

Dr. Henning Schluß,  
Humboldt-Universität zu Berlin,  
Allgemeine Erziehungswissenschaft

## **Religionsunterricht an öffentlichen Schulen? – Das öffentliche Interesse an religiöser Bildung**

Zusammenfassung

Aus Anlass der derzeitigen erneuten Überlegungen zur religiösen Bildung in Berlin wird das Problem des Religionsunterrichts und alternativer Werteunterrichtsmodelle diskutiert. Uneinigkeit besteht hier darüber, welches Konzept des sogenannten Werteunterrichts bevorzugt werden soll. Die Ideen reichen vom RU nach Art. 7,3 GG, über die Einführung einer Fächergruppe bis hin zu einem verpflichtenden Fach Ethik, LER oder Interkulturelle Bildung. Der Aufsatz möchte deshalb Kriterien entwickeln, nach denen das öffentliche Interesse an religiöser Bildung kenntlich gemacht werden könnte, das nicht unbedingt mit den Partikularinteressen der jeweiligen Akteure identisch sein muss. Dazu werden ausgewählte religionspädagogische Problemsituationen seit der Reformation analysiert, um vor dieser Folie die aktuellen Problemstellungen kontrastreicher erkennen zu können.

### **1 Vorüberlegungen**

Es ist leicht einzusehen, dass die Kirchen ein vitales Interesse an konfessionellem Religionsunterricht als mehr oder weniger ordentlichem Schulfach im Rahmen des Fächerkanons der staatlichen Schule haben.<sup>1</sup> Die Kritiker wie die Befürworter des Religionsunterrichtes sind sich darin relativ einig, dass die Kirche so die Möglichkeit des Zugriffs auf breite Schülerschichten erhält, zu denen sie sonst kaum in Kontakt käme. Besonders gilt dies für die Teile Deutschlands, in denen zumindest eine Entfernung von den institutionalisierten Formen von Religion, wohl aber auch von Religion überhaupt zu konstatieren ist. Zugleich jedoch refinanziert der Staat mehr oder weniger erhebliche Teile dieser pädagogischen Bemühungen der Kirchen an den Schulen. Dabei handelt es sich um Mittel in Größenordnungen, die die Kirchen wohl kaum allein aufbringen könnten. Die Alliierten haben Berlin dabei mit der

---

<sup>1</sup> Der Artikel basiert auf einem Vortrag, der auf einem Schulleitertreffen im Berliner Bezirk Neukölln, kurz nach dem „Ehrenmord“ an Hatun Sürücü und der Billigung dieser Tat durch drei Neuköllner SchülerInnen (vgl. Berliner und überregionale Tagespresse vom 9.3.2005).

Möglichkeit einer weltanschaulichen Unterweisung an der Schule gesegnet, die in der Verantwortung eben jener Weltanschauungsgemeinschaften steht, vom Staat aber refinanziert werden muss. Die Hürden, um einen solchen Weltanschauungsunterricht anbieten zu können, sind dabei wesentlich niedriger als in anderen Bundesländern. Gleichzeitig ist der religiöse Markt in der multikulturellen Stadt (oder den multikulturellen Teilen der Stadt?) bunter als anderswo. Diese diversen Anbieter drängen freilich auch an die Futtertröge des refinanzierten Weltanschauungsunterrichtes. Für Aufmerksamkeit sorgen dabei nur wenige, wie vor allem der Unterricht der islamischen Förderung. Vom buddhistischen RU erwartet dagegen niemand Gefahr, auch wenn nach Rahmenlehrplan dort die Religion ganz offiziell ausgeübt und verschiedene Meditationen eingeübt werden sollen. Jeder kann hier also auch in seiner Schulreligion selig werden.

Neben dieser religiösen Vielfalt gibt es jedoch eine immer weiter schwindende Bedeutung von Religion überhaupt. Da trägt der langjährig verordnete Atheismus im Ostteil seinen Teil dazu bei, aber der ehemalige Westteil der Stadt ist auch alles andere als der Quell einer sprudelnden Erweckungsbewegung gewesen. Religionssoziologisch ist dies ein Phänomen, das sich in fast allen deutschen Großstädten finden lässt und das mit einer Distanz der wachsenden Arbeiterschaft zur staatsnahen Kirche der Kaiserzeit seinen Anfang nahm. In Berlin hat die Abwendung von der Kirche noch einmal eine besondere Geschichte, die gewiss mit einer besonderen linken Protestkultur zusammen hängt, die Kirche als Hort des Konservativen oder Reaktionären entlarvte und als heimatlicher Kirchenchor und Sonntagschule in Reutlingen oder Hildesheim mit Schrecken erinnerte. Die diversen Freidenkerverbände der Stadt, die aus dem „gottlosen“ Mainstream hoffen Funken schlagen zu können, kommen über den Promillebereich aber vor allem deshalb nicht heraus, weil dieser Mainstream sich längst nicht mehr als a-theistisch versteht und keineswegs im Bekämpfen religiöser Opiate einen Lebenssinn zu entdecken vermag. Vielmehr ist die Frage nach Gott schon seit Generationen vergessen.

Nach diesem sehr summarischem Rundblick kommen wir nun noch einmal in zugespitzter Form zur Leitfrage dieser Überlegungen, welches Interesse könnte die Öffentlichkeit an schulischer religiöser Bildung haben, die sie über Steuergelder, bei klammer Haushaltslage, selbst finanzieren muss, wenn erstens eben diese Öffentlichkeit in ihrer überwiegenden Mehrheit schon lange nicht mehr religiös, ja nicht einmal mehr anti-religiös ist und zweitens sich selbst der Markt der Schulreligionen die zu subventionieren sind als unüberschaubar

bunt darstellt? In manchen Umfragen<sup>2</sup> und von manchem Professor der Erziehungswissenschaften und für manchen Wirtschaftsverband<sup>3</sup> ist diese Frage längst beantwortet. Religiöse Bildung an der Schule sei ein Relikt, das schleunigst abgeschafft gehörte, um sich den entscheidenden Nachteilen des deutschen Bildungswesens, die vor allem die PISA-Untersuchungen aufgedeckt haben, verstärkt zuwenden zu können. Dabei wird übersehen, dass selbst im dem PISA-Konzept zugrunde liegende Literacy-Ansatz zwischen „kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“ (Baumer/Stanat/Demmrich 2001, S. 21) unterschieden wird, dass also die religiöse Bildung Teil der Grundbildung nach PISA ist. Zwar wird diese im Rahmen der PISA-Studien nicht erfragt, in einem eigenen Forschungsprojekt, das derzeit bei der DFG beantragt wird, wollen Dietrich Benner und ich von Seiten der Allgemeinen Pädagogik und Rolf Schieder und Joachim Willems von der Religionspädagogik der Humboldt Universität diesen von PISA offengelassenen Fragen nachgehen.

