

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 kurorisch 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

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

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 Reformationsepoke, 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.

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.

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. Gelehrten Schulen 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 duldet, 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 Gelehrten Schulwesen der Residenzstadt Berlin, 2008, S. 280, vgl. S. 380.

9 Winter, Das Gelehrten Schulwesen der Residenzstadt Berlin, 2008, S. 288, vgl. S. 385.

(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 beeinträchtigte. 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“.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

„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 Aufklärungsdenkter 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.

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 Altona¹⁴ 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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

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 allernatürlichesten 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.

(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 „politisch gute 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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

deutliche oder entfernte Weise wider eine solche Religion zur Beförderung der herrschenden gebraucht“: Basedow votierte 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 allernatürlichssten 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 Zusitzung 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.

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 anbetrifft, achtete man in ihr gezielt auf Toleranz gegenüber den nichtjüdischen Schülern.³¹

d) Retardation am Ende der Aufklärungsepoke

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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

len blieb im Ergebnis den Kirchen bzw. den Geistlichen überlassen³²; 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 Hypothesen 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.

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) Kurzriss 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 viel beachtete 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 überliefelter 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.

der schlechthinnigen Abhängigkeit“ charakterisiert, womit er ihre Verankerung in der menschlichen Biografie, modern existenzphilosophisch ausgedrückt: ihren Stellenwert als menschliches Existenzial hervorhob. Insofern 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.

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 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 Gesamtleben im Staat und der Kirche und des all-

40 Vgl. Krefß, in: *von Scheliba/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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

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 vermittelte 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 Juden⁵³ 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.

ren Religionen, namentlich dem Islam und dem Judentum religiös sowie sittlich überlegen⁵⁵, 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 „Religionsunterricht 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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

seien „die beiden Grundelemente der Volksbildung“, die seinen Vorlesungen zur Staatslehre aus dem Jahr 1817 zufolge „den Inhalt 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.

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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

gegenüber. Gegen ihn sei einzuwenden, dass er Gesinnungsunterricht sei – „der eigentliche Zweck 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 adoptierte und benutzte 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.

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 gelehrt 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.

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 gelehrt 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.

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 entwickelt 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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

(3) Nach Ablauf des Jahres 1810 ging seine Funktion als Direktor der Wissenschaftlichen Deputation zu Ende⁹⁰; 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 äußersten 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. 51f.

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.

erschien, „Juden und Muhammedaner, Katholiken und Protestanten“ in ihrem Nebeneinander zu respektieren⁹⁴, 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 Aufklärungsdenkter 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 folge 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 Hoffnung 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 Rengstorff, in: Rengstorff/von Kortzfleisch, Kirche und Synagoge, Bd. 2, 1988, S. 164.

auch dieses prästire“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 verschlossen¹⁰⁰, 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 Antijudaismus¹⁰³ 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.

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 Kirche¹⁰⁸ in die zweite Reihe¹⁰⁹. 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. Krefß, in: *Selge*, Internationaler Schleiermacher-Kongreß, 1985, S. 1243; Krefß, in: von Scheliba/Dierken, *Der Mensch und seine Seele*, 2017, S. 52 ff.

107 Vgl. Krefß, in: von Scheliba/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 Krefß, *Staat und Person*, 2018, S. 29 f., S. 254 ff., S. 261 ff.

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

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 befindet 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 war¹¹⁵ –: „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 halten¹¹⁹, 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.

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 Christentum als eine Fortsetzung

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.

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 waren¹²⁵, 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 bezeichnete 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.

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, wobei 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 Sitzenlehre 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/Östhövener, 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.

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.

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 hatte¹³⁷ – 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 werden¹⁴⁰, 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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

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 verkannnte 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.

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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

Jahre aufgehoben¹⁴⁵, 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 1872¹⁴⁷ 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.

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 wahrnehmen¹⁵⁰ – 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 Verdümpfung 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 Volkschulgesetz 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.

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 befindet 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.

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 unerlässlich¹⁶⁰. 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 Religionslehrinnen 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.

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 wiedergeben 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.

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. Stenographic 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 dürfen¹⁶⁵, 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 dürfen 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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

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 väterländischer 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 gemäßregelten 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.

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 Volkschulen“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.

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: „ähnt 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 Zentrumsparthei, 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.

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

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.

1918/1919 nicht enthalten gewesen.¹⁷⁹ Gegenüber den Kirchen, die den preußisch-deutschen Obrigkeitstaat gestützt hatten¹⁸⁰, 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 hätten¹⁸¹; 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 Obrigkeitstaat – einem Wort, das Preuß mit kritischer Intention geprägt hatte – hielt er als vorzugs würdige 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.

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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

Gedanklich stand Troeltsch dem konservativen, gehorsams- und obrigkeitstaatlich 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-moder-nen 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 entfalte-te 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 Uni-versität“, 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 Bei-trag nahm er manche Positionen vorweg, die im weiteren Verlauf des Jahres 1919 in die Weimarer Reichsverfassung eingingen. Die ältere Publi-ka-tion, 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 eingebbracht und 1906 beschlossen worden,

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

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 1892¹⁸⁵ 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 einzige 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,

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.

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 Obrigkeitstaatsgehorsam 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 „inhaltlos“ 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.

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 scheiterte 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 hatte²⁰²,
- 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.

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

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 weiterreichen den 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 abschätzige 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.

schem Denken sprach²⁰⁶, 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 konzidierte, 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 vertiefe[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.

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

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

wurde sichtbar, wie sich die Problemlage im Verlauf des 19. Jahrhunderts weiter verschärfe. 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. 44f.

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.

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 war²¹⁷: 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 hin²¹⁹, 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.

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 kritisierte²²⁵:

„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 Mühlener* 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.

Princip ausgedrückt: Die preußischen Schulen sind confessionelle Schulen²²⁶ – 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 abhalten²²⁸ und sie – wie schon in den Debatten des Jahres 1810 deutlich geworden war²²⁹ – 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 Eingrufenen, 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.

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 Faktum²³⁵ und für den „religiösen Tiefstand“ bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert²³⁶ 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 ändern könnten.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: Bunner/Piersig, Religiöse Erneuerung, Romantik, Nation, 2003, S. 80.

235 Vgl. Staats, in: Bunner/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.

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 Weltbildern²⁴¹ 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 wehrte dem Sozialismus und vermittelte 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.

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 Kulturmärkts 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 Zentrumsparthei 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.

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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

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 radical 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.

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 (Abstimmung 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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

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.

- 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 Spitzte 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 Bekennnis 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. *Blöth*, Die Bremer Religionspädagogik, 1961, S. 43 ff., S. 57 ff.

260 Denkschrift der bremischen Lehrerschaft, zit. nach *Blöth*, Die Bremer Religionspädagogik, 1961, S. 128, im Orig. z.T. mit Hervorhebungen.

261 *Blöth*, Die Bremer Religionspädagogik, 1961, S. 78.

262 Vgl. *Groschopp*, Weltliche Schule und Lebenskunde, 2020, S. 54.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

- 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 würden²⁶³,
- 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 besiegt, 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 *Blöth*, Die Bremer Religionspädagogik, 1961, S. 53.

abgesehen von Ausnahmen; das Großherzogtum Baden führte 1876 die Simultanschule ein.²⁶⁷ In Preußen war für Volksschulen das Konfessions-schulprinzip 1906 sogar gesetzlich festgeschrieben worden. Auf diese Wei-se 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 Religi-onsunterricht 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 Auf-sicht 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 Reichsge-setz, ins Spiel:

„Der Lösung dieser wie mancher anderen höchsten Kulturaufgaben sind nach der heutigen Entwicklung der Dinge die deutschen Einzel-staaten nicht mehr gewachsen; der Beruf hierzu geht mit immanenter Notwendigkeit auf das Reich über. [...] Das moderne deutsche Schul-gesetz 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: Blöth, Die Bremer Reli-gionspädagogik, 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.

tensiv bemüht; seine Verabschiedung scheiterte im Jahr 1927. Preuß^c 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 wurden²⁷³, 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.

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 Ethisierungsprozesses“ 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 Kohärenz²⁷⁵ sowie methodische Unschärfen²⁷⁶ 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 kontingen-ten „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.

A. Geistes- und rechtsgeschichtliche Voraussetzungen des heutigen Religionsunterrichts

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.