

Grundlagen und Kriterien zu einer Weiterentwicklung des Religionsunterrichts¹

Übersicht

Abschnitt 1: Einleitung: GRÜNER Diskurs und konkretes Vorgehen.

- 1.1. *Diskurs zum Religions- und Weltanschauungsunterricht bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*
- 1.2. *Das konkrete Vorgehen*

Abschnitt 2: Das Modell des „Religionsunterrichts für alle“

- 2.1. *Verfassungsrechtliche Vorfragen*
- 2.2. *Ein Gesprächsangebot, kein fertiges Modell*
- 2.3. *Die Ansprechpartner und regionale Rahmenbedingungen*
- 2.4. *Probleme des Islamischen Religionsunterrichts, besonders die „Beiratslösung“*
- 2.5. *Die Rolle des Staates beim Religions- und Weltanschauungsunterricht*
- 2.6. *Die religions- und weltanschauungsbezogene Bildung an den Schulen*
- 2.7. *Zur religions- und weltanschauungs-pädagogischen Ausbildung*
- 2.8. *Die Bedeutung von Erfahrung und Identität für den Religionsunterricht*
- 2.9. *Das Gelsenkirchener Modell für den Religionsunterricht*

Abschnitt 3: Ergebnisse und politische Folgerungen

- 3.1. *Vorbemerkungen*
- 3.2. *Wesentliche Gesichtspunkte des vorgeschlagenen Modells*
- 3.3. *Folgerungen für die GRÜNE Politik*

Abschnitt 4: Quellen und Forschungsliteratur

- 4.1. *Zugrundeliegende Quellen*
- 4.2. *Forschungsliteratur*

¹ Dieses Thesenpapier wurde von der Bundesarbeitsgemeinschaft Christinnen und Christen bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN auf seiner Herbsttagung in Erfurt am 18. November 2018 verabschiedet. Das Papier beruht auf einer von Friedrich Battenberg, Uwe Gerber und Walter Kissling erstellten Vorlage.

Abschnitt 1: Einleitung: GRÜNER Diskurs und konkretes Vorgehen

1.1. *Diskurs zum Religions- und Weltanschauungsunterricht bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*

In ihrem 2016 erstellten Abschlussbericht der *Kommission „Weltanschauungen, Religionsgemeinschaften und Staat“* von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN konnte unter dem Stichwort „Schule und Hochschule“ die Frage der Reform des Religionsunterrichts lediglich durch eine Beschreibung der aktuellen Rechtslage angesprochen werden, da in den über zweijährigen Beratungen der Kommission andere Fragen des Religionsverfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland stärker im Fokus standen. Maßgebend für die Zurückhaltung waren vor allem die föderale Zuständigkeit und unterschiedliche Ausgangslagen in den Bundesländern sowie auch der enge Zusammenhang mit der kontrovers diskutierten Frage nach der Einrichtung eines Islamischen Religionsunterrichts (IRU). Auf der Grundlage des zitierten Abschlussberichts wurde auf der 40. Ordentlichen Bundesdelegiertenkonferenz der GRÜNEN am 12. November 2016 u.a. beschlossen: *„Für einen angemessenen bekenntnisorientierten Religionsunterricht auf der Grundlage des Verfassungsrechts der jeweiligen Bundesländer braucht es entsprechende akademische Ausbildung des Lehrpersonals. Dies geschieht durch die Etablierung theologischer Studien zu den jeweiligen Religionen und auch für Weltanschauungsgemeinschaften, die wie der Humanistische Verband bekenntnisorientierten Unterricht an den Schulen anbieten.“* Auch wenn damit zum eigentlichen Religionsunterricht nichts gesagt wird, ist durch die gewählte Formulierung immerhin so viel klar, dass die Bundespartei von einem **bekanntnisorientierten Unterricht** ausgeht. Offen bleibt dabei allerdings, was mit einem „Bekenntnis“ hier gemeint ist: Bekenntnis als Anbindung an eine Konfessionskirche, Bekenntnis als Glaubensinhalt einer Bekenntniskirche (Konfessionskirche), Bekenntnis als persönlicher Zustimmungsakts zu dem Bekenntnis einer Konfessionskirche. Für die verfassungsrechtliche Diskussion kann dies dahingestellt bleiben.

Schon 2009 hatte die Bundesarbeitsgemeinschaft Christinnen und Christen bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (BAG Chr.) ein wesentlich von Uwe Gerber bearbeitetes Thesenpapier vorgelegt, mit dem das Modell eines „Religionsunterrichts für alle“ vertreten wurde.² Als eigenständige Positionsbestimmung einer Parteigliederung spielte dieses Papier in der innerparteilichen Diskussion eine große Rolle; angesichts der unterschiedlichen weltanschaulichen Strömungen bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN konnte es jedoch keinen offiziellen Charakter erlangen. Dieses Papier ist jedoch Ausgangspunkt und Grundlage der im Folgenden dargestellten Überlegungen.

Die 2014 publizierte Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Religiöse Orientierung gewinnen“³ zog bereits die Konsequenzen aus den veränderten Bedingungen und Herausforderungen religiös-weltanschaulicher Pluralität in der Schule, auch im Hinblick auf islamische Glaubensüberzeugungen und „atheistisch geprägte Haltungen“.⁴ An die Analysen und Überlegungen dieser Denkschrift kann hier angeknüpft werden. Die dort in den Mittelpunkt gestellte Forderung nach einer „Pluralitätsfähigkeit“ als Bildungsziel in Schule und Unterricht, um ein von Respekt und Toleranz geprägtes gesellschaftliches Zusammenleben erreichen zu können, ist ein Grundanliegen für den Religions- und Weltanschauungsunterricht (RU)⁵. Hier wurde die Forderung nach einer über das Christentum hinausreichenden Plu-

² Bundesarbeitsgemeinschaft Christinnen und Christen bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Das Modell eines „Religionsunterrichts für alle“ als Kooperationsangebot an die Religionsgemeinschaften (RU für alle), Helmstedt 2009

³ Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2. Aufl. Gütersloh 2014. Hingewiesen sei auch auf die zwölf Thesen zur religiösen Bildung in der Schule, die der damalige Präses des Synode der EKD, Jürgen Schmude, 1997 vorgelegt hatte: Religiöse Bildung in der Schule, hg. vom Kirchenamt der EKD, Hannover 1997.

⁴ Vorwort Nikolaus Schneiders, in: Denkschrift der EKD (wie Anm. 3), S. 8.

⁵ Im Folgenden wird „Religions- und Weltanschauungsunterricht“ stets als „RU“ abgekürzt (entsprechend der Abkürzung von „Islamischer Religionsunterricht“ mit der Abkürzung „IRU“). Dies ist die in der Forschungsliteratur benutzte gängige Abkürzung, die wir nicht durch eine neue, nur Verwirrung schaffende Abkürzung ersetzen wollen. Der Weltanschauungsunterricht ist also stets mit gemeint, da wir denken, dass auch diejenigen Weltanschauungen, die einen transzendenten Charakter bzw. ein Selbstverständnis als Offenbarungsreligion ausdrücklich ablehnen, in einem weiteren Sinne religiöse Züge tragen. Im Vordergrund der folgenden Überlegungen stehen weiterhin die Religionsgemeinschaften, zu denen zwar Weltanschauungsgemeinschaften wie der Humanistische Verband zwar hinzukommen, die aber quantitativ noch eine geringe Rolle spielen.

ralität zu einem wichtigen Element zur Fortentwicklung des traditionellen Religionsunterrichts.

1.2. Das konkrete Vorgehen

Die folgenden Überlegungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit; sie beanspruchen auch nicht, den einzig richtigen Weg aufzuzeigen. Sie können und wollen kein fertiges Modell vorschlagen, zumal ein solches nur „kontextuell“ in Bezug auf regionale Traditionen im Rahmen des jeweiligen Bundeslandes erarbeitet werden kann. Allerdings ist festzuhalten: Unsere plurale Gesellschaft mit den unterschiedlichsten Religionsausübungen braucht im gemeinsamen RU eine wissenschaftliche Begleitung durch die Universitäten, die Religionspädagogik in Vielfalt lehren. Dabei können die unterschiedlichen Verbände angehört werden, ohne dass sie damit ein verfassungsrechtlich erforderliches Zustimmungsrecht in der Beurteilung eines gemeinsamen RUs haben. Unser Modell ist deshalb im Sinne eines hoffentlich praktikablen Vorschlags zu werten, der Wege aufzeigen will, die vom überkommenen konfessionellen Unterricht in den „RU für alle“ münden soll, vor dem Hintergrund, dass überall Pluralität erlebbar ist und weiter wachsen wird. Doch auch der „RU für alle“ braucht Lehrerinnen und Lehrer, die selbst eine Haltung in religiöser Bindung haben, jedoch ebenso über andere Bindungen aus wissenschaftlicher Perspektive heraus Bescheid wissen, dazu zur Selbstreflexion ermuntern, ohne den Glauben zu verachten oder herabzuwürdigen, vielmehr die Pluralität als eine Chance verstehen, Vielfalt zu würdigen, um damit Frieden und Zusammenhalt unter den Menschen zu fördern.

Auf der Grundlage des Religionsverfassungsrechts (Abschnitt 2.1) soll ein Gesprächsangebot an die Vertreter*innen der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften (Abschnitt 2.2) unterbreitet werden, und zwar unter Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten, der unterschiedlichen Gesprächspartner und der historischen Entwicklung (Abschnitt 2.3). Auf die Probleme des IRU, der nur überblicksartig thematisiert werden kann, muss Rücksicht genommen werden (Abschnitt 2.4). Ein besonderes Problem ist dabei, dass die Rolle des Staates definiert werden muss, auch durch dessen Verpflichtungen

und Grenzen bei der Wertsetzung (Abschnitt 2.5). Es wird weiter beschrieben werden, wie die religionsbezogene Bildung an den Schulen aussehen muss (Abschnitt 2.6), welche Ansprüche dabei die Kirchen und andere Ansprechpartner in der religionspädagogischen bzw. weltanschauungspädagogischen Ausbildung erfüllen müssen (Abschnitt 2.7). Weitere Ausführungen sind zur Frage notwendig, wie Religion bzw. Weltanschauung erlebt und reflektiert werden. Dabei geht es um die Frage der „Identität“ (gibt es überhaupt eine solche?)⁶ bzw. der religiösen Erfahrungen, auch des individuellen Vorverständnisses, das die Schülerinnen und Schülern den Unterricht mitbringen (Abschnitt 2.8). Schließlich soll neben dem weiterhin im Zentrum stehenden „Hamburger Modell“ als Muster für eine mögliche Lösung das „Gelsenkirchener Modell“ eines „**Religionsunterrichts für alle**“ vorgestellt werden (Abschnitt 2.9). Ergebnisse und die daran geknüpften politischen Folgerungen für die GRÜNE Politik werden abschließend in Abschnitt 3 präsentiert.

⁶ Wir verstehen „Identität“ nicht als etwas Statisches, Festgezurrtes, sondern als eine situative, prinzipiell dynamische, sich also grundsätzlich in stetiger Entwicklung befindliche Größe. Ausgangspunkt, um sich mit weltanschaulichen Identitäten zu befassen, sind im RU die religiösen Erfahrungen bzw. das je individuelle Vorverständnis, das die Schüler*innen in den Unterricht einbringen.

Abschnitt 2: Das Modell des „Religionsunterrichts für alle“⁷

2.1. Verfassungsrechtliche Vorfragen

In der juristischen Forschungs- und Kommentarliteratur zu Art. 7 II und III des Grundgesetzes (GG) wurden Zweifel an der Verfassungsmäßigkeit eines Religionsunterrichts geäußert, wenn dieser die engen Bahnen der Konfessionalität überschreitet.⁸ Überkonfessionalität und Multireligiosität des RU entsprechen danach nicht der geltenden Verfassung.⁹ Diese Zweifel können nur durch eine Interpretation dieser Verfassungsbestimmung ausgeräumt werden, die den veränderten Bedürfnissen einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft Rechnung trägt. Dabei soll zunächst unberücksichtigt bleiben, dass durch die Ausnahmeregelung des Art. 141 GG, der sog. „Bremer Klausel“, für einzelne deutsche Bundesländer die institutionelle Garantie des konfessionsgebundenen RU nicht gilt. Die bis Ende 1948 eingeführten Landesverfassungsbestimmungen zum RU erhielten danach entgegen des Grundsatzes des Art. 31 GG („Bundesrecht bricht Landesrecht“) eine Bestandsgarantie – ungeachtet der Möglichkeit, dass auch dort der konfessionsgebundene RU als ordentliches Lehrfach in den öffentlichen Schulen eingeführt werden kann.¹⁰

Die hier interessierenden Sätze 1 und 2 von Art. 7 III GG legen zum Thema RU das Folgende fest: *Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen*

⁷ Für konkrete Vorschläge und Anregungen sind wir besonders Sigrid Beer, Landtagsabgeordnete der GRÜNEN in Nordrhein-Westfalen, Markus Heimbach und Friederike Raum-Blöcher aus Hamburg, Prof. Dr. Andreas Obermann von der Universität Bonn sowie Martin Eiselt aus Brandenburg dankbar, daneben aber auch den Mitgliedern der Bundesarbeitsgemeinschaft Christinnen und Christen bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, die sich an der Diskussion beteiligt hatten.

⁸ Für das Hamburger Modell: Peter Unruh, Religionsverfassungsrecht, 2. Aufl. Baden-Baden 2012, Rdn. 440. Frauke Brosius-Gersdorf, Artikel 7: Schulwesen, in: Horst Dreier (Hg.), Grundgesetz, Kommentar, 3. Aufl., Band I: Art. 1 – 19, Tübingen 2013, S. 935-1021, hier: Rdn. 84.

⁹ Karl-Hermann Kästner, Art. „Religionsunterricht, staatlicher“, in: Axel Frhr. v. Campenhausen u.a., Lexikon für Kirchen- und Staatskirchenrecht, Bd. 3, Paderborn u.a. 2004, S. 423f., hier: S. 424.

¹⁰ Dieter Hörnig/Heinrich Amadeus Wolff (Hgg.), Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Handkommentar, 11. Aufl., Baden-Baden 2016, Art. 141 Rdn. 3.

mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Dies wird in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) als „institutionelle Garantie“ interpretiert,¹¹ die mit einer „Leistungskomponente“ versehen ist, mit der die Religionsfreiheit des Art. 4 I und II GG konkretisiert wurde, und die auf Kooperation zwischen den Religionsgemeinschaften und dem Staat angelegt ist.¹² Seit einer Grundsatzentscheidung aus dem Jahre 1987 hat das BVerfG die seither in ständiger Rechtsprechung beachteten Grundsätze für den nach Art. 7 III garantierten RU festgelegt, und zwar nach folgender Definition:¹³ *RU im Sinne des GG ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln ist seine Aufgabe.* Die „konfessionelle Positivität und Gebundenheit“ des RU wurde danach zum konstitutiven Merkmal erhoben.¹⁴

Da durch Art. 4 I GG neben der religiösen auch die weltanschauliche Bekenntnisfreiheit als Grundrecht aller Bürgerinnen und Bürger individuell geschützt wird und zudem nach Art. 137 VII der Weimarer Reichsverfassung (in Art. 140 GG inkorporiert) ebenso wie nach dem unmittelbar geltenden Art. 9 I der Europäischen Menschenrechtskonvention die Religionsfreiheit der Weltanschauungsfreiheit gleichgestellt wird,¹⁵ muss in die Schutzgarantie des Art. 7 III auch

¹¹ Ausführlich dazu: Uta Hildebrandt, Das Grundrecht auf Religionsunterricht. Eine Untersuchung zum subjektiven Rechtsgehalt des Art. 7 Abs. 3 GG (= Jus Ecclesiasticum 63), Tübingen 2000, S. 135 ff.

¹² Hörnig/Wolff, GG (wie Anm. 10), Art. 7 Rdn. 10.

¹³ Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE) Bd. 74, 1987, S. 244 ff., hier: S. 252.

¹⁴ Unruh, Religionsverfassungsrecht (wie Anm. 8), Rdn. 418; Bernd Jean d’Heur/Stefan Koriath, Grundzüge des Staatskirchenrechts, Stuttgart u.a. 2000, S. 212.

¹⁵ Martin Morlock, Artikel 4: Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit, Kriegsdienstverweigerung, in: Dreier, GGI I (wie Anm. 4), S. 544-609, hier: Rdn. 32; Horst Dreier, Staat ohne Gott. Religion in der säkularen Moderne, München 2018, S. 91, 115.

der Weltanschauungsunterricht einbezogen werden.¹⁶ Mit diesem soll nach dem üblichen Verständnis eine innerweltliche, nichttranszendente Weltsicht und Sinnggebung im Unterricht angeboten werden.¹⁷ Unabhängig aber davon, ob man dieser Differenzierung folgt oder doch eher einen fließenden Übergang zwischen Religion und Weltanschauung als alternativen Sinngbungsvarianten annimmt: Es muss für die Teilhabe an der institutionellen Garantie des Art. 7 III. immer vorausgesetzt werden, dass der Träger der Weltanschauung (z.B. der Humanistische Verband) die rechtlichen Voraussetzungen einer Religionsgemeinschaft („Religionsgesellschaft“ nach dem aus der Weimarer Reichsverfassung hergeleiteten Sprachgebrauch des Art. 140 GG) erfüllt.¹⁸ Erfüllt er diese Voraussetzungen, dann ist er in gleicher Weise wie z.B. die Kirchen dazu aufgerufen, im Rahmen des RU ein „unterscheidbares Sinn- und Kommunikationsangebot“¹⁹ in den Unterricht einzubringen, auf das alle Schüler*innen²⁰ Anspruch haben

Wenn aber die Ausrichtung des Religionsunterrichts an den Glaubenssätzen der jeweiligen Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft für die Schutzgarantie des Art. 7 III GG konstitutiv ist, sind einzig und allein die Träger dieser Garantie, nämlich die anerkannten Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, für die Inhalte des RU verantwortlich. Insofern ist dieses Prinzip der „konfessionellen Homogenität“ konstitutiv.²¹ Das „Übereinstimmungsgebot“ in Art. 7 III S. 2 gebietet es, dass die Träger, und nicht der Staat, die Inhalte festlegen. Gleichwohl besteht eine Mitverantwortung des Staates im Blick auf die Einordnung des RU in die allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele der öf-

¹⁶ Hörnig/Wolff, GG (wie Anm. 10), Art. 4 Rdn. 11.

¹⁷ Hörnig/Wolff, GG (wie Anm. 10), Art. 4 Rdn. 5.

¹⁸ Brosius-Dersdorf, Religionsunterricht, in: Dreier, GG (wie Anm. 8), Rdn. 91.

¹⁹ So die Formulierung von: Reiner Preul, So wahr mir Gott helfe. Religion in der modernen Gesellschaft, Darmstadt 2003, S. 157.

²⁰ Im Folgenden wird der statt des komplizierten Ausdrucks „Schülerinnen und Schüler“ stets der vereinfachte Begriff „Schüler*innen“ benutzt, also der „gender-star“ eingesetzt. Die in der Forschungsliteratur häufiger benutzte Abkürzung „SuS“ wird hingegen vermieden, weil sie den Lesefluss stört und zugleich die Schüler*innen, hinter denen ja stets Persönlichkeiten stehen, zu quantitativen Größen abwertet.

²¹ Axel Freiherr von Campenhausen/Heinrich de Wall, Staatskirchenrecht. Eine systematische Darstellung des Religionsverfassungsrecht in Deutschland und Europa, 4. Aufl. München 2006, S. 215.

fentlichen Schule, mit der Konsequenz, dass der Staat über die Einhaltung dieser Zielvorgaben wachen kann und muss.²² Inwieweit hier eine „Sinnverantwortung“ bzw. eine Wertorientierung des Staates aus seinen Erziehungszielen heraus besteht,²³ - sofern jedenfalls Religion als umfassendes gedankliches System zur Beantwortung von letzten Sinnfragen des menschlichen Daseins verstanden wird -²⁴ mag bezweifelt werden. Fest steht jedenfalls, dass der Staat infolge des Neutralitätsgebots sich nicht „mit einem materiellen Ethos im Sinne des Verbindlich-Machens einer Religion oder Weltanschauung“ einmischen darf.²⁵ Vielmehr verfügt der Staat nur über ein „allgemeines Rahmenrecht“, das ihm Enthaltensamkeit in der Frage der Wahrheit und Offenheit hinsichtlich der von diesem Rahmen erfassten Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen gebietet.²⁶ Daraus folgt notwendiger Weise, dass ein interreligiöser oder interkonfessioneller Unterricht, wenn dieser staatlicherseits eingerichtet würde, ohne die Mitwirkung der betroffenen Kirchen oder Weltanschauungsgemeinschaften verfassungswidrig wäre.

Anderes muss indes gelten, wenn die genannten Träger dieses Grundrechts selbst entsprechende Angebote machen; die Entscheidung darüber, ob z.B. auf ökumenischer Basis ohne konfessionelle Bindung unterrichtet wird, liegt allein in der Entscheidungskompetenz der betroffenen Religionsgemeinschaften.²⁷ Die längst eingetretene Entwicklung der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland in Richtung auf eine individualisierte Multireligiosität muss dazu führen, dass das Kriterium der konfessionellen Homogenität des RU durch kooperative Elemente erweitert werden sollte, sofern die konfessionelle Kom-

²² Jörg Winter, Staatskirchenrecht der Bundesrepublik Deutschland, 2. Aufl. Köln 2008, S. 132f.

²³ So v. Campenhausen/de Wall, Staatskirchenrecht (wie Anm. 21), S. 214 f.

²⁴ Thorsten Anger, Islam in der Schule. Rechtliche Wirkungen der Religionsfreiheit und der Gewissensfreiheit sowie des Staatskirchenrechts im öffentlichen Schulwesen (= Münsterische Beiträge zur Rechtswissenschaft Bd. 152), Berlin 2003, S. 59.

²⁵ v. Campenhausen/de Wall, Staatskirchenrecht (wie Anm. 21), S. 215; Dreier, Staat ohne Gott (wie Anm. 15), S. 114.),

²⁶ Martin Heckel, Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem, Tübingen 2002, S. 6f.

²⁷ Hildebrandt, Das Grundrecht auf Religionsunterricht (wie Anm. 11), S. 235.

petenz des für den RU verantwortlichen Lehrkörpers nicht tangiert wird.²⁸ Am einfachsten lässt sich dies noch im Rahmen des sog. Hamburger Modells handhaben, wenn eine Religionsgemeinschaft in eigener Verantwortung die kooperative Öffnung des RU anbietet.²⁹ Die Vermittlung der Grundinhalte des christlichen Glaubens, wie er von der EKD – in diesem Fall von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland – vertreten wird, schließt eben auch das Eingehen auf dessen verschiedene Formen ebenso wie die Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen, nichtchristlichen Religionen und weltanschaulichen Positionen ein.³⁰ Sofern sich die betroffene Kirche oder Weltanschauungsgemeinschaft diese Position zu Eigen macht und selbst die inhaltliche Verantwortung dafür übernimmt, ist dies im Sinne der Verfassung.³¹ Allerdings haben die Religionsgemeinschaften nicht das Recht, Religionsunterricht in Religionskunde umzuwandeln und hierfür den Pflichtcharakter des Art 7 III GG in Anspruch zu nehmen.³²

Die Aufsichtspflicht des Staates, die im Rahmen des RU als einer „gemeinsamen Angelegenheit von Staat und Kirche“ (und zu ergänzen: einer Weltanschauungsgemeinschaft), einer sog. *res mixta*, eine Zusammenarbeit beider Partner im Rahmen der Vorgaben des Art. 7 III GG gebietet,³³ hat darüber hinaus die Konsequenz, dass der Staat es nicht verbieten kann, wenn mehrere Glaubens- und Weltanschauungsgemeinschaften im Hinblick auf gemeinsame Lehrprogramme und pädagogisch-didaktische Konzepte kooperieren. Dies kann in der Form geschehen, dass eine der betroffenen Gemeinschaften die

²⁸ Dazu siehe die nachfolgenden Kapitel.

²⁹ Birgit Kuhlmann, Religionsunterricht für alle in Hamburg 2.0. Didaktische Grundsätze und der aktuelle Stand der Weiterentwicklung, in: BRU-Magazin 68, 2017, S 36-41. Zweifel an der Verfassungsmäßigkeit äußert Unruh, Religionsverfassungsrecht (wie Anm. 4), S. 260 Rdn. 440.

³⁰ Christoph Link, Art. „Religionsunterricht, Evangelisch“, in: v. Campenhausen, Lexikon 3 (wie Anm. 5), S. 419-421, hier: S. 420f.

³¹ So auch Link, Art. Religionsunterricht (wie Anm. 30), S. 421.

³² So nach: Stefan Koriath, Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG, in: Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft. Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, hg v. Burkhard Kämper und Klaus Pfeffer, Bd. 49, Münster 2016, S. 18

³³ Winter, Staatskirchenrecht (wie Anm. 22), S. 131.

Federführung bzw. alleinige Verantwortung übernimmt, oder auch in der Form, dass mehrere gleichberechtigt ein Angebot machen, wenn dabei die konfessionelle Homogenität nach der Auffassung der Kooperationspartner gewahrt wird. Wollte der Staat dies unter Berufung auf Art. 7 III GG verhindern, würde er mittelbar in unzulässiger Weise in Inhalte des RU eingreifen; er würde sich damit eine Definitionskompetenz in Sinnfragen anmaßen, die ihm nicht zusteht.³⁴ Ein solches Modell kann vor dem Hintergrund einer religiös und weltanschaulich segmentierten Gesellschaft geradezu geboten sein, da damit die konfessionell vertretenen – übrigens immanent schon umstrittenen – Glaubens- und Sinnangebote der Kirchen nur vor dem Hintergrund der authentisch vertretenen Alternativangebote bestehen können. Dies gilt erst recht für „säkulare“ bzw. an humanistischen Traditionen orientierte Weltanschauungen, die meist einen noch stärkeren Grad der Individualisierung aufweisen und sich nicht an allgemein anerkannten Lehrautoritäten orientieren. Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften sind allein dafür zuständig, zu bestimmen, ob das „Übereinstimmungsgebot“ des Art. 7 III S. 2 durch ein derartiges Format weiterhin beachtet wird.³⁵

Im Ergebnis muss daher vor dem Hintergrund einer individualisierten multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft ein „**RU für alle**“, sofern er in konfessionell verantworteten Unterrichts-Formaten und der Verantwortung der anbietenden Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften gestaltet wird, als **verfassungskonform im Sinne des Art. 7 III GG** angesehen werden. Der Staat muss in seiner Verantwortung die organisatorischen Voraussetzungen dafür zur Verfügung stellen, sofern die genannten Träger das dazu qualifizierte Lehrpersonal und Lehrpläne (curricula) zu stellen in der Lage sind. Zwar besteht auch dann noch das verfassungsrechtlich garantierte Recht auf Abmeldung vom RU; doch dürfte durch das erweiterte Angebot im so gestalteten RU die „Abmelde-Option“ an Bedeutung verlieren. Auf die damit größere Chance auf Erhaltung des Klassenverbands sei hier nur hingewiesen. Ebenso sei an dieser Stelle auf die Modelle des konfessionell-kooperativen RU (Evangelisch und Katholisch) in Baden-Württemberg sowie in Nordrhein-Westfalen auf-

³⁴ Jeand’Heur/Korioth, Grundzüge des Staatskirchenrechts (wie Anm.14), S. 211.

³⁵ Heckel, Der Rechtsstatus (wie Anm. 26), S. 64f.

merksam gemacht sowie auf einen Schulversuch unter Einbeziehung des Islam im Bistum Paderborn aufmerksam gemacht.³⁶

2.2. *Ein Gesprächsangebot, kein fertiges Modell.*

Wenn in Abschnitt 2.1. die Verfassungskonformität des „RU für alle“ grundsätzlich bejaht wurde, bedeutet dies noch lange nicht, dass ein derartiges Format unverzüglich realisiert werden könnte. Bislang fehlen dazu noch weitgehend die organisatorischen Rahmenbedingungen, erprobte pädagogisch-didaktische Konzepte und darauf ausgerichtete Ausbildungsvoraussetzungen an den Universitäten, Hochschulen und religionspädagogischen Instituten. Das bereits jetzt praktizierte „Hamburger Modell“, das in der Verantwortung eines einzigen Trägers (der Norddeutschen Evangelischen Kirche) durchgeführt wird, lässt sich nicht ohne weiteres auf andere Bundesländer übertragen. Es erscheint auch noch nicht soweit ausgereift, dass es eins zu eins andernorts übernommen werden könnte. Vor allem ist noch nicht geklärt, in welcher Weise Weltanschauungsgemeinschaften wie der Humanistische Verband, aber auch die Freireligiösen, die in Konkurrenz zu christlichen Glaubensrichtungen und anderen Religionen stehen, einbezogen werden können. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Positionen in evangelischen und katholischen Konfessionsgruppen, die auch deshalb schwer zu überwinden sind, weil durch die zentralisierte Lehrautorität des Katholizismus gegenüber der Vielfalt von Glaubens- und Sinnangeboten ein Dialog schwierig bleibt. Es lassen sich also vom Selbstverständnis der Kirchen und anderer Religionsgemeinschaften her nicht so ohne weiteres gleichberechtigte Angebote und damit untereinander integrierbare Unterrichts-Formate erreichen – jedenfalls nicht, ohne einen vorab geführten Dialog, der jedem Glaubens- und „Sinträger“ die gleiche Chance für den Bereich der religiösen und weltanschaulichen Ausbildung einzuräumen in der Lage ist.

Das Modell des „RU für alle“ kann demnach nicht mehr und nicht weniger als ein erstes Gesprächsangebot an alle potentiellen Akteure darstellen. Das

³⁶ Modellversuch am Stadtgymnasium Dortmund, <https://www.erzbistum-paderborn.de/38-Nachrichten/23975,Universit%20sowie%20https://kw.uni-paderborn.de/zekk/forschung/ags-und-projekte/> (eingesehen am 16. 11. 2018).

Fernziel des „RU für alle“ kann nur in sukzessiv realisierbaren Schritten erreicht werden; in Zwischenschritten müssen Unterrichtsformen ebenso wie die unterschiedlichen Bekenntnisanteile u.a. auf kooperativer Basis, begleitet durch einen permanenten Dialog zwischen den Akteuren, angegangen werden.³⁷ Interreligiöse Differenzen müssen bewusst gemacht, dürfen keineswegs im Interesse „konfessioneller Konformität“ überspielt werden. Sensibilität im Umgang mit den Dialogpartner*innen ist erforderlich und kann letztlich nur bedeuten, dass der jeweils Andere in seiner Differenz anerkannt wird.³⁸ Auf regionaler Basis können Teilmodelle im praktischen Schulalltag erprobt werden, ohne gleich Synoden und Kirchenkonvente einbeziehen zu müssen. Aus erfolgreichen praktischen Erfahrungen heraus, die auch auf historische Gegebenheiten Rücksicht nehmen sollten, können diese in die einschlägigen Diskurse implementiert werden, bis sie von allen Akteuren unter den betroffenen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften akzeptiert und kirchenrechtlich legitimiert werden. Erst danach kann der Staat – in Gestalt der Verantwortlichen des jeweiligen Bundeslandes – mit dem Angebot befasst werden, das nach Erfüllung all dieser Voraussetzungen als verfassungskonform im Sinne des Art. 7 III GG angesehen werden muss. Dass dabei mit den Traditionen der unterschiedlichen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften sensibel umgegangen werden muss, und dass man sich bewusst bleiben muss, dass differente Standpunkte Bestand haben und nicht zugunsten vermeintlicher Gemeinsamkeiten eingeebnet werden können, sollte stets beachtet werden.

2.3. *Die Ansprechpartner und regionale Rahmenbedingungen*

Wie sich schon aus Abschnitt 2.2. ergibt, sind heute die für die Gestaltung des RU gemäß Art. 7 III GG geforderten Ansprechpartner noch nicht durchweg vorhanden. Erst wenn solche Ansprechpartner vorhanden sind, die allein in der Lage sind, dem Staat Unterrichtsangebote im Sinne einer konfessionell-

³⁷ Es sei darauf hingewiesen, dass es dabei natürlich nicht nur um Unterrichtsformen geht, sondern auch und vor allem um Definition und Bestimmung der unterschiedlichen Bekenntnisanteile, der gemeinsam festgelegten Betrachtungsgegenstände und der differenzierten Betrachtungsperspektiven.

³⁸ Uwe Gerber, *Interreligiöser Dialog zur Friedensförderung. Abgrenzung – Toleranz – Differenz*, in: Ders. (Hg.), *Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen*, Leipzig 2006, S. 63-78, besonders S. 72ff.

gebundenen Wissens- und Glaubensvermittlung zu unterbreiten, kann der Staat organisatorisch aktiv werden und das „Grundrecht auf Ermöglichung des Religionsunterrichts“ realisieren.³⁹ Denn erst dann ist der Staat objektiv-rechtlich verpflichtet, den RU an seinen öffentlichen Schulen vorzuhalten, wenn die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften ihrer Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung und die Qualifikation des Lehrpersonals nachgekommen sind.⁴⁰

Für die katholischen und protestantischen Kirchen – Bistümer und Landeskirchen - gibt es dabei ebenso wenige Probleme wie beim Zentralrat der Juden, die allesamt den Charakter einer Körperschaft des Öffentlichen Rechts im Sinne des Art. 137 V der Weimarer Reichsverfassung tragen. Dabei ist es nicht unbedingt erforderlich, dass die Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft rechtlich als Körperschaft in diesem Sinne organisiert ist. Es muss sich aber nach allgemeiner Ansicht um einen Verband handeln, der die Angehörigen eines und desselben Glaubensbekenntnisses, mehrerer Glaubensbekenntnisse oder einer Weltanschauung zur allseitigen Erfüllung der durch das gemeinsame Bekenntnis oder die von allen Angehörigen akzeptierten Werte gestellten Aufgaben zusammenfasst.⁴¹ Ein Minimum an Organisationsstruktur oder einer anerkannten Rechtsform ist ebenso erforderlich wie eine erhebliche und messbare Anzahl an Mitgliedern sowie die Gewähr der Dauer. Auch wenn die strengen Voraussetzungen einer Körperschaft nicht gefordert sind, muss im Rahmen der genannten Kriterien eine gewisse Stabilität vorhanden sein, durch die erst die für die Partnerschaft mit dem Staat erwünschte Glaubens- und Sinnkompetenz gewährleistet werden kann.⁴²

Vor allem für die bislang bestehenden islamischen Verbände liegen – außer in Hamburg - die Voraussetzungen für die Bildung einer Religionsgemeinschaft noch nicht vor, und auch für viele Organisationen, die weltanschaulich offen oder „säkular“ orientiert sein wollen, muss bezweifelt werden, ob sie die Vo-

³⁹ So die Formulierung bei: Unruh, Religionsverfassungsrecht (wie Anm. 8), S. 248.

⁴⁰ Denkschrift der EKD (wie Anm. 3), S. 41.

⁴¹ Brosius-Gersdorf, Religionsunterricht, in: Dreier, GG I (wie Anm. 8), Rdn. 91.

⁴² Im Einzelnen dazu: Anger, Islam in der Schule (wie Anm. 24), S. 354ff.

raussetzungen für eine solche Partnerschaft erfüllen.⁴³ In diesen Fällen müssten Zwischenlösungen gefunden werden, durch die bestehende Defizite aufgefangen werden. Hierzu wird der folgende Abschnitt 2.4. Aufschluss geben.

2.4. *Probleme des Islamischen Religionsunterrichts, besonders die „Beiratslösung“*

In das weiter unten diskutierte Modell eines „RU für alle“ könnte auf absehbare Zeit auch der Islamische Religionsunterricht (IRU) eingebunden werden.⁴⁴ Da hier aufgrund anderer kultureller Voraussetzungen, aber auch aufgrund einer konfessionell-ethnischen Vielfalt - man denke an die unterschiedlichen Traditionen der Sunniten und Schiiten, und darüber hinaus der Aleviten - Besonderheiten bestehen, die einer weiteren Erklärung bedürfen, soll darauf im Folgenden eingegangen werden.⁴⁵

In seinem Grundsatzurteil vom 23. Februar 2005 war das Bundesverwaltungsgericht (BVerwG) zum Ergebnis gekommen, dass durch die Regelungen in Art. 7 III S. 1 u. 2 GG den Religionsgemeinschaften ein Rechtsanspruch gegen den Staat auf Einführung eines ihren Glaubensinhalten entsprechenden RU an seinen Schulen eingeräumt werden müsse. Außerdem stellte das Gericht fest, dass eine Religionsgemeinschaft als Partnerin eines vom Staat veranstalteten RUs ausscheide, wenn sie nicht die Gewähr dafür biete, die fundamentalen Verfassungsprinzipien sowie die Grundprinzipien des freiheitlichen Religions- und Staatskirchenrechts einzuhalten.⁴⁶

Das Urteil zeigt das Dilemma auf, vor dem wir im Blick auf den IRU stehen: Einerseits haben Religionsgemeinschaften das Recht auf einen bekenntnisori-

⁴³ Anger, Islam in der Schule (wie Anm. 24), S. 364ff. Dazu siehe auch das folgende Kapitel 2.4.

⁴⁴ Siehe dazu: Jörg Imram Schröter, Die Einführung eines Islam-Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg, Freiburg 2015.

⁴⁵ Dazu, besonders zu den verfassungsrechtlichen Fragen: Anger, Islam in der Schule (wie Anm. 24), S. 350ff.

⁴⁶ Fundstelle: BVerwG 6 C 2.04. Zum Problem der Muslimischen Vereinigungen als Religionsgemeinschaften siehe: Anger, Islam in der Schule (wie Anm. 24), S. 364ff.

entierten RU. Die muslimischen Schüler*innen haben einen Anspruch auf religiöse Bildung in gleicher Weise wie Nichtmuslime. Diese religiöse Bildung sollte nach anerkannten pädagogischen und demokratischen Grundsätzen und in deutscher Sprache erfolgen, auch um die interreligiöse Kommunikationsfähigkeit zu stärken. Andererseits entsprechen die islamischen Verbände bislang kaum den Anforderungen an Religionsgemeinschaften als Partner des Staates im Sinne des Grundgesetzes. Hinzu kommt, dass es berechtigte Zweifel an der Verfassungstreue islamischer Verbände gibt, wie die Diskussion um die Einflussnahme des türkischen Staates auf den Dachverband DITIB (=Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V.)⁴⁷ zeigt. In diesem Fall müsste laut BVerwG eine Religionsgemeinschaft als Partner ausscheiden. In Hessen, wo der Landesverband des DITIB zunächst als Partner für die Gestaltung des IRU an Schulen anerkannt worden war, hat Kultusminister Alexander Lorz gefordert, dass dieser Verband bis Ende 2018 nachweisen muss, dass er eigenständig arbeitet und nicht „als verlängerter Arm Ankaras“ agiert.⁴⁸ Falls dieser Nachweis nicht erbracht wird, wird DITIB zukünftig als Partner für den IRU in Hessen abgelehnt.

Mit verschiedenen Modellen versuchen die Bundesländer das Dilemma zu lösen. Das Land Nordrhein-Westfalen hat auf Vorschlag der GRÜNEN Bildungsministerin Sylvia Löhrmann 2011 einen bekenntnisorientierten IRU eingeführt, bei dem ein achtköpfiger Beirat die Inhalte verantwortet. Dieser setzt sich aus acht "theologisch, religionspädagogisch oder islamwissenschaftlich qualifizierten" Vertreter*innen zusammen, von denen jeweils vier von den islamischen Organisationen in Nordrhein-Westfalen und vom Ministerium im Einvernehmen mit dem Koordinationsrat der Muslime (KRM) bestimmt werden.⁴⁹ Für die Lehrer*innen-Ausbildung wurde an der Universität Münster ein

⁴⁷ *Diyamet Isleri Türk İslam Birliği*; DITIB ist ein seit 1984 am Amtsgericht Köln eingetragener privatrechtlicher Verein. Er untersteht der dauerhaften Leitung, Kontrolle und Aufsicht des staatlichen Präsidiums für religiöse Angelegenheiten der Türkei. Der Vorsitzende der DITIB ist in Personalunion türkischer Botschaftsrat für religiöse und soziale Angelegenheiten. Zudem werden die an staatlichen theologischen Hochschulen in der Türkei ausgebildeten Imame der DITIB jeweils für fünf Jahre nach Deutschland geschickt, sind aber faktisch Beamte des türkischen Staates, von dem sie auch bezahlt werden.

⁴⁸ Siehe dazu z.B. den Bericht von Christoph Cuntz, DITIB Hessen betont seine Unabhängigkeit, in: „Darmstädter Echo“ vom 15. Februar 2018.

⁴⁹ So nach § 132a Abs. 3 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes.

Lehrstuhl geschaffen. Dies führte zu Konflikten mit – orthodoxen - Vertretern von Islamverbänden (besonders des Islamrats der BRD, des Zentralrats der Muslime und des DITIB). Diese warfen Mouhanad Khorchide, dem Leiter des „Zentrums für Islamische Theologie“ und Professor für Islamische Religionspädagogik an der Universität Münster, Abweichungen von der Lehre des Islam vor.⁵⁰ Nicht zuletzt die Tatsache, dass Khorchide in Übereinstimmung mit der deutschen Rechtsprechung muslimischen Verbänden die Kompetenz absprach, in theologischen Fragen Vorgaben zu machen, hatte zu der Auseinandersetzung geführt.⁵¹

Da der Modellversuch im Juli 2018 auslaufen wird, nahmen diese Vertreter den Anlass wahr, um beim Land Nordrhein-Westfalen einen IRU nach den Grundsätzen ihrer Verbände zu fordern. Ihre beim Oberverwaltungsgericht Münster eingereichte Klage wurde mit Beschluss vom 9. November 2017 mit den gleichen Gründen zurückgewiesen, wie sie schon vorher das BVerwG nach dem zuvor erwähnten Urteil von 2005 angeführt hatte.⁵² Die Landesregierung hingegen möchte am IRU festhalten, mit den klagenden Verbänden weiter zusammenarbeiten und dazu das Beiratsmodell weiterentwickeln. Die Entscheidung, so Ludger Schrapper, Ministerialdirigent im nordrhein-westfälischen Schulministerium, sei ein klares Signal, dass der organisierte Islam noch nicht die verfassungsrechtlichen Voraussetzungen für den IRU erfülle.⁵³

Das „Institut für Weltanschauungsrecht“ hingegen, das sich für die Neutralität des Staates in weltanschaulichen Fragen einsetzt, zieht aus dem Urteil des BVerwG den Schluss, dass die Beiratslösung verfassungswidrig sei und auch andere Konstrukte nicht tragfähig seien. Es fordert daher die Abschaffung des

⁵⁰ <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2013-12/khorchide-muenster-islam-universitaet> (abgerufen am 1. März 2017).

⁵¹ Siehe dazu den aufschlussreichen Bericht von Daniel Bax, Der Sendungsbewusste, in: „die tageszeitung“ vom 7. November 2013.

⁵² Entscheidung vom 9. 11. 2017 des nordrhein-westfälischen OVG Münster, Aktenzeichen: 19 A 997/02 (I. Instanz: VG Düsseldorf 1 K 10519/98)

⁵³ <http://www.rp-online.de/nrw/panorama/islamrat-fuer-deutschland-und-zentralrat-der-muslime-weiter-keine-religionsgemeinschaften-aid-1> (abgerufen am 1. März. 2017).

bekennnisorientierten RU zugunsten eines Ethikunterrichts für alle.⁵⁴ Will man diesen – auch in vorliegendem Papier abgelehnten - Forderungen nicht folgen, so müssen die folgenden Überlegungen angestellt werden:

Die gegenwärtig etwa 900 000 muslimischen Schüler*innen, die in der BRD beschult werden, haben Anspruch auf religiöse Bildung an der Schule. Auch integrative Aspekte sprechen für einen IRU wie: Hilfe zur Identitätsfindung, Abbau anti-integrativer Binnen-Orientierung durch Erwerb religiöser Sprachfähigkeit, Anpassung flexibler Normen und Etablierung deutsch ausgeprägter islamischer Traditionen, Transparenz, Vorbeugung gegen Extremismus, Verbesserung der Koranschulen, Erziehung zu Dialogbereitschaft sowie Mediation und Konfliktvorbeugung durch muslimische Ansprechpartner in den Schulen.⁵⁵ So hätte die Einführung eines regulären IRU aufklärende Funktion und würde zur Sichtbarmachung der Realität des Islam beitragen. Für die hier lebenden Muslime wäre es ein Signal der Wertschätzung durch die Mehrheitsgesellschaft „und verpflichtet die Muslime umgekehrt zur Wertschätzung der freiheitlichen Gesellschaftsordnung.“⁵⁶ Die muslimischen Kinder fänden eine Anknüpfung an ihre eigene Lebenswelt. Ethik ist keine Alternative, sondern auch der IRU muss normaler Bestandteil von Schule werden. Ein an der Schule stattfindender IRU kann durch die Präsenz einer islamischen Lehrkraft zu einer Hilfe bei der Lösung von Konflikten werden.

Diese funktionale Begründung für den IRU ist neben dem grundgesetzlich verbrieften Anspruch auf Bildung in der eigenen Religion zwar von sekundärer Bedeutung. Aber sie ist für uns GRÜNE ein wichtiges Argument für das Funktionieren einer pluralistischen Gesellschaft auf der Basis des Grundgesetzes.⁵⁷

Bei den je nach Bundesland verschiedenen Modellen eines IRU scheint die Akzeptanz durch die Eltern und Schüler*innen durchweg hoch zu sein. Beson-

⁵⁴ <https://hpd.de/artikel/kein-anspruch-einfuehrung-islamischen-religionsunterrichts-nrw-14977> (abgerufen am 1. März 2017).

⁵⁵ Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 26.

⁵⁶ Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 29.

⁵⁷ Hakan Turan, Ausbilder von islamischen Lehrer/innen am Seminar in Stuttgart in einem Podiumsgespräch am 2. 3. 2018 in der Evangelischen Akademie Bad Boll

ders in Hamburg, wo Vertreter*innen des Islam in die Verantwortung eingebunden sind, wird das dortige Modell des „RU für alle“ von Muslimen akzeptiert, und es gibt dort so gut wie keine Abmeldungen von muslimischer Seite, obwohl diese möglich wären.⁵⁸

Auch in Baden-Württemberg ist die Akzeptanz bei den Eltern sehr hoch, wie eine wissenschaftliche Erhebung belegt.⁵⁹ Abmeldungen aus Enttäuschung über den Unterricht oder die Lehrkraft gibt es kaum.⁶⁰ Es haben sich dort vier Islamverbände zur „Islamischen Glaubensgemeinschaft Baden-Württemberg“ zusammengeschlossen, mit der eine Steuerungsgruppe Rahmenbedingungen für den IRU ausgearbeitet hat. In Form eines Modellprojekts werden diese Überlegungen seit 2006 zunächst in Grundschulen des Landes angeboten. Formale Ansprechpartner sind allerdings nicht die Verbände, sondern – als Interimslösung bis zur Anerkennung einer islamischen Religionsgemeinschaft - die Eltern der Schüler*innen, die mit ihrer Unterschrift die Grundlagen des IRU und den Bildungsplan akzeptieren. Mit der Anmeldung wird quasi eine Religionsgemeinschaft der Eltern konstituiert. Dieses pragmatische Vorgehen wird durch die Deutsche Islamkonferenz gedeckt.

Der IRU ist meist sunnitisch geprägt, wird aber auch von schiitischen Kindern besucht. Die theologischen Unterschiede spielen im IRU und in der Lehrplanelentwicklung weniger eine Rolle als vielmehr die unterschiedliche Handhabung der Praxis im Elternhaus.⁶¹ Anders als bei den Kirchen und verschiedenen Religionsgemeinschaften in Deutschland sind die Muslime nicht institutionell verfasst, sodass ein angemessener Ansprechpartner für den Staat fehlt. Nur 10 bis 20 Prozent von ihnen sind in Vereinen oder Verbänden organisiert. Zudem wird eine kirchenrechtliche Struktur von vielen Muslimen abgelehnt, weil diese nicht dem Selbstverständnis des historisch gewachsenen Islams entspreche.⁶²

⁵⁸ Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 41.

⁵⁹ Vgl. Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 70ff.

⁶⁰ Vgl. Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 230.

⁶¹ Vgl. Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 235.

⁶² Vgl. Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 34.

Die Islamverbände sind aktiv politisch orientiert, haben keine eigenständige theologische Kompetenz, sind meist äußerst konservativ bis verfassungsfeindlich eingestellt und eignen sich daher nicht als Träger eines IRU. Was sie nach außen an Dialogbereitschaft zeigen, widerspricht häufig dem, was sie nach innen praktizieren. Es bestehen gegenwärtig nur wenig Chancen, dass sich dies in absehbarer Zeit ändert.⁶³ Dabei kann es nicht um eine Prüfung dessen gehen, ob der Islam an sich mit Säkularität, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten vereinbar ist, sondern ob dies im Hinblick auf die hier und heute agierenden Vereinigungen, Lehrkräfte und Lehrinhalte der Fall ist.⁶⁴ Die Anerkennung der deutschen Rechtsordnung sei, so wird argumentiert, durchaus im Sinne der Scharia, nach welcher ein Muslim in einem nicht-islamischen Land, in dem er die Sicherheit von Eigentum und Person genießt, als *musta'min* („ein um Schutz Bittender“) seinerseits zur Achtung der herrschenden Gesetze verpflichtet sei.⁶⁵ Die Praxis freilich ist weniger eindeutig, als die Theorie glauben machen will.

Manche GRÜNE ziehen aus dem hier dargestellten Sachverhalt den Schluss, dass ein IRU in Deutschland nicht einführbar sei, da der Staat keine geeigneten Partner habe und er selbst nicht über den Inhalt des IRU (mit-)bestimmen dürfe. Dies würde bedeuten, dass den etwa eine Million islamischer Schüler*innen in Deutschland der ihnen zustehende RU verwehrt würde und ihnen damit ein Grundrecht verweigert würde. Wie anhand der Länder Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hamburg gezeigt wurde, gibt es aber Möglichkeiten, wie der Staat eine Moderationsfunktion übernehmen kann. Dies geschieht oft hart an der Grenze der Verfassungsgemäßheit, erscheint aber, wenn es sich um Übergangszeiten bis zum Aufbau geeigneter Strukturen handelt, legitim und notwendig, wenn man ernsthaft an der Integration der Muslime in die Mehrheitsgesellschaft interessiert ist. Ob die dazu notwendige Etablierung eines aufgeklärten Islams europäischen Zuschnitts angesichts der feh-

⁶³ Fazit aus der Podiumsdiskussion „Umgang mit religiöser Pluralität...“ mit Vertretern des IRU am 2. 3. 2018 in der Evang. Akademie Bad Boll

⁶⁴ Heiner Bielefeldt, zit. nach Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 244 .

⁶⁵ Schröter, Einführung (wie Anm. 44),S. 246

lenden strukturellen und personellen Voraussetzungen gelingen kann, ist allerdings noch offen.⁶⁶

Wie für den christlichen RU gilt auch für den IRU die Pluralitätsfähigkeit.⁶⁷ Im IRU sollen die Schüler*innen die eigene Position festigen können, um Andere als anders zu akzeptieren. Der Islampädagoge Schröter plädiert folgerichtig für das Modell kooperierender Fächergruppen, wie es insbesondere von der evangelischen Fachdidaktik entwickelt wurde.⁶⁸

Für Lehrer*innen des IRU ist die theologische Ausbildung in Deutschland von zentraler Bedeutung. Baden-Württemberg zieht eine grundständige pädagogische Ausbildung einer theologischen Ausbildung im Ausland vor. Nordrhein-Westfalen allerdings sorgt sich um die wissenschaftliche Ausbildung und Fortbildung an deutschen Universitäten in deutscher Sprache; es sollen hier keine Konsulatslehrkräfte türkischer Provenienz beschäftigt werden. So sollen vor allem muslimische Lehrkräfte mit deutschem Staatsexamen eine islamische theologische bzw. religionspädagogische Qualifizierung erhalten. Hierzu wurden Lehrstühle an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Freiburg, Weingarten und Ludwigsburg eingerichtet. Durch eine akademische Ausbildung in Deutschland sollen, so die Erwartung, ‚gemäßigte Kräfte‘ als Gegenpol zu fremdgesteuerten gestärkt werden.⁶⁹ Einer Entwicklung wie in Österreich, wo ein erhebliches Demokratiedefizit bei islamischen Religionslehrern festgestellt wurde, soll so vorgebeugt werden. Um die Pluralitäts- und Dialogfähigkeit von islamischen und anderen Religionspädagogen zu fördern, wurde ein für die Religionslehrer*innenausbildung modellhaftes Projekt „interreligiöses Begegnungslernen“ zwischen der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und der Universität Heidelberg ins Leben gerufen.⁷⁰ Letztlich macht der IRU eine eigene, sich in Deutschland etablierende islamische Theologie notwen-

⁶⁶ Vgl. Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 346.

⁶⁷ Zur Erziehung zur Pluralitätsfähigkeit im christlichen RU siehe Denkschrift der EKD (wie Anm. 3), S. 54ff.

⁶⁸ Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 330.

⁶⁹ Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 271.

⁷⁰ <https://www.ph-karlsruhe.de/institute/ph/institut-fuer-islamische-theologiereligionspaedagogik/zertifikat-interreligioeses-begegnungslernen/> (eingesehen am 1. März 2017).

dig, wobei Allianzen und Kooperationen mit der islamischen Welt dabei sicher notwendig sind.

Der IRU unterscheidet sich fundamental von den Koranschulen. Er kann aber diese nicht ersetzen. Diese werden weiterhin ihre Berechtigung haben im Sinne der Religionsausübung in der Verantwortung der Moscheegemeinde im Rahmen der Religionsfreiheit. Es gilt, diese als Kooperationspartner zu gewinnen und eine positive Rückwirkung auf die Koranschulen zu erzielen, indem diese pädagogisch aufgewertete Angebote machen.⁷¹

Oberstes Ziel des IRU muss die religiöse Mündigkeit sein. Die sich entwickelnde Fachdidaktik soll, anlog zum christlichen RU u.a., die Schüler*innen motivieren, sich an der sozialen und humanen Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen, auf der Linie der europäischen Bildungstradition zu liegen, auch den Stellenwert von Religionskritik zu betonen wie auch offen zu sein für die Teilnahme nicht-muslimischer Schüler*innen.⁷² Die Schüler*innen sollen lernen, Heilige Schriften nicht eindimensional zu lesen und auszulegen, sondern auf der Grundlage hermeneutischer Prinzipien den historischen Kontext mit wissenschaftsbasierten Methoden zu analysieren. Die Begründung durch den Bildungsauftrag der Schule statt durch die Interessen der Religionsgemeinschaft gilt auch für den IRU, der nach modernen theologischen, didaktischen und wissenschaftlichen Kategorien erteilt wird, das religiöse Denken fördern sowie die Dialog- und Kritikfähigkeit als Ziel haben muss.⁷³

Ordentliche Professuren zur theologischen Qualifizierung sind nötig, von denen auch Fortbildungen für Lehrende ausgehen können. Lehrstühle für Islamische Theologie bzw. Religionspädagogik, innerhalb derer eine Fachdidaktik entwickelt und auch andere Religionslehramtsstudent*innen die Möglichkeit zu sachgemäßen Islamstudien hätten. Ähnlich wie bei den christlichen Kirchen

⁷¹ Vgl. Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 279.

⁷² Vgl. Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 317.

⁷³ Vgl. Schröter, Einführung (wie Anm. 44), S. 319. Tariq Ramadan, Muslimsein in Europa. Untersuchung der islamischen Quellen im europäischen Kontext, Köln 2001, S. 238, zitiert nach Schröter, S. 322.

müssten islamische Religionsgemeinschaften eingebunden werden. In Baden-Württemberg z.B. wurde ein „Rat für islamische Studien“ eingerichtet, der einen Beirat entsendet, der den Prozess der Akademisierung der islamischen Theologie an der Universität Tübingen begleitet. Die Verantwortung zur Erbringung der rechtlichen Voraussetzungen für den RU darf jedenfalls nicht allein den Muslimen zugeschoben werden; es besteht vielmehr eine Verpflichtung des Staates, Zwischenlösungen zu finden, um eine gleichberechtigte Teilhabe an den Rechten des Art. 7 III GG auch für Muslime zu realisieren.

2.5. *Die Rolle des Staates beim Religions- und Weltanschauungsunterricht*

Der demokratische Staat profitiert vom Bildungspotential wie von der Eigenständigkeit und Kritikfähigkeit des RU dem Staat gegenüber, und zwar nach folgender Überlegung:

Als Konsequenz aus den Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Zeit und in der Hoffnung auf eine die neue Gesellschaftsordnung stabilisierende Rolle religiöser Werte wurde dem Fach RU im GG eine starke Position eingeräumt, dieses aber zugleich in das staatliche Bildungssystem eingegliedert. Die Gefahr einer Ideologisierung und staatlichen Funktionalisierung des RU sollte nunmehr durch Zurückhaltung des Staates bei dessen inhaltlicher Gestaltung gebannt werden. Die inhaltlich-didaktische Verantwortung des RU sollte ausschließlich nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften gewährleistet werden. Als außerordentlich wichtig erscheint es uns, als Gegengewicht einer möglichen Ideologisierung staatlich verantworteten Unterrichts im Fach Ethik, einem religionskundlichen Fach oder einer daran orientierten Ausrichtung schulischer Bildung die Eigenständigkeit des RU zu betonen. Die Lehrinhalte des RU gestalten sich nach staatlich formalen Vorgaben, sind wissenschaftsorientiert, nach Kriterien der Plausibilität gestaltet und werden getragen von einer wissenschaftlichen Lehrerbildung (dazu unten Abschnitt 2.7) und basieren auf der Grundlage des Grundgesetzes. Sie sind eingebunden in den schulischen Fächerkanon, sind Teil des schulgemeinschaftlichen Dialogs für die demokratische Bildung, Selbstbestimmung und Selbstreflexivität; sie sind damit für die freie Entfaltung der Schüler*innen gerade aus GRÜNER Sicht von

substantieller Bedeutung. Die Schule wird damit zum Lernfeld religiöser Bildung, wie sie in einem öffentlichen, institutionellen Raum geboten und vom Staat getragen und verantwortet wird.⁷⁴

Der RU dient damit der schulischen Wahrnehmung eines auf Religion bezogenen Bildungsauftrags als Teil einer fächerübergreifenden Schulkultur.⁷⁵ Er ist damit gleichermaßen den aktuellen Gefährdungen schulischer Bildung ausgesetzt. Beispiele für die aktuelle Gefährdung der Bildungsautonomie sind in besonderer Weise:

- die im Zusammenhang mit dem „PISA-Schock“ (im Jahr 2000)⁷⁶ bestehende Gefahr der Ausrichtung an einem verengten Kompetenzbegriff und einer bloß funktionalen Beschreibung von Bildung als Kompetenzorientierung mit der Tendenz zu einer Verzweckung von Bildung und des Einflusses von ökonomieorientierten Denkschulen wie der Bertelsmann-Stiftung und den Intentionen der Bologna-Reform.
- der wachsende und den politischen Mainstream zunehmend bestimmende Rechtspopulismus in Europa (z.B. „Abwehr von Flüchtlingen“), der auch in der Haltung der Schüler*innen den unterrichtlichen Diskurs belastet. Der Rückgriff auf religiöse oder weltanschauliche Gewissheiten (z.B. „*darum sollt ihr auch die Fremdlinge lieben..*“, nach 5. Mose 10,9) stellt ein wichtiges Moment der ethischen Selbstvergewisserung und Sinnorientierung dar, zumal der staatlich verantwortete Unterricht zwar ethische Positionen diskutieren, aber selbst keine weltanschaulichen Setzungen und Sinnorientierungen zugrunde legen darf.⁷⁷
- die aufgrund des verselbstständigten Prozesses der wirtschaftlichen Globalisierung zunehmende Dominanz der Ökonomie, die alle Lebensbereiche durchdringt und eine „Alternativlosigkeit“ von Denken und Handeln suggeriert.
- die scheinbare Evidenz utilitaristischer Logik und ein individualistischer, alle Wertgrundlagen aushöhlender (Neo-)Liberalismus als gesellschaftlicher Mainstream, womit der Blick auf das Ganze und das Lebensrecht, auch künftigen Lebens, verstellt wird.
- die allgemein bekannten Gefahren der Digitalisierung.

⁷⁴ Andreas Schulte, Religion und der Bildungsauftrag der Schule, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung, Gütersloh 2008, S. 35-42, hier insb. S. 35.

⁷⁵ Schulte, Religion (wie Anm. 74), S. 39.

⁷⁶ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

⁷⁷ Heckel, Der Rechtsstatus (wie Anm. 26), S. 6f.

- die Gefahr der neoliberalen Individualisierung (Stichworte: Ich-AG, Selfie, autonomes Subjekt), die ja gerade Subjektwerdung in Begegnungen verdrängt.
- und schließlich das Phänomen der Bildung als eines paradoxen Prozesses in Begegnungen.

Auch die Religionsgemeinschaften profitieren vom Regelwerk des Staates, was wiederum im Interesse des demokratischen Staates ist: Der säkulare Staat bietet den Religionsgemeinschaften im – nicht auf christliche Kirchen beschränkten - Körperschaftsrecht einen offenen Rahmen, der religiöse Vielfalt, Kommunikation und Mitgestaltung der Gesellschaft ermöglicht. Dabei geht es auch um vernünftige Kommunikation, Plausibilität und Übersetzung religiöser Denkweisen in eine gesellschaftliche Verständigung.⁷⁸

Angesichts zunehmender Individualisierung und Subjektivierung der Lebenswelten und abnehmender Anschlussfähigkeit der verschiedenen Eigenwelten, einer nicht mehr selbstverständlich gegebenen Institutionalisierung von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, kommt dem Staat eine verstärkte Regelungsaufgabe zu, z.B. für die Anschlussfähigkeit und Regularität der islamischen Religionsgemeinschaften im Blick auf den RU. Der Staat ist zwar weltanschaulich neutral, aber nicht laizistisch, und fördert die öffentliche Entfaltung von Religionsgemeinschaften im demokratischen Rahmen. Dieses - im Gegensatz zum laizistischen System in Frankreich einerseits und den Systemen staatskirchlicher Vereinnahmungen des RU in manchen totalitären Staaten andererseits - für Deutschland typische und konstitutive Kooperationsmodell wirkt einer Ausgrenzung religiöser Erziehung und deren subversiver Beeinflussung durch antidemokratische religiöse Strömungen entgegen. Daher ist eine Privatisierung als Verdrängung des RU aus dem öffentlichen und diskursiven Raum nicht sinnvoll. Der Staat verpflichtet die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften aber auch, den RU sachgerecht und qualifi-

⁷⁸ Udo Di Fabio, *Gewissen, Glaube, Religion*, Berlin 2008; Jürgen Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main 2005, S. 119 ff.

ziert zu erteilen; er ist verantwortlich für das Kulturniveau und die Regularität des RU. Gleichzeitig schützt er die Freiheitsrechte Anderer.⁷⁹

2.6. *Die religions- und weltanschauungsbezogene Bildung an den Schulen*

Die derzeitigen religions- und schulpolitischen Gegebenheiten und Vorschläge zum RU spiegeln ein virulentes Problemfeld der pluralistischen Gesellschaft; sie stellen ein Anliegen aller Bürger*innen dar. Orientierung in diesem oft nur noch für Expert*innen überschaubaren und sich immer wieder verändernden Problemfeld ist notwendig, um eine plausible Entscheidung mit entsprechenden Umsetzungsverfahren treffen zu können. Damit verbunden sind Diskussionen um ein zeitgemäßes Religionsverfassungsrecht unter Berücksichtigung von Fragen nach theologischen Anliegen und philosophisch-weltanschaulichen Vorentscheidungen, dementsprechend nach religionspädagogischen und weltanschauungsdidaktischen Konzeptionen.

Den verschiedenen Interessen kann man (schrittweise) gerecht werden, wenn sich alle Beteiligten - Angehörige von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, Konfessionslose und Atheisten - auf ein Modell einigen, das die derzeit nach Art.7 III GG zugelassenen und im jeweiligen Klassenverband in Mindestzahl vertretenen Konfessionen bzw. Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaften in einem Unterricht im Klassenverband zu Wort kommen lässt. Der Staat hat diesen von den beteiligten Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften inhaltlich gemeinsam verantworteten RU⁸⁰ seinerseits schulorganisatorisch zu garantieren. Dieser Vorschlag soll im Folgenden erläutert, begründet und in seinen schulischen Konsequenzen und Implikationen veranschaulicht werden.

⁷⁹ Heckel, Der Rechtsstatus (wie Anm. 26), S. 43f; grundsätzlich bei: Ernst-Wolfgang Böckenförde, Notwendigkeit und Grenzen staatlicher Religionspolitik, in: Wolfgang Thierse (Hg.), Religion ist keine Privatsache, Düsseldorf 2000. S. 173-184.

⁸⁰ Das heißt nicht, dass der Staat in Inhalte des RU eingreifen darf, siehe Denkschrift der EKD (wie Anm. 3), S. 41.

Die derzeitigen religions- und schulpolitischen Diskussionen um RU und/oder Ethik (bzw. Philosophie oder LER⁸¹) lassen sich stufenweise weiterführen mit dem vorgeschlagenen Modell eines "RU für alle", und zwar im Klassenverband. In diesem Modell sind die Lebenswelten und Interessen der Schüler*innen Ausgangs- und Zielpunkt des RU in der Schule und nicht Anliegen der Kirchen, Synagogen, Moscheen, Weltanschauungsverbände. Die Schüler*innen können im Gespräch mit ihren gleich-, anders- und nichtgläubigen bzw. weltanschauungsorientierten Schüler*innen ihre eigene Glaubens- und Weltanschauungsgestaltung formulieren und die Glaubens- bzw. Weltanschauungsgestaltung und die Ablehnung solcher Orientierungen der anderen Schüler*innen kennen und diskutieren lernen. Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Religion, Weltanschauung und deren Ablehnung ist der Ausgangspunkt für den RU.

Birgit Kuhlmann hat das Problem mit den folgenden Worten umschrieben: „Ihren grundlegenden anthropologischen Fragen und Suchbewegungen ist Raum zu geben: Woher komme ich? Wohin gehe ich? Was ist wirklich wichtig im Leben? [...] In welcher Welt wollen wir leben? [...] Was trägt mich im Leben und im Sterben? Was verleiht meinem Leben ‚Segenskraft‘ (*Josuttis*)/Sinn? Wie kann ich loswerden, was mich belastet [...]? Diese Fragen beschäftigen Menschen seit Urzeiten und finden auch Niederschlag in den religiösen Groß Erzählungen. Diese Fragen zu bearbeiten gehört zu den Entwicklungsaufgaben eines jungen Menschen ebenso wie das Erlernen von Mathematik und Sprachen und trägt wesentlich dazu bei, die Herausforderungen des Lebens bewältigen zu können.“⁸² Der RU trägt so zu umfassender Bildung und Menschwerdung bei. Religions- und weltanschauungs-bezogene Bildung im RU ergänzt zugleich das Gesamtspektrum der schulischen Bildungsmöglichkeiten.⁸³

⁸¹ Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ ab dem Schuljahr 1996/97 in Brandenburg als Pflichtfach eingeführt, dazu Hildebrandt, Das Grundrecht (wie Anm. 11), S. 8ff. Zur Frage der Verfassungsmäßigkeit siehe Heckel, Der Rechtsstatus (wie Anm. 26), S. 63ff.

⁸² Kuhlmann, Religionsunterricht für alle (wie Anm. 29), S. 38f.

⁸³ Denkschrift der EKD (wie Anm. 3), S. 38.

Ein solcher schüler- und schulorientierter RU ist im Horizont der schulischen Bildungsaufgaben, wie sie je Bundesland formuliert sind, zu konzipieren im Blick auf die Vielfalt der multikulturellen, multireligiösen, weltanschaulich pluralistischen und säkular gestalteten Entwürfe von Leben und Zusammenleben in unserer fragmentierten Gesellschaft. Zur Bildung im umfassenden Sinn gehört der Umgang der Schüler*innen mit ihren eigenen Vorstellungen gelingenden und scheiternden Lebens und Zusammenlebens und mit anderen religiös, weltanschaulich oder atheistisch begründeten Lebenskonzepten. Das schließt für die Lehrkräfte ein, einerseits die religiösen und weltanschaulichen Prägungen der Schüler*innen wahrzunehmen und sensibel damit umzugehen und andererseits als Repräsentanten der jeweiligen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaft die Darstellung, Auslegung und Vermittlung von Glaubenslehren und weltanschaulichen Inhalten auf wissenschaftlicher Grundlage und mit didaktisch verantwortender Kompetenz vorzunehmen.

Dabei erscheint es nach Birgit Kuhlmann wichtig, „dass die Lehrkraft ihre eigene engagierte religiöse Position, Einstellung, Haltung und Geschichte zur Verfügung stellt, damit die Schüler*innen sich daran reiben können, ihre eigene Haltung in Abgrenzung oder Übereinstimmung entwickeln, begründen und ins Gespräch bringen können.“⁸⁴ „Daher ist es Aufgabe und gemäß Art 7 III GG geradezu Pflicht der RU-Lehrkraft, die eigene religiöse Überzeugung und Position im RU zur Verfügung zu stellen – in Abgrenzung zu Lehrkräften mit staatlich verantworteten Fächern, die im Rahmen von Schule zu religiöser Neutralität verpflichtet sind.“⁸⁵ Insbesondere in den unteren Klassen werden die Lehrer*innen Vorgaben machen, Begegnung mit religiösen Traditionen arrangieren, ein probeweises, experimentelles Einlassen auf die Binnenlogik einer Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft ermöglichen⁸⁶ – allerdings mit der didaktischen Zielsetzung, nicht zu indoktrinieren oder zu vereinnah-

⁸⁴ Kuhlmann, Religionsunterricht für alle (wie Anm. 29), S. 38.

⁸⁵ Kuhlmann, Religionsunterricht für alle (wie Anm. 29), S. 40.

⁸⁶ Vgl. Stefan Hermann, Religionsunterricht der Zukunft. Religiös-weltanschauliche Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft. Vortrag beim Fachverband Baden vom 7.10.2017, S.71f.

men, sondern zu einer selbstständigen religiösen Positionierung zu verhelfen.⁸⁷

Es geht demnach im RU nicht in erster Linie um den Glauben als einen persönlichen Akt und auch nicht um die weltanschauliche Überzeugung der Schüler*innen und der Lehrkräfte, denn diese sind Entscheidungen der betreffenden Personen und nicht diskutierbar. Zu diskutieren sind die religiösen und weltanschaulichen Deutungen der zugrunde liegenden persönlichen Erfahrungen und Überzeugungen. Es wird nicht, wie fundamentalistisch orientierte Religiöse und Weltanschauungsvertreter es wünschen, von einem Glaubens- oder weltanschaulichen Fundament ausgegangen, welches die Schüler*innen durch religions- und weltanschauungskundliche Informationen anreichern oder gegen andere, offene 'Positionen' abgrenzen können.

Es wird hier die Ansicht vertreten, dass die Glaubens- und weltanschaulichen Einstellungen sich im Dialogisieren der Schüler*innen bewähren, erweitern, korrigieren können und dass sie eventuell sogar aufgegeben werden. Wenn es um persönlich betreffende religiöse wie weltanschauliche Überzeugungen geht, dann werden die Darstellungen und die Diskussionen der verhandelten Informationen und Fragen nicht religions- und weltanschaulich neutral geschehen, und sie werden ebenso wenig beliebig sein; sie ähneln damit aber auch dem religionskundlichen Ansatz. In solchen Dialogprozessen spielt jedoch stets eine mitgebrachte konfessionelle Erfahrung eine Rolle. Es kommt zum produktiven Zusammenspiel der Schüler*innen mit den konfessionell und weltanschaulich 'gebundenen' Lehrern und Lehrerinnen im Blick auf die jeweils durch die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaft formulierten curricularen Inhalte.

Versteht und praktiziert man RU im gezeigten Sinne schulisch begründet, dann ergeben sich daraus Konsequenzen für seine Einrichtung und Gestaltung im schulischen Rahmen. Für die damit verbundenen Überlegungen zu

⁸⁷ Ein religionskundlicher Unterricht, vom weltanschaulich neutralen Staat verantwortet, wird diesem Anliegen nicht gerecht. Er bietet keine authentische Begegnung mit Religionen, kann sich nicht in Wahrheitsfragen positionieren und bietet daher nicht die Voraussetzungen für eine religiöse/interreligiöse Bildung und Dialogfähigkeit. Ethik oder Religionskunde dürfen keine spezifische Lebensform propagieren. Vgl. s. Hermann, Religionsunterricht der Zukunft (wie Anm. 86).

zwei Fächergruppen mit religions- bzw. weltanschauungsbezogenen Fächern, zur didaktischen Strukturierung, zur Frage des *team-teaching*, zu der damit im Zusammenhang stehenden Rotation der Lehrkräfte und zur Auswahl der Lerninhalte, zur organisatorischen Einführung und zur institutionellen Absicherung dieses RU lassen sich seitens der zuständigen Bundesländer „Runde Tische“ unter Beteiligung der nach Art. 7 III GG zugelassenen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften einführen. Entsprechende Initiativen einzelner Schulen oder Schulbezirke sollten im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten unbedingt unterstützt werden.

2.7. Zur religions- und weltanschauungs-pädagogischen Ausbildung⁸⁸

Wegen des unlösbaren Zusammenhangs mit der inhaltlichen Ausgestaltung des RU ist auch die Problematik der religions- und weltanschauungsbezogenen Didaktik⁸⁹ anzusprechen. Das Bundesverfassungsgericht hat ausdrücklich hervorgehoben, dass die inhaltliche Gestaltung der Religionsgemeinschaften ihre pädagogischen Vorstellungen mit umfasst und ihnen auch die Möglichkeit eröffnet, diese Vorstellungen unter dem Einfluss neuerer religionspädagogischer Erkenntnisse aus der Wissenschaft weiterzuentwickeln.⁹⁰

Nach dem im geltenden Religionsverfassungsrecht bestehenden Prinzip einer Kooperation zwischen Staat und Kirche hat der Staat auch die Ausbildung der Lehrer*innen für das reguläre Schulfach Religion zu gewährleisten. Abgesehen von den unterschiedlichen Ausprägungen in den Bundesländern und der Neutralitätspflicht des Staates garantiert diese Kooperation, entsprechend den Standards der wissenschaftlichen Lehrerausbildung, sowohl deren Finanzierung als auch das fachwissenschaftliche und pädagogische Niveau der Religi-

⁸⁸ Allgemein zur religionswissenschaftlichen Fachdidaktik siehe Wanda Alberts, Religionswissenschaft und Religionsunterricht, in: Michael Strausberg (Hg.), Religionswissenschaft, Berlin 2012, S. 299-312, hier: insb. S. 307ff. Hierauf kann im Folgenden nur begrenzt eingegangen werden.

⁸⁹ Alexander Hollerbach, Religionsunterricht in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Dokumentation und gutachterliche Stellungnahme zur Rechtslage in Baden-Württemberg, in: Joseph Listl (Hg.), Der Religionsunterricht als bekenntnisgebundenes Lehrfach, Berlin 1983, insb. S. 79, 97.

⁹⁰ BVerfGE Bd. 74, 1987, S. 244, 254; dazu: Hildebrandt, Das Grundrecht auf Religionsunterricht (wie Anm. 11), S. 70.

onslehrerausbildung. Diese Maßstäbe gelten entsprechend für die Religionslehrer*innen-Ausbildung an kirchlichen Hochschulen. Das Prinzip der Trennung von Staat und Kirche widerspricht einer solchen Kooperation nicht. Es gebietet vielmehr schon die Freiheit der Wissenschaft, dass Forschung und Lehre der wissenschaftlichen Theologie staatlich finanziert und organisiert werden müssen.

Hinzu kommt, dass der demokratische Staat und die pluralistische Gesellschaft von dieser Kooperation profitieren: Wissenschaftlich und frei ausgebildete Vertreter*innen der Religionen bringen wesentliche Voraussetzungen mit für Dialogfähigkeit, demokratische Anschlussfähigkeit und inhaltliche Qualität der Vermittlung religiöser Positionen. So lange Religion für einen bedeutenden Teil der Gesellschaft Relevanz hat – davon gehen wir aus, entgegen einer vielfach unterstellten unausweichlichen Säkularisierung –, muss diese für den Staat ein wichtiges Anliegen sein. Gerade wir GRÜNEN können kein Interesse daran haben, dass autoritäre, isolationistische, fremdenfeindliche, wirtschafts- oder staatsdominierte und fundamentalistische Denkweisen in den Religionen sich breitmachen.

Diese Sichtweise wird durch den Wissenschaftsrat gestützt, welcher sich in den Jahren 2008 bis 2010, zunächst durchaus sehr kritisch, mit Ausstattung, Wissenschaftlichkeit und Arbeitsweise der Theologie an den Hochschulen befasst hat. Da Religionsgemeinschaften Wesentliches zu Verständigungsprozessen in der Gesellschaft beitragen, hätten Staat und Gesellschaft auch „ein Interesse an der Einbindung der Theologien in das staatliche Hochschulsystem.“⁹¹ Damit würden Staat und Gesellschaft auch Tendenzen der Fundamentalisierung und Vereinseitigung religiöser Standpunkte vorbeugen.⁹²

Um ihre Positionen in die Selbstverständigungsprozesse der Gesellschaft einzubringen, müssten die Religionsgemeinschaften und Theologien allerdings, so der Wissenschaftsrat, erhebliche Übersetzungsleistungen vollziehen, was einen starken Austausch mit den Kulturwissenschaften verlangt. Der Wissen-

⁹¹ Klaus Müller, Zur Theologie als akademische Disziplin, in: Rauf Ceylan/Claus P. Sajak (Hgg.), Freiheit der Forschung und Lehre? Das wissenschaftsorganisatorische Verhältnis der Theologie zu den Religionsgemeinschaften, Wiesbaden 2017, S. 7 - 30, hier: S. 11.

⁹²Müller, Zur Theologie (wie Anm. 91), ebd.

schaftsrat schreibt den Theologien eine durchaus wichtige Rolle auch für den Prozess der Selbstreflexion der Wissenschaften zu. Im Blick auf deren eigene Entwicklungsprozesse lägen in den Theologien „elaborierte Reflexionsformen“ bereit.⁹³ Dem ist zuzustimmen. Allerdings darf es in der staatlichen Lehrer*innen-Ausbildung keine Bevorzugung bestimmter Religionsgemeinschaften oder pluralismus-inkompatible Strukturen geben; Strukturen müssen so gestaltet und ggf. reformiert werden, dass sie „pluralismus-kompatibel“ sind. Daher ist eine Weiterentwicklung nötig, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

2.7.1. Konfessionsbezug für das Lehramtsstudium des Faches Religion

Das Lehramtsstudium an sich erfordert keine konfessionelle Zugehörigkeit. Allerdings muss bisher für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst und den Schuldienst eine *Facultas* der jeweils entsendenden Religionsgemeinschaft (evangelisch: *vocatio*, katholisch: *missio canonica*, jüdisch: *ischur*) vorliegen. Diese Regelung ist in der Bekenntnisorientierung des RU begründet, insofern als die Lehrkraft jeweils Repräsentant der von ihr im schulischen Unterricht zu vertretenden Konfession ist und durch diese ihre Legitimation erhält. Ohne eine Zustimmung der Religionsgemeinschaften wird auch künftig keine Befähigung zum RU nach den Vorgaben des Grundgesetzes denkbar sein. Damit wurde es ausgeschlossen, dass „Cross-Over-Situationen“ entstehen, also z.B. Absolvent*innen katholischer theologischer Fakultäten evangelischen Religionsunterricht erteilen können und umgekehrt.

2.7.2. Unabhängigkeit von Forschung und Lehre von der Kirche

Die Forschungs- und Lehrinhalte im Rahmen der Lehrer*innenbildung für Religion an den Hochschulen unterliegen der Wissenschaftsfreiheit und dürfen daher nicht von den Religionsgemeinschaften vorgegeben werden. Allerdings ist eine Mitwirkungsmöglichkeit nicht auszuschließen, die aber unterschiedlich gehandhabt wird. In der Evangelischen Kirche ist die Mitwirkung weitgehend

⁹³ Müller, Zur Theologie (wie Anm. 91), ebd.

als gutachterliche Stellungnahme formuliert, die in der Anstellung der Lehrenden eine Rolle spielt. Detaillierte Verfahrensregeln ordnen die Koordination zwischen Kirchenleitung, Kultusverwaltung der Länder und Fakultäten. Eine nachträgliche Aberkennung der Lehrerlaubnis ist kirchenrechtlich nicht geregelt und kommt in der Realität eigentlich nicht vor.⁹⁴ Der Lebenswandel ist im evangelischen Bereich nicht als Ablehnungsgrund geregelt. Allerdings spricht das Bundesverfassungsgericht in einem Urteil von 2008 im Zusammenhang mit dem Fall Lüdemann⁹⁵ nach Art. 5 III GG der Evangelischen Fakultät der Universität Göttingen das Recht zu, „die Bekenntnismäßigkeit der in ihrem Bereich vertretenen konfessionellen Lehre zu wahren.“⁹⁶ Ausdrücklich erwähnt das Gericht in diesem Zusammenhang, dass es die Evangelische Kirche den Evangelischen Fakultäten weitgehend selbst überlässt, die Bekenntnismäßigkeit der Lehre zu wahren, womit die Wissenschaftsfreiheit in hohem Maße gesichert sei.⁹⁷

In der Römisch-Katholischen Kirche benötigen Priester, Professoren und Religionslehrer die *missio canonica*. Diese kann durch den zuständigen Bischof entzogen werden. Es gibt einige bekannt gewordene Fälle, in denen Inhaber theologischer Lehrstühle wegen ihrer von der Kirche nicht mehr geduldeten Lehrinhalte die Lehrerlaubnis entzogen wurde; dies waren massive Eingriffe in die Freiheit von Forschung und Lehre. Da Professoren als Staatsbeamte unkündbar sind und bei Verlust des Lehrstuhls den Anspruch auf einen gleichwertigen Ersatz haben, wurde dies für die Steuerzahler sehr teuer. Solche Eingriffe können nur dort gerechtfertigt werden, wo die jeweiligen Glaubens-

⁹⁴Vgl. Christian Grethlein, Die Frage der Lehrerlaubnis in der evangelischen Kirche, in: Ceylan/Sajak, Freiheit der Forschung und Lehre? (wie Anm. 91), S.125 - 140, hier: S. 135; Ilona Riedel-Spangenberg, Sendung der Kirche. Die Entwicklung des Begriffs „missio canonica“ und seine Bedeutung in der kirchlichen Rechtssprache, Paderborn u.a. 1991, S. 83ff.

⁹⁵ Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 28. 10. 2008, abgedruckt in: BVerfGE Bd. 122, S. 89ff. Es ging hier um die Zulässigkeit der Veränderung des Aufgabenbereichs eines Theologieprofessors (hier: Prof. Dr. Gerd Lüdemann/Universität Göttingen). Die Universität hatte verfügt, dass Prof. Lüdemann anstelle des bisher von ihm vertretenen Faches "Neues Testament" das Fach "Geschichte und Literatur des frühen Christentums", später umbenannt in "Frühchristliche Studien", zu übernehmen habe. Die Verfassungsbeschwerde Lüdemanns dagegen wurde zurückgewiesen, da die Freiheit der Wissenschaft davon nicht tangiert sei.

⁹⁶ Grethlein, Die Frage der Lehrerlaubnis (wie Anm. 94), S. 136.

⁹⁷ Grethlein, Die Frage der Lehrerlaubnis (wie Anm. 94), ebd.

sätze der Religionsgemeinschaft in Frage gestellt werden.⁹⁸ Als weitere Gründe für den Entzug der Lehrerlaubnis wurden die Teilnahme an einem gemeinsamen Abendmahl mit Protestanten oder Heirat als Priester ins Feld geführt. Eine solche Einflussnahme auf die Lehre oder die persönliche Lebensführung ist für uns mit der demokratischen Grundordnung nicht vereinbar und ist abzuschaffen.

Universitäre Konstruktionen der Forschung und Lehre für andere Religionsgemeinschaften, insbesondere den Islam und das Judentum, müssen die Wissenschaftsfreiheit gegenüber den Religionsverbänden garantieren, auch wenn sie auf die Akzeptanz durch die jeweiligen Glaubensgemeinschaften angewiesen sind.

Um der oben angedeuteten gesellschaftlichen Rolle der Religionen besser gerecht zu werden, fordert der Wissenschaftsrat eine Stärkung der bekenntnisneutralen Beschäftigung mit Religion und eine Auslagerung der Religionswissenschaften und anderer Bereiche, wie z.B. der Judaistik, aus den theologischen Fakultäten – nicht zuletzt um mehr Unabhängigkeit vom kirchlichen Einflussbereich zu gewährleisten. Außerdem fordert er eine stärkere Selbstausslegung der Religionen in Gestalt pluralisierter Theologien.⁹⁹

2.7.3. Akademie der Weltreligionen in Hamburg als Modell

Im Hinblick auf die bisher herausgearbeiteten Kriterien für die Religionslehrer*innenausbildung wie: Interdisziplinarität, Pluralismusfähigkeit, Freiheit von Forschung und Lehre, Gleichwertigkeit der verschiedenen Glaubensgemeinschaften und dialogfähige Selbstausslegung der Religionen ist die Akademie der Weltreligionen in Hamburg das in Deutschland innovativste Modell. Nachdem sich der Wissenschaftsrat als Ergänzung für die bestehenden katholischen und evangelischen Fakultäten für die Einrichtung islamischer Lehrstühle ausgesprochen hat, heißt es bei deren Selbstdarstellung: „Zum einen ist es

⁹⁸ So Hildebrandt, Das Grundrecht auf Religionsunterricht (wie Anm. 11), S. 69.

⁹⁹ Siehe Müller, Zur Theologie (wie Anm. 91), S. 10.

in einer religiös pluralen Gesellschaft wichtig, theologische Ressourcen auch für andere Weltreligionen (Judentum, Buddhismus, Hinduismus etc.) einzurichten. Zum anderen erscheint es als sinnvoll, diese nicht nebeneinander einzurichten. Die Theologien der Weltreligionen sollten in Forschung und Lehre dialogorientiert angelegt sein. Dies ist wissenschaftlich ein sinnvoller Ansatz, der darüber hinaus auch für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen in unserer Gesellschaft von Bedeutung ist.“¹⁰⁰ Die Akademie sieht sich insoweit als „Dach für die universitäre Verankerung und dialogische Vernetzung von Theologien großer Religionen im wissenschaftlichen Kontext.“¹⁰¹

Dieser Dialog zwischen den Religionen und mit den Religionsgemeinschaften ist eingebettet in den Austausch mit anderen gesellschaftlichen Akteuren und widmet sich besonders Problemfeldern der Einwanderungsgesellschaft. Träger der Akademie ist die gemeinsame Kommission, bestehend aus Vertretern der Fakultäten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, für Erziehungswissenschaft und für Geisteswissenschaft. Neben einem Bachelor-Studiengang für islamische Religion für das Lehramt an Primarstufe und Sekundarstufe I sind Studiengänge für alevitische Religion und Judentum im Aufbau. Für alle diese Religionen gibt es zugehörige Professuren. Darüber hinaus wird über Gastprofessuren aus Religionswissenschaft, Philosophie, anderen Religionen der Austausch gepflegt, wie auch über Kongresse, wie z.B. die Buddhismuskonferenz im Juni 2018 oder die Veranstaltungsreihe „Dialog“ in Hamburg.

Die Akademie der Weltreligionen ist durch vielfältige Kooperationspartner mit Einrichtungen an der Universität Hamburg und auf nationaler und internationaler Ebene vernetzt. Vertreten sind z.B. die interkulturelle und interreligiöse Bildung, die Evangelische Theologie, die Soziologie, Politologie, Islamwissenschaft und Buddhismuskunde. „Die Universität Hamburg wird durch die Akademie der Weltreligionen in Zukunft internationaler, interkultureller und interre-

¹⁰⁰ <https://www.awr.uni-hamburg.de/ueber-awr/profil.html>, aufgerufen am 28. 05. 2018.

¹⁰¹ Ebd. (wie Anm. 100).

ligiöser ausgerichtet sein. Dies entspricht dem Profil Hamburgs und seiner Universität und ist notwendig in Zeiten der Globalisierung.“¹⁰²

Um die interreligiöse Kooperation zu erleichtern und wohl auch um ein Zeichen zu setzen, wird die Akademie der Weltreligionen derzeit mit dem Fachbereich Evangelische Theologie (diese wird etwa die Hälfte der Mitarbeiter*innen dort stellen) und dem Katholischen Institut in ein gemeinsames Gebäude ziehen. Die Fragestellung des Wissenschaftsrats, ob angesichts abnehmender Studierendenzahlen in der Evangelischen und Katholischen Theologie nicht dortige Ressourcen auf andere Glaubensgemeinschaften umgewidmet werden müssten (was dieser nach eingehender Beschäftigung mit deren komplexer Realität wieder fallen ließ), bleibt angesichts dessen, dass für uns GRÜNE eine Gleichwertigkeit der Religionen gegeben sein muss, bestehen. Der in Hamburg eingeschlagene Weg, durch praktische Kooperation anstelle von schwierigen Strukturdebatten und Verteilungskämpfen je nach örtlichen Verhältnissen Interdisziplinarität weiter zu entwickeln, führt sicher weiter.

Hingewiesen werden soll an dieser Stelle noch auf einen zukunftssträchtigen und bundesweit einmaligen Modellversuch der Universität und des Erzbistums Paderborn, der am Stadtgymnasium Dortmund ab Beginn des Schuljahres 2018/2019 für die Jahrgangsstufe 9 gestartet worden ist.¹⁰³ Mithilfe der Methodik der Komparativen Theologie wird hier in einem kooperativen RU ein Gespräch zwischen den Religionen – des evangelischen und katholischen Christentums sowie des Islams – hergestellt. Entwickelt wurde das Projekt unter Leitung von Prof. Klaus von Stosch und Prof. Jan Woppowa am Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften der Universität Paderborn, die auch die wissenschaftliche Begleitung für die betroffene Schule gewährleisten. Danach sollen alle Lerngruppen einer Jahrgangsstufe über das gesamte Schuljahr hinweg parallel die gleichen Themen aus der Perspektive der jeweils eigenen Konfession und Religion bearbeiten. Einmal pro Unterrichtsreihe sollen die Klassen für eine festgelegte Anzahl von Unterrichtsstunden „durchmischt“ werden. So erhalten die betroffenen Schüler*innen die

¹⁰² Stellungnahme von Wolfram Weise, in: <https://www.kirche-hamburg.de/nachrichten/details/prof-wolfram-weisse-direktor-der-akademie-der-weltreligionen.html> , aufgerufen am 27. 05. 2018.

¹⁰³ Nachweise über: <https://www.erzbistum-paderborn.de/38-Nachrichten/23975,Universit%> und: <https://kw.uni-paderborn.de/zekk/forschung/ags-und-projekte/>, beide abgerufen am 16. November 2018.

Chance, sich unter Anleitung der sie unterrichtenden Lehrer*innen mit Schüler*innen anderer Glaubens oder anderer Konfession über ihre religiösen Ansichten und Traditionen auszutauschen.¹⁰⁴

2.7.4. Wissenschaftlichkeit der Ausbildung und ergebnisoffene Selbstklärung

Studium und Ausbildung dürfen nicht rein anwendungsorientiert sein. Der Bezug zur Forschung ermöglicht den Studierenden, sich mit den historischen, gesellschaftlichen, philosophischen, psychologischen usw. Hintergründen ihrer Religion und deren Wahrheitsansprüchen auseinanderzusetzen und eine ergebnisoffene Selbstklärung zu fördern. Grundlegend hierzu sind das Kennenlernen der Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und Kenntnisse einschlägiger Bezugswissenschaften.

2.7.5. Fachwissenschaft und Praxisorientierung

Lehramtsstudierende wollen Lehrer*innen werden. Ein authentischer Zugang zur Fachwissenschaft ist aber auch für sie Voraussetzung, allerdings nicht nach dem Modell: Fachwissenschaft – spätere Anwendung in der Praxis, sondern in wechselseitigem Bezug. Notwendig ist die Ausrichtung auf spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen, die im Handlungsfeld Schule und Unterricht unabdingbar sind.¹⁰⁵ Die Beschäftigung mit den Fragestellungen der Praxis, den pädagogischen und didaktischen Sichtweisen, den Erkenntnissen und Methoden der Sozialwissenschaften und berufsbiographischen Reflexionen wirkt erkenntnisbildend zurück auf die theologischen und religionsphilosophischen Fragestellungen und umgekehrt. Es ist eine Korrelation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik nötig. Dies stellt die Grundlage der heute ge-

¹⁰⁴ Das Paderborner Modell wird hier als beispielhaft herausgestellt, auch wenn es weitere Religionen und Weltanschauungen nicht einbezieht. Auf ein weiteres Projekt unter Leitung des Direktors des Seminars für Religionspädagogik, Katechetik und Didaktik sowie des Instituts für Pastoralpsychologie und Spiritualität an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Sankt Georgen in Frankfurt am Main sei nur hingewiesen, siehe: Klaus Kießling/Andreas Günter/Stephan Pruchniewicz, *Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten – Einsichten – Aussichten*, Göttingen 2018.

¹⁰⁵ Vgl. die „Vorschläge der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums“, EKD 2001. Siehe auch die ausführliche Studie von Martin Rothgangel, *Religionspädagogik im Dialog*, Stuttgart 2014.

forderten hohen religionspädagogischen Kompetenz dar. Der Religionspädagoge Karl-Ernst Nipkow führte dies bereits 1975 in die fachwissenschaftliche Diskussion ein, mit folgenden Worten: „Religionspädagogik muss verschiedene, methodisch gleichrangige Zugänge verfolgen und die Lösungen in den Schnittpunkten eines vielperspektivischen (mehrdimensionalen) Koordinatengefüges suchen.“¹⁰⁶

2.7.6. *Erfordernis der Interdisziplinarität*

Ein interdisziplinär organisiertes Studium fördert die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zu mehrperspektivischer Wahrnehmung und zur Relativierung von Wahrheitsansprüchen. Erreicht werden kann auf diese Weise zugleich eine Vernetzung von Erkenntnissen, die wiederum die Einzeldisziplinen befruchtet. Daher ist eine Kooperation innerhalb der theologischen Disziplinen wie auch mit anderen Wissenschaften wie Humanwissenschaften, Kulturwissenschaften, Philosophie, aber auch mit Naturwissenschaften oder Wirtschaftswissenschaften und mit anderen Religionen nötig.¹⁰⁷ Dies sollte *mutatis mutandis* für ein theologisches Studium in gleicher Weise gelten wie für religionswissenschaftliche oder philosophische Fachrichtungen.

2.7.7. *Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung*

Die im Beruf geforderte hohe Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit verlangt, dass im Studium nicht nur Fachkompetenz, sondern durchgängig auch personale Kompetenzen entwickelt werden müssen.¹⁰⁸ Im Zeitbudget sind Ressourcen für selbstorganisiertes Lernen, für Gesprächsgruppen, für Supervisionen und anderes einzuplanen, unter Umständen auch für die Reflexion auf persönliche Religiosität und Werthaltung. Bei den theologischen Fakultäten wird diese Vorstellung einer ganzheitlichen Ausbildung vielerorts vorange-

¹⁰⁶ Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Gütersloh 1975, S. 177.

¹⁰⁷ Vgl. die Vorschläge der EKD (wie Anm. 105).

¹⁰⁸ Vgl. die Vorschläge der EKD (wie Anm. 105).

bracht. Als Beispiel unter vielen sei hier die katholische Hochschule Linz zitiert. In den neuen Studiengängen geht es um die Verknüpfung lebensrelevanten theologischen Fachwissens mit religionspädagogischen und religionsdidaktischen Kenntnissen. Bezugnehmend auf spirituelle Traditionen des Christentums sowie auf eine Pädagogik der Achtsamkeit ermöglichen die neuen religionspädagogischen Studiengänge eine Einübung in geerdete und welt-offene Formen spiritueller Verbundenheit, „welche zu einer wertschätzenden Haltung allem Lebendigen gegenüber führen [...]. In unserem Studienschwerpunkt stellen wir Fragen nach den kommunikativen Bedingungen für gelingendes Zusammenleben und geglücktes Dasein: [...]. Es geht um verantwortungsvolles Handeln, um das Durchschauen gesellschaftlicher Machtstrukturen, um Ethik, Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung [...]“¹⁰⁹ Mehr als bei Lehrer*innen anderer Fächer ist die Ausbildung einer beruflichen Identität wichtig, denn „Religionslehrer und Religionslehrerinnen (sind) mit ihrer gesamten Biographie, ihrer Person und ihren Lebensvollzügen in Anspruch genommen.“¹¹⁰

2.8. *Die Bedeutung von Erfahrung und Identität für den Religionsunterricht*

Um die im RU vermittelten religiösen und weltanschaulichen Inhalte zu verstehen, können die Schüler*innen auf ihre vorgängigen, vom Elternhaus, ihrer Umwelt und in den Medien vermittelten religiösen bzw. weltanschaulichen Vorstellungen zurückgreifen. Deswegen darf der RU nicht von der Kirche oder einer Weltanschauungsinstitution her begründet werden, sondern von den Schüler*innen. Im RU können die Schüler*innen im Gespräch mit der Lehrkraft eine Auseinandersetzung über Erfahrungen von Sinn und Chaos, von Gelingen und Scheitern, von Jungsein und Altern, von Leben und Sterben/Tod führen und sich in ihrer Dialogfähigkeit üben.

Das bedeutet aber, dass der RU keine gemeinsame Glaubensgrundlage als Voraussetzung erfordert. Der Unterricht wird also inhaltlich und didaktisch er-

¹⁰⁹ Religionslehrer*in werden, https://www.phdl.at/studium/ausbildung/religionslehrer_in_werden/; abgerufen am 30. 05. 2018.

¹¹⁰ Vorschläge der Gemischten Kommission der EKD 2007, Berlin/Hannover 2008, S. 7.

gebnisoffen gestaltet werden, und er wird die Befähigung der Schüler*innen anstreben, dass sie mit Widersprüchen, Gegensätzen und Vorschlägen umzugehen lernen. Religiöse und weltanschauliche Überzeugungen können nicht direkt, gleichsam 'von vorne' vermittelt werden, sondern „das religiöse Selbstverständnis ist vielmehr stets das Ergebnis eines aktiven Aneignungsprozesses, auch einer freiheitlich gewonnenen Selbst- und Weltsicht, die allerdings gereift ist in der Auseinandersetzung mit Menschen, die selbst ähnliche Wege schon gegangen sind.“¹¹¹ Wenn Schüler*innen dabei an ihren religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen Zweifel haben oder sich gar bedroht fühlen, dann kann dies zu einer Abwendung oder sogar zu fundamentalistischen Einstellungen führen, die sich in einem religiösen bzw. weltanschaulichen Fundamentalismus oder in einem radikalen Säkularismus äußern können.¹¹² In diesem Rahmen sind die folgenden Überlegungen zu sehen, mit denen vorgängige religiöse Erfahrung(en) und deren dialogisch reflektierenden Interpretation(en) thematisiert werden.

Versteht man Religionspädagogik – ebenso wie die Theologie insgesamt - als eine besondere Anleitung zur sinnlichen Wahrnehmung von Menschen, von der sie umgebenden Welt bzw. den darin vorgefundenen Dingen, und versteht man sie weiter als die Reflexion derartiger Wahrnehmungen, dann kann man einer Täuschung unterliegen. Wir Menschen können die Wirklichkeit, also auch uns selbst, nicht unvermittelt, wie sie 'an sich' ist und wer wir ‚als solche‘ sind, wahrnehmen. Man weiß nicht alles von sich selbst und den Anderen. Und gerade das Wichtigste weiß man nicht. Deswegen erscheint ein statisches Verständnis von Identität, wenn man diese Kategorie überhaupt benutzen will, unangemessen, weil dies einem Stillstand gleichkommen würde.¹¹³ Es bleibt die Erfahrung des hinterherschauenden Blickes, den es theologisch zu interpretieren und zu diskutieren gilt. Nur in diesem Sinne eines Denkkon-

¹¹¹ So nach: Kuhlmann, Religionsunterricht für alle (wie Anm. 29), S. 40.

¹¹² So die These von Christoph Schwöbel, Christlicher Glaube und Pluralismus, Tübingen 2003, S. 225; danach: Rolf Kramer, Die postmoderne Gesellschaft und der religiöse Pluralismus, Berlin 2004, S. 68.

¹¹³ Insofern ist die Forderung der EKD-Denkschrift (Nachweise wie Anm. 3), dass der RU einen Beitrag zur religiösen Identität leisten müsse (ebd. S. 42), zu relativieren bzw. in den oben diskutierten Kontext zu setzen. Richtig ist jedenfalls, dass die Identität der Schüler*innen aus pädagogischen und theologischen Gründen kein Lern- oder Bildungsziel sein kann.

struktes kann es so etwas wie 'Identität' geben. Auch die anderen Menschen und die Welt um mich herum kann ich nicht 'an sich' wahrnehmen, weil sie sich in ihrer Lebendigkeit und Einmaligkeit nicht auf einen identischen Kern reduzieren lassen. Dem Anderen sein Recht zu lassen und ihm zu antworten, wenn er mich angeht, ist eine Glaubenshaltung und eine humanistische Einstellung.

Diese Erfahrung, die vom Anderen ausgeht und die Antwort des Betroffenen hervorruft, muss formuliert und diskutiert werden, indem die Schüler*innen und die Lehrkraft von rückwärts in ihre Begegnungen und auf die Welt schauen und jeweils ihre Interpretation(en) aus ihrer religiösen bzw. weltanschaulichen Perspektive austauschen. Und weil es um geschehene, zu reflektierende und zu diskutierende Begegnungen geht, kann es nur um relative, revidierbare 'Positionen' gehen und nicht um absolut gültige und verpflichtende Wahrheit(en). Während die Glaubens- oder Weltanschauungsüberzeugung als persönliche Entscheidung nicht diskutierbar ist, geht es bei deren Interpretationen um einen "kommunikativ verorteten Vorgang individueller Selbsteutung und gesellschaftlicher Selbstverständigung", also um ein "kommunikatives Geschehen", das mit der Glaubens- oder Weltanschauungsüberzeugung zusammen Religion oder Weltanschauung ausmacht.¹¹⁴ Das Religiöse der Begegnungserfahrungen kann man als deren Widerfahrnischarakter bezeichnen.¹¹⁵

Das Religiöse ist also nicht die eigene Ausdrucksweise, die die menschlichen Erfahrungen, Bedürfnisse und Deutungen transzendiert, sondern es ist die Dimension eines unstillbaren Verlangens nach humanen Beziehungen in allen erfüllbaren Bedürfnissen. Religion drückt sich in konkreten Erfahrungen aus wie z.B. von Gelingen und Scheitern, von Anerkannt-Werden und Einsamkeit, von Vergebung und Egozentrik, von Gesundwerden und Krankheit, im Gehen, Stehen und Liegen, Essen und Trinken. Religion zeigt sich in diesen Widerfahrnissen und Wahrnehmungen fragmentarisch gelingend und ebenso widersprüchlich zur Eigenwelt. Mit diesen Widersprüchen, Konflikten und Kontin-

¹¹⁴ Thomas Wabel, Die nahe ferne Kirche. Tübingen 2010, S. 44f.

¹¹⁵ Lukas Ohly, Warum Menschen von Gott reden. Modelle der Gotteserfahrung, Stuttgart 2011.

genzen zu leben, anstatt sie allmächtig bewältigen zu wollen, kann als die paradoxe Kraft von Religiosität verstanden werden¹¹⁶ und widerspricht damit identitätsbezogenen Wünschen. Religion schießt schon immer über unsere Erfahrungen und Fähigkeiten hinaus und wird deswegen stets in verschiedenen religiösen Praktiken und Reflexionsausprägungen gelebt und tradiert. Ein solcher theologischer Ansatz versteht sich im Sinne einer „Theologie der Religionen“, ist damit von vornherein interreligiös und läuft folgerichtig auf einen „RU für alle“ hinaus.

Religionspädagogisch und -didaktisch entsprechen solche Einsichten einer leib- und sinnenorientierten Didaktik, weil die Lehrkraft den "fruchtbaren Augenblick" nie herstellen, sondern nur erhoffen kann. Sie kann in ihren Unterrichtsvorbereitungen paradoxerweise nur unterstellen, dass die Vermittlung der Inhalte mittels der von der Lehrkraft verwendeten symbol-, spiel-, wahrnehmungorientierten Methoden gelingt.¹¹⁷ Die Lehrkraft ist verantwortlich für die Auswahl der Inhalte im Gespräch mit den Schüler*innen und dem jeweiligen Curriculum, für die didaktische Struktur und für die Auswahl der Präsentationsmethoden, nicht aber für den "fruchtbaren Augenblick" ihrer Schüler*innen.

2.9. *Das Gelsenkirchener Modell für den Religionsunterricht*

Das bereits seit vielen Jahren praktizierte „Hamburger Modell“ eines „Religionsunterrichts für alle“, in dem wirklich *alle* Schüler*innen unterschiedlichster weltanschaulicher Prägung, also beispielsweise religiöser und mit einer sunnitisch-orthodoxen, einer alevitischen, einer agnostischen oder atheistischen Prägung, willkommen sind und de facto auch teilnehmen, erfährt aktuell weitere grundlegende Veränderungen. Lag bisher die Trägerverantwortung de iure bei der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland, wobei die entsprechenden Curricula de facto von interreligiösen Gesprächskreisen mitge-

¹¹⁶ So auch Wabel, *Die nahe ferne Kirche* (wie Anm. 114), S. 52.

¹¹⁷ Michael Wimmer, *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*, Bielefeld 2006.

staltet wurden, so beteiligen sich aktuell im Rahmen einer noch laufenden fünfjährigen Pilotphase die weiteren Religionsgemeinschaften mit Staatsverträgen (muslimische Verbände, Aleviten, jüdische Gemeinde, nicht allerdings die Katholiken) an der Weiterentwicklung des „RUs für alle“. Ein zentraler Punkt dabei ist, dass im Rahmen dieser Weiterentwicklung der „RU für alle“ an ausgewählten Schulen auch von Lehrkräften dieser weiteren Religionsgemeinschaften erteilt wird.

Im Folgenden soll von einem weiteren Modell die Rede sein, mit dem – ähnlich wie im zuvor vorgestellten Projekt des Stadtgymnasiums Dortmund – die beiden großen christlichen Konfessionen und der Islam einbezogen werden, da in seinem Rahmen eine weitere, jahrgangsbezogene Differenzierung vorgeschlagen wird.

Von der Landessynode der Evangelischen Kirche von Westfalen (EKvW) ist 1993 der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck (EGG) unter anderem die folgende Leitvorstellung mit auf den Weg gegeben worden: Sie soll als Ganztagschule „für die Schülerschaft ein Lebensraum sein, in dem das Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Nationen und Kulturen im Geiste des Evangeliums¹¹⁸ eingeübt werden kann.“ Vor allem aus diesem Grund ist an der EGG der konstruktive und verständnisintensive Dialog zwischen den Religionen und Weltanschauungen sehr wichtig. Das lässt sich an den gemeinsamen Sitzungen der Fachkonferenzen für Evangelische, Katholische und Islamische Religion erkennen. Dies spiegelt sich dies in dem im Folgenden vorgestellten Konzept des RU wider. Alle Schüler*innen, von denen aktuell 42 % evangelischer, 25 % katholischer und 30 % muslimischer Konfessionalität sind, nehmen bis zur Klasse 12 verbindlich am RU teil.

Bei dem „Gelsenkirchener Modell“ kann man von einer konzeptionellen Dreigliederung sprechen: Die Jahrgänge 5 bis 8 (Phase 1), dann die Jahrgänge 9 bis 11/EF (Phase 2) und Qualifikationsphase der Jahrgänge 12/Q1 und 13/Q2 (Phase 3).

¹¹⁸ Hier besteht ein gewisser Widerspruch zwischen dem hier offenbar als Leitreligion verstandenen Evangelium und dem, was aus der Perspektive anderer Religionen wie dem Islam und dem Judentum als leitende Idee verstanden werden kann.

In der *Phase 1* geht es darum, sich in der je eigenen Religion bzw. Konfession zu verorten. Die curricularen Inhalte sind in der Fachkonferenz miteinander abgesprochen. Es kommt in jedem Jahrgang in einer Unterrichtseinheit zu einem Begegnungslernen zwischen den einzelnen Religionsgruppen. So stellen sich z.B. in einem Projekt am Ende der fünften Klasse die jeweiligen Religionsgruppen gegenseitig Fragen, die ausgetauscht und im Fachunterricht geklärt werden, um anschließend in einer festgelegten Unterrichtsstunde im gemeinsamen Gespräch die Schüler*innen als Ansprechpartner*innen ihrer jeweiligen Religion oder Konfession miteinander in Kontakt zu bringen.

In der *Phase 2* wird der RU für alle gemeinsam erteilt. Für die Jahrgangsstufen 9 und 10 geschieht dies im Klassenverband, der phasenweise mit einer muslimischen Lehrkraft gedoppelt wird, so dass Gespräche über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Konfessionen und Religionen intensiv in den Blick gelangen. Beispielsweise geht es hier im Jahrgang 10 in einer Unterrichtsreihe um Gottesbilder und Gottesvorstellungen im Judentum, Christentum und im Islam. In der Einführungsphase (11/EF) wird seit dem Schuljahr 2015/16 der gemeinsame RU fortgeführt: Über das Kennenlernen hinaus geht es jetzt darum, Verschiedenheiten zu entdecken und auszuhalten, Toleranz und Respekt einzuüben sowie Möglichkeiten, Chancen und Grenzen des interreligiösen Dialogs festzustellen. Zum Gespräch zwischen den Religionen und Konfessionen gehört auch der Dialog mit säkularen Weltanschauungen, wie sie vor allem im Fach Philosophie thematisiert werden. Deshalb bringt auch eine Lehrkraft in diesem Projekt gemeinsam mit den evangelischen, katholischen und muslimischen Lehrerinnen und Lehrern die philosophischen Aspekte ein.

Die Grundlagen für interreligiöses Lernen bietet die EKD-Denkschrift von 2014, in der Pluralitätsfähigkeit als das Bildungsziel von Schule und RU herausgestellt wird.¹¹⁹ Dazu gehören die Entwicklung einer religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit ebenso wie die einer Ambiguitätstoleranz, die sich auf den Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen bezieht.¹²⁰ Es

¹¹⁹ Denkschrift der EKD (wie Anm. 3), Ausführungen besonders S. 54ff.

¹²⁰ Denkschrift der EKD (wie Anm. 3), S. 71.

kann nicht um einen „bekenntnishaften Absolutheitsanspruch“ gehen; vielmehr geht es um die Einübung einer Toleranz gegenüber anderen religiösen bzw. weltanschaulichen Entwürfen.¹²¹ Dies soll mit diesem RU umgesetzt werden, der in einem modulhaft angelegten Rhythmus Themen der Lehrpläne aufgreift und auch an einzelnen Schnittstellen gemeinsame Feste einbettet. Schließlich absolvieren alle Schüler*innen am Ende der Phase 2 ein vierwöchiges „Diakonisches Praktikum“, das thematisch im RU vorbereitet worden ist.

Da die aktuellen Oberstufenkernlehrpläne (der Fächer Evangelische, Katholische und Islamische Religion) in der *Phase 3* (Qualifikationsphase) inhaltlich weit auseinanderliegen und es erwünscht ist, dass möglichst viele Schüler*innen das Fach Religion auch als Abiturfach wählen, wird zukünftig an der EGG neben dem Evangelischen und Katholischen RU auch das Fach IRU eingeführt werden. Grundsätzlich soll es dann auch hier pro Jahrgang eine Einheit „Begegnungslernen“ wie in Phase 1 geben, so dass sich dieser konzeptionelle Kreis hier schließt. Unterrichtsthemen können hier sein: „Schriftverständnis und Hermeneutik“, „Vorstellungen vom Ende (Apokalyptik und Gericht)“.

Inwieweit dieses bisher in der BRD einzigartige, federführend von einer Evangelischen Landeskirche betreute Modell eines „RU für alle“ auf andere Weltanschauungen ausgedehnt werden kann, müsste noch überprüft werden.

¹²¹ Kramer, Die postmoderne Gesellschaft (wie Anm. 112), S. 30.

Abschnitt 3: Ergebnisse und politische Folgerungen

3.1. Vorbemerkungen

Anhand der vorstehenden Erörterungen dürfte deutlich geworden sein, dass die Grundrechtsgarantie des Artikels 7 III keineswegs nur den bis heute ganz überwiegend praktizierten, separierenden konfessionsgebundenen Religionsunterricht zulässt. Wenn in der juristischen Forschungsliteratur darauf hingewiesen wird, dass diese Norm konkretisierungsbedürftig ist, und diese Konkretisierung durch Gesetz, durch Verordnung oder auch durch Staatskirchenvertrag erfolgen kann,¹²² so heißt dies zugleich, dass unterschiedliche Optionen innerhalb des Regelungsbereichs von Art.- 7 III GG denkbar sind. Diese können von den hier zuständigen Bundesländern in verschiedener Weise wahrgenommen werden. Insofern lässt sich keine allgemein gültige Aussage darüber treffen, wie der RU in Deutschland in Zukunft gestaltet werden sollte. Wohl aber kann ein allgemeiner Rahmen beschrieben werden, innerhalb dessen unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten für den RU möglich sind, ohne dem Grundrechtsgehalt des Art. 7 III oder auch dem Religionsverfassungsrecht insgesamt zu widersprechen. In diesem – rechtlichen - Kontext sind die vorstehenden Ausführungen zu sehen.

Eine weitere Einschränkung ist hervorzuheben: Die hier von uns entwickelten Modelle verstehen sich als Angebote an die Träger des Grundrechts, namentlich an die als Körperschaften des Öffentlichen Rechts organisierten Kirchen, aber auch die mit ihnen rechtlich gleichgestellten Weltanschauungsgemeinschaften. Ob die vorgeschlagenen Modelle tragfähig genug sind, um in einer säkularisierten oder schon „postsäkularen“ (Jürgen Habermas) Gesellschaft den Stellenwert von Religion und Weltanschauung im schulischen Bildungsprozess nach Maßgabe der grundgesetzlichen Garantien abzusichern, ohne das weltanschauliche Neutralitätsgebot des Staates zu verletzen,¹²³ muss sich erst noch in der Praxiserprobung zeigen. Es bedarf dazu unterschiedlicher Pilotprojekte, wie das gegenwärtig weiterentwickelte Hamburger Modell des „RU für alle“, das „Dortmunder Modell“ des Erzbistums und der Universität Pader-

¹²² So Hildebrandt, Das Grundrecht auf Religionsunterricht (wie Anm. 11), S. 242.

¹²³ Dreier, Staat ohne Gott (wie Anm. 15), S. 58f.

born sowie das hier näher beschriebene „Gelsenkirchener Modell“, die nur von den Grundrechtsträgern unter Einschluss der betroffenen Schüler*innen bzw. Eltern¹²⁴ installiert werden können. Der Staat selbst kann und darf hier nicht gestaltend eingreifen. Wohl aber muss er die organisatorischen Strukturen, Räumlichkeiten und den schulischen Zeitrahmen dafür zur Verfügung stellen, wenn die Träger der zitierten Grundrechtsnorm gangbare Modelle vorschlagen, die vom Regelungsgehalt des Art. 7 III GG abgedeckt sind.

In einem notwendigen zweiten Schritt können diese Modelle auf dem Erlass- oder Verordnungsweg von den Bundesländern vorläufig abgesichert und nach entsprechender Praxiserprobung durch Staatskirchenverträge, Konkordate und gesetzliche Normen dauerhaft eingeführt werden. Unterschiede werden freilich auch dann noch bestehen bleiben, die durch landesspezifische Eigenarten bedingt sein können.

3.2. Wesentliche Gesichtspunkte des vorgeschlagenen Modells

- Die grundgesetzlich geforderte Gleichbehandlung von Kirchen mit anderen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften hat zur Folge, dass neben dem RU der zugelassenen Religionsgemeinschaften auch der WU dort garantiert werden muss, wo ein entsprechender Bedarf vorhanden ist und ein institutioneller Träger (wie etwa der Humanistische Verband) die Lehrinhalte verantwortet.
- Wo nur ein als Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft nicht ausreichend qualifizierter Verband als Träger der Rechte des Art. 7 III GG vorhanden ist (wie bei den als politischen Dachorganisationen agierenden Islamischen Verbänden), ist zu prüfen, inwieweit die weiteren Träger der Grundrechtsgarantie, vor allem die erziehungsberechtigten Eltern sowie die religionsmündigen Schüler*innen, Vertretungen (Beiräte) bilden können, mit denen wenigstens vorläufig die Aufgaben der fehlenden Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften wahrgenommen werden können. Das

¹²⁴ Nach Hildebrandt, Das Grundrecht auf Religionsunterricht (wie Anm. 11), S. 240, sind neben den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften auch die Erziehungsberechtigten sowie die religionsmündigen Schüler*innen als Grundrechtsträger anzusehen.

probeweise in Nordrhein-Westfalen eingeführte „Beiratsmodell“ könnte Vorbild für mögliche ähnliche Modelle in anderen Bundesländern sein.

- Das verfassungsrechtlich geforderte „Übereinstimmungsgebot“ des Art. 7 III GG, das bisher stets im Sinne einer Konfessionsgebundenheit des RU interpretiert wurde, muss insoweit an die geänderten gesellschaftlichen Verhältnisse angepasst werden, als daraus keineswegs ein „Ausschließlichkeitsgebot“ konstruiert werden darf in dem Sinne, dass im RU nur eine einzige Konfession oder Weltanschauung als Lehrinhalt zugelassen werden darf. Wenn sich die institutionellen Grundrechtsträger darüber einig sind, dass in unterschiedlichen Lehrgangsstufen und Lernphasen die Inhalte verschiedener Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen unterrichtet werden, sofern diese nur von jeweils authentischen Vertreter*innen als Lehrstoff eingebracht werden, ist damit das „Übereinstimmungsgebot“ nicht verletzt. Daraus könnte sich auf lange Sicht ein „RU für alle“ entwickeln.
- Wesentlich erscheint weiter, dass stets von den Schüler*innen her gedacht werden muss, die als individuelle Grundrechtsträger Anspruch auf Bildungsangebote in Sachen RU geltend machen können, die im Rahmen des Klassenverbandes vermittelt werden. Die Ausbildung der Religions- und Weltanschauungslehrkräfte muss daraufhin ausgerichtet werden, die Curricula müssen entsprechend gestaltet werden. Da diesbezüglich bislang noch wenig Erfahrungen vorliegen, konnte dies in vorstehenden Erörterungen nur anhand des „Hamburger Modells“ kurz beleuchtet werden.
- Die von den Verfassungsjuristen zumeist bevorzugte Unterscheidung nach einem RU, der Glaubensinhalte des jeweiligen Grundrechtsträgers in Übereinstimmung mit dessen Lehren und Dogmen vermittelt, und einem religionskundlichen Unterricht, der von einem neutralen Fachvertreter in vergleichender Absicht die Inhalte von Religionen und Weltanschauungen darstellen soll, kann in dieser Radikalität nicht mehr aufrecht erhalten werden. Jeder RU/WU hat bereits nach den geltenden Curricula zu einem guten Teil religionskundliche Elemente, die freilich je nach Konfessions- oder Religionszugehörigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven vermittelt werden können. Insofern macht die politisch bisweilen geforderte Bevorzugung

von Religionskunde gegenüber dem RU keinen Sinn, weil eben diese Religionskunde längst integraler Bestandteil des RU ist. Darüber hinaus ist die „Neutralität“ von Darstellungen über die Religionen und damit der bloß religionskundliche Ansatz in Frage zu stellen.

3.3. *Folgerungen für die GRÜNE Politik*

Angesichts des in den letzten Jahren verstärkt einsetzenden Wandels der BRD – wie auch anderer europäischer Länder - zu einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft mit deutlich stärkeren säkularen Elementen als zur Zeit des Inkrafttretens des Grundgesetzes im Jahre 1949¹²⁵ muss die Bundespartei von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN sich deutlicher als bisher in Richtung auf eine Weiterentwicklung des traditionellen RU positionieren. Durch den 2016 erstellten Abschlussbericht der Kommission „Weltanschauungen, Religionsgemeinschaften und Staat“ hat die Bundespartei gezeigt, dass sie in vielen Fragen einer zeitgemäßen Religionsverfassung gegenüber anderen demokratischen Parteien eine Vorreiterrolle eingenommen hat. Dies muss nun auch im Hinblick auf die zukünftige Organisation des RU geschehen. Allerdings sollten Gespräche mit den anderen demokratischen Bundesparteien aufgenommen werden, um auszuloten, inwieweit breite politische Mehrheiten in Bezug auf die von uns vorgeschlagenen Konzepte erreicht werden können.

- Zur parteiinternen Diskussion der vorgeschlagenen Modelle sollten die betroffenen Bundesarbeitsgemeinschaften Bildung, Christ*innen, Säkulare, Hochschulpolitik und Migration einen Kongress organisieren, um alle denkbaren Aspekte, Umsetzungsmöglichkeiten und politischen Auswirkungen zu diskutieren. In einem zweiten Schritt könnten diese Diskussionen in die interessierte Öffentlichkeit getragen werden, z.B. auf den über die Deutschen Evangelischen Kirchentage oder die Katholikentage, auch die Heinrich-Böll-Stiftung oder andere politische Stiftungen zur Verfügung gestellten Diskussionsforen.

¹²⁵ Die unterschiedlichen Facetten der Säkularisierung dargestellt bei: Dreier, Staat ohne Gott (wie Anm. 15), S. 19 ff.

- In einem weiteren Schritt sollten konkretere Gespräche mit Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften aufgenommen werden, um auszuloten, inwieweit im Sinne eines „RU für alle“ die bisherigen Modelle des RU und deren Curricula erweitert und an die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse angepasst werden können. Die 2014 entstandene Denkschrift des Rates der EKD unter dem Titel „Religiöse Orientierung gewinnen“, die den Schwerpunkt bei der Erziehung der Schüler*innen auf deren „Pluralitätsfähigkeit“ legt, könnte dabei eine gute Gesprächsgrundlage sein.
- Insoweit Erprobungs- und Umsetzungsprozesse zustande kommen, die von den Grundrechtsträgern nach Art. 7 III verantwortet werden, sollten diese von Vertreter*innen der Partei der GRÜNEN in den jeweils betroffenen Bundesländern kritisch begleitet und unterstützt werden. Dies wird dort gut gelingen können, wo eine GRÜNE Regierungsbeteiligung vorhanden ist oder sogar die Ressortaufteilung in der Regierung so gestaltet ist, dass der jeweiligen Landespartei von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN wesentliche Verantwortung zukommt.
- Wir fordern darüber hinaus, dass sich BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN für Öffnungsklauseln in den Schulgesetzen der Bundesländer mit der folgenden Zielsetzung einsetzen: Pädagogisch sachgerecht begründeten Anträgen einzelner Schulen, das Unterrichtsfach „Religion“ in Gestalt eines „Religionsunterrichts für alle“ (z.B. gemäß dem Hamburger Modell) anzubieten, ist stattzugeben. Die Zustimmung der für den RU in den jeweiligen Bundesländern zuständigen Religionsgemeinschaften ist dabei einzuholen.
- Am Ende der Entwicklung könnte ein zwischen dem Bund und den Ländern in Kooperation mit den Kirchen und sonstigen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften geschlossener Bildungsstaatsvertrag¹²⁶ stehen, durch den die Rahmenbedingungen eines RU soweit vereinheitlicht werden, dass in allen Bundesländern vergleichbare Unterrichtsangebote geschaffen werden können, ohne die Grundlegendiskussionen nochmals je-

¹²⁶ Die Errichtung eines solchen Vertrags wird zur Zeit im Hinblick auf das 2017 in einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Studienplatzvergabe geäußerte Monitum diskutiert, mit dem ein länderübergreifendes Vergleichbarkeitsdefizit der Abiturnoten gerügt wurde. Dazu siehe den Beitrag von Anna Lehmann, „Fucking Föderalismus“, in: „die tageszeitung“ vom 30. 05. 2018.

weils erneut führen zu müssen. Auch danach sollte noch eine Bandbreite unterschiedlicher Optionen möglich sein, um den historisch gewachsenen Strukturen von Bundesländern wie Bremen und Berlin Rechnung zu tragen. Überall dort, wo die GRÜNEN Verantwortung in der Mitregierung tragen, sollten sie sich dafür einsetzen.

Abschnitt 4: Quellen und Forschungsliteratur

4.1. Zugrundeliegende Quellen (in chronologischer Reihenfolge)

Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Christinnen und Christen bei BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN, Das Modell eines ‚Religionsunterrichtes für alle‘ als Kooperationsangebot an die Religionsgemeinschaften (RU für alle), Helmstedt 2009
Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Christinnen und Christen bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Bayern, Zur Zukunft des Religionsunterrichts in Bayern, Diskussionspapier (Entwurf; Stand 01. 12. 17)

Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Christinnen und Christen bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN in Sachsen, Reform des Religionsunterrichts, Beitrag auf Grund eines Treffens in Dresden vom 14. 09. 13, Chemnitz 2014

Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Religiöse Orientierung gewinnen: Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift, Gütersloh 2014

Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Bildung bei BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, GRÜNE sollten die unterschiedlichen Traditionen der Länder im Umgang mit dem Religionsunterricht in den Schulen respektieren (Beschluss zur Einbeziehung in die Arbeit der Religionskommission), 13. 06. 2015

Verband der evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer an beruflichen Schulen in Westfalen e.V. (VRB), Eckpunkte zur Umsetzung einer konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht am Berufskolleg. Überlegungen zum konfessionell-kooperativen BRU (Beschluss) Villigst, 24. 02. 2016

Bundesweiter Arbeitskreis Säkulare GRÜNE [heute: Bundesarbeitsgemeinschaft/BAG Säkulare], Orientierung auf Wertemündigkeit in einer freiheitlich-pluralistischen Gesellschaft. Positionspapier. [2016]

Konstantin Lindner/ Elisabeth Naurath/ Mirjam Schambeck/ Hans Schmid/ Peter Schreiner/ Henrik Simojoki/ Winfried Verburg, Positionspapier: ‚Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht‘. Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt (173 Unterzeichnerinnen und Unterzeichner, Stand: 31. Januar 2017)

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Protokoll zum Auftakttreffen für den Prozess ‚GRÜNE Leitsätze für Religions- und Weltanschauungsunterricht‘, Berlin 10. 03. 2017

Walter Kissling, Thesen zum Religionsunterricht (Stand: 14. 10. 2017)

Walter Kissling, Das Verhältnis der GRÜNEN zum Religionsunterricht. Kritische Auseinandersetzung mit dem Positionspapier des Bundesweiten AK Säkulare GRÜNE (Stand: 09. 01. 2018)

4.2 Forschungsliteratur

Alberts, Wanda, Religionswissenschaft und Religionsunterricht, in: Michael Strausberg (Hg.), Religionswissenschaft, Berlin 2012, S. 299-312

Anger, Thorsten, Islam in der Schule. Rechtliche Wirkungen der Religionsfreiheit und der Gewissensfreiheit sowie des Staatskirchenrechts im öffentlichen Schulwesen (= Münsterische Beiträge zur Rechtswissenschaft 152), Berlin 2003

Bertelsmann Stiftung (Hg.), Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung, Gütersloh 2008

Böckenförde, Ernst-Wolfgang, Notwendigkeit und Grenzen staatlicher Religionspolitik, in: Wolfgang Thierse (Hg.), Religion ist keine Privatsache, Düsseldorf 2000, S. 173-184.

Brosius-Gersdorf, Frauke, Artikel 7: Schulwesen, in: Horst Dreier (Hg.), Grundgesetz, Kommentar, 3. Aufl., Band I: Art. 1 – 19, Tübingen 2013, S. 935-1021

Campenhausen, Axel Freiherr von, Staatskirchenrecht. Ein Studienbuch, 3. Aufl., München 1996

Campenhausen, Axel Freiherr von/Heinrich de Wall, Staatskirchenrecht. Eine systematische Darstellung des Religionsverfassungsrechts in Deutschland und Europa, 4. Aufl. München 2008
Di Fabio, Udo, Gewissen, Glaube, Religion, Berlin 2008

Dreier, Horst, Staat ohne Gott. Religion in der säkularen Moderne, München 2018

Gerber, Uwe (Hg.), Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen, Leipzig 2006
Grethlein, Christian, Die Frage der Lehrerlaubnis in der evangelischen Kirche, in: Rauf Ceylan/Claus P Sajak, (Hgg.), Freiheit der Forschung und Lehre?. Das wissenschaftsorganisatorische Verhältnis der Theologie zu den Religionsgemeinschaften, Wiesbaden 2017, S. 125-140

Habermas, Jürgen, Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt am Main 2005

Heckel, Martin, Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem, Tübingen 2002

Hildebrandt, Uta, Das Grundrecht auf Religionsunterricht. Eine Untersuchung zum subjektiven Rechtsgehalt des Art. 7 Abs. 1 GG (= Jus Ecclesiasticum 63), Tübingen 2000

Hörnig, Dieter/ Heinrich Amadeus Wolff (Hgg.), Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Handkommentar, 11. Aufl., Baden-Baden 2016

Hollerbach, Alexander, Religionsunterricht in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Dokumentation und gutachterliche Stellungnahme zur Rechtslage in Baden-Württemberg, Freiburg 1976; auch in:

Joseph Listl (Hg.), Der Religionsunterricht als bekenntnisgebundenes Lehrfach. Sechs Rechtsgutachten von Christoph Link und Armin Pahlke, Joseph Listl, Ulrich Scheuner, Alexander Hollerbach zur Frage der Möglichkeit der Teilnahme von Schülern am Religionsunterricht einer anderen Konfession, Berlin 1983

Jeand'Heur, Bernd/ Koriath, Stefan, Grundzüge des Staatskirchenrechts, Stuttgart u.a. 2000

Kästner, Karl-Hermann, Art. „Religionsunterricht, staatlicher“, in: Axel Frhr. v. Campenhausen u.a., Lexikon für Kirchen- und Staatskirchenrecht, Bd. 3, Paderborn u.a. 2004

Kießling, Klaus/Andreas Günter/Stephan Pruchniewicz, Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten – Einsichten - Aussichten, Göttingen 2018

Koriath, Stefan, Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG, in: Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft. Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, hg. v. Burkhard Kämper und Klaus Pfeffer, Bd 49, Münster 2016

Kramer, Rolf, Die postmoderne Gesellschaft und der religiöse Pluralismus. Eine sozialetische Analyse und Beurteilung (= Sozialwissenschaftliche Schriften 41), Berlin 2004

Kuhlmann, Birgit, Religionsunterricht für alle in Hamburg 2.0: Didaktische Grundsätze und der aktuelle Stand der Weiterentwicklung, in: BRU-Magazin 68, 2017, S. 36-40

Link, Christoph, Art. „Religionsunterricht, Evangelisch“, in: Axel Frh. v. Campenhausen u.a., Lexikon für Kirchen- und Staatskirchenrecht, Bd. 3, Paderborn u.a. 2004, S. 419-421

Müller, Klaus, Zur Theologie als akademische Disziplin, in: Rauf Ceylan/Claus P Sajak, (Hgg.), Freiheit der Forschung und Lehre?. Das wissenschaftsorganisatorische Verhältnis der Theologie zu den Religionsgemeinschaften, Wiesbaden 2017, S. 7-30

Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Gütersloh 1975 *Obermann, Andreas*, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessionellen Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen (= Christen und Islam im Dialog, Bd. 8), Berlin 2006

Ohly, Lukas, Warum Menschen von Gott reden. Modelle der Gotteserfahrung, Stuttgart 2011

Preul, Reiner, So wahr mir Gott helfe! Religion in der modernen Gesellschaft, Darmstadt 2003

Riedel-Spangenberg, Ilona, Sendung der Kirche. Die Entwicklung des Begriffs „missio canonica“ und seine Bedeutung in der kirchlichen Rechtssprache, Paderborn u.a. 1991

Schröter, Jörg Imram, Die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg, Freiburg 2015

Schwöbel, Christoph, Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur, Tübingen 2003

Winter, Jörg, Staatskirchenrecht der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung mit kirchenrechtlichen Exkursen, 2. Aufl. Köln 2008

Unruh, Peter, Religionsverfassungsrecht, 2. Aufl. Baden-Baden 2012

Wabel, Thomas, Die nahe ferne Kirche, Tübingen 2010

Wimmer, Michael, Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld 2006

Zillessen, Dietrich/ Gerber, Uwe (Hgg.), Und der König stieg herab von seinem Thron, Frankfurt 1997