Sehr deutlich ist, dass (These) religiöse Bildung nur dann als im öffentlichen Interesse liegend verstanden werden kann, wenn es sich dabei nicht *nur* um ein Partikularinteresse handelt, sondern wenn sie als Teil der Allgemeinbildung verstanden wird, die zu Vermitteln Auftrag der öffentlichen Schule ist.

## 2 Rückblick

Mit einem Rückblick in die Geschichte religiöser Bildung soll geklärt werden, welche Leitfragen das Verhältnis von religiöser und allgemeiner Bildung in den Jahrhunderten seit der Reformation bestimmt haben, um so auf dieser Folie nachzuvollziehen zu können, ob und inwiefern die alten Fragen überhaupt noch unsere sind, was eigentlich unsere Fragen an religiöse Bildung im öffentlichen Interesse sind und ob die alten Antworten auf die neuen Fragen noch zutreffen können. Nicht nur aus politischer Korrektheit, sondern auch aus sachlich begründetem Interesse empfiehlt es sich, diesen Rückblick bei Luther zu beginnen.

---

<sup>2</sup> Laut einer repräsentativen Umfrage des Zentrum für empirisch-pädagogische Forschung (zefp) der Universität Koblenz-Landau würden 48 % der Befragten den RU zugunsten von mehr Mathematik abschaffen. Vgl. DIE ZEIT 10/2000 oder <http://zeus.zeit.de/bilder/2005/09/chancen/barometer.pdf>.

<sup>3</sup> Prof. Dr. Dieter Lenzen, Erziehungswissenschaftler und derzeit Präsident der Freien Universität Berlin hat im Auftrag der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. eine Studie zur Zukunft der Bildung erstellt, in der sich der Religionsunterricht erübrigt (vgl. Lenzen 2004).

## 2.1 Luther und die Reformation

Die Reformation hat 1524, dem Erscheinungsdatum von Luthers Ratsherrenschrift (Luther 1524/1899), bereits mit ihren nichtintendierten Nebenfolgen zu kämpfen, die sich besonders im Bereich der Pädagogik dramatisch bemerkbar machten. Im Zuge der Reformation kam es einerseits zur gewollten Auflösung der Klöster. Mit den Klöstern entfiel aber auch *die* Institution mittelalterlicher Grundbildung. Erschwerend kam hinzu, dass nicht nur die Orte der Grundbildung nicht mehr vorhanden waren, sondern auch das Interesse der Eltern an der Bildung ihrer Kinder nachließ. War die Bildung bislang Garant einer einkömmlichen Unterbringung der Kinder in der kirchlichen Hierarchie, so waren nun nicht nur die Klöster, als Orte mittelalterlicher Sozialfürsorge, sondern auch die darüber hinausgreifenden klerikalen Hierarchien nicht mehr vorhanden. Für die Eltern gab es vielerorts in protestantischen Ländern demnach weder die Möglichkeit, ihre Kinder zur Schule zu schicken, noch überhaupt ein Motiv, für eine solch bedeutende Investition. Nicht nur war für die Eltern die Ausbildung der Kinder kostenpflichtig, darüber hinaus entgingen ihnen auch die Einnahmen durch die fehlende Arbeitskraft der Kinder für die Zeit, die diese in der Schule zubrachten. Allgemeine Bildung bedeutete deshalb einen doppelten Verlust ohne das Versprechen einer späteren Rendite durch eine Karriere im kirchlichen Klerus.

In seiner Schrift an die „Ratsherren“ wendet sich Luther an die Schicht, die zu einem nicht unwesentlichen Teil die Reformation trägt. In ihnen hat er sowohl die Verantwortlichen der wichtiger werdenden städtischen Kommunen, als auch – in Personalunion – Eltern vor sich. Luther kritisiert die Eltern für ihre materielle Kurzsichtigkeit, die Kinder deshalb nicht mehr zur Schule zu schicken, weil die anschließende Versorgung in der kirchlichen Hierarchie nicht mehr gesichert ist. Gleichwohl sieht er, dass viele Eltern aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sind, die Bildung ihrer Kinder selbst zu übernehmen oder für diese Sorge zu tragen. Als eine Ebene mittlerer Verantwortung bleiben deshalb nur die Kommunen als Träger öffentlicher Schulbildung übrig (vgl. a.a.O. S. 33ff.).

Keinesfalls möchte Luther die alte klösterliche Bildung wiederherstellen. Sie ist ihm aus zwei Gründen verhasst. Ihre Methoden seien Marter und Folter und der vermittelte Inhalt sei in der Tradition begründetes Halbwissen (vgl. a.a.O. S. 31). Drastisch bezeichnet er eine solche Art stupiden Paukens als vom Teufel initiiert und von diesem dazu benutzt, sich die Welt gefügig zu machen (vgl. a.a.O. S. 29). Luther schon formuliert hier den Gedanken des Missbrauchs der Bildung zur Affirmation des bestehenden Gesellschaftssystems. Zweitens wendet er sich gegen eine Bildung, die nur um eines bestimmten Zwecks willen in Anspruch

genommen wird. Dagegen setzt er ein Konzept, das die Schüler nicht festlegt, sondern freistellt, indem sie sie zu „allerley tüchtig und geschickt“ (a.a.O. S. 35) macht, wie das Beispiel der Heiden (gemeint ist die vorchristliche Antike) zeigt. Bei dem was Inhalt einer solchen Allgemeinbildung sein soll kennt Luther kaum ein Maß. Sprachen (Latein, Hebräisch, Griechisch), die sieben Freien Künste, Historien und Dichter (vgl. a.a.O. S. 46).

Für die Allgemeine Bildung, die Jungen und Mädchen gleichermaßen zuteil werden soll, gilt, dass sich durch hervorragende Leistungen besondere Begabungen zeigen. Diese Begabten sollen auf höhere Schulen geschickt werden. Finanziert von der Kommune, die davon später den Nutzen hat. Erstmals wird *Leistung* zum Kriterium für Bildungsaspirationen, nicht mehr der Stand und Geldbeutel der Eltern (vgl. Luther 1538/1909).

Der Zweck der allgemeinen Bildung ist so zwar nicht mehr festgelegt, sondern Bildung ist zu vielerlei gut, aber ihr Nutzen lässt sich an Beispielen aus verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten deutlich aufzeigen. Am Beispiel des geistlichen Amtes zeigt er, dass es nicht mehr um ein willenlos und gefügig machen der Kandidaten, sondern im Gegenteil um eine Emanzipation von der Tradition und um das Herausbilden eines reflexiven und kritischen Denkens geht. Dazu braucht es auch die Sprachen, um zu einer argumentativen und eigenständigen Auseinandersetzung mit den Gegnern anhand der Quellen des christlichen Glaubens zu befähigen. Der Zweck der Bildung hat sich demnach mit der Reformation dramatisch gewandelt. Sie ist nicht mehr für die kirchliche Anpassung, sondern für die religiöse Emanzipation von Nöten! Es ist keine spezifische religiöse Bildung, die er fordert, sondern um die Religion, das Evangelium angemessen verstehen zu können, ist *allgemeine* Bildung von Nöten.

## 2.2 Schleiermacher

Die „Reden über die Religion – Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ (Schleiermacher 1799/1983) machen schon in der Überschrift deutlich: Die Situation hat sich, grundsätzlich gewandelt. Es gibt nun Verächter der Religion und zwar nicht nur ungebildete, sondern auch gebildete.

Neben dieser Religionslosigkeit, gibt es aber gleichsam parallel eine verordnete Religiosität. Kirchlichkeit wird zumindest von offizieller Seite als der Normalfall angesehen. Das Modell für diese verordnete Religiosität ist die Staatskirche. Auch wenn das „*cuius regio, eius religio*“ nicht mehr galt, blieb es doch dabei, dass die Staatsoberhäupter zumindest in den protestantischen Ländern zugleich Kirchenoberhäupter waren. Einem solchen

verordneten Staatskirchentum mit seinem impliziten Zwangscharakter stellt Schleiermacher den Begriff einer „Volkskirche“ entgegen. Dieser heute viel geschmähte Begriff hat demnach ursprünglich einen emanzipatorischen Charakter, der das ekklesiologische Modell einer Gemeinschaft der Gläubigen gegen das hierarchische Konzept der Staatskirche stellt.

Religion (genauer „Frömmigkeit“) ist in seiner Definition ein spezifisches Vermögen des Menschen das nicht in den anderen Bereichen menschlichen Handelns aufgeht und sich so von Politik, Ethik oder Geselligkeit unterscheidet und hat einen eigenen Bezug, den Schleiermacher später in den Paragraphen drei und vier der Glaubenslehre als „unmittelbares Selbstbewusstsein“ oder „Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit“ zu beschreiben versucht.<sup>4</sup>

Weil Religiosität ein Vermögen des Menschen sei, wurde und wird Schleiermacher oft so verstanden, als ob er dies Vermögen bei jedem menschlichen Individuum voraussetzt. Eine solche Annahme führt zwangsläufig in eine problematische Kommunikationssituation, denn das Gespräch mit Religionslosen kann dann nur noch darin bestehen, ihnen mitzuteilen, dass sie „in Wirklichkeit“ gar nicht religionslos sind, sondern sie sich nur selbst missverstehen, weil jeder Mensch qua Definition religiös ist.<sup>5</sup> Schleiermacher bezieht die Aussagen über das (entfaltete) menschliche Vermögen jedoch nicht auf das einzelne Individuum, sondern auf die Gattung! Die Menschheit ist es, der ein religiöses Vermögen zukommt. In gleicher Weise wie der Religion können der Menschheit auch andere Vermögen nicht abgesprochen werden, wie z.B. die Fähigkeit zur Politik, zur Erziehung oder zur Kunst. Auch wenn nachweisbar die Menschheit auf allen diesen Gebieten Leistungen hervorgebracht hat, variieren die Tätigkeiten der Einzelnen auf allen diesen Gebieten jedoch erheblich. Während bei manchem die sportliche Betätigung gegen null tendiert ist sie bei anderen stark ausge-

---

<sup>4</sup> „Die Frömmigkeit, welche die Basis aller kirchlichen Gemeinschaften ausmacht, ist rein für sich betrachtet weder ein Wissen noch ein Tun, sondern eine Bestimmtheit des Gefühls oder des unmittelbaren Selbstbewusstseins.“ Schleiermacher, 1830/1960, § 3 S. 14.

<sup>5</sup> So wenig vielversprechend dieser Weg im Gespräch mit Religionslosen auch ist, bleibt doch erstaunlich, wie populär ganz ähnlich lautenden Thesen bis heute in der Religionssoziologie geblieben sind. Ob Religion nun als Auseinandersetzung mit Sinnfragen, als Beschäftigung mit Tod und Sterblichkeit oder als Praxis der Kontingenzzreduktion beschrieben wird, gemein haben die Thesen, dass Religion als anthropologische Tatsache jedem Menschen zugeschrieben wird, es also per Definition keinen religionslosen Menschen geben kann, sondern lediglich die festen Bindungen der Individuen an religiöse Institutionen sich lockern und lösen (vgl. dazu Luckmann 1991, Karl Gabriel 1996, Berger 1980 u. a.). Die Gegenposition vertritt seit Jahren vor allem Detlef Pollack, wenn er darauf beharrt, dass eine soziologisch relevante Religiosität sich auch in messbaren

prägt. Schleiermacher weiß, dass auch die religiöse Tätigkeit bei manchem Zeitgenossen gegen null tendieren wird.<sup>6</sup>

Wenn sich die religiöse Tätigkeit des Menschen jedoch nicht kategoriell von den anderen Tätigkeiten wie Politik, Sport oder Ethik unterscheidet, dann gilt das gleiche auch für das Hervorrufen der jeweiligen „Begabung“ zu dieser Tätigkeit. Eine Begabung für ein Gebiet stellt sich immer erst dann heraus, wenn schon eingewirkt und gehandelt wurde. Um also eine eventuell vorhandene sportliche Begabung entfalten zu können, müssen Sportarten vorgestellt und Sport getrieben werden. Um das religiöse Vermögen des Menschen zu wecken, bedarf es der Bekanntschaft mit und der Hineinnahme in religiöse Praxis vor allem aber darf die Entwicklung der religiösen Anlage nicht behindert worden sein (vgl. a.a.O. S. 126 f.).

Als *Perspektive*, aus der Schleiermacher für religiöse Bildung plädiert, wählt er sich selbst als religiösen Menschen und gesteht deshalb freimütig ein, dass das Bestreben der Religion ist, Proselyten zu machen.<sup>7</sup> Er will demnach Agitator in eigener Sache sein. Aber wie geschieht es, dass ein Mensch zum Glauben gebracht wird? Die in der Kirchengeschichte beliebte Option des Zwangs auch in der intergenerationellen Beziehung scheidet für Schleiermacher klar aus.<sup>8</sup> Auch die Möglichkeiten eines allgemeinen schulischen Religionsunterrichtes sieht er eng begrenzt. Alles was dieser könne wäre Faktenwissen vermitteln, nicht jedoch die Vermittlung des religiösen Gefühles selbst.<sup>9</sup> Dies könne nur so vermittelt werden, wie eine Saite mitschwingt, wenn eine andere, gleichgestimmte selbst in Schwingung ist.

---

Handlungen der Individuen niederschlagen muss und nicht nur universell behauptet werden kann. Vgl. Pollack (1994), (1996).

<sup>6</sup> Schleiermacher sieht an sich selbst: „Da ich selbst nicht wenig an mir vermisste, was zum Ganzen der Menschheit gehör“ (Schleiermacher 1799/1983, S.122).

<sup>7</sup> „Was ich selbst bereitwillig eingestanden habe als tief im Charakter der Religion liegend, das Bestreben, Proselyten machen zu wollen aus den Ungläubigen“ (a.a.O. S. 121).

<sup>8</sup> „Und nie werden wir versuchen, unsere Religion aufzudringen, auf irgendeinem andern Wege weder diesem noch dem künftigen Geschlechte“ (a.a.O. S. 122).

<sup>9</sup> „Was durch Kunst und fremde Tätigkeit in einem Menschen gewirkt werden kann, ist nur dieses, dass Ihr ihm Eure Vorstellungen mitteilt und ihn zu einem Magazin Eurer Ideen macht, dass Ihr sie so weit an die seinigen verflechtet, bis er sich ihrer erinnert zu gelegener Zeit: aber nie könnt Ihr bewirken, dass er die, welche Ihr wollt, aus sich hervorbringen“ (a.a.O. S. 123).

## **Kontraste**

Was für Luther demnach wichtig war, ein fundierter Unterricht in religiösen Dingen und in der Basis des religiösen Wissens überhaupt, wird von Schleiermacher anscheinend gering geschätzt. Religionsunterricht könnte nur ein Magazin von fremden Ideen erzeugen, nicht jedoch reflektierte Religiosität. Die scheinbar unversöhnlichen Auffassungen über die religiöse Bildung könnten sich aus den eingangs geschilderten unterschiedlichen Situationen erklären lassen. Für Luther stand die Tatsache der Frömmigkeit nicht in Frage, sondern lediglich ihr angemessenes Verständnis. In dieser Frage konnte Luther zu Recht darauf vertrauen, dass die Vermittlung basalen Wissens zur Fähigkeit der Reflexion der eigenen Frömmigkeit helfen würde. Die eigene Lektüre der Bibel macht es möglich, dass manches von dem angezweifelt wird, was der Priester als vorgebliches Gotteswort verkündet. Für Schleiermacher konnte solche basale Bildung als Gegeben vorausgesetzt werden. Sein Problem war nicht die rechte und selbstreflexive Interpretation der Frömmigkeit, sondern die Tatsache, dass es Menschen ohne Frömmigkeit sogar bei den Hochgebildeten gab. Einem solchen Mangel an Frömmigkeit ließ sich weder mit staatlichem Zwang noch mit einem verbindlichen Religionsunterricht abhelfen. Vielmehr muss das missionarische Prinzip der freiwilligen Begeisterung für den Glauben die Grundlage der Bildung des Religiösen darstellen auch auf die Gefahr eines misslingenden Ausgangs dieser Mission. Dass dieser so angeregte Glaube jedoch kein schlichter Abklatsch des Glaubens eines anderen sein kann, sondern immer selbstreflexiver Glaube ist, macht Schleiermacher unmissverständlich deutlich.<sup>10</sup> Wie bei Luther ist demnach die Religiosität im *Vollzug* an kritische Reflexivität gebunden, aber ihr *Vorhandensein* ist schon nicht mehr selbstverständlich, wie es noch bei Luther war. Schleiermachers Anregung wurde in der Leitung von Kirche und Staat nicht aufgenommen. Die Stiehlschen Regulative machten statt dessen deutlich, wie die staats-kirchliche Reaktion auf mangelnde Frömmigkeit der Untertanen gemeinhin ausfiel.

### **2.3 Böckenförde**

Kirchenpolitisch schloss die junge Bundesrepublik an Lösungen der Weimarer Republik an. Zwar blieben Staat und Kirche getrennt, aber durch die Anerkennung der Kirche als Institu-

---

<sup>10</sup> In Fragen der Frömmigkeit könne es nicht eigentlich einen Meister geben, der Schüler um sich schart, vielmehr wird einer nur bestenfalls dadurch zum Meister, dass ihn Schüler als ihren Meister erwählen. Der Schüler wird sich nach dem er gelernt hat was vom Meister zu lernen ist, selbst in der Religiosität fortbilden oder einen anderen Meister suchen vgl. S. 124.

tion des öffentlichen Rechts, durch die Fortzahlung der staatlichen Alimentierungen, die aus der Säkularisierung von Kirchengütern hervorgegangen waren, oder die Einziehung der Kirchensteuer durch die Finanzämter unterschied sich das bundesdeutsche System deutlich von einem Laizismus nach französischem oder amerikanischem Vorbild.<sup>11</sup> Dieses Ineinander von Staat und Kirche zeigt sich am deutlichsten an der Verankerung des konfessionellen Religionsunterrichtes als einzigem Schulfach im Grundgesetz (Art. 7,3). Obwohl es dort diese prominente Stellung zugewiesen bekommt und zum Regelfach erklärt wird,<sup>12</sup> ist es doch von Anfang an ein Fach, zu dessen Teilnahme niemand gezwungen werden kann. Eine solche Merkwürdigkeit ist zwar in ihrem Entstehungszusammenhang historisch zu erklären, aus dem „das war schon immer so“ ist jedoch noch keine systematisch tragfähige Konstruktion für eine Begründung dieses Konzepts abzuleiten (vgl. Tenorth 2004).

Ernst Wolfgang Böckenförde, der Staatsrechtler und Verfassungsrichter, stellte ein Argumentationsmuster bereit, das wie kein zweites immer wieder zur systematischen Begründung der besonderen Stellung des konfessionellen Religionsunterrichtes herangezogen worden ist. Besondere Karriere machte dabei ein einziger Satz: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ (Böckenförde 1976, S. 60). Bevor jedoch die Wirkungsgeschichte dieses Satzes beleuchtet wird, soll im Folgenden dargestellt werden, wie Böckenförde selbst argumentierte.

Der Aufsatz, aus dem der berühmte Satz stammt, ist in seinen ersten Teilen eine Theorie der Entstehung des modernen Staates. Er wählt den Ausgangspunkt beim Investiturstreit im 11. und 12. Jahrhundert. Böckenförde sieht, dass zu Beginn des Investiturstreites das mittelalterliche holistische Weltbild noch ungebrochen war. Weltliche und geistliche Macht waren Teil der gleichen umfassenden göttlichen Weltordnung. Eine prinzipielle Konkurrenz zwischen beiden Bereichen war undenkbar. Der Investiturstreit stellt nun erstmalig eine solche Konkurrenz dar. Die Frage, wer Bischöfe einsetzen darf, wurde zwar letztlich zugunsten des Papstes entschieden, aber allein die Tatsache dieses erbittert ausgefochtenen Streites machte deutlich, dass es nun um die Vormachtstellung von Kirche über den Staat oder den Staat über die Kirche geht. Zwar siegte die Kirche, aber wenn es nun eine Hierarchie von

---

<sup>11</sup> In der DDR wurde dagegen der RU recht bald aus den Schulen zurückgedrängt und fand, nach dem Vorbild der Bekennenden Kirche im NS in den Gemeinden statt. Die Kirchensteuer zogen die Kirchen selbst auf freiwilliger Basis ein. Die Alimentierungen aus den Säkularisierungen jedoch zahlte auch die DDR an die Kirchen.

<sup>12</sup> Mit den wenigen Ausnahmen in denen die sogenannte „Bremer Klausel“ (Art. 141) galt.

Kirche und Staat gab, dann war damit prinzipiell auch eine umgekehrte Hierarchie vorstellbar.

Der Anspruch auch auf weltliche Herrschaft durch die in der Kirche repräsentierte Wahrheit war solange relativ unproblematisch, solange es nur eine solche Wahrheit gab. Mit der Reformation entstand aber ein Streit um die Wahrheit. Die Idee des säkularen Staates stellte eine Lösung der ganz Europa verwüstenden Glaubenskonflikte bereit, indem sie die Herrschaftsfrage von der Wahrheitsfrage abkoppelte. Frieden wurde nicht mehr mit der Durchsetzung der Glaubenswahrheit, sondern sehr profan, mit der Abwesenheit militärischer Gewalt definiert. Der moderne Staat hatte sich darauf zu beschränken, die Sicherheit nach innen und nach außen zu gewährleisten. Die Glaubensüberzeugungen seiner Bürger mussten ihn nicht interessieren und er konnte ihnen gegenüber tolerant gegenüber treten und gerade so den Frieden sichern.

Im dritten Teil des Aufsatzes weist Böckenförde darauf hin, dass die Emanzipation des Staates von der Religion keineswegs zwangsläufig bedeutet, dass auch die einzelnen Bürger sich vom Glauben emanzipieren müssen. Im Gegenteil sind sie gerade durch die religiöse Neutralität des Staates für die persönliche Glaubenswahl und Ausübung freigestellt. Sodann kommt er zu der Frage, in deren Antwort der bekannte und oben zitierte Satz steht. Die Frage lautet: „Woraus lebt der Staat, worin findet er die ihn tragende, homogenitätsverbündende Kraft und die inneren Regulierungskräfte der Freiheit deren er bedarf, nachdem die Bindungskraft aus der Religion für ihn nicht mehr essentiell sein kann?“ (a.a.O. S. 59). Seine Konsequenz ist der Satz, dass auch der moderne säkulare Staat von Voraussetzungen lebt. Wenn er solche Voraussetzungen aber selbst verordnen wolle (hießen sie nun Religion oder Nationalität oder anders), so wäre er eben selbst nicht mehr säkular. Denn gerade die Freiheit zu sichern, war dieser Staat ja angetreten. Und so leitet er im letzten Absatz des Aufsatzes eine entscheidende Wendung der Argumentation ein, die in der Wirkungsgeschichte des „Böckfördesatzes“ geflissentlich übersehen wird.<sup>13</sup> Deutlich wird da, Böckenfördes Adressaten sind (katholische) Christen. Der Appell an sie lautet, sich nicht mehr ultramontanistisch nach Rom hin und von Bonn wegzukehren, sondern die Freiräume, die

---

<sup>13</sup> Diese Wendung wird mit folgendem Satz eingeleitet: „So wäre denn noch einmal – mit Hegel – zu fragen, ob nicht auch der säkularisierte weltliche Staat letztlich aus jenen inneren Antrieben und Bindungskräften leben muß, die der religiöse Glaube seiner Bürger vermittelt. Freilich nicht in der Weise, dass er zum ‚christlichen‘ Staat rückgebildet wird, sondern in der Weise, dass die Christen diesen Staat in seiner Weltlichkeit nicht länger

auch ein formal nichtchristlicher Staat seinen Bürgern bietet, zu nutzen, denn diesem Staat selbst, so Böckförde, ist um seiner eigenen Stabilität willen an den tieferliegenden Überzeugungen seiner Bürger gelegen.

Aus dieser Ermutigung für besonders nach dem Kulturkampf dem deutschen Staat skeptisch gegenüberstehende katholische Kreise wurde in der Wirkungsgeschichte des „Böckenfördesatzes“ das zentrale Argument für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen. Lautete bei Böckenförde das Argument noch, die Säkularisierung des Staates ist das erfolgreiche Konzept, das in der Antwort auf das in Glaubensfeden untergehende Europa gefunden wurde, dennoch kann auch dieser säkularisierte Staat nur bestehen, wenn er von seinen Bürgern getragen wird; dazu wiederum sind tieferliegende Wertüberzeugungen der Bürger vonnöten und Glaubensüberzeugungen vermögen solche Wertüberzeugungen bereit zu stellen, so kehrt sich dies Argument in der Wirkungsgeschichte faktisch um. Nun wird daraus: der Staat darf die Wertgrundlagen zwar selbst nicht legen – da er ein weltanschaulich neutraler Staat ist – wenn sie aber nicht gelegt werden, so fällt er zwangsläufig auseinander und deshalb muss er bei Strafe seines Untergangs daran interessiert sein, dass jemand anders – und wer könnte das besser als die etablierten Konfessionen – subsidiär diese Aufgabe für ihn übernimmt. Der Religionsunterricht muss also die Wertgrundlage bilden, die auch der Staat für sein Bestehen braucht. Deshalb muss der Staat den Kirchen das Privileg eines schulischen Regelfaches einräumen. In manchen Varianten dieser Argumentation ist damit zugleich noch ein Exklusionskriterium gewonnen. Nicht alle Religionsgemeinschaften nämlich seien in der Lage, diesen Dienst für die Gewährleistung der Existenz des Staates zu erbringen, es seien dies nur die mit dem Wertekanon des Grundgesetzes harmonisierenden Religionen also die beiden christlichen Kirchen.<sup>14</sup>

Mindestens zwei Probleme allerdings müssen bei dieser Art der Aufnahme des Böckenfördesatzes thematisiert werden.

1. In Böckenfördes Aufsatz wird nicht ausgeschlossen, dass es auch andere Quellen für Wertefundamente von Bürgern geben könne, die ebenso stabilisierend wirken und dem säkularen Staat zugute kommen. Vielmehr ist dies gerade die neue Möglichkeit des säkularen Staates, die Pluralität der Werthaltungen seiner Bürger zu ermöglichen und selbst davon zu profitieren, dass die Bürger Werthaltungen mitbringen, die sie im Staat nicht nur ein

---

als etwas Fremdes, ihrem Glauben Feindliches erkennen, sondern als die Chance der Freiheit, die zu erhalten und zu realisieren auch ihre Aufgabe ist“ a.a.O. S. 61.

<sup>14</sup> Mit der Ausnahme eines jüdischen Religionsunterrichtes freilich, der aber zahlenmäßig nie ins Gewicht fiel.

kurzfristiges Eigen-Nutzenkalkül erblicken lassen. Die Umkehrung, der Staat sei verpflichtet, lediglich bestimmten Religionen ein privilegierten Zugang zur staatlichen Schule in Form eines regulären Unterrichtsfaches anzubieten, läuft demnach der Definition des säkularen Staates bei Böckenförde gerade zuwider. Dieser soll eben nicht bestimmte Religionen protegieren, sondern die freie Religionsausübung (oder Nichtausübung) seiner Bürger garantieren.

2. Ist bei dem Einlassen auf diese Argumentation der Religionsunterricht in der Beweislast, ob er so etwas wie Werthaltungen überhaupt produzieren kann. Der Religionsunterricht wird in dieser Argumentationsstrategie nicht etwa durch den Eigenwert einer Befähigung für den „mündigen Gebrauch der Religionsfreiheit“ (Wolfgang Huber) für unverzichtbar gehalten, sondern in seiner vermeintlichen Dienstleistungsfunktion als Wertelieferant. Ob und inwiefern der RU allerdings diese Erwartung erfüllen kann, ist in hohem Maße fraglich.

#### **2.4 Nipkow**

Das Modell dieses Religionsunterrichtes geriet jedoch durch zwei Tendenzen, in Bedrängnis. Zum einen zeichnete sich bereits die späte alte Bundesrepublik durch zunehmende Pluralisierung und Individualisierung auch für den Bereich der Religion aus (vgl. Berger 1980). Zum anderen kam durch die Wiedervereinigung die Problemlage der massiven Religionsferne auf die bundesdeutsche Religionspädagogik zu.

Auf das erste genannte Problem entwickelte der Nestor der evangelischen Religionspädagogik, Karl Ernst Nipkow, eine Antwortstrategie.<sup>15</sup> Neben die negative Religionsfreiheit trete eine, durch das Grundgesetz ebenso verbürgte, positive Religionsfreiheit (a.a.O. S. 283). In diesem Rahmen habe der konfessionelle RU die Aufgabe, den Heranwachsenden zu ermöglichen, „sich individuell im Rahmen ihrer Allgemeinbildung religiös zu orientieren und religiöse Urteilsfähigkeit zu erwerben“ (ebd). Der Vorschlag der EKD einer verbindlichen Fächergruppe „Religion – Ethik/Philosophie“ nehme diese Vorgaben auf. Auch dem Islam solle im Rahmen der Fächergruppe das Recht auf einen deutschsprachigen RU eingeräumt werden.

---

<sup>15</sup> Der im Folgenden näher beleuchtete Aufsatz „Religiöse Bildung im Pluralismus“ erschien in der Neuen Sammlung 2/2000, d.h. die deutsche Wiedervereinigung war bereits fast 10 Jahre her. Unter ähnlichem Titel und mit ähnlichem Inhalt sind von Nipkow eine Anzahl von verschiedenen Publikationen in angesehenen Zeitschriften und als selbständige Veröffentlichungen erschienen, die deutlich machen, als wie zentral er den Pluralismus als Herausforderung für die Religionspädagogik sieht.

Die exklusive Tendenz gegenüber anderen Religionen, die manchen Auslegungen des Böckenförde-Arguments noch zueigen war, findet sich in Nipkows Argumentation dezidiert nicht mehr. Vielmehr ist umgekehrt der religiöse Pluralismus geradezu eine Basis religiöser Bildung an der Schule. Freilich ist für Nipkow adäquate religiöse Bildung nur im Durchgang durch die (je eigene) Religion und Konfession vorstellbar. Dieses Konzept, so sehr es auch die veränderte Ausgangslage der späten Bundesrepublik berücksichtigt, hat doch mindestens drei schwerwiegende Probleme.

1. Konstitutiv für das Nipkowsche Konzept ist der Dual von Identität und Verständigung. Identität wird dabei durch die Herkunftsreligion definiert. War es im ständischen System selbstverständlich, dass die Kinder dem Beruf, dem Stand, der Religion der Eltern folgten, ist es ein Kennzeichen der Moderne, dass der Stand, der Beruf der Eltern nicht mehr zwangsläufig den Stand und den Beruf der Kinder vorgeben.<sup>16</sup> In dem Konzept der „Identität“ wird diese Möglichkeit ignoriert und so getan, als sei die Religion der Eltern immer auch die „eigene“ Religion der Kinder.<sup>17</sup>

2. Religiöse Bildung an der Schule soll dem religiösen Pluralismus und damit der individuellen Religionsfreiheit der SchülerInnen gerecht werden. Deshalb spricht sich Nipkow auch für einen islamischen RU aus. Wenn allerdings aus Gründen der Sicherung der verfassungsmäßig garantierten Religionsfreiheit der schulische RU die jeweiligen Herkunftsreligionen der Schüler abbilden muss, dann kann dieser Unterricht kaum auf einen islamischen, zwei christliche und einen jüdischen Unterricht beschränkt werden, sondern dann müssen auch die Herkunftsreligionen aller anderen SchülerInnen berücksichtigt werden. Der buddhistische Religionsunterricht oder der hinduistische hätte dann nicht weniger Rechte als der katholische oder islamische. Die Konsequenz dieser Argumentation ist demnach eine Atomisierung der Religionsunterrichte, die jedoch mindestens an der Finanzierbarkeit scheitern muss.

---

<sup>16</sup> Schon in Lessings Ringparabel taucht zumindest theoretisch in der als Falle gestellten Frage des Sultans Aladin an Nathan die Möglichkeit eines Religionswechsels auf.

<sup>17</sup> Die Begründung könnte z.B. pragmatisch vorgehen, indem sie wie D. Pollack religionssoziologisch aufweist, die meisten Kinder in der Konfession (oder auch Konfessionslosigkeit) der Eltern bleiben oder systematisch, dass gerade der Zwang zur dauernden Wahl der die zweite Moderne kennzeichnet, das Gebiet der Religion nicht erreicht hat, da diese so sehr Privatsache ist, dass zwar die Möglichkeit zur Wahl besteht, nicht jedoch der Zwang und von dieser Freiheit auch Gebrauch zu machen und so auf dem Gebiet der Religion eine Entlastung vom Zwang zur Wahl gesehen wird, der dazu führt, dass die Herkunftsreligion auch zur eigenen wird (vgl. Pollack 1993). Um diese Problematik der „eigenen Religion“ zu Umgehen, haben Dietrich Benner, Rolf Schieder, Joachim Willems und ich in dem beantragten DFG-Projekt zur Analyse und Qualitätssicherung des RU (RuBiQua) den Begriff „Bezugsreligion“ eingeführt.

3. Auch wenn Nipkow sächsische Zahlen zum Beleg bringt, dass der Religionsunterricht in den neuen Bundesländern erhebliche Bedeutung habe, so zeigen doch eben diese Zahlen wie wenig dies tatsächlich der Fall ist. Inklusive der von Nipkow angegebenen fast 50% Konfessionsloser besuchen insgesamt nur knapp 20% eines Jahrganges den RU. D. h. auf der Rückseite, auch in Sachsen, wo der RU regulärer Unterrichtsfach ist, besuchen 80% der Schülerschaft den konfessionellen RU nicht. Auf die dramatische Situation, nämlich einer religiösen Nichtbildung von 80% der Schülerschaft gibt Nipkows Konzept keine Antwort.<sup>18</sup>

## **2.5 Zusammenschau**

War zu Luthers Zeiten (gleich ob katholisch oder lutherisch) die theologische Bildungsbedürftigkeit unumstritten, war doch die Notwendigkeit allgemeiner Bildung keineswegs einsichtig. Luther begründet die Notwendigkeit der Allgemeinbildung (neben ihrem Selbstzweck) als Mittel zur religiösen Bildung. Eine solche Begründung der Allgemeinbildung wäre heute ganz unvorstellbar obschon die religiöse Bildung die Allgemeinbildung noch immer voraussetzt. Das liegt daran, dass die Allgemeinbildung so selbstevident geworden zu sein scheint, dass sie kaum noch einer Begründung bedarf. Statt dessen steht nun die zu Luthers Zeiten unhinterfragte religiöse Bildung auf dem Prüfstand. Es ist keineswegs mehr plausibel, dass Religion zum Bildungskanon gehört. Das wichtigste Argument für religiöse Bildung an der staatlichen Schule ist, dass Bildung auf religiösem Gebiet zur Allgemeinbildung hinzugehört und die Gewährleistung einer Allgemein- oder Grundbildung die Aufgabe der Schule ist. Hierin findet sich geradezu die Umkehrung des Lutherischen Arguments. Nicht mehr die religiöse Bildung kann die Notwendigkeit der Allgemeinbildung begründen, sondern weil zur Allgemeinbildung auch eine zumindest basale religiöse Kompetenz gehört, begründet diese nun die Notwendigkeit jener.

Das Schleiermachersche Argument, einer Anregung zum religiösen Gefühl und ein Affekt gegen einen Religionsunterricht, der bestenfalls ein Wissensarsenal bereitstellen kann, kann vor diesem veränderten Hintergrund ebenfalls nicht mehr überzeugen. Schleiermacher ging in seinen Reden ausdrücklich von der Position des Religiösen aus. Dies kann ein zu

---

<sup>18</sup> Vgl. Nipkow 2000, S. 284 mit Verweis auf Hanisch/Pollack 1997, S. 38. Neuere Daten: Hanisch/Kinder 2003 vgl. auch Domsgen 2005.

weltanschaulicher Neutralität verpflichteter Staat nicht leisten<sup>19</sup> Für das Interesse einer Allgemeinbildung kann das Erwecken eines religiösen Gefühls nicht Ziel des Unterrichts sein. Wenn es jedoch, anders als in Schleiermachers Zeit der Staatskirche, bei der weit überwiegender Anzahl der SchülerInnen bislang so gut wie keine Erfahrungen auf dem Gebiet der Religion gibt, dann muss ein bloßer Faktenwissenserwerb im wahrsten Sinne „sinnlos“ bleiben, weil die Erfahrungen fehlen, um das Gelernte verstehen und einordnen zu können. Insofern kommt ein solcher Basisunterricht auf dem Gebiet des Religiösen auch um die Bereitstellung von religiösen Erfahrungsmöglichkeiten nicht herum.

Das Begründungsmuster für den Religionsunterricht als Regelfach, das auf dem Böckenförde Argument fußt, büßt aus mindestens zwei Gründen zunehmend an Bedeutung ein. Zum ersten zeigt die Normativität des Faktischen, dass obgleich ein immer größer werdender Teil der Bevölkerung der Bundesrepublik religionslos ist, dennoch das Staatsgefüge nicht auseinander bricht. Zum zweiten wurde deutlich, dass Böckenförde von und für eine katholische Gemeinschaft argumentiert, die er in ihrem gesellschaftlichen und politischen Engagement bestärken will. In eine Argumentation des neutralen Staates zum schulischen Religionsunterricht ist dies nicht ohne weiteres zu überführen. Dies dürfte deshalb zunehmend problematisch werden, weil die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft nicht mehr gesellschaftliche Normalität sondern die Ausnahme wird. Der konservative Charakter des Rechts mag dazu führen, dass die Gesetzgebung dieser gesellschaftlichen Veränderung noch über einen gewissen Zeitraum hinterherhinkt, auf Dauer sind jedoch Szenarien wie in Sachsen kaum vorstellbar, dass bei einer Größenordnung von ca. als 20% Kirchenmitgliedern und einem Anteil der Konfessionslosen von fast 80% der Religionsunterricht das Regelfach ist und die Alternative immer noch den Status eines Ersatzfaches hat.<sup>20</sup>

Die Perspektive von Nipkow hilft in Berlin nur bedingt weiter.

1. Würde die wachsende religiöse Pluralität die in Berlin aber auch den anderen großen Städten Ostdeutschlands und vor allem auch in Westdeutschland anzutreffen ist, eine Atomisierung der jeweiligen identitätsstiftenden Religionsunterrichte verlangen. Abgesehen davon, dass eine solche Ausdifferenzierung, die jeden religiösen Schüler erreicht, nicht finanzierbar wäre, fragt sich, ob ein Splitterreligionsunterricht je nach Religion und Konfession über-

---

<sup>19</sup> Zum Begriff der weltanschaulichen Neutralität und seinen Interpretationsmöglichkeiten vgl. Schluß 2003, S. 131 – 138. Zu den möglichen Folgen eines vornehmlich juristischen Diskurses im Bereich der Pädagogik vgl. Schluß 2004.

<sup>20</sup> Vgl. Sächsisches Schulgesetz vom 16.7.2004, § 18 und 19.

haupt noch im öffentlichen Interesse sein kann.<sup>21</sup> Die Sehnsucht nach homogenen Lerngruppen scheint nicht nur in Bezug auf die dreigliedrige Schule dem deutschen Schulsystem eigen, sondern auch in Hinsicht auf die religiöse Differenzierung.

2. Auf die Herausforderung, die sich jedoch gerade angesichts des Fundamentalismus stellt, nämlich die des interreligiösen Gesprächs, gibt dieses Konzept bestenfalls den ersten Teil der Antwort, nämlich die sich selbst gewählte Religion besser kennen zu lernen. Auf die zweite Herausforderung, nämlich die verbale, friedliche Auseinandersetzung zwischen den Religionen zu ermöglichen, hat das Konzept wenig plausible Antworten bereit. Wie soll der Dialog gelingen, wenn jeder nur „seine“ Religion kennen lernt?

3. Ist in Berlin nicht nur die religiöse Pluralität einer religiösen Minderheit kennzeichnend, sondern die Religionslosigkeit der Mehrheit. Religionslosigkeit aber als einen Fall von religiöser Pluralität zu fassen, wird dem Selbstverständnis dieser Mehrheit wohl kaum gerecht.

## **2.6 LER-Ein neues Fach in Brandenburg**

In Brandenburg wurde seit 1989 an einem Unterrichtskonzept gearbeitet, das diese Probleme aufnehmen und bearbeiten sollte. Angedacht war ein gemeinsames Fach für alle SchülerInnen in dem neben Fragen der Lebensgestaltung und der Ethik auch solche der Religion(en) behandelt werden sollten. Anfangs war zumindest die Evangelische Landeskirche in das Projekt eingebunden, noch vor Ablauf des Schulversuches aber war das Zerwürfnis unüberbrückbar. Die durch die Vermittlung des Verfassungsgerichts herbeigeführte Lösung besteht nun vereinfacht in einer umgekehrten Variante des Art 7 GG. LER als rein staatliches Schulfach ist das Regelfach, durch eine einfache Abmeldung können Schüler aber auch zum konfessionellen Religionsunterricht wechseln (vgl. Schluß 2002). Empirische Untersuchungen zeigen, dass religiöse Themen im konkreten LER-Unterricht nur einen kleinen Teil des Umfangs ausmachen und besonders das Christentum kaum vorkommt (vgl. Leuschinsky/Gruehn 2002). Das öffentliche Interesse an religiöser Bildung als integraler Teil der Allgemeinbildung kann so nicht erfüllt werden. LER droht inhaltlich immer mehr zu einem Fach wie Ethik zu werden, das in anderen Bundesländern als Alternative zum Religionsunterricht eingeführt worden ist. Selbst wenn dieses Fach auch in Berlin eingeführt werden sollte, wird es wohl auch dort als Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht einge-

---

<sup>21</sup> Die von Nipkow vorgeschlagenen Phasen der Kooperation sollen nicht verschwiegen werden, sind jedoch als Antwort auf das genannte Problem kaum zureichend.

führt werden. D.h. es wird aber eben nicht die Funktion einer religiösen Grundbildung übernehmen können.

### **3 Konsequenzen für die religiöse Bildung**

Der Blick auf die gegenwärtige Lage macht aber im Umkehrschluss auch deutlich, worin dieses öffentliche Interesse an religiöser Bildung liegt:

1. In einer antifundamentalistischen Selbstaufklärung der jeweiligen Bezugsreligionen. Dieses Interesse wird verständlich, ist doch ein großer Teil des Fundamentalismus der Unkenntnis dessen geschuldet, was für die eigene Religion gehalten wird. Gegenwärtig stehen da vor allem Beispiele aus dem Islam vor Augen, wie die Frage der vermeintlichen Märtyrer, der Kopftuchfrage oder der sogenannten Ehrenmorde. Jedoch ist keine Religion von sich aus immun gegen Fundamentalismus. Auch die Epoche der europäischen Aufklärung vermag die christliche Religion keineswegs für immer von fundamentalistischen Tendenzen zu bewahren, wie die Creationisten in den USA oder die extremen Varianten der sogenannten „Lebensschutzbewegungen“ zeigen.

2. Muss eine Verständigung zwischen den angehörigen verschiedener Religionen eingeübt werden, die auch religiöse Themen betrifft. Über mathematische Themen lernen die SchülerInnen miteinander zu sprechen, über Probleme der Geographie und der Politik aber Probleme der Religion werden in Deutschland entweder in verschiedenen Fächern oder in Berlin für die meisten SchülerInnