögliche Auffanglösung an einen staatlich verantworteten islamischen Kultur- und Religionskundeunterricht zu denken.[647] Diesen Weg schlägt das Bundesland Hessen aktuell tatsächlich ein. Denn seit 2019 wird zum Islam „ein Unterrichtsangebot erprobt, welches nicht bekenntnisorientiert ist, sondern das unabhängig von Religionsgemeinschaften durchgeführt“ und „in alleiniger staatlicher Verantwortung vom Land Hessen entwickelt“ wird.[648]

Die alltäglichen und die juristischen Irritationen, die in Hessen im Zusammenhang des dortigen konfessionellen Islamunterrichts entstanden waren, sollen an dieser Stelle auf sich beruhen bleiben. Vielmehr wird ein aktuelles bayerisches Dilemma angesprochen. Der eigentlich aus gutem Grund eingeführte neutrale Islamunterricht ist inkonsistent konzipiert.

---

646 Bayerischer Landtag, Ds. 18/15059, 13.4.2021, S. 4.

647 Vgl. *Kreß*, in: ZRP 2010, 17.

648 Hessisches Kultusministerium, Bildungsangebot Schulversuch Islamunterricht. Ausweitung des „Islamunterrichts“ für die Jahrgangsstufen 1 bis 9 als Schulversuch ab dem Schuljahr 2020/2021, online https://kultusministerium.hessen.de/Unterricht/Religionsunterricht/Schulversuch-Islamunterricht (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

c) Offene Fragen der neu gefassten bayerischen Regelung

Hier sind drei derzeitige Problempunkte zu fokussieren, die über Bayern hinaus Grundsätzliches berühren.

(1) Die bayerische Staatsregierung hat im Sommer 2021 erklärt, dass zu Beginn des Schuljahres 2021/22 Islamkunde als neues Unterrichtsfach verfügbar sein soll. Faktisch führt der bayerische Staat den bisherigen Modellversuch, der im Anschluss an Art. 7 Abs. 3 GG einen bekenntnisorientierten Islamunterricht initiieren sollte, indessen geradezu nahtlos fort. Die bayerische Regierung sagte dies selbst. In der Gesetzesbegründung für die Neufassung von Art. 47 BayEUG unterstrich sie – wörtlich – die „Kontinuität" zwischen dem alten konfessionsgebundenen Modellversuch und dem neuen neutral sein sollenden Schulfach und sorgte dafür, dass das neue Fach denselben Namen trägt wie der ihm vorausgehende bekenntnisorientierte Modellunterricht.[649] Die bisher tätigen konfessionsgebundenen Lehrkräfte sollen prinzipiell übernommen werden.

Korrekterweise müsste sich der religionskundliche Islamunterricht von seinem Vorläufer, dem konfessionell orientierten Modellversuch, jedoch kategorial und substanziell unterscheiden. Juristisch wurde postuliert: „Lediglich neutrale, religionskundliche Informationen über den Islam sind zulässig"[650]. Bloße Modifikationen oder eine nur graduelle Differenz zum vorherigen Modellversuch reichen nicht aus. Deshalb ist gegen den neuen Art. 47 Abs. 3 BayEUG am 6. Juli 2021 beim Bayerischen Verfassungsgerichtshof Klage erhoben worden, und zwar in Form einer von Bürgern eingereichten Popularklage, die so nur in Bayern möglich ist. Die Klageschrift spricht von „Etikettenschwindel" und belegt ihren Einwand damit, dass die Lehrpläne des früheren konfessionellen Modellversuchs und des ab 2021/2022 zu unterrichtenden, nominell bekenntnisneutralen Fachs praktisch identisch seien. Überdies handele es sich nach wie vor um ein muslimisch bekenntnisorientiertes Spiegelbild des christlichen konfessionellen Religionsunterrichts und seiner Lehrpläne.[651]

---

649 Vgl. Bayerischer Landtag, Ds. 18/15059, 13.4.2021, S. 3. – Im Landtagsplenum äußerte die CSU-Abgeordnete Regitz, bei der Planung des neuen Schulfachs seien „Islamverbände […] sehr wohl mit dabei" gewesen; Bayerischer Landtag, Protokoll 18/81 PL, Plenum 20.4.2021, S. 10758 (online abrufbar, Abruf 10.12.2021).

650 *De Wall*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 641.

651 Vgl. *Krause* u.a., Popularklage gerichtet an den Bayerischen Verfassungsgerichtshof, 6.7.2021, online www.egkrause.de/Popularklage%2021-07-06.pdf (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Es ist also zweifelhaft, ob das neue islamkundliche Fach gegenüber dem alten konfessionell-muslimischen Unterricht ein *aliud* ist. Sofern sich bestätigt, dass der bayerische Staat auch jetzt faktisch einen quasi-konfessionellen Unterricht anbietet, liegt ein Verfassungsverstoß vor, weil er dann Art. 7 Abs. 3 GG und Art. 136 Abs. 2 BayVerf verletzt[652]: *De constitutione lata* muss konfessioneller Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betroffenen Religionsgesellschaft erteilt werden. Für die Inhalte des seit dem Herbst 2021 durchgeführten Islamunterrichts wird – so gibt die bayerische Staatregierung zu verstehen – von muslimischen Gruppierungen jedoch keine Einverständniserklärung eingeholt.

(2) Die Rückfragen verstärken sich, weil für den Islamunterricht, der nichtkonfessionell sein soll, Lehrkräfte des bisherigen konfessionell ausgerichteten Modellversuchs übernommen werden sollen. Die schwierige Frage der Qualität ihrer Ausbildung bleibe hier dahingestellt.[653] Vielmehr ist ein anderes Gravamen zu thematisieren. Es ist unklar bzw. es verhält sich offenkundig nach wie vor so, dass die Lehrkräfte eine muslimisch-religiöse Bindung besitzen müssen.

Genauer gesagt: Bislang war das Lehrpersonal auf die Vergabe einer Lehrbefugnis durch einen muslimischen Verband angewiesen, weil der Modellversuch der Jahre 2009 bis 2019 konfessionellen Zuschnitt besaß. Was nun den neu hergestellten Ist-Zustand anbelangt: Für eine universitäre Ausbildung interessierter Lehrkräfte hat die Universität Erlangen einen Studiengang eingerichtet, der ab Wintersemester 2021/22 die Vorgaben des Art. 47 Abs. 3 BayEUG n.F. berücksichtigen muss. Auf der Website der Universität Erlangen wird indessen noch *nach* dem Inkrafttreten von Art. 47 Abs. 3 BayEUG ausdrücklich die „theologische Dimension"

652 Im Fall einer bayerischen Popularklage muss gemäß Art. 98 BayVerf ein Verstoß gegen ein Grundrecht vorliegen, das durch die bayerische Verfassung gewährleistet wird. Art. 136 Abs. 2 BayVerf ist zwar nicht im „Zweiten Hauptteil", dem expliziten Grundrechtsabschnitt der bayerischen Verfassung, enthalten. Jedoch besitzen ebenfalls Verfassungsnormen außerhalb des Zweiten Hauptteils Grundrechtsqualität und Grundrechtsrang; besonders prägnant hierzu *Nawiasky*, Die Verfassung des Freistaates Bayern, Erg.bd., 1953, Art. 98, S. 102; ferner *Lindner*, in: *Lindner/Möstl/Wolff*, Verfassung des Freistaates Bayern, 2. Aufl. 2017, Vor Art. 98 Rdnr. 14, S. 642.

653 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht", 2019, S. 29 f. – Kritische Anmerkungen zur Ausbildungsqualität bei *Krause* u.a., Popularklage gerichtet an den Bayerischen Verfassungsgerichtshof, 6.7.2021, online www.egkrause.de/Popularklage%2021-07-06.pdf (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

des Studiums betont[654], wodurch die religionskundliche, religionswissenschaftliche Verankerung in die zweite Reihe verwiesen wird. Sodann heißt es: Das Erweiterungsfach Islamischer Unterricht „bereitet Lehrkräfte muslimischen Glaubens darauf vor, das Fach Islam an der öffentlichen Schule zu unterrichten"[655].

Hier bricht ein schwerwiegendes Problem auf. Wenn bzw. weil es sich dem neuen Gesetz gemäß um islamische Religionskunde handelt, darf von den Lehrkräften auf keinen Fall eine Zugehörigkeit zum Islam oder ein muslimischer Glaube verlangt werden, so wie die Universität Erlangen dies wiedergibt („bereitet Lehrkräfte muslimischen Glaubens darauf vor"). Eine Notwendigkeit oder eine Erwünschtheit der Zugehörigkeit zum Islam dürfen auch nicht suggeriert werden. Vielmehr müssen ebenfalls Angehörige anderer Religionen sowie Nichtgläubige das religionskundliche Fach unterrichten dürfen. Zwar stammt die zitierte Formulierung „nur" von der mit der Ausbildung beauftragten Universität Erlangen und nicht von der Staatsregierung, die ihrem eigenen Bekunden zufolge mit dem Erlanger Institut aber in engem Kontakt steht. Zusätzlich fällt auf, dass – soweit ersichtlich – der bayerische Gesetzgeber und die Staatsregierung an keiner Stelle zu erkennen gegeben haben, der neue islamische religionskundliche Unterricht dürfe und solle von *allen* fachlich Qualifizierten unabhängig von ihrem persönlichen Bekenntnisstand erteilt werden, d.h. abgesehen von Musliminnen und Muslimen ebenfalls von Mitgliedern einer christlichen Kirche oder von Atheisten oder Agnostikern. Ganz im Gegenteil; wohl aus Sorge davor, dass muslimische Eltern ihre Kinder nicht mehr in den Unterricht schicken, legt das Land Bayern nach außen hin Wert auf die „Kontinuität" mit dem früheren religiös-konfessionellen Modellversuch, der nur muslimisches Lehrpersonal zugelassen hat.[656]

Aufgrund der gegen das Gesetz eingereichten Popularklage wird der Bayerische Verfassungsgerichtshof nicht nur zu prüfen haben, ob das neue Fach inhaltlich und didaktisch die Bedingungen für bekenntnisneutrale Islam„kunde" erfüllt. Vielmehr wird er sich die Vorgaben für die Einstellung von Lehrkräften anzusehen haben. Völlig unhaltbar ist es, wenn von

654 Vgl. Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS), Erweiterungsfach „Islamischer Unterricht" für Lehramtsstudierende, online www.irp.dirs.phil.fau.de/files/2018/07/DIRS_Erweiterungsfach_Islamischer20Unterricht.pdf (Abruf 10.12.2021).

655 Universität Erlangen, Erweiterungsfach Islamischer Unterricht, online www.irp.dirs.phil.fau.de/studium-lehre/erweiterungsfach-islamische-religionslehre (Abruf 10.12.2021).

656 Vgl. Bayerischer Landtag, Ds. 18/15059, 13.4.2021, S. 3.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ihnen – wie die aktuell (Dezember 2021) verfügbaren Texte und Informationsmaterialien es besagen – unverändert der muslimische Glaube verlangt wird. Dies ist mit dem Status des Fachs Islam„kunde" unvereinbar und verletzt die Religions- und Weltanschauungsfreiheit der Lehrkräfte.

(3) Eine anders gelagerte Unklarheit kommt hinzu. Der Freistaat Bayern begreift das neu geschaffene Unterrichtsfach nicht nur als Islamunterricht, sondern kombinatorisch gleichfalls als Ethikunterricht. Als Adressaten des Fachs denkt die Staatsregierung an muslimische Schülerinnen und Schüler, denen sie in den Unterrichtsstunden neben den Themen des Islam zugleich Wertmaßstäbe des bayerischen Staates und der modernen Gesellschaft nahebringen möchte. Nun hatte die bayerische Verfassung 1946 in ihrem Art. 137 Abs. 2 für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den bekenntnisorientierten Religionsunterricht nicht wünschen, „einen" Ethikunterricht vorgesehen: „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten". Diesem Verfassungsauftrag wurde 26 Jahre später Folge geleistet; im Jahr 1972 richtete Bayern in den Schulen das Fach Ethik ein. Der bayerische Gesetzgeber des Jahres 2021 hat das Fach Ethik nunmehr gesplittet. In der einen Ausformung geht es um Ethik im eigentlichen Sinne, in der anderen um einen Islamunterricht, der ausweislich der Lehrpläne um gewisse, recht geringe Ethikanteile ergänzt wird. Dass hier ein Dilemma steckt, hat die Staatsregierung durchaus wahrgenommen. Denn in ihrer Gesetzesbegründung hat sie festgehalten, flächendeckend müsse stets der eigentliche, fachlich authentische Ethikunterricht vorgehalten werden. Vor Ort dürfe keine Konstellation entstehen, aufgrund derer für Schülerinnen oder Schüler, die sich vom konfessionellen evangelischen oder katholischen Religionsunterricht abmelden, als Ersatz allein der Islamkundeunterricht verfügbar sei, welcher nominell ebenfalls Werteunterricht sein soll.[657]

Es ist völlig offen, ob es bislang gelungen ist oder ob es didaktisch überhaupt gelingen kann, in dem neuen Fach Islam und Ethik sinnvoll zu verschränken. Hierzu hat auch der Jurist H. de Wall, der das neue Fach für verfassungsrechtlich prinzipiell zulässig hält, Zweifel angemeldet.[658] Indessen kann man noch weiter gehen und die Frage aufwerfen, inwieweit ein Kombinationsfach Islamkunde / Ethik der bayerischen Verfassung dem Sinne nach Genüge leistet. Denn die Verfassung sieht den – konfessionellen – Religionsunterricht (Art. 136 BayVerf) einerseits, den neutralen

657 Vgl. Bayerischer Landtag, Ds. 18/15059, 13.4.2021, S. 6.
658 Vgl. d*e Wall*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 655.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Ethikunterricht (Art. 137 Abs. 2 BayVerf) andererseits als Alternativen an. Dies beiseiteschiebend hat der bayerische Gesetzgeber im Jahr 2021 ein fragwürdiges *tertium* geschaffen: ein drittes Fach, das eine einzelne partikulare Religion, den Islam, und die allgemeine säkulare Ethik in unklarer Form ineinander schiebt. Im Problemfall wird das neue Fach weder religionswissenschaftlichen noch fachwissenschaftlich ethischen Standards gerecht werden. Aufgrund der gegen das Gesetz erhobenen Popularklage wird sich der bayerische Verfassungsgerichtshof ebenfalls mit dieser Zwickmühle befassen müssen. Zumindest liegt ein Verstoß gegen den Geist, gegen den guten Sinn von Art. 137 Abs. 2 BayVerf vor. Der Klärungsbedarf ist mithin beträchtlich.

d) Schlussfolgerungen

Nach derzeitigem Stand (Dezember 2021), d.h. mehrere Monate nach der Verabschiedung des Gesetzes, hat die Einführung von Islamkunde in Bayern für alle Betroffenen – Lehrkräfte; am Studium Interessierte; Schülerinnen und Schüler sowie Eltern / Sorgeberechtigte – zunächst einmal Intransparenz und Rechtsunsicherheiten erzeugt. Zwar handelt es sich um einen Schritt in die richtige Richtung: Der Staat stellt sich aktiv der Verantwortung, die er für die Vermittlung von Sinnfragen und religiösen Themen in der öffentlichen Schule trägt, indem er aus triftigen Gründen das Paradigma des konfessionellen Religionsunterrichts durchbricht.[659] Schwierig ist aber, dass in Bayern dabei eine doppelt gespaltene Lösung zustande kam:

- Aufspaltung des Religionsunterrichts: Er wird einerseits konfessionell vorgehalten (evangelisch, katholisch, daneben auch alevitisch u.a.); andererseits soll er zum Islam neutral erfolgen;
- Aufspaltung des Ethikunterrichts: einerseits in allgemeine Ethik (gemäß Art. 137 Abs. 2 BayVerf) sowie andererseits in Ethik als Appendix zum Unterricht über eine partikulare Religion, den Islam (gemäß Art. 47 Abs. 3 BayEUG n.F.).

---

659 Die Einschätzung, dass die Einführung eines Islamkundeunterrichts *grundsätzlich* eine Weichenstellung zulasten des traditionellen Systems des konfessionellen Religionsunterrichts bedeutet, hat schon vor Langem der Kirchenrechtler Heckel geäußert. Er selbst lehnte diese Weichenstellung ab, weil sie folgerichtig auf die Abschaffung von Art. 7 Abs. 3 GG hinauslaufe, die er nicht wünschte; vgl. *Heckel*, in: JZ 1999, 757.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Die Folge ist die Aufspaltung der Schülerinnen und Schüler in getrennt unterrichtete Teilgruppen.

Genau dies hat man wenigstens der grundsätzlichen Intention zufolge im Stadtstaat Hamburg überwinden wollen. Der dortige sog. Religionsunterricht für alle wurde und wird nach außen hin damit begründet, dass er die Segregation der Schülerinnen und Schüler hinter sich lasse und hierdurch Dialog und Toleranz in der Schule stärke. Voranstehend ist entfaltet worden, dass in Hamburg im Ergebnis mehr Probleme erzeugt als gelöst worden sind. Daher ist es sinnvoll, die theoretischen Stärken der Modelle aus München und aus Hamburg zu kombinieren:

– aktive Verantwortungsübernahme des Staates für einen religionskundlichen Unterricht,
– gemeinsamer Unterricht für Kinder und Heranwachsende unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Provenienz.

Ferner wären bundeseinheitliche Rahmenvorgaben nützlich, um dem immer stärkeren Auseinanderdriften der Lösungsversuche zum Religionsunterricht in den verschiedenen Bundesländern zu wehren. In dieser Hinsicht sind die Anstöße neu zu beachten, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts Hugo Preuß und im Jahr 1919 die Weimarer Reichsverfassung gesetzt haben.[660] Welche Optionen bestehen in der Bundesrepublik Deutschland für Reformen?

III. Politischer Klärungsbedarf

Angesichts des Ist-Zustands und der Auflösungstendenzen, die für den konfessionellen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland zu konstatieren sind, sowie in Anbetracht der heutigen gesellschaftlichen sowie weltanschaulich-religiösen Verschiebungen ist die Notwendigkeit von Reformen evident. Wie und auf welches Ziel hin sie in Gang gebracht werden sollten, ist Gegenstand von Meinungsstreit und im Übrigen ebenfalls Anlass für Lobbyismus. Zum Beschluss dieses Buches ist zu skizzieren, welche Reformpfade vorstellbar erscheinen und welche Richtung aus Sicht des Verfassers rechtspolitisch eingeschlagen werden sollte.

Dabei ist einzuräumen, dass auf der politischen Entscheidungsebene immer noch Vorbehalte vorhanden sind, sich der Problematik überhaupt zu widmen. In der Bundesrepublik Deutschland bildete das Staat-Kirche-Verhältnis jahrzehntelang ein Tabuthema. Allmählich lässt sich ein Wan-

660 S. oben S. 81, S. 112 f., S. 128 u. passim.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

del beobachten. Der Koalitionsvertrag, auf den sich die Regierungskoalition aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP am 24. November 2021 geeinigt hat, deutet an – wenngleich zurückhaltend, tastend und nur ausschnitthaft –, dass zum Verhältnis zwischen Staat und Kirchen nicht mehr alles beim Alten bleiben kann. Die wichtige Teilfrage des konfessionellen Religionsunterrichts hat der Koalitionsvertrag ausgespart, obwohl sie den Regierungsparteien bewusst ist und sie parteiintern diskutiert wird. In mehreren Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen, Hessen, Bayern oder Hamburg ist sie politisch zu einem heißen Eisen geworden.

Zur Vertiefung heutiger Reflexionen über eine Umgestaltung des Faches Religion trägt bei, sich seine rechtliche, bildungspolitische und gesellschaftliche Entstehungsgeschichte zu vergegenwärtigen. Diesem Zweck dienten die beiden ersten Teile des Buches (Teil A. und Teil B.), in denen die aktuelle Problemlage bereits mit im Blick war. Einige wesentliche Punkte der Buchteile A. und B. werden nun knapp zusammengefasst – als Hintergrund dafür, zum Beschluss des Buches Optionen der Reform zu umreißen.

1. Grundlage für heutige Entscheidungen: Rechts-, kirchen- und zeitgeschichtliches Resümee

Der in der Bundesrepublik Deutschland zurzeit erteilte Religionsunterricht fußt kultur- und rechtsgeschichtlich auf Voraussetzungen, die sich in sechs Punkten resümieren lassen.

(1) Indirekt gründet der in Deutschland eingebürgerte konfessionelle Religionsunterricht auf Wurzeln in der Vormoderne, nämlich auf der Zeit des Übergangs vom Mittelalter in die Neuzeit, genauer gesagt auf der protestantischen Reformation. Seit dem 16. Jahrhundert machte der Religionsunterricht in den deutschen Territorien mehrere Jahrhunderte lang den Kern, das Zentrum des Schulunterrichts aus. Noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Auffassung zu hören, Religion und der Religionsunterricht seien die Mitte der schulischen Erziehung.

Darüber hinaus ist der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland deswegen zum Schlüssel für das gesamte Schulwesen geworden, weil dieses seit der Reformationsepoche grundsätzlich in Gestalt von Konfessionsschulen organisiert war. In Preußen ist das Konfessionsschulprinzip für die Volksschulen noch im Jahr 1906 gesetzlich fixiert worden. In den Jahren 1919 und 1948/1949 wurde es bei den Weimarer und Bonner Verfassungsberatungen zum Gegenstand heftiger Kontroversen, ob Konfessi-

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

onsschulen beizubehalten oder abzuschaffen seien. Aufgrund des kirchlichen Widerstands kam es beide Male zu keiner klaren Entscheidung. Die Bundesrepublik Deutschland löste sich erst gegen Ende der 1960er Jahre von diesem Schulmodell. Doch sogar zu diesem späten Zeitpunkt geschah das nicht völlig konsequent; regional sind in der Bundesrepublik bis heute vom Staat getragene Konfessionsschulen (Bekenntnisgrundschulen / staatliche Bekenntnisschulen) vorhanden.

Schul- und rechtsgeschichtlich ist wichtig, dass die Konfessionsschule und der Religionsunterricht jahrhundertelang ein Tandem waren; bis weit in das 20. Jahrhundert hinein bildeten sie die beiden Seiten einer Münze. Heute soll an den öffentlichen Schulen, die in der Regel überkonfessionell sind und als Gemeinschaftsschulen bezeichnet werden[661], konfessioneller Religionsunterricht nach den Direktiven („Grundsätzen") der Religionsgesellschaften erteilt werden. Diese in Art. 7 Abs. 3 GG kodifizierte Regelung stellt einen Überhang, ein Relikt aus der deutschen Schul- und Rechtsordnung der Vormoderne dar: Sie ist ein Nachhall der geistlichen Schulaufsicht, die die Kirchen bis 1918 über die Schulen als Ganze ausgeübt hatten, sowie eines Schulsystems, das konzeptionell auf Konfessionsschulen gesetzt hatte.

(2) Die direkte Basis, der eigentliche Ursprung für den in der Bundesrepublik Deutschland anzutreffenden Religionsunterricht sind die Bemühungen um das Schulwesen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In Preußen waren sie insgesamt von Wilhelm von Humboldt angestoßen worden. Speziell für den Religionsunterricht wurde dann besonders die preußische Restauration maßgebend, die von der liberalen Linie Wilhelm von Humboldts weit abwich. Der Religionsunterricht sollte den Obrigkeitsgehorsam sowie die sittlichen oder mentalen Grundlagen des Staates stützen. Allerdings erwies sich diese Erwartung schon im 19. Jahrhundert als Trugschluss; sie überschätzte die gesellschaftliche Ausstrahlung des Unterrichtsfaches bei Weitem. Trotzdem blieb der Gedanke, Religionsunterricht sei um der Stabilität von Staat und Gesellschaft willen unverzichtbar, bis ins 20. Jahrhundert hinein zentral, um ihn zu legitimieren oder um ihn gegen die sich verstärkende Kritik zu verteidigen. Im Jahr 1919 wurde er bei

661 Z.T. wird ausdrücklich von christlicher Gemeinschaftsschule gesprochen, namentlich in Baden-Württemberg (s. oben S. 103; Art. 15 BadWürttVerf) und seit 1968 in Bayern gemäß Art. 135 BayVerf; vgl. *Möstl*, in: *Lindner/Möstl/Wolff*, Verfassung des Freistaates Bayern, 2. Aufl. 2017, Art. 135 Rdnr. 4, Rdnr.n 8 ff., S. 1072, S. 1074. – Zur Übersicht über die Vorgaben der Bundesländer zur Christlichkeit der Gemeinschaftsschulen vgl. *Gullo*, Religions- und Ethikunterricht im Kulturstaat, 2003, S. 169.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

den Weimarer Verfassungsberatungen ganz in den Vordergrund gerückt, und noch 1948/1949 spielte er bei den Beratungen über das Grundgesetz eine beträchtliche Rolle. Obwohl er sich pädagogisch, soziologisch und sozialethisch als unplausibel erwiesen hat, wird er abgeschwächt noch in der Gegenwart vertreten.

(3) Nachdem der konfessionelle Religionsunterricht zu Beginn des 19. Jahrhunderts in das Schulwesen integriert worden war, blieb er stets umstritten. Als man in Preußen um 1810 über ihn nachdachte, war keinesfalls nur sein „Wie", seine schulische Ausgestaltung, sondern vorgelagert sogar das „Ob" eines solchen Unterrichtsfachs eine offene Frage gewesen. Bereits damals wurden die Einwände genannt, die im 19. und 20. Jahrhundert durchgängig wiederholt und fortlaufend bekräftigt worden sind. Von vornherein war erkannt worden, wie problematisch die Verzahnung von Staat und Kirche war, die dieser Unterricht mit sich brachte. Außerdem wurde bereits vor mehr als 200 Jahren der Einwand erhoben, konfessioneller schulischer Religionsunterricht werde dem religiösen Pluralismus bzw. der – wie es damals hieß – „Religions-Verschiedenheit" der Menschen nicht gerecht. Faktisch verband sich mit ihm strukturelle Intoleranz, die vom Staat und von den ihn erteilenden Kirchen ausging. Sie wirkte sich sofort zu Beginn des 19. Jahrhunderts aufgrund des christlichen Antijudaismus zulasten von Kindern aus jüdischen Familien aus, sodann zulasten von christlichen Dissidenten sowie im späteren 19. Jahrhundert zulasten von Kindern aus Familien ohne Religionszugehörigkeit.[662] Erst nach der Novemberrevolution von 1918 ist in Deutschland der staatliche Zwang aufgehoben worden, dass Dissidentenkinder gegen ihren Willen bzw. gegen den Willen ihrer Eltern am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen mussten.

Das Spannungsverhältnis, in dem der konfessionelle Religionsunterricht zur individuellen Gewissens- und Religionsfreiheit sowie zum Leitbild der Toleranz steht, war von Anfang an eine schwere Hypothek. Die Weimarer Verfassungsberatungen haben sich mit dieser rechts- und bildungspolitischen Erblast auseinandergesetzt und folgerichtig eine andere Lösung,

662 Die Kirchen haben erst im späten 20. bzw. im 21. Jahrhundert den Toleranzgedanken rezipiert. Zur geistesgeschichtlichen Verspätung und zu gedanklichen Problemen der kirchlichen und theologischen Annäherung an die Toleranzidee vgl. *Kreß*, in: *Nüssel*, Theologische Ethik der Gegenwart, 2009, S. 227; *Weskott*, Gewissen und Gewissensfreiheit im neueren Protestantismus, 2020. – Schulisch-religionspädagogisch wird das Leitbild der Toleranz heutzutage aufgegriffen; vgl. die Zeitschrift „entwurf" 2021, H. 3, online https://www.friedrich-verlag.de/shop/toleranz-16871 (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

nämlich religionskundlichen Unterricht, in Betracht gezogen, was damals politisch aber nicht durchsetzbar war. Im Ergebnis kam 1919 in Weimar sowie 1948/1949 in Bonn zum Religionsunterricht keine konsistente Regelung, sondern ein fragiler Kompromiss zustande.

(4) Eine Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht, die auf Toleranz und Dialog abzielte, war der Sache nach bereits im 18. Jahrhundert entwickelt worden. Sie entstammte der Aufklärungspädagogik und wurde exemplarisch im Dessauer Philanthropinum verwirklicht: ein für alle Schüler gemeinsamer Unterricht, der religionsgeschichtlich und -vergleichend angelegt war und ihnen eine eigene persönliche Gewissensentscheidung ermöglichen sollte. Als philosophische und theologische Begründung diente im Horizont des 18. und 19. Jahrhunderts die Theorie der natürlichen Religion.

Spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts steht eine weitere Begründungsargumentation zur Verfügung: die Konzeption der Ethik als einer Güterlehre, der gemäß die Religion nicht mehr als das Fundament von Gesellschaft und Staat einzustufen ist. In der modernen, sektoral ausdifferenzierten und weltanschaulich pluralen Gesellschaft ist sie vielmehr als ein Gut der Kultur neben anderen zu deuten. Anstelle der Religion bilden heute Normen und Prinzipien der Ethik, unter ihnen die Menschenwürde, die Menschenrechte oder die Toleranz, die ideelle Grundlage des Gemeinwesens. Durchdenkt man diesen Sachverhalt, dann ist die Konsequenz zu ziehen, ein Schulfach Ethik/Religionskunde einzurichten, das ethische Kenntnisse und ethische Bildung vermittelt und in diesem Rahmen die Religionen als einen wesentlichen Teil der Kultur behandelt.[663]

(5) Rechtsgeschichtlich hat das Modell des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland wiederholt schwere politische Krisen erzeugt. Um Beispiele herauszugreifen, die in den voranstehenden Buchteilen erläutert worden sind: Aus konkretem Anlass, nämlich aufgrund der Weigerung eines preußischen Religionslehrers, sich dem Dogma der Unfehlbarkeit des Papstes zu unterwerfen, gehörte der Religionsunterricht zu den Faktoren, die 1871 den Bismarck'schen Kulturkampf bewirkten; oder: Im Jahr 1892 mussten der preußische Unterrichtsminister sowie der Reichskanzler in seiner Funktion als preußischer Ministerpräsident von ihren

---

663 S. oben S. 82 ff. u. passim. In diese Richtung heute auch aus religionspädagogischer Perspektive *Heumann*, in: *Heumann*, An der Grenze?, 2001, S. 46: „Religion als Teilkultur". Ein religionskundlicher Unterricht vermag zugleich der existenzbezogenen Dimension von Religion gerecht zu werden; hierzu *Heumann*, in: *Rendle*, Glaube, der verstehbar wird …, 2012, S. 141.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Ämtern zurücktreten, nachdem ihr restaurativer Gesetzentwurf zum Religionsunterricht aufgrund breiter öffentlicher Proteste gescheitert war; oder: In der zweiten Hälfte der 1890er Jahre entbrannte aufgrund des diskriminierenden Umgangs mit jüdischen Religionslehrerinnen der Berliner Schulstreit; oder: Die Beratungen zur Weimarer Verfassung und zum Bonner Grundgesetz gerieten durch das Thema „Religionsunterricht" immer wieder ins Stocken. Ursprünglich hatte man beide Male überhaupt nicht vorgesehen gehabt, ihn in der Verfassung zu erwähnen. Dies erfolgte erst aufgrund nachdrücklicher kirchlicher Interventionen. Im Juli 1919 und im April/Mai 1949 stand der Streit um den Religionsunterricht der Verabschiedung der Verfassungen bis zuletzt im Wege. Noch nach der parlamentarischen Schlussabstimmung über das Grundgesetz erklärten die katholischen Bischöfe am 23. Mai 1949, für sie sei die neue Verfassung aufgrund der ihres Erachtens unzureichenden Absicherung von Konfessionsschule und Religionsunterricht nicht hinnehmbar.

Hugo Preuß hatte die Problematik im Jahr 1905 prägnant auf den Punkt gebracht. Er beklagte, dass sich mit dem Religionsunterricht rechtspolitisch eine hundertjährige „Leidensgeschichte" verbinde.[664] Dabei stand ihm vor Augen, dass der konfessionelle Religionsunterricht ein Konstrukt des frühen 19. Jahrhunderts war. Inzwischen handelt es sich um eine mehr als zweihundertjährige Leidensgeschichte. Im Jahr 1919 hatte – wie oben zitiert – Ernst Troeltsch die Bilanz gezogen, eine echte Reform scheitere an „dem Verhalten der Kirchen und der von ihnen beeinflußten politischen Gruppen"[665].

(6) In der Gegenwart finden die rechts- und bildungspolitischen Verwerfungen, die sich mit dem konfessionellen Religionsunterricht seit seiner Institutionalisierung im frühen 19. Jahrhundert verbinden, ihre Fortsetzung. Anders als es dem Weimarer Verfassungsarchitekten Hugo Preuß sinnvoll erschien und als es von der Weimarer Reichsverfassung vorgeschrieben worden war, sieht das Bonner Grundgesetz abgesehen von der Gewährleistungsgarantie in Art. 7 Abs. 3 GG keine Rahmenkompetenz des Gesamtstaats für den Religionsunterricht vor. Im Ergebnis ist zu ihm in der Bundesrepublik quer durch die Bundesländer ein Flickenteppich entstanden. Zurzeit reagieren die Bundesländer auf die Pluralisierung und Säkularisierung der Bevölkerung höchst unterschiedlich und haben – soweit Beschlüsse zustande kamen – zum Fach Religion Lösungen geschaffen, die einander teilweise wechselseitig ausschließen (z.B. Nordrhein-Westfalen

664 S. oben S. 70.
665 S. oben S. 64.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

versus Hessen; Hamburg versus Bayern, usw.). Nur dahingehend herrscht offenkundig Konsens, dass Reformen als solche unabweisbar sind. Anders gesagt: Der dem 19. Jahrhundert entstammende, vom Grundgesetz gewährleistete konfessionelle Religionsunterricht ist nicht zukunftsfest. Zum Teil wird die Vorgabe des Art. 7 Abs. 3 GG von den Bundesländern bei ihren Reformversuchen stark uminterpretiert oder faktisch sogar übergangen.

Wie sehen Entwicklungspfade aus, die für die Bundesrepublik jetzt denkbar sind? Typologisch sind drei Wege auseinanderzuhalten.

2. Entwicklungspfad I: Modifizierte Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts

(1) Diesem Ansatz gemäß ist der herkömmliche konfessionelle Religionsunterricht unter Modifikationen aufrecht zu erhalten. Ein solcher konservativer Weg wird zurzeit durchaus beschritten bzw. er wird empfohlen – etwa in Form des Vorschlags, dass das Hamburger Modell auf ihn zurückgestutzt werden soll.[666] Verfassungsrechtlich ist er unproblematisch, solange er dem Wortlaut, dem Wortsinn und der historischen Entstehung von Art. 7 Abs. 3 GG entspricht.

(2) Auf der Linie, das tradierte Modell zu wahren, liegen ihrer Intention zufolge ferner die in manchen Bundesländern praktizierten Ansätze, anstelle eines unikonfessionellen, z.B. römisch-katholischen, einen bi- oder interkonfessionellen Religionsunterricht (römisch-katholisch–evangelisch) zu schaffen. Hierdurch möchte man erreichen, dass sich die herkömmliche Religionslehre der Kirchen trotz der zurückgehenden Zahl evangelisch oder katholisch gebundener Schülerinnen und Schüler dennoch erteilen lässt. Im Einzelnen differieren die Modelle und die alltägliche Praxis des interkonfessionellen Unterrichts in den Bundesländern erheblich. Teilweise hat er sich vor Ort stillschweigend eingebürgert, obwohl er formal ungeregelt oder formal sogar unzulässig ist. Ohnehin sind zum Religionsunterricht vielerorts ganz erhebliche Grauzonen entstanden.

In Niedersachsen wird zurzeit favorisiert, einen evangelisch–katholisch bikonfessionellen Unterricht als sog. christlichen Religionsunterricht einzuführen. Von seinem Selbstverständnis her und in seiner Präsentation ist das Konzept so angelegt, dass es beim konfessionellen Modell bleibe und dieses lediglich modifiziert werde. Blickt man genauer hin, stellt sich

666 S. oben S. 182.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

indessen die Rückfrage, ob es von Art. 7 Abs. 3 GG noch gedeckt wird. Eine „christliche" Kirche als Referenz für den „christlichen" Unterricht existiert nicht. Stattdessen sind Konfessionskirchen vorhanden. In dem geplanten Unterricht soll wechselweise evangelisches und katholisches Lehrpersonal eingesetzt werden. Aufgrund der starken dogmatischen und ekklesiologischen Differenzen zwischen der evangelischen und der katholischen Kirche weichen die inhaltlichen Verpflichtungen dieser Lehrkräfte signifikant voneinander ab. Im Ergebnis handelt es sich um christliche Konfessionskunde, die definitionsgemäß kein Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG mehr ist.[667]

(3) Wie immer solche Einzelfragen zu beurteilen sind – bei dem Entwicklungspfad I, der modifizierten Bewahrung des dem 19. Jahrhundert entstammenden Modells, bleibt auf jeden Fall das Dilemma bestehen, dass Kinder und Heranwachsende durch den Religionsunterricht separiert werden. Die Bemühungen, temporär gemeinsame Unterrichtsphasen oder dgl. einzuplanen, lösen das Problem bestenfalls vordergründig, aber nicht grundsätzlich und nicht strukturell. Sollte man es in der Bundesrepublik beim herkömmlichen konfessionell vorgehaltenen Unterrichtstypus belassen, müssten flächendeckend „vieldutzendfach"[668] entsprechende Angebote errichtet werden – neben orthodoxem, muslimischem, alevitischem u.a. einen buddhistischen Unterricht sowie zusätzlich nichtreligiöse Lebenskunde, usw. Angesichts der beträchtlichen Zahl von Religionen und Weltanschauungen stellt sich organisationstechnisch die Frage der Praktikabilität, die zugleich ethisch und rechtlich relevant ist. Zudem ergeben sich kaum lösbare Probleme der Ausbildung und der Qualitätssicherung bei den Lehrkräften quer durch die vielen Konfessionen und Religionsgemeinschaften. Was den nach dem Muster des christlichen konfessionellen Unterrichts teilweise eingeführten bekenntnisgebundenen Islamunterricht anbelangt, haben sich die Schwierigkeiten als derart gravierend erwiesen, dass er bei nüchterner Betrachtung nicht mehr als zukunftsträchtig gelten kann. Um Abhilfe zu schaffen, setzen Hessen oder Bayern zurzeit auf einen religionskundlichen Islamunterricht, der aber – wie dargestellt – in Sackgassen einmündet.[669]

(4) Daneben ist gelegentlich ein anderer Vorschlag zu hören: das herkömmliche Fach zu konservieren, indem zwischen ihm und Philosophie/Ethik ein Verbund hergestellt wird („fächerverbindender Unter-

667 S. oben S. 90, S. 141, S. 170.
668 *Lübbe*, in: *Jenninger* u.a., Tamen!, 2007, S. 487.
669 S. oben S. 187–197.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

richt“). Als strukturelle, institutionelle Dauerlösung eignet sich der Vorschlag nicht. Er scheitert schon allein an der Asymmetrie der Fächer: auf der einen Seite der partikulare, konfessorische, von externen kirchlichen und von religiösen Vorgaben abhängige Religionsunterricht, der freiwillig besucht wird bzw. von dem man sich jederzeit abmelden kann, auf der anderen Seite das Fach Philosophie oder Ethik, das – mit John Rawls gesagt – auf einem überlappenden Konsens basiert und universalistisch angelegt ist.

(5) Mit einer speziellen Anschlussfrage, die aus dem Modell des konfessionellen Unterrichts resultiert, haben sich nicht- oder nachreligiöse Weltanschauungsgemeinschaften auseinanderzusetzen. Sie sind in einen Zwiespalt geraten, der im Jahr 2021 zur Aufspaltung der Verbände, nämlich zum Ausscheiden des Humanistischen Verbands Deutschlands (HVD) aus dem Koordinierungsrat säkularer Organisationen KORSO (neuerdings „Zentralrat der Konfessionsfreien“) geführt hat. Einzelne nachreligiöse Weltanschauungsgemeinschaften versuchen, das Paradigma des konfessionellen Religionsunterrichts nachzuahmen, indem sie analog zu ihm einen Lebenskundeunterricht aufrechterhalten bzw. ihn aus- oder aufbauen möchten. Andere humanistische Verbände positionieren sich gegenteilig. Sie üben Grundsatzkritik am konfessionellen Religionsunterricht und setzen sich für Ethik als Pflichtfach für alle ein.

(6) *In summa*: Sofern man es beim Entwicklungspfad I belässt und das Modell des konfessionellen Unterrichts beibehält, bleiben die Desiderate und Schwachstellen des konfessionellen Religionsunterrichts strukturell ungelöst:

- getrennter Unterricht / Separierung von Schülerinnen und Schülern,
- Marginalisierung, ggf. Diskriminierung von Angehörigen kleiner Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaften,
- Gefahren des Eindringens religiös fundamentalistischer Tendenzen,
- die Gefahr bzw. die Realität der grundrechtswidrigen, rechtsstaatlich fragwürdigen Auswahl und Kontrolle des Lehrpersonals durch Kirchen oder Religionsgemeinschaften[670],
- und nicht zuletzt mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler: Soweit sie am Religionsunterricht teilnehmen, wird ihnen der Ethikunterricht vorenthalten, weil konfessioneller Religionsunterricht und Ethik getrennte Fächer / Alternativfächer sind. In der Gegenwart sollte Ethik von der Sache her ein Fach „für alle“ sein (s. hierzu unten Abschnitt 4: Entwicklungspfad III).

---

670 S. oben S. 151 ff., S. 154 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

3. Entwicklungspfad II: Transformation des konfessionellen in einen multireligiösen Religionsunterricht

(1) Vom Entwicklungspfad I, der prinzipiell im traditionell konfessionsgebundenen Muster verharrt, ist ein multireligiöser Religionsunterricht zu unterscheiden, der als Pioniermodell im Stadtstaat Hamburg in Gang gebracht wird. Dort wird er, begrifflich missverständlich und sachlich irreführend, als Religionsunterricht für alle bezeichnet. Bestreitbar ist, dass er noch von Art. 7 Abs. 3 GG gedeckt sei. *De facto* handelt es sich in Hamburg jenseits konfessioneller Religionslehre um einen religionsvergleichenden und -kundlichen Unterricht, der additiv von Lehrkräften erteilt wird, die einigen vom Staat ausgesuchten Religionsgemeinschaften angehören.[671]

(2) Inzwischen zeichnet sich nicht zuletzt aufgrund der Entwicklung in Hamburg ein Problem ab, das verfassungspolitisch und -rechtlich nicht beiseitegeschoben werden darf: die Tendenz, Art. 7 Abs. 3 GG in seiner Auslegung ähnlich zu überdehnen, wie es bereits mit einem anderen die Kirchen betreffenden Verfassungsartikel geschah, nämlich mit dem Selbstordnungsrecht der Kirchen gemäß Art. 140 GG i.Verb.m. Art. 137 Abs. 3 WRV. Auf Letzteren stützen die Kirchen in ihrer Funktion als weltliche Arbeitgeber das von ihnen intern gesetzte, vom staatlichen Recht in wesentlichen Punkten abweichende Arbeitsrecht.[672] Die an kirchlichen Wünschen und Interessen orientierte Überdehnung von Art. 140 GG i.Verb.m. Art. 137 Abs. 3 WRV ist, abgesehen von Stimmen im Schrifttum, im Jahr 2018 vom Europäischen Gerichtshof und ihm folgend vom Bundesarbeitsgericht in Schranken verwiesen worden.[673] Zu Art. 7 Abs. 3 GG steht es noch aus, dass analog eine Klärung erfolgt und extensive Auslegungen bzw. Überdehnungen dieses Artikels durch die Judikatur eingegrenzt werden.[674]

---

671 S. oben S. 178 ff.

672 Nach dem staatlichen öffentlichen Dienst sind die Kirchen in der Bundesrepublik mit ca. 1,4 Millionen Beschäftigten die größten Arbeitgeber – u.a. im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungswesen. Sie beschäftigen eine sehr viel höhere Zahl von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern als Konzerne wie Siemens, VW oder die Post AG.

673 Zusammenfassend z.B. *Kreß*, in: MedR 2019, 27 f.; *Greiner/Senk*, in: MedR 2020, 46; s. auch oben S. 157 f.

674 Für manche Einzelstaaten der EU hat die europäische Rechtsprechung (Europäischer Gerichtshof in Luxemburg, Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg) zum konfessionellen Religionsunterricht bereits Eingrenzungen vorgenommen und dabei im Sinne eines Schutzes „vor" Religion votiert; vgl. *Bielefeldt/Wiener*, Religionsfreiheit auf dem Prüfstand, 2020,

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(3) Etliche Äußerungen in den Kirchen und in der Politik präsentieren die Hamburger Konzeption geradezu als „das" Modell, das es ermögliche, den deutschen Weg des Religionsunterrichts doch noch fortführen und retten zu können. Einige Schwachstellen sind in Teil C. II.2. dieses Buchs angesprochen worden[675], etwa die dezisionistische Auswahl der beteiligten Religionsgemeinschaften durch den Hamburger Stadtstaat, der einerseits Bedenken erweckende religiöse Organisationen aufwertet, andererseits Religionen wie den Buddhismus ausgrenzt, obwohl sie für einen gegenwartsadäquaten Religionsunterricht wichtig wären. Das Modell ist intolerant konzipiert, weil es nichtreligiös-humanistische Bildung marginalisiert und säkulare Weltanschauungsgemeinschaften beiseiteschiebt. Nicht haltbar ist es, dass in Hamburg für Schülerinnen und Schüler, die an dem konfessorisch[676] multireligiösen Unterricht nicht teilnehmen möchten, in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 keine Alternative zur Verfügung steht. Da alle Schülerinnen und Schüler gleicherweise ein Recht auf Bildung zu Sinn- und Wertfragen besitzen, muss es für sie möglich sein, ein nichtkonfessorisches anderes Fach zu besuchen. Ob es Ethik, Werte und Normen, Philosophie für Kinder oder anders heißt, ist sekundär.

Dem Anspruch eines integrativen, gemeinsamen Unterrichts zu Sinn- und Wertfragen wird jedenfalls nicht Genüge geleistet, wenn der herkömmliche konfessionelle Religionsunterricht in eine derartige multireligiöse Religionslehre überführt wird. Demgegenüber trägt ein weiterer, dritter Entwicklungspfad der Integration, der Einübung in Toleranz und dem Dialog konzeptionell sowie strukturell von vornherein Rechnung.

4. Entwicklungspfad III: Einführung eines Schulfachs Ethik/ Religionskunde

Dieser Ansatz intendiert einen Paradigmenwechsel zugunsten eines neuen Faches Ethik/Religionskunde. Es ist an alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Konfessionsstatus adressiert, so dass sie gemeinsam unterrichtet werden („Ethik für alle"). Dabei handelt es sich um ein

---

S. 189 ff.; ein einzelnes Urteil als Beispiel: EGMR, Papageorgiou and Others v. Greece, 31.10.2019, Az. 4762/18, 6140/18, online laweuro.com/?p=9641 (Abruf 10.12.2021).

675 S. oben S. 175–186.

676 Auf die Selbstbeschreibung als „konfessorisch" legen die Befürworter des Religionsunterrichts für alle sehr großen Wert; s. oben S. 185.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Pflichtfach mit obligatorischer Teilnahme, weil anders als beim konfessionellen bekenntnishaften, „konfessorischen" Religionsunterricht kein Konflikt mit dem persönlichen Recht auf Gewissens- und Religionsfreiheit aufbricht.

An sich lässt sich diese Option nicht als „neu" bezeichnen. Denn der gemeinsame Unterricht zu Religion und Moral wurde vor 250 Jahren von der Aufklärungsphilosophie und -pädagogik empfohlen und seinerzeit als Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht praktiziert. Zu den Vordenkern gehörte J.B. Basedow, auf den die Modellschule in Dessau, das Philanthropinum, zurückging.[677] Aufgrund seiner Verwurzelung in der Aufklärung ist das Konzept eines religionsübergreifenden Unterrichts den Menschenrechten, der Toleranz und – mit Paul Ricoeur (1913–2005) gesagt – einer Argumentationsethik[678] verpflichtet. Wie lässt sich in der Bundesrepublik die Einführung eines solchen integrativen Faches bewerkstelligen? Hierzu sind drei politische Vorgehensweisen vorstellbar.

a) Pflichtfach Ethik/Religionskunde neben dem konfessionellen Unterricht

Aufgrund ihrer Zuständigkeit für das Schul- und Bildungswesen können einzelne Bundesländer Ethik/Religionskunde zum Pflichtfach erklären.[679] Rechtlich ist dies möglich, ohne Art. 7 Abs. 3 GG mit seiner Garantie des herkömmlichen Religionsunterrichts formal anzutasten.[680] Das bisherige sog. Ersatzfach Ethik würde in dem neuen Pflichtfach Ethik/Religionskunde aufgehen. Daneben könnte an den Schulen weiterhin wie bisher die herkömmliche Religionslehre gemäß Art. 7 Abs. 3 GG angeboten werden. Allerdings wäre zu erwarten, dass sie nach Einführung eines verbindlichen Pflichtfachs Philosophie/Religionskunde oder Ethik/Religionskunde auf Dauer leerlaufen würde, weil man sich von ihr problemlos abmelden

677 S. oben S. 18–23.

678 Vgl. *Müller*, Pflicht oder gutes Leben?, 2020, S. 146, S. 147 ff.

679 Eine hierauf abzielende Empfehlung, adressiert an alle Bundesländer, hat auf politischer Ebene am 20.11.2020 die Bundesarbeitsgemeinschaft Säkulare Grüne von Bündnis 90/Die Grünen abgegeben; online https://saekulare-gruene.de/bag-saekulare-gruene-fordert-pflichtfach-philosophie-und-religionskunde-fuer-alle-schuelerinnen (Abruf 12.10.2021).

680 Statt vieler *Muckel*, in: Nordrhein-Westfälische Verwaltungsblätter 2018, 137, unter Bezug auf die Judikatur des BVerwG; vgl. sodann insbes. BVerfG, Beschl. v. 15.3.2007, in: NVwZ 2008, 72.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

kann. Daher wäre kirchlicher Protest zu erwarten. Rechtsethisch ist einzuwenden, dass die Bundesländer, die ein solches Vorgehen beschließen müssten, nicht mit offenen Karten spielen würden. Denn sie würden den herkömmlichen Religionsunterricht gleichsam durch die Hintertür abschaffen.

Ein solcher Einwand der Intransparenz lässt sich gegen die beiden Optionen der Politik, die nunmehr zu nennen sind, nicht erheben. Aus Sicht des Verfassers verdienen sie deshalb den Vorzug.

b) Ethik/Religionskunde in öffentlichen bekenntnisfreien Schulen

Den einzelnen Bundesländern steht es frei, in ihrem Bereich gemäß Art. 7 Abs. 3 GG den öffentlichen, vom Staat getragenen Schulen den Status „weltlich" bzw. – terminologisch präzis – „bekenntnisfrei" zu verleihen. In ihnen braucht dann kein konfessioneller Unterricht mehr stattzufinden. Stattdessen kann ein Schulfach Ethik/Religionskunde eingerichtet werden, an dem alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen.

Von der Sache her läge ein derartiger Beschluss etwa für den Stadtstaat Hamburg nahe, der hiermit die Defizite und die verfassungsrechtliche Fragwürdigkeit seines derzeitigen multireligiösen Unterrichts („Religionsunterricht für alle") überwände. Der Schritt, Schulen für bekenntnisfrei zu erklären, ist mit Art. 7 Abs. 3 GG vereinbar und dort ausdrücklich vorgesehen.[681] Weil er der Verfassung entspricht, ist er gegenüber anderen Ansätzen, die in verfassungsrechtliche Grauzonen münden, einschließlich des Hamburger „Religionsunterrichts für alle", rechtspolitisch vorzugswürdig. Er weicht vom konfessionellen Religionsunterricht als dem in Art. 7 Abs. 3 GG genannten „Regel"fall ab, so dass die Einführung bekenntnisfreier Schulen begründungspflichtig ist.[682] Jedoch wirft eine triftige Begründung für die Bundesländer, die hieran interessiert sind, keine Schwierigkeiten auf. Sie ergibt sich aus dem religiös-weltanschaulichen Wandel der Gesellschaft, den der Staat aufzuarbeiten hat, aus dem Anliegen, einen gemeinsamen, integrativen Unterricht zu ermöglichen, und aus sonstigen Sachgründen.

Als Einwand wurde geäußert, auf diese Weise würde ein Richtungswechsel zugunsten einer laizistischen Staats- oder Schulordnung in Gang

681 S. oben S. 106 f., S. 127, S. 133 ff.
682 S. oben S. 136 ff., bes. S. 137.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gebracht.[683] Der Einwand ist sowohl in rechtsgeschichtlicher Betrachtung als auch sachlich unzutreffend. Die Einführung einer weltlichen oder bekenntnisfreien Schule ohne konfessionellen Unterricht ist klassisch – im Jahr 1921 für das damalige Deutsche Reich – gerade nicht als antireligiöses oder antikirchliches Signal, sondern als institutionelle Umsetzung der Toleranzidee aufgefasst worden[684]; denn sie trägt der religiösen und philosophischen Vielfalt der abendländischen Kulturgeschichte, der neueren sozioreligiösen Pluralisierung und der staatlichen Verpflichtung auf die Gewissensfreiheit Rechnung. Insofern drängt sie sich für den weltanschaulich neutralen Staat jetzt geradezu auf. Rechts- und kulturgeschichtlich wird sie ferner dadurch gestützt, dass die Option eines religionsgeschichtlich und religionskundlich angelegten Unterrichts – anstelle des konfessionellen Unterrichts – schon seit dem 19. Jahrhundert anhaltend diskutiert worden ist. Sie wurde und wird auch von Theologen empfohlen[685] und ist u.a. bei den Weimarer Verfassungsberatungen in Betracht gezogen worden.[686]

Realpolitisch zeichnet es sich zurzeit zwar noch nicht ab, dass ein Landesparlament diesen Entscheidungspfad beschreitet. Auf Dauer ist dies jedoch gut vorstellbar. Ein Nachteil eines derartigen Vorgehens wäre es, dass die Zersplitterung der Regularien zum Religionsunterricht zwischen den Bundesländern nicht behoben würde. Dies lässt sich vermeiden, sofern die Politik den abschließend hervorzuhebenden Weg betritt.

c) Aufhebung der Garantie des herkömmlichen Religionsunterrichts im Grundgesetz

Auf Bundesebene können das Grundgesetz geändert und die Verfassungsgarantie zugunsten des konfessionellen Religionsunterrichts aufgehoben

683 Vgl. *Wißmann*, in: NJOZ 2021, 324.

684 S. oben S. 130.

685 S. oben S. 147 f. – Manchmal haben Theologen dieses Anliegen kompromisshaft und unklar vertreten. Schleiermacher und Troeltsch votierten für einen kirchlich konfessionellen Religionsunterricht an staatlichen Schulen. Dieser solle jedoch deskriptiv, religionsbeschreibend, im Sinne eines „religionsgeschichtlichen" Unterrichts durchgeführt werden, s. oben S. 32, S. 66.

686 Zu Weimar s. oben S. 124 ff.; darüber hinaus Hinweise und Belegangaben zum mehr als zwei Jahrhunderte langen vielstimmigen Plädoyer für einen religionskundlichen Unterricht in Teil A. und B. dieses Buches.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

werden.[687] Hiermit würden Transparenz hergestellt und die Voraussetzungen dafür geschaffen, ein Pflichtfach Ethik/Religionskunde gezielt flächendeckend einzuführen. Die Schieflagen des Kompromisses, von dem Art. 149 Abs. 1 WRV und Art. 7 Abs. 3 GG belastet waren und sind, wären bereinigt. Die Aufspaltung der Schülerschaft durch separierende konfessionelle Religionsunterrichte und durch brüchige Ersatzlösungen würde beendet.[688] Die universitäre Ausbildung und die Einstellung als Lehrkraft stünden allen Interessierten losgelöst von ihrer Konfessions- oder Religionszugehörigkeit offen, was im Sinne der Berufsausübungsfreiheit wünschenswert ist[689] und dem qualitativen Niveau des Schulfaches dient. Nicht zuletzt würde dem jetzigen Zustand ein Ende gesetzt, dass Kirchen und Religionsgemeinschaften beim Einstellungsverfahren oder bei der Berufsausübung Grundrechte des Lehrpersonals, etwa ihre persönliche Gewissens- und Religionsfreiheit oder ihr Recht auf Privatsphäre, beeinträchtigen.[690]

Die „klassischen", seit 1919 erhobenen Einwände gegen einen nichtkonfessionellen Religionsunterricht – erstens zu großer Widerstand der Kirchen; zweitens Überforderung der Lehrpersonen; drittens fehlende Lehrmaterialien[691] – schlagen nicht durch. Zu ihnen ist kursorisch anzumerken[692]:

---

687 Wenn Art. 7 Abs. 3 GG und hiermit verknüpft Art. 7 Abs. 2 GG gestrichen werden, wird zugleich Art. 141 GG (Bremer Klausel) überflüssig.

688 Wenn Ethik/Religionskunde als Pflichtfach für alle eingeführt würde, bliebe es hieran interessierten Bundesländern im Übrigen unbenommen, die derzeitige Berliner Lösung zu übernehmen, die dort aktuell auf der Basis der Bremer Klausel praktiziert wird. In Berlin bieten Kirchen, verschiedene Religionsgemeinschaften und der Humanistische Verband zusätzlich zum Pflichtfach Ethik Religionsunterricht bzw. Lebenskunde als Wahlangebote an. Vor allem in den unteren Jahrgangsstufen werden solche Angebote nachgefragt.

689 Hiermit würde auch ein Dilemma korrigiert, das neuerdings in Bayern aufbricht. Das Bundesland Bayern hat 2021 ein Schulfach islamische Religionskunde, also einen neutralen islamischen Religionsunterricht eingeführt. Nach den derzeit (Dezember 2021) verfügbaren Angaben und Verlautbarungen darf das Fach aber nur von Lehrkräften muslimischen Glaubens unterrichtet werden; zur Problematik des Sachverhalts s. oben S. 193 ff.

690 S. oben S. 151 ff., S. 154 f.

691 S. oben S. 64, S. 124 f.

692 Die nachfolgenden Gesichtspunkte gelten analog zugunsten der voranstehend erwähnten Option b) „Ethik/Religionskunde in öffentlichen bekenntnisfreien Schulen"; s. oben S. 209 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

– ad 1: Der Hinweis auf kirchlichen Protest[693] ist kein Sachargument, sondern hat politisch pragmatischen bzw. politisch opportunistischen Zuschnitt. Im Kontext der Erschütterungen des Deutschen Reichs nach der Novemberrevolution 1918 kam ihm eine zeitbedingte, temporäre Plausibilität durchaus zu. Vor und während der Weimarer Nationalversammlung hatten die Interventionen der Kirchen die politische Willensbildung ohnehin stark belastet.[694] Heute ist zu betonen, dass die korporative Religionsfreiheit der Kirchen, die sich aus der Verfassung ableiten lässt, auch dann gewahrt bleibt, wenn sie nicht mehr wie bislang die Grundsätze des Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen festlegen. Ihnen blieben ihre kirchliche Jugendarbeit und die kirchliche Unterweisung (Konfirmandenunterricht u.ä.) sowie sonstige eigene Aktivitäten in vollem Umfang erhalten, und zwar auf der Basis des im Vergleich zu anderen Staaten privilegierten Status, den sie in der Bundesrepublik genießen.
  Inzwischen spricht zusätzlich die Konfessionsstatistik dagegen, dass es verfassungspolitisch unerlässlich sei, den Kirchen durch den von ihnen bestimmten Religionsunterricht noch länger einen Sonderstatus in der Schule zu konzedieren. Selbst dann, wenn man die Zugehörigkeit der Bevölkerung zur katholischen und zur evangelischen Kirche addiert, wird alsbald die symbolische 50 %-Marke unterschritten sein. Dann liegt es in der Tat nahe, dass „der verfassungsändernde Gesetzgeber […] sagt: Für 50 % der Bevölkerung brauchen wir nicht so einen Normenkomplex und dann wird auch eine kirchenfreundliche CDU-Fraktion nicht mehr sagen können, dass sie das noch halten möchte“[695]. Verfassungspolitisch ist es daher folgerichtig, die auf Art. 149 Abs. 1 WRV fußende Garantie des konfessionellen Unterrichts in Art. 7 Abs. 3 GG zurückzunehmen. Politische Reflexionen, die in diese Richtung zielen, sind sogar geboten. Denn heutige Verfassungsnormen können und dürfen an der gegenüber dem 19. oder 20. Jahrhundert nochmals gesteigerten Pluralisierung und Säkularisierung nicht vorbeigehen.
– ad 2 und ad 3: Die alten Vorbehalte, für ein den Religionsunterricht ersetzendes, Ethik und Religionskunde behandelndes Fach stünden kein

693 S. oben S. 64.
694 S. oben S. 114 ff.
695 *Muckel*, in: *Kämper/Pfeffer*, Der kirchliche Auftrag zur Mitgestaltung unserer freiheitlichen Demokratie, 2015, S. 141; die Äußerung bezog sich exemplarisch vor allem auf den in der Verfassung verbürgten Körperschaftsstatus von Kirchen bzw. Religionsgesellschaften.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

geeignetes Lehrpersonal und keine Lehrmaterialien zur Verfügung, lassen sich hier gemeinsam erörtern. Schon im Jahr 1919 waren sie allenfalls begrenzt plausibel. In der Gegenwart sind sie hinfällig. Allein deshalb, weil zum Schulfach Ethik durch das seit Langem eingeführte Ersatzfach Ethik, darüber hinaus durch das Pflichtfach Ethik im Bundesland Berlin und durch „LER" in Brandenburg Ausbildungskapazitäten aufgebaut und pädagogische sowie didaktische Materialien ausgearbeitet worden sind[696], sind für ein neues Pflichtfach Ethik/Religionskunde die sachlich und pädagogisch notwendigen Ausgangsvoraussetzungen gewährleistet.

Für die heutige Rechtspolitik sind im Schwerpunkt die nachfolgend genannten Konsequenzen hervorzuheben:

5. Rechtspolitische Schlussfolgerungen

(1) Die Verfassungsänderung, auf die sich der voranstehende Abschnitt bezog, bietet eine Zukunftsperspektive, an der die Politik längerfristig nicht vorbeigehen kann. Kurzfristig ist es zwar nicht zu erwarten, dass der Deutsche Bundestag mit Zweidrittelmehrheit Art. 7 Abs. 3 GG novelliert bzw. streicht. Dennoch stellt die Aussicht, ein Pflichtfach Ethik/Religionskunde einzuführen, schon jetzt eine regulative Idee dar, an der sich die Bildungs- und die Rechtspolitik bemessen lässt.

(2) Vordringlich ist es zurzeit, das Fach Ethik als Alternative für Schülerinnen und Schüler, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen möchten, flächendeckend auszubauen. In Bundesländern wie Hamburg, Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen[697] ist das Alternativfach Ethik (unter anderem Namen: Philosophie, Praktische Philosophie, Werte und Normen, o.a.) bislang noch nicht einmal für alle Jahrgangsstufen eingeführt worden. Darüber hinaus wird zunehmend wichtig, dass das Fach Ethik ein institutionelles Auffangbecken für Projekte darstellt, die innerhalb des Konstrukts des konfessionellen Religionsunterrichts in Gang gebracht worden sind, sich aber als aussichtslos erweisen. Dies betrifft, wie

696 Statt vieler *Günzler* u.a., Ethik und Erziehung, 1988; *Kriesel/Rolf/Wiesen*, Grundwissen Ethik/Praktische Philosophie, 2007; *Roew/Kriesel*, Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts, 2017; vgl. auch *Bongardt*, in: *Englert* u.a. (Hg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, 2011, S. 205.

697 Vgl. *Muckel*, in: Nordrhein-Westfälische Verwaltungsblätter 2018, 133.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

dargelegt, den nach dem Muster des christlich-konfessionellen Religionsunterrichts konzipierten bekenntnishaften Islamunterricht.[698]

(3) Unterhalb der politisch „großen" Lösung einer Verfassungsänderung auf Bundesebene könnten und sollten die einzelnen Bundesländer kurz- und mittelfristig in Betracht ziehen, im Rahmen des Entwicklungspfades III („Einführung eines Schulfachs Ethik/Religionskunde") das unter b) genannte Modell zu verwirklichen, dem gemäß ein Bundesland öffentlichen Schulen den Status der Bekenntnisfreiheit verleiht, wodurch der obligatorische konfessionelle Religionsunterricht entfällt.[699]

(4) Der Sache nach müssten eigentlich alle Beteiligten einschließlich der Kirchen daran Interesse haben, die Sonderstellung des Faches Religion aufzuheben und ein integratives, gemeinsames Lernen ermöglichendes Pflichtfach Ethik/Religionskunde einzurichten. In den Schulen des weltanschaulich neutralen Staates ist der derzeitige Religionsunterricht zum Fremdkörper, zur konfessionellen Exklave geworden. Seine Überführung in ein Fach Ethik/Religionskunde würde eine Normalisierung bewirken, die die schulische Befassung mit Religion aus ihrer jetzigen Sonder- und Randstellung herausnähme, sie stabilisieren und ihr ein solides Fundament verleihen würde. Dem Status der Religion als eines Gutes der Kultur würde ebenso Rechnung getragen wie dem Bedeutungszuwachs, den seit der Aufklärung und nochmals zusätzlich in den zurückliegenden Jahrzehnten die Ethik für die Meinungsbildung in Gesellschaft, Wissenschaft, Kultur und Staat gewonnen hat.

Insgesamt ist es ein Bündel von Gründen, aufgrund derer zur Notwendigkeit und zur Dringlichkeit substanzieller Reformen kein Zweifel bestehen kann:

- Seit seiner Einführung zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist der konfessionelle Religionsunterricht von schwerwiegenden rechts- und kulturgeschichtlichen Hypotheken belastet, die noch heute nachwirken.
- Bildungspolitisch ist der sozioreligiöse Wandel aufzuarbeiten, den die religiös-weltanschauliche Pluralisierung und die Säkularisierung mit sich gebracht haben. In dieser Hinsicht ist die Verantwortung des Kulturstaats gefragt.[700]

---

698 S. oben S. 191 u. passim.

699 S. oben S. 209 f.

700 Auf der Grundsatzebene zum Kulturstaatsgedanken: *Häberle*, Verfassungslehre als Kulturwissenschaft, 2. Aufl. 1998, S. 622: „Die drei sog. Staatselemente – und das ‚vierte': die Kultur".

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

- In der Perspektive der Grundrechte ist das gleiche Recht aller Schülerinnen und Schüler auf ethische, religiöse und weltanschauliche Bildung hervorzuheben, das unabhängig von ihrer jeweiligen religiösen oder weltanschaulichen Bindung besteht. Gegenüber den Segregationen, die das Modell des konfessionellen Unterrichts mit sich bringt, ist ein gemeinsamer Unterricht pädagogisch und sozialethisch vorzugswürdig, sodass er strukturell und institutionell abzusichern ist.
- Und nicht zuletzt: Seit vielen Jahren ist die Erteilung des konfessionellen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik faktisch und rechtlich in eine Grauzone geraten. Die hiermit verbundenen Verwerfungen und Rechtsunsicherheiten tragen zur Erosion der Rechtsordnung im Schulwesen bei.[701] Dies ist rechtsethisch nicht akzeptabel.

701 Mit den derzeitigen Normierungen zur Religion und der Gefahr ihrer „Versteinerung", der Zementierung von Zuständen der Vergangenheit als einer der Faktoren, die die Verfassung erodieren lassen, befasste sich bereits 2008 die Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer; *Sacksofsky*, in: Erosion von Verfassungsvoraussetzungen, 2009, S. 29.

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Literatur

Hinweis: Zeitungsartikel, Internetquellen o.ä. sind in der Regel nur in den Fußnoten, nicht im Inhaltsverzeichnis aufgeführt.

Allgemeine deutsche Bibliothek. Des dritten Bandes erstes Stück, verlegt v. Friedrich Nicolai, Berlin 1766

Anger, Thorsten, Islam in der Schule, Berlin 2003

Anschütz, Gerhard, Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919, Berlin 14. Aufl. 1933

Anselm, Sabine / Anselm, Reiner, Vom Sinn der Wertfreiheit in der Schule, in: Katarina A. Weilert / Philipp W. Hildmann (Hg.), Religion in der Schule. Zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätsverpflichtung, Tübingen 2018, S. 123–139

Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands (Hg.), Die weltliche Gemeinschaftsschule, Berlin 1921

Auernheimer, Georg, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 4. Aufl. 2005

Barsch, Achim / Hejl, Peter M., Zur Verweltlichung und Pluralisierung des Menschenbildes im 19. Jahrhundert: Einleitung, in: Achim Barsch / Peter M. Hejl, Menschenbilder. Zur Pluralisierung der Vorstellungen von der menschlichen Natur (1850–1914), Frankfurt a.M. 2. Aufl. 2017, S. 7–90

Barth, Karl, Das Wort Gottes als Aufgabe der Theologie, in: Karl Barth, Gesamtausgabe, Bd. 3, Vorträge und kleinere Arbeiten 1922–1925, Zürich 1990, S. 144–175

Basedow, Johann Bernhard, Practische Philosophie für alle Stände, Copenhagen 1758

Basedow, Johann Bernhard, Für Cosmopoliten. Etwas zu lesen, zu denken und zu thun, Leipzig 1775

Basedow, Johann Bernhard, Examen in der allernatürlichsten Religion und in andern practischen Lehren von Bürgerpflicht, Toleranz und Tugend imgleichen von Vernunft und ihrer Gotteskenntniß, Leipzig 1784

Battenberg, Friedrich, Das Europäische Zeitalter der Juden, Darmstadt 1990

Bayerischer Landtag, Drucksache 18/12018, Antrag (Bündnis 90/Die Grünen), Konfessionell gebundenen islamischen Religionsunterricht durch eine Stiftung „Islamischer Schulrat in Bayern" ermöglichen, 10.12.2020

Bayerischer Landtag, Drucksache 18/15059, Gesetzentwurf der Staatsregierung zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, 13.4.2021

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Beck, Volker, Religionsverfassungsrecht – Bewährungsprobe Islam, in: Zeitschrift für Rechtspolitik (ZRP) 52 / 2019, 85–88

Becker, Ernst Wolfgang, Theodor Heuss, Stuttgart 2011

Beckmann, Joachim, Hoffnung für die Kirche in dieser Zeit. Beiträge zur kirchlichen Zeitgeschichte 1946–1974, Göttingen 1981

Behr, Hamida, Anerkennung religiöser Vielfalt in der Schule. Genese und gegenwärtige Entwicklung des „Hamburger Wegs" des Religionsunterrichts, in: Joachim Willems (Hg.), Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld 2020, S. 345–365

Beintker, Michael (Hg.), Barth Handbuch, Tübingen 2016

Beljan, Jens u.a., Einleitung der Bandherausgeberinnen und Bandherausgeber, in: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Kritische Gesamtausgabe (KGA) II, Bd. 12, Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht, Berlin 2017, S. XVII-CXI

Bergner, Reinhard, Zum Streit um die weltlichen Sammelschulen in Magdeburg, in: Reinhard Golz / Wolfgang Mayrhofer (Hg.), Beiträge zur Bildungsgeschichte in Sachsen-Anhalt, Bad Heilbrunn 1993, S. 144–154

Bielefeldt, Heiner / Wiener, Michael, Religionsfreiheit auf dem Prüfstand. Konturen eines umkämpften Menschenrechts, Bielefeld 2020

Bijsterveld, Sophie van, Staat und Kirche in den Niederlanden, in: Hartmut Kreß (Hg.), Religionsfreiheit als Leitbild. Staatskirchenrecht in Deutschland und Europa im Prozess der Reform, Münster 2004, S. 239–256

Bloth, Peter C., Die Bremer Reformpädagogik im Streit um den Religionsunterricht, Dortmund 1961

Blum, Matthias, „Ich wäre ein Judenfeind?". Zum Antijudaismus in Friedrich Schleiermachers Theologie und Pädagogik, Köln 2010

Böckenförde, Ernst-Wolfgang, Kirche und christlicher Glaube in den Herausforderungen der Zeit. Beiträge zur politisch-theologischen Verfassungsgeschichte 1957–2002, Münster 2004

Bongardt, Michael, Vom Ersatzfach zum Vorreiter? Perspektiven des Ethikunterrichts, in: Rudolf Englert u.a. (Hg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 27, Neukirchen 2011, S. 205–213

Bonhoeffer, Dietrich, Grundfragen einer christlichen Ethik, in: Dietrich Bonhoeffer, Werke, Bd. X, München 1992, S. 323–345

Bourel, Dominique, Moses Mendelssohn. Begründer des modernen Judentums, Zürich 2007

Brachmann, Jens, Schleiermachers Kritik an der Aufklärungspädagogik, in: Andreas Arndt / Ulrich Barth / Wilhelm Gräb (Hg.), Christentum – Staat – Kultur. Akten des Kongresses der Internationalen Schleiermacher-Gesellschaft in Berlin, März 2006, Berlin 2008, S. 459–474

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Breyvogel, Wilfried / Kamp, Martin, Weltliche Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet. Forschungsstand und statistische Grundlagen, in: Ullrich Amlung u.a. (Hg.), „Die alte Schule überwinden". Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt a.M. 1993, S. 185–220

Brosius-Gersdorf, Frauke, Art. 7, in: Horst Dreier (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, Bd. 1, Tübingen 3. Aufl. 2013

Bundesverfassungsgericht, Beschluß vom 25.2.1987 – 1 BvR 47/84, Teilnahme an konfessionsfremdem Religionsunterricht, in: Neue Juristische Wochenschrift (NJW) 40 / 1987, 1873–1874

Bundesverfassungsgericht, Urteil vom 28.5.1993 – 2 BvF 2/90, 2 BvF 4/92, 2 BvF 5/92, Neuregelung des Schwangerschaftsabbruchs, in: Neue Juristische Wochenschrift (NJW) 46 / 1993, 1751–1779

Bundesverfassungsgericht, Beschluß vom 11.12.2001 – 1 BvF 1/96 u.a., Vergleich vor dem BVerfG, in: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht (NVwZ) 21 / 2002, 980–981

Bundesverfassungsgericht, Beschluß vom 15.3.2007 – 1 BvR 2780/06, Pflicht zur Teilnahme am Ethikunterricht im Lande Berlin, in: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht (NVwZ) 27 / 2008, 72–75

Carol, Sarah / Schulz, Benjamin, Religiosity as a Bridge or Barrier to Immigrant Children's Educational Achievement?, in: Research in Social Stratification and Mobility 55 / 2018, 75–88

Ceylan, Rauf, „Raus aus den Koranschulen". Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 / 2015, H. 2, 169–183

Czermak, Gerhard, Siebzig Jahre Bundesverfassungsgericht in weltanschaulicher Schieflage, Baden-Baden 2021

Czermak, Gerhard / Hilgendorf, Eric, Religions- und Weltanschauungsrecht, Heidelberg 2. Aufl. 2018

Däubler, Wolfgang / Kittner, Michael, Geschichte der Betriebsverfassung, Frankfurt a.M. 2020

Danilovich, Yauheniya, Unsichtbare Präsenz: Erfahrungen mit orthodoxem Religionsunterricht in Deutschland, in: Joachim Willems (Hg.), Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld 2020, S. 327–343

Das Ringen um das sogenannte Reichsschulgesetz. Dokumente aus den parlamentarischen Verhandlungen 1919–1927, hg. von der Bischöflichen Arbeitsstelle für Schule und Erziehung, Köln 1956

Dekret der Deutschen Bischofskonferenz „Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung", in: Kirchliches Amtsblatt Bistum Essen, 54. Jg., Stck. 7, 17.6.2011, 61–74

Denkschrift der Universität Hamburg zur Schulreform, in: Bildung und Erziehung 1949, 776–780

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Der Parlamentarische Rat 1948–1949, Akten und Protokolle, Bd. 5, Ausschuß für Grundsatzfragen, bearb. von Eberhard Pikart / Wolfram Werner, Boppard 1993

Der Parlamentarische Rat 1948–1949. Akten und Protokolle, Bd. 7, Entwürfe zum Grundgesetz, bearb. von Michael Hollmann, Boppard 1995

Der Parlamentarische Rat 1948–1949. Akten und Protokolle, Bd. 8, Die Beziehungen des Parlamentarischen Rates zu den Militärregierungen, bearb. v. Michael F. Feldkamp, Boppard 1995

Der Parlamentarische Rat 1948–1949. Akten und Protokolle, Bd. 11, Interfraktionelle Besprechungen, bearb. v. Michael F. Feldkamp, München 1997

Der Parlamentarische Rat 1948–1949. Akten und Protokolle, Bd. 14, Hauptausschuß, bearb. v. Michael F. Feldkamp, München 2009

Der Volksschulgesetz-Entwurf Sr. Exzellenz des Kultusministers Grafen Zedlitz-Trützschler, Bielefeld 1892

Deutscher Bundestag, Drucksache 19/16988, Antwort der Bundesregierung, Sicherstellung der Versorgung bei Schwangerschaftsabbrüchen, 3.2.2020

Deutscher Bundestag, Drucksache 19/19273, Entwurf eines Grundsätzegesetzes zur Ablösung der Staatsleistungen, 15.5.2020

Die deutschen Bischöfe, Erklärung zum geplanten Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, 11. Februar 1949, in: Hirtenbriefe und Ansprachen zu Gesellschaft und Politik 1945–1949, bearb. v. Wolfgang Löhr, Würzburg 1985, S. 289–290

Die deutschen Bischöfe, Erklärung nach Annahme des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, 23. Mai 1949, in: Hirtenbriefe und Ansprachen zu Gesellschaft und Politik 1945–1949, bearb. v. Wolfgang Löhr, Würzburg 1985, S. 311–316

Dobberahn, Friedrich Erich, Deutsche Theologie im Dienste der Kriegspropaganda, Göttingen 2021

Dohm, Christian Wilhelm, Ueber die bürgerliche Verbesserung der Juden, Berlin 1781

Dohm, Christian Wilhelm von, Ueber Volkskalender und Volksschriften überhaupt, Leipzig 1796

Dreier, Horst, Kelsen im Kontext. Beiträge zum Werk Hans Kelsens und geistesverwandter Autoren, Tübingen 2019

Dreier, Horst, Kirche ohne König. Das Ende des landesherrlichen Kirchenregiments („Bündnis von Thron und Altar") 1918/19 unter besonderer Berücksichtigung Preußens und Württembergs, Tübingen 2020

Dressler, Bernhard, Religionsunterricht als Werteerziehung?, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik (ZEE) 46 / 2002, 256–269

Dreyer, Michael, Hugo Preuß, Stuttgart 2018

Ebert, Anna, Das Schulfach Ethik. Seine geistes- und schulgeschichtlichen Wurzeln und seine Realisierung an den bayerischen Gymnasien nach 1945, Bad Heilbrunn 2001

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Ehrhardt, Christiane, Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher, Göttingen 2005

Ehrhardt, Christiane, „Erwachsen“ oder „kindlich“? Religionspädagogische Aspekte des Verhältnisses Christentum / Judentum bei Schleiermacher, in: Roderich Barth / Ulrich Barth / Claus-Dieter Osthövener (Hg.), Christentum und Judentum. Akten des Internationalen Kongresses der Schleiermacher-Gesellschaft in Halle, März 2009, Berlin 2012, S. 368–384

Engisch, Karl, Einführung in das juristische Denken, Stuttgart 10. Aufl. 2005

Enzyklika Evangelium vitae von Papst Johannes Paul II., Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 120, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1995

Erman, Wilhelm, Paul Erman. Ein Berliner Gelehrtenleben 1764–1851, Berlin 1927

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, Leipzig 2020

Feige, Andreas / Dressler, Bernhard, Religion in der Schule, in: Wilhelm Gräb / Birgit Weyel (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, S. 650–660

Feldkamp, Michael F., Der Parlamentarische Rat 1948–1949. Die Entstehung des Grundgesetzes, Neuausgabe Göttingen 2019

Fertig, Ludwig (Hg.), Bildungsgang und Lebensplan. Briefe über Erziehung von 1750 bis 1900, Darmstadt 1991

Fischer, Johannes, Warum Ethik nicht religiös begründet werden kann, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik (ZEE) 65 / 2021, 221–227

Frank, Katharina, Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung, Stuttgart 2010

Franz, Benjamin, Der Islamische Religionsunterricht in Niedersachsen, in: Joachim Willems (Hg.), Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld 2020, S. 299–313

Franz, Georg, Kulturkampf, München 1954

Freie und Hansestadt Hamburg, Evaluation. Gesamtbericht. Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle, Hamburg 2018

Friedrich, Norbert, Der Kampf der Protestanten für Religionsunterricht und Bekenntnisschule in der Weimarer Republik – ein Paradigma für die Haltung zum Verfassungsstaat?, in: Günter Brakelmann / Norbert Friedrich / Traugott Jähnichen (Hg.), Auf dem Weg zum Grundgesetz. Beiträge zum Verfassungsverständnis des neuzeitlichen Protestantismus, Münster 1999, S. 111–124

Fuß, Werner, Ethik-Unterricht in der Schule, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik (ZEE) 53 / 2009, 286–289

Geismann, Anne, Gleichgeschlechtliche Ehe und kirchliches Arbeitsverhältnis, Tübingen 2020

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Geißler, Gert, Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart, Frankfurt a.M. 2. erw. Aufl. 2013

Germann, Michael / Wiesner, Cornelius, Schule und Religion in der Entwicklung des Schulwesens in Deutschland, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 61 / 2013, 396–424

Gillen, Erny, Neue Verhältnisse in Luxemburg – zwischen Staat und Religionsgemeinschaften. Zu den neuen Konventionen vom 26. Januar 2015, Berlin 2015

Gillessen, Günther, Hugo Preuß. Studien zur Ideen- und Verfassungsgeschichte der Weimarer Republik, Berlin 2000

Gneist, Rudolf, Die confessionelle Schule. Ihre Unzulässigkeit nach preußischen Landesgesetzen und die Nothwendigkeit eines Verfassungsgerichtshofes, Berlin 1869

Graetz, Michael, Jüdische Aufklärung, in: Mordechai Breuer / Michael Graetz (Hg.), Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit, 1. Bd., 1600–1780, München 1996, S. 251–355

Grau, Bernhard, Kurt Eisner, München 2017

Greiner, Stefan / Senk, Clara, Kirchliche Loyalitätsobliegenheiten objektiv überprüfbar: Folgen der „Chefarzt"-Entscheidung des BAG, in: Medizinrecht (MedR) 38 / 2020, 46–54

Greiner, Stefan / Senk, Clara, Anmerkung zu BAG, Urt. v. 20.2.2019 – 2 AZR 746/14 (LAG Düsseldorf), in: Medizinrecht (MedR) 38 / 2020, 54–57

Groschopp, Horst, Weltliche Schule und Lebenskunde. Dokumente und Texte zur Hundertjahrfeier ihrer praktischen Innovation 1920, Aschaffenburg 2020

Günzler, Claus u.a., Ethik und Erziehung, Stuttgart 1988

Gullo, Peter, Religions- und Ethikunterricht im Kulturstaat, Berlin 2003

Häberle, Peter, Verfassungslehre als Kulturwissenschaft, Berlin 2. Aufl. 1998

Härle, Wilfried, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells, Leipzig 2019

Haustein, Jörg, Philipp Melanchthon. Ein Wegbereiter für die Ökumene, Göttingen 1997

Heckel, Martin, Religionsunterricht für Muslime?, in: JuristenZeitung (JZ) 15 / 1999, 741–758

Heinemann, Manfred / Ando, Kaori, Bildungsrecht und Bildungsverwaltung im Föderalismus und Partikularismus der Provinzen des konstitutionellen Obrigkeitsstaats Preußen, in: Gerold Ambrosius / Christian Henrich-Franke / Cornelius Neutsch (Hg.), Föderalismus in historisch vergleichender Perspektive, Bd. 2, Föderale Systeme: Kaiserreich – Donaumonarchie – Europäische Union, Baden-Baden 2015, S. 47–98

Helmreich, Ernst C., Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, Hamburg 1966

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Hense, Ansgar, Öffentliche Bekenntnisschulen und konfessionelle Homogenität der Schülerschaft?, in: Kerstin von der Decken / Angelika Günzel (Hg.), Staat – Religion – Recht. Festschrift für Gerhard Robbers zum 70. Geburtstag, Baden-Baden 2020, S. 657–675

Herberger, Marie, „Ausnahmen sind eng auszulegen". Die Ansichten beim Gerichtshof der Europäischen Union, Berlin 2017

Hering, Rainer, „Nur auf diese Weise kann der Grundsatz der Glaubens- und Gewissensfreiheit in vollem Umfang durchgeführt werden". Staat und Kirche in Hamburg zur Zeit der Weimarer Republik, in: Günter Brakelmann / Norbert Friedrich / Traugott Jähnichen (Hg.), Auf dem Weg zum Grundgesetz. Beiträge zum Verfassungsverständnis des neuzeitlichen Protestantismus, Münster 1999, S. 125–139

Heumann, Jürgen, Religionsunterricht. Ein Grenzfach zwischen Glauben und Kultur. Ist der Religionsunterricht ein kultureller Faktor?, in: Jürgen Heumann (Hg.), An der Grenze? Wissenschaft, Kultur und Religion zwischen Selbstbegrenzung und Grenzüberschreitung, Oldenburg 2001, S. 41–53

Heumann, Jürgen, Nach Existenz fragen lernen. Die Religionspädagogik unter dem Einfluss der existenzialen Interpretation. Zum 125. Geburtstag von Rudolf Bultmann, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 / 2011, H. 2, 367–381

Heumann, Jürgen, Religionskunde als Religionsunterricht? Zur Enttabuisierung eines religions- und bildungspolitischen Problems, in: Ludwig Rendle (Hg.), Glaube, der verstehbar wird …, München 2012, S. 125–141

Heumann, Jürgen, Religion verstehen lernen, in: Horst F. Rupp (Hg.), Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung, Würzburg 2013, S. 167–181

Heumann, Jürgen, Religionsfreiheit im Rechtsstaat, in: Paul Mecheril (Hg.), Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft, Bielefeld 2014, S. 185–197

Heuss, Theodor, Geleitwort, in: Hugo Preuß, Staat, Recht und Freiheit, 1926, Nachdr. Hildesheim 2006, S. 1–23

Heuss, Theodor, Friedrich Naumann. Der Mann, das Werk, die Zeit, München 3. Aufl. 1968

Hilgendorf, Eric, Das Recht und die weltanschaulich pluralisierte Gesellschaft. Zur Notwendigkeit eines gemeinsamen Werteunterrichts in den Schulen, in: Stephan Kirste / Gerhard Sprenger (Hg.), Menschliche Existenz und Würde im Rechtsstaat, Berlin 2010, S. 121–132

Hinz, Margund, Das höhere Schulwesen der Stadt Königsberg in Preußen 1800 bis 1915, Berlin 2021

Hofmann, Hasso, Ausnahme, in: Joachim Ritter (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, Basel 1971, Sp. 667–669

Huber, Ernst Rudolf, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 2, Der Kampf um Einheit und Freiheit 1830 bis 1850, Stuttgart 3. Aufl. 1988

Huber, Ernst Rudolf, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 4, Struktur und Krisen des Kaiserreichs, Stuttgart 2. Aufl. 1969

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Huber, Ernst Rudolf, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 6, Die Weimarer Reichsverfassung, Stuttgart 1981

Hufen, Friedhelm, Die Wissenschaftsfreiheit des Theologen, in: Kerstin von der Decken / Angelika Günzel (Hg.), Staat – Religion – Recht. Festschrift für Gerhard Robbers zum 70. Geburtstag, Baden-Baden 2020, S. 711–727

Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre über die Achtung vor dem beginnenden menschlichen Leben und die Würde der Fortpflanzung. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 74, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1987

Irmer, B. (Hg.), Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, begonnen von L. Wiese, im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, Bd. 4, 1874–1901 (1902), Berlin 1902

Isensee, Josef, Staat und Religion. Abhandlungen aus den Jahren 1974–2017, Berlin 2019

Jacobs, Manfred, Confessio und Res Publica, Göttingen 1994

Jahrbuch des Öffentlichen Rechts, N.F. Bd. 1, Tübingen 1951

Kämper, Burkhard / Pfeffer, Klaus (Hg.), Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft. Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 49, Münster 2016

Kaiser, Jochen-Christoph, Sozialdemokratie und „praktische" Religionskritik. Das Beispiel der Kirchenaustrittsbewegung 1878–1914, in: Archiv für Sozialgeschichte 22 / 1982, 263–298

Kant, Immanuel, Akademie-Ausgabe, Abt. I, Bd. 2, Vorkritische Schriften II, 1757–1777, Abt. II, Briefwechsel, Bd. 10, 2. Aufl., Briefwechsel 1747–1788, Berlin 1900 ff.

Kelsen, Hans, Reine Rechtslehre, Wien 2. Aufl. 1960

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland, EKD Texte 86, Hannover 2006

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht, EKD Texte 128, Hannover 2018

Kirn, Hans-Martin, Friedrich Schleiermachers Stellungnahme zur Judenemanzipation im „Sendschreiben" David Friedländers. Die „Briefe bei Gelegenheit [...]" von 1799, in: Roderich Barth / Ulrich Barth / Claus-Dieter Osthövener (Hg.), Christentum und Judentum. Akten des Internationalen Kongresses der Schleiermacher-Gesellschaft in Halle, März 2009, Berlin 2012, S. 193–212

Knobloch, Heinz, Herr Moses in Berlin. Auf den Spuren eines Menschenfreundes, Berlin 6. Aufl. 1993

Knoepffler, Nikolaus, Würde und Freiheit. Vier Konzeptionen im Vergleich, Freiburg i.Br. 2018

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Kongregation für die Glaubenslehre, Erklärung Dominus Iesus über die Einzigkeit und die Heilsuniversalität Jesu Christi und der Kirche. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 148, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 4. Aufl. 2007

Korioth, Stefan, Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG, in: Burkhard Kämper / Klaus Pfeffer (Hg.), Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft. Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 49, Münster 2016, S. 7–37

Kreß, Hartmut, Schleiermachers Individualitätsgedanke in seinen Auswirkungen auf die Lebensphilosophie Georg Simmels, in: Kurt-Victor Selge (Hg.), Internationaler Schleiermacher-Kongreß Berlin 1984, Berlin 1985, S. 1243–1266

Kreß, Hartmut, Einleitung, in: Hartmut Kreß (Hg.), Wilhelm Herrmann, Ethik, Ernst Troeltsch, Grundprobleme der Ethik, Waltrop 2002, S. 5–31

Kreß, Hartmut, Evangelisch theologische Fakultäten im Meinungsstreit: Heutige Grundsatzfragen vor dem Hintergrund der Probleme am Beginn des 20. Jahrhunderts, in: Hartmut Kreß (Hg.), Theologische Fakultäten an staatlichen Universitäten in der Perspektive von Ernst Troeltsch, Adolf von Harnack und Hans von Schubert, Waltrop 2004, S. 5–90

Kreß, Hartmut, Dialogische Toleranz – Bringschuld des Protestantismus, in: Friederike Nüssel (Hg.), Theologische Ethik der Gegenwart, Tübingen 2009, S. 227–245

Kreß, Hartmut, Medizinische Ethik. Gesundheitsschutz, Selbstbestimmungsrechte, heutige Wertkonflikte, Stuttgart 2. erw. Aufl. 2009

Kreß, Hartmut, Islamischer Religionsunterricht zwischen Grundsatzproblemen und neuen Rechtsunsicherheiten, in: Zeitschrift für Rechtspolitik (ZRP) 43 / 2010, 14–17

Kreß, Hartmut, Ethik der Rechtsordnung. Staat, Grundrechte und Religionen im Licht der Rechtsethik, Stuttgart 2012

Kreß, Hartmut, Gott in der Verfassung? Kritische Anmerkungen zu einer neu angefachten Debatte, in: Zeitschrift für Rechtspolitik (ZRP) 48 / 2015, 152–155

Kreß, Hartmut, Kinderrechte heute – im Gegenüber zur Sicht der Kindheit in der Aufklärung und bei Schleiermacher. Mit kritischen Hinweisen auf Schattenseiten und Grenzen der Überlegungen Schleiermachers, in: Arnulf von Scheliha / Jörg Dierken (Hg.), Der Mensch und seine Seele. Bildung – Frömmigkeit – Ästhetik. Akten des Internationalen Kongresses der Schleiermacher-Gesellschaft in Münster, September 2015, Berlin 2017, S. 51–69

Kreß, Hartmut, Staat und Person. Politische Ethik im Umbruch des modernen Staates, Stuttgart 2018

Kreß, Hartmut, Der „Chefarztfall" vor dem EuGH. Eine Richtungsentscheidung zum Arbeitsrecht der Kirchen im Gesundheits- und Sozialwesen der Bundesrepublik Deutschland, in: Medizinrecht (MedR) 37 / 2019, 25–31

Kreß, Hartmut, Die Erblast der Politischen Theologie. Carl Schmitt – Karl Barth – heutige Anschlussprobleme, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik (ZEE) 64 / 2020, 119–131

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Kreß, Hartmut, Religionsunterricht, Religionskunde und die bekenntnisfreie Schule. Klärungsbedarf zum Hamburger Modell, in: Neue Juristische Online-Zeitschrift (NJOZ) 20 / 2020, 1537–1540

Kreß, Hartmut, Konfessioneller Religionsunterricht rechtlich immer fragiler. Zu den aktuellen Debatten in Bayern und Hamburg, in: Weltanschauungsrecht Aktuell, Nr. 2, 28. Juni 2021, online https://weltanschauungsrecht.de/sites/default/files/download/210628_weltanschauungsrecht_kress_religionsunterricht.pdf (Abruf 10.12.2021)

Kriesel, Peter / Rolf, Bernd / Wiesen, Brigitte, Grundwissen Ethik / Praktische Philosophie, Stuttgart 2007

Kubik, Andreas, Die implizite Religionspädagogik von Schleiermachers Reden „Über die Religion", in: Arnulf von Scheliha / Jörg Dierken (Hg.), Der Mensch und seine Seele. Bildung – Frömmigkeit – Ästhetik. Akten des Internationalen Kongresses der Schleiermacher-Gesellschaft in Münster, September 2015, Berlin 2017, S. 71–91

Kubik, Andreas, Die „Weimarer Lösung" zum Problem des Religionsunterrichts, in: Theologische Literaturzeitung (ThLZ) 143 / 2018, Sp. 181–196

Kubik, Andreas, Religionstheorie und Religionsproduktivität. Am Beispiel der Reformpädagogen Hermann Lietz und Gustav Wyneken, in: Friedemann Voigt (Hg.), Die Kreativität des Christentums, Berlin 2021, S. 111–128

Kuhlmann, Birgit, Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle 2.0 in Hamburg, in: Thorsten Knauth / Wolfram Weiße (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster 2020, S. 315–329

Larenz, Karl / Canaris, Claus-Wilhelm, Methodenlehre der Rechtswissenschaft, Berlin 3. Aufl. 1995

Lein, Gerhard, Religionsunterricht. Dreist oder hilflos?, in: Hamburger Lehrerzeitung, Zeitschrift der GEW Hamburg (hlz) 2021, H. 9–10, 44

Lein, Gerhard u.a., Ein neuer Anlauf. Antragsentwurf zum Gewerkschaftstag der GEW Hamburg im Mai 2021: Überlegungen zur Veränderung des Religionsunterrichts, in: Hamburger Lehrerzeitung, Zeitschrift der GEW Hamburg (hlz) 2021, H. 3–4, 32–33

Lindner, Josef Franz, Das Regel-Ausnahme-Verhältnis im Verwaltungsrecht, in: VerwaltungsArchiv (VerwArch) 2007, 213–237

Lindner, Josef Franz / Möstl, Markus / Wolff, Heinrich Amadeus, Verfassung des Freistaates Bayern. Kommentar, München 2. Aufl. 2017

Link, Christoph, „Bekenntnisfreie" Schulen, in: Christoph Link, Gesammelte Abhandlungen zu Geschichte und Gegenwart des Rechts in Staat und Kirche, Tübingen 2020, S. 1390–1402

Lohmann, Ingrid, Die jüdische Freischule in Berlin – eine bildungstheoretische und schulhistorische Analyse, in: Ingrid Lohmann (Hg.), Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin (1778–1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform. Eine Quellensammlung, Bd. 1, Münster 2001, S. 13–85

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Lohmann, Ingrid, Jüdische Identität zwischen Vernunft und Verbürgerlichung, in: Roderich Barth / Ulrich Barth / Claus-Dieter Osthövener (Hg.), Christentum und Judentum. Akten des Internationalen Kongresses der Schleiermacher-Gesellschaft in Halle, März 2009, Berlin 2012, S. 29–41

Lohmann, Ingrid / Lohmann, Uta, Die jüdische Freischule im Spiegel ihrer Programmschriften (1803–1826), in: Arno Herzig / Hans Otto Horch / Robert Jütte (Hg.), Judentum und Aufklärung. Jüdisches Selbstverständnis in der bürgerlichen Öffentlichkeit, Göttingen 2002, S. 66–90

Lübbe, Hermann, Zivilreligion in Deutschland, in: Philipp Jenninger u.a. (Hg.), Tamen! Gegen den Strom, Stuttgart 2007, S. 471–487

Lübbe, Hermann, „Amerika, Du hast es besser". Religionspolitische Aufklärung im Vergleich, in: Daniel Gerster / Viola van Melis / Ulrich Willems (Hg.), Religionspolitik heute, Freiburg i.Br. 2018, S. 96–115

Lüdecke, Norbert, Die Täuschung. Haben Katholiken die Kirche, die sie verdienen?, Darmstadt 2021

März, Julian, Zwischen Laizismus und Religionsfreiheit. Das Religionsverfassungsrecht der Dritten Französischen Republik im Vergleich mit der Weimarer Republik, Berlin 2021

Mangoldt, Hermann von, Grundrechte und Grundsatzfragen des Bonner Grundgesetzes, in: Archiv des öffentlichen Rechts 75, N.F. 36 / 1949, 273–290

Mangoldt, Hermann von, Das Bonner Grundgesetz, Berlin 1953

Manten, Georg, Konfessioneller Religionsunterricht in öffentlichen Schulen unter den Bedingungen des 21. Jahrhunderts, in: Christoph Ohly / Stephan Haering / Ludger Müller (Hg.), Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche. Festschrift für Wilhelm Rees zur Vollendung des 65. Lebensjahres, Berlin 2020, S. 1033–1066

Meier, Ernst, Die Reform der Verwaltungsorganisation unter Stein und Hardenberg, Leipzig 1881

Messinger, Sarah, Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Spanien und Deutschland, Tübingen 2016

Meyer-Markau, Wilhelm, Vom Religionsunterrichte. Nebst einem Briefwechsel über den Religionsunterricht mit dem Kultusminister D. Dr. Bosse, Minden 1905

Milerski, Boguslaw, Religionsunterricht in Polen. Bilanz und Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65 / 2013, 43–54

Mohl, Robert von, Die Polizei-Wissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaates, Bd. 1, Tübingen 3. Aufl. 1866

Morsey, Rudolf, Die letzte Krise im Parlamentarischen Rat und ihre Bewältigung (März/April 1949), in: Dieter Schwab u.a. (Hg.), Staat, Kirche, Wissenschaft in einer pluralistischen Gesellschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Paul Mikat, Berlin 1989, S. 393–410

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Muckel, Stefan, Das deutsche Staatskirchenrecht als Rahmen für den Auftrag der Kirchen im freiheitlichen Verfassungsstaat, in: Burkhard Kämper / Klaus Pfeffer (Hg.), Der kirchliche Auftrag zur Mitgestaltung unserer freiheitlichen Demokratie. Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 48, Münster 2015, S. 107–128

Muckel, Stefan, Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen eines philosophischen Unterrichts als Ersatzfach für den Religionsunterricht in der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen, in: Nordrhein-Westfälische Verwaltungsblätter 2018, H. 4, 133–139

Mückl, Stefan, Religionsunterricht bikonfessionell, ökumenisch, multireligiös, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht (ZevKR) 64 / 2019, 225–256

Mückl, Stefan, „Wie aber soll jemand verkünden, wenn er nicht gesandt ist?". Die Missio canonica für Religionslehrer, in: Christoph Ohly / Stephan Haering / Ludger Müller (Hg.), Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche. Festschrift für Wilhelm Rees zur Vollendung des 65. Lebensjahres, Berlin 2020, S. 481–493

Müller, Christoph, Hugo Preuß (1860–1925). Privat-Dozent Dr. Hugo Preuß, in: Stefan Grundmann u.a. (Hg.), Festschrift 200 Jahre Juristische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2010, S. 701–731

Müller, Christoph, Einleitung, in: Hugo Preuß, Gesammelte Schriften (GS) Bd. 5, Kommunalwissenschaft und Kommunalpolitik, Tübingen 2012, S. 1–78

Müller, Wolfgang Erich, Pflicht oder gutes Leben? Eine Verknüpfung der teleologischen mit der deontologischen Tradition der Ethik, Stuttgart 2020

Naumann, Friedrich, Der Streit der Konfessionen um die Schule, Berlin-Schöneberg 1904

Nawiasky, Hans, Die Grundgedanken der Reichsverfassung, München 1920

Nawiasky, Hans, Die Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946, München 1948

Nawiasky, Hans, Die Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946. Ergänzungsband zu dem Handkommentar 1948 Nawiasky–Leusser, München 1953

Nietzsche, Friedrich, Werke, hg. v. Karl Schlechta, München 6. Aufl. 1969

Ogorek, Markus, Religionsunterricht, in: Dietrich Pirson u.a. (Hg.), Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 3. Aufl. 2020, S. 1801–1862

Otto, Gert, Religionsunterricht, in: Gert Otto (Hg.), Praktisch Theologisches Handbuch, Hamburg 2. Aufl. 1975, S. 506–525

Overhoff, Jürgen, Johann Bernhard Basedow (1724–1790). Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund, Göttingen 2020

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Päpstlicher Rat zur Förderung der Neuevangelisierung, Direktorium für die Katechese. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 224, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2020

Polke, Christian, Religion in der Schule – Ethisch-theologische und religionspolitische Erwägungen, in: Joachim Willems (Hg.), Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld 2020, S. 25–45

Pollack, Detlef, Religion und gesellschaftliche Differenzierung. Studien zum religiösen Wandel in Europa und den USA, Bd. 3, Tübingen 2016

Preuß, Hugo, Staat, Recht und Freiheit, 1926, Nachdr. Hildesheim 2006

Preuß, Hugo, Gesammelte Schriften (GS) Bd. 5, Kommunalwissenschaft und Kommunalpolitik, Tübingen 2012

Radbruch, Gustav, Weltliche Schule und Weltanschauungsschule, in: Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands (Hg.), Die weltliche Gemeinschaftsschule, Berlin 1921, S. 5–13

Radbruch, Gustav, Staatsbürgerkunde als Lehrfach, in: Süddeutsche Juristen-Zeitung (SJZ) 3 / 1948, Sp. 425–430

Redeker, Martin, Friedrich Schleiermacher, Berlin 1968

Rees, Wilhelm, „Keine Angst, bei Neuevangelisierung aus sich heraus zu gehen" (Papst Franziskus). Neuevangelisierung und schulischer Religionsunterricht. Kirchenrechtliche Überlegungen angesichts von Säkularisierung und schwindendem Glaubensbewusstsein, in: Archiv für katholisches Kirchenrecht (AfkKR) 183 / 2014, 387–441

Rees, Wilhelm, Die kirchenrechtlichen Rahmenbedingungen für den katholischen Religionsunterricht, in: Burkhard Kämper / Klaus Pfeffer (Hg.), Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft. Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 49, Münster 2016, S. 75–111

Rengstorf, Karl Heinrich, Der Kampf um Emanzipation, in: Karl Heinrich Rengstorf / Siegfried von Kortzfleisch (Hg.), Kirche und Synagoge, Bd. 2, München (1970) 1988, S. 129–176

Retter, Hein, After the German November Revolution 1918: The Compromise on Religious Instruction in Elementary Schools in the Weimar Constitution, in: IDE-Online Journal (International Dialogues on Education: Past and Present) Vol. 5, 2018, No 2

Richter, Karl, Die Emanzipation der Schule von der Kirche. Reform des Religionsunterrichts in der Schule, Leipzig 1870

Richter, Ludwig, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, Düsseldorf 1996

Riehn, Rainer, Das Eigene und das Fremde. Religion und Gesellschaft im Komponieren Mendelssohns, in: Heinz-Klaus Metzger / Rainer Riehn (Hg.), Felix Mendelssohn Bartholdy, München 1980, S. 123–146

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Ritter, Gerhard A. / Miller, Susanne (Hg.), Die deutsche Revolution 1918–1919. Dokumente, Hamburg 2. erw. Aufl. 1975

Robbers, Gerhard, Art. 7 Abs. 3, in: Christian Starck (Hg.), Das Bonner Grundgesetz, Bd. 1, München 4. Aufl. 1999

Robbers, Gerhard, Neuere Entwicklungen des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, in: Max Emanuel Geis / Markus Winkler / Christian Bickenbach (Hg.), Von der Kultur der Verfassung. Festschrift für Friedhelm Hufen zum 70. Geburtstag, München 2015, S. 393–399

Roew, Rolf / Kriesel, Peter, Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts, Bad Heilbrunn 2017

Roloff, Carola, Religionsunterricht in Hamburg aus buddhistischer Perspektive, in: Thorsten Knauth / Wolfram Weiße (Hg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster 2020, S. 331–348

Roloff, Carola, Wir müssen draußen bleiben, in: Hamburger Lehrerzeitung, Zeitschrift der GEW Hamburg (hlz) 2021, H. 3–4, 35–37

Rosenkranz, Frank, Die Auslegung von „Ausnahmevorschriften", in: Juristische Ausbildung (JURA) 37 / 2015, 783–788

Rother, Ulrike, Die theologischen Fakultäten der Universität Straßburg, Paderborn 2001

Ruopp, Joachim / Wagensommer, Georg, Empirische Einblicke – Analysen von Religionsunterricht, in: Friedrich Schweitzer / Joachim Ruopp / Georg Wagensommer, Wertebildung im Religionsunterricht, Münster 2012, S. 45–145

Sacksofsky, Ute, Religiöse Freiheit als Gefahr?, in: Erosion von Verfassungsvoraussetzungen. Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Bd. 68, Berlin 2009, S. 7–41

Schäuble, Wolfgang, Evangelische Ethik in der pluralen Gesellschaft, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik (ZEE) 52 / 2008, Sonderheft, 85–93

Scheliha, Arnulf von, Protestantische Ethik des Politischen, Tübingen 2013

Scheliha, Arnulf von, Religionsunterricht 4.0. Theologische Überlegungen zu kooperativen Modellen im Rahmen des geltenden Religionsrechts, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht (ZevKR) 64 / 2019, 374–393

Schiestl, Johannes-Peter, Republik Österreich, in: Wilhelm Rees (Hg.), Katholische Kirche im neuen Europa. Religionsunterricht, Finanzierung und Ehe in kirchlichem und staatlichem Recht – mit einem Ausblick auf zwei afrikanische Länder, Münster 2007, S. 49–89

Schlag, Thomas, Der „moral agent" als Subjekt religiöser Werte-Bildung, in: Johannes Fischer / Stefan Gruden (Hg.), Die Struktur der moralischen Orientierung, Münster 2010, S. 201–213

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Brouillon zur Ethik (1805/06), hg. v. Hans-Joachim Birkner, Hamburg 1981

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) I, Bd. 2, Schriften aus der Berliner Zeit 1796–1799, Berlin 1984

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) I, Bd. 6, Universitätsschriften, Herakleitos, Kurze Darstellung des theologischen Studiums, Berlin 1998

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) I, Bd. 7, Teilbd.3, Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt (1821/22), Marginalien und Anhang, Berlin 1983

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) I, Bd. 11, Akademievorträge, Berlin 2002

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) I, Bd. 12, Über die Religion (2.-)4. Auflage, Monologen (2.-)4. Auflage, Berlin 1995

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) I, Bd. 13, Teilbd. 1, Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Zweite Auflage (1830/31), Berlin 2003

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) II, Bd. 8, Vorlesungen über die Lehre vom Staat, Berlin 1998

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) II, Bd. 12, Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht, Berlin 2017

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) V, Bd. 2, Briefwechsel 1796–1798, Berlin 1988

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) V, Bd. 11, Briefwechsel 1809–1810, Berlin 2015

Schleiermacher, Friedrich, Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, hg. v. Erich Weniger, Frankfurt a.M. 1983

Schlink, Bernhard / Poscher, Ralf, Der Verfassungskompromiß zum Religionsunterricht. Art. 7 Abs. 3 und Art. 141 GG im Kampf des Parlamentarischen Rates um die „Lebensordnungen", Baden-Baden 2000

Schmid, Carlo, Erinnerungen, Bern 6. Aufl. 1979

Schmidt, Helmut u.a., Kindheit und Jugend unter Hitler, München 1992

Schmitt, Carl, Verfassungslehre, Berlin 11. Aufl. 2017

Schmitt, Hanno, Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung, in: Ullrich Amlung u.a. (Hg.), „Die alte Schule überwinden". Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt a.M. 1993, S. 9–31

Schmitt, Hanno, Philanthropismus, in: Iwan-Michelangelo D'Aprile / Stefanie Stockhorst (Hg.), Rousseau und die Moderne, Göttingen 2013, S. 221–229

Schoeps, Julius H., David Friedländer. Freund und Schüler Moses Mendelssohns, Hildesheim 2012

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schoeps, Julius H., Von der Untertanenloyalität zum Bürgerpatriotismus. Preußen, die Juden und die Anfänge des Identifikationsprozesses zu Beginn des 19. Jahrhunderts, in: Irene A. Diekmann (Hg.), Das Emanzipationsedikt von 1812 in Preußen. Der lange Weg der Juden zu „Einländern" und „preußischen Staatsbürgern", Berlin 2013, S. 6–19

Schröder, Stefan, Umstrittene Säkularität, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft (ZfR) 2020, 314–335

Schweitzer, Friedrich, Die (Selbst-)Verantwortung der Kirchen für die Ausbildung eines Propriums und einer religiösen Identität für den Religionsunterricht aus religionspädagogischer Sicht, in: Burkhard Kämper / Klaus Pfeffer (Hg.), Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft. Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 49, Münster 2016, S. 59–73

Schweitzer, Friedrich, Menschenrechte in Religionspädagogik und Religionsunterricht, in: Stefan Altmeyer u.a. (Hg.), Menschenrechte und Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 33, Göttingen 2017, S. 122–133

Schwöbel, Christoph, Gottes Stimme und die Demokratie. Theologische Unterstützung für das neue demokratische System, in: Richard Ziegert (Hg.), Die Kirchen und die Weimarer Republik, Neukirchen-Vluyn 1994, S. 37–68

Selge, Kurt-Victor (Hg.), Internationaler Schleiermacher-Kongreß Berlin 1984, Berlin 1985

Sen, Amartya, Die Identitätsfalle, dt. München 2. Aufl. 2007

Siep, Ludwig, Der Staat als irdischer Gott. Genese und Relevanz einer Hegelschen Idee, Tübingen 2015

Staatliche Archivverwaltung im Ministerium des Innern (Hg.), Die Vorgeschichte des Kulturkampfes, bearb. v. Adelheid Constabel, Berlin 1956

Staats, Reinhart, Gefühltes Christentum ohne Kirche. Die Aktualität preußischer und norddeutscher Fest- und Familienfrömmigkeit seit 1800, in: Michael Bunners / Erhard Piersig (Hg.), Religiöse Erneuerung, Romantik, Nation im Kontext von Befreiungskriegen und Wiener Kongress, Wismar 2003, S. 80–100

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht", München 2019

Stupperich, Robert, Otto Dibelius. Ein evangelischer Bischof im Umbruch der Zeiten, Göttingen 1989

Surall, Frank, Ethik des Kindes. Kinderrechte und ihre theologisch-ethische Rezeption, Stuttgart 2009

Tenorth, Heinz-Elmar, Die Rede von Bildung, Berlin 2020

Thimme, Friedrich, Das Verhältnis der revolutionären Gewalten zur Religion und den Kirchen, in: Friedrich Thimme / Ernst Rolffs (Hg.), Revolution und Kirche. Zur Neuordnung des Kirchenwesens im deutschen Volksstaat, Berlin 1919, S. 1–50

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Treß, Werner, Die Bestimmungen im Paragrafen 8 des Emanzipationsedikts in Preußen bezüglich der Erlangung akademischer Lehrämter durch jüdische Wissenschaftler, in: Irene A. Diekmann (Hg.), Das Emanzipationsedikt von 1812 in Preußen. Der lange Weg der Juden zu „Einländern" und „preußischen Staatsbürgern", Berlin 2013, S. 219–236

Troeltsch, Ernst, Grundprobleme der Ethik. Erörtert aus Anlaß von Herrmanns Ethik (1902), in: Hartmut Kreß (Hg.), Wilhelm Herrmann, Ethik, Ernst Troeltsch, Grundprobleme der Ethik, Waltrop 2002 (= Nachdruck der 1. Aufl. der Ethik von W. Herrmann, 1901, sowie Nachdruck der beiden Aufsätze Troeltschs mit originalen Seitenzahlangaben aus der Zeitschrift für Theologie und Kirche 12, 1902)

Troeltsch, Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) Bd. 1, Schriften zur Theologie und Religionsphilosophie (1888–1902), Berlin 2009

Troeltsch, Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) Bd. 5, Die Absolutheit des Christentums und die Religionsgeschichte (1902/1912), Berlin 1998

Troeltsch, Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) Bd. 6, Teilbd. 1, Schriften zur Religionswissenschaft und Ethik (1903–1912), Berlin 2014

Troeltsch, Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) Bd. 7, Protestantisches Christentum und Kirche in der Neuzeit (1906/1909/1922), Berlin 2004

Troeltsch, Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) Bd. 8, Schriften zur Bedeutung des Protestantismus für die moderne Welt (1906–1913), Berlin 2001

Troeltsch, Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) Bd. 15, Schriften zur Politik und Kulturphilosophie (1918–1923), Berlin 2002

Troeltsch, Ernst, Kritische Gesamtausgabe (KGA) Bd. 21, Briefe IV (1915–1918), Berlin 2018

Unruh, Peter, Religionsverfassungsrecht, Baden-Baden 2. Aufl. 2012

Unterrichtung durch die Bundesregierung, Achter Erfahrungsbericht der Bundesregierung über die Durchführung des Stammzellgesetzes, Deutscher Bundestag Drucksache 19/10060, 6.5.2019

Voigt, Friedemann, Wertfreiheit und Kompromiss. Die religionspolitischen Implikationen von Ernst Troeltschs Soziologentagrede, in: Volkhard Krech / Hartmann Tyrell (Hg.), Religionssoziologie um 1900. Eine Fortsetzung, Baden-Baden 2020, S. 391–411

Waldhoff, Christian, Die Kirchen und der moderne Verfassungsstaat, in: Christian Waldhoff (Hg.), Recht und Konfession – Konfessionalität im Recht?, Frankfurt a.M. 2016, S. 219–249

Wall, Heinrich de, Islamkunde als Ethikunterricht? Verfassungsfragen eines Islam- und Werteunterrichts, in: Kerstin von der Decken / Angelika Günzel (Hg.), Staat – Religion – Recht. Festschrift für Gerhard Robbers zum 70. Geburtstag, Baden-Baden 2020, S. 637–655

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Weber, Petra, Carlo Schmid 1896–1979, Frankfurt a.M. 1998

Weber, W., Religionsunterricht, rechtlich, in: Kurt Galling u.a. (Hg.), Die Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG), Bd. 5, Tübingen 3. Aufl. 1961, Sp. 1034–1037

Wellgraf, Stefan, Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft, Bielefeld 2021

Weskott, Markus, Gewissen und Gewissensfreiheit im neueren Protestantismus. Denkansätze von Thielicke bis Rendtorff, Stuttgart 2020

Wiedenroth-Gabler, Ingrid, Wie viel und welcher Islam gehört in die Schule? – Chancen und Grenzen des Islamischen Religionsunterrichts, in: Joachim Willems (Hg.), Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld 2020, S. 315–325

Wiese, L. (Hg.), Das höhere Schulwesen in Preussen. Historisch-statistische Darstellung, im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, Bd. 2, 1864–1868 (1869), Berlin 1869

Wieshaider, Wolfgang, Das andere Muster oder: Ein Versuch über das österreichische Religionsrecht des 21. Jahrhunderts anhand der Struktur des Protestantengesetzes, in: Kerstin von der Decken / Angelika Günzel (Hg.), Staat – Religion – Recht. Festschrift für Gerhard Robbers zum 70. Geburtstag, Baden-Baden 2020, S. 411–427

Willems, Joachim, Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen?, in: Joachim Willems (Hg.), Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld 2020, S. 387–402

Willems, Ulrich, Religionspolitik vor neuen Herausforderungen, in: Daniel Gerster / Viola van Melis / Ulrich Willems (Hg.), Religionspolitik heute, Freiburg i.Br. 2018, S. 38–69

Winter, Agnes, Das Gelehrtenschulwesen der Residenzstadt Berlin in der Zeit von Konfessionalisierung, Pietismus und Frühaufklärung (1574–1740), Berlin 2008

Wißmann, Hinnerk, Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft, Tübingen 2019

Wißmann, Hinnerk, Religionsunterricht als interdisziplinäre Herausforderung, in: Neue Juristische Online-Zeitschrift (NJOZ) 51 / 2021, 321–325

Wissner, Golde / Schweitzer, Friedrich, Wen der Religionsunterricht nicht erreicht und wie er sich darum ändern müsste – Schülerwahrnehmungen zum Religions- und Ethikunterricht im Vergleich, in: Stefan Altmeyer u.a. (Hg.), Reli – keine Lust und keine Ahnung? Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 35, Göttingen 2019, S. 46–61

Wolfes, Matthias, Öffentlichkeit und Bürgergesellschaft. Friedrich Schleiermachers politische Wirksamkeit, Berlin 2004

Wolfes, Matthias, Schleiermacher und das Judentum, in: Aschkenas. Zeitschrift für Geschichte und Kultur der Juden 14 / 2004, 485–510

Wüller, Heike, Systemkrise als Handlungschance. Christian Wilhelm von Dohm und die Lütticher Revolution von 1789, Berlin 2004

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Namenregister (in Auswahl)

Adenauer, Konrad 98 f.
Anschütz, Gerhard 118 f., 122 f., 131, 169

Barth, Karl 26, 145, 168
Basedow, Johann Bernhard 18–23, 26, 28, 37 f., 42 f., 45, 82, 208
Baumgarten, Otto 125
Böckenförde, Ernst-Wolfgang 136, 145
Bosse, Robert 51, 53 f., 56, 71
Bultmann, Rudolf 156, 165

Caprivi, Leo v. 50 f., 56

Dibelius, Otto 115 ff.
Diesterweg, Adolph 69
Dohm, Christian Wilhelm 28, 37 f., 40, 45, 67

Falk, Adalbert 48 f., 53 f.
Francke, August Hermann 16 f.
Friedländer, David 37, 42, 44
Friedrich II. (der Große) 17 f., 21
Frings, Josef Kardinal 95

Härle, Wilfried 149, 177, 179, 181 ff., 186
Herder, Johann Gottfried 18
Heumann, Jürgen 147 f., 155, 165, 201
Heuss, Theodor 96 ff., 103 f., 108 ff., 117, 124, 133 f.
Heinig, Hans Michael 141 f.
Humboldt, Wilhelm von 28, 30, 38, 40, 199

Kant, Immanuel 20, 41, 53

Luther, Martin 15 f., 19, 60, 71

Mendelssohn, Moses 20 ff., 28, 37 f., 40 ff.
Muckel, Stefan 156, 208, 212 f.

Naumann, Friedrich 109 f., 117, 121 f., 125 f.
Nawiasky, Hans 93 f., 111 f., 128, 187 f., 193

Penzig, Rudolph 78
Preuß, Hugo 24, 46 f., 51–59, 61, 66, 68 ff., 81 f., 109 f., 112 f., 117, 197, 202

Radbruch, Gustav 119, 128 ff.
Robbers, Gerhard 87, 89, 92, 137, 172, 183 f.
Rousseau, Jean-Jacques 19 f., 27, 42

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst 25–46, 66, 68 f., 72, 210
Schmid, Carlo 87 f., 90, 99, 104 f., 107, 135 f.
Schmidt, Helmut 132, 175
Schweitzer, Friedrich 141 f., 144, 146 f., 159

Troeltsch, Ernst 15, 46 f., 59–66, 68, 72, 77, 82 ff., 124, 154, 202, 210

Unruh, Peter 93, 137

Virchow, Rudolf 52, 115

Wißmann, Hinnerk 176 ff., 210

Zedlitz-Trützschler, Robert v. 50 f., 56

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Begriffsregister (in Auswahl)

Antijudaismus 29, 36 ff., 41, 200

Baden-Württemberg 159 f., 169, 172, 190, 199, 213
Bayern 43, 52, 93 f., 99, 116 f., 140 f., 159 f., 166, 168, 177, 187–197, 198 f., 203 f., 211
Bekenntnisfreie Schule 86, 92, 98, 106 f., 112, 127, 131, 133 ff., 136 ff., 209, 211
Berufsschulen 97 ff., 101, 107, 135
Bremer Klausel 78, 91 f., 97 ff., 106 f., 134, 142 f., 211
Buddhismus 178 f., 184, 207
Bündnis 90/Die Grünen 198, 208
Bundesverfassungsgericht 89 ff., 100, 138, 141, 176, 182, 186

CDU 93, 95 f., 98, 103 f., 107

DDP 109, 117, 124 f., 129
Dissidenten 23, 49, 51, 64, 68, 115, 200

Ersatzfach 93, 159 f., 166, 180, 208, 213
Europäischer Gerichtshof 157, 206

Fakultät / Fakultäten (theologische) 60, 62 f., 65, 74, 142, 151, 158
FDP 96, 109, 198

Gemeinschaftsschule 59, 80, 97, 103 ff., 111, 113, 127 ff., 133, 136, 199
Gesinnung / Gesinnungstest / Gesinnungsunterricht 30, 32, 35, 46, 54, 64, 123, 126, 149, 155
Grundsätze der Kirchen / Religionsgemeinschaften 86, 89 f., 95 f., 101, 106, 119–124, 154, 159, 169 f., 181 ff., 185, 193, 199, 212
Güterlehre 82, 84, 201

Hamburg 19, 79, 82, 92, 94, 104, 115, 122, 132, 136, 140, 175–186, 190, 197 f., 203, 206 f., 209, 213
Hessen 17, 98, 159, 191, 198, 203 f.

Intoleranz 20, 25, 41, 44, 67 ff., 107, 132, 162, 184, 200
Islamunterricht 155 f., 162 f., 171 f., 188, 190 ff., 195, 204, 214

Judentum 22, 29, 37, 40 f., 46, 52, 65 f., 69, 180
Jüdische Freischule 23, 42 f.

Konfessionskunde, Konfessionskundeunterricht 90, 141, 170, 204
Konfessionsschule 24, 55, 58, 61, 70, 72, 74, 80 f., 97, 99, 102 ff., 108, 111 ff., 117, 123, 127 f., 131, 136, 165, 174, 198 f., 202
Kulturkampf 47 ff., 73 f., 115, 153, 201

Landesherrliches Kirchenregiment 110, 130, 171, 173
Lebenskunde 78, 91, 142, 204 f., 211

Missio canonica 73 ff., 121 f., 134, 148, 150, 152
Mission 144, 148 f., 171

Natürliche Religion 15, 17 ff., 22, 38 ff., 43, 45, 82, 178, 201
Niedersachsen 87, 105, 150, 155, 159, 170, 203
Nordrhein-Westfalen 87, 89, 105, 141, 155, 159, 170, 190, 198, 202, 213

Orthodoxie 159 ff.

Philanthropinum 20 f., 23, 37, 42 f., 201, 208
Pluralismus 31, 33 f., 43, 45, 120, 137, 200
Popularklage 178, 192 ff., 196

Reformpädagogik 42, 77
Religionsetatismus 173
Religionskunde 13, 32, 66, 90 f., 124 f., 141, 147 f., 175, 184, 186, 194, 201, 207 ff., 211 ff.
Rheinland-Pfalz 93

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schulaufsicht 48 f., 52, 62, 64, 73, 81, 111, 113, 169, 199
Sachsen 92, 123
Simultanschule 51, 70, 80 f., 104, 112, 128
SPD 90, 97 ff., 102, 104, 106 f., 109, 127 ff., 198

Toleranz 16, 19 ff., 28 f., 37 f., 41 ff., 45, 58, 65, 67, 88, 104, 107, 119, 130, 134, 165, 182 ff., 197, 200 f., 207 f., 210

Weltanschauungsgemeinschaften 13, 120, 205, 207
Weltliche Schule 59, 80, 107, 112, 127 ff., 131 ff., 139

https://doi.org/10.5771/9783748932116 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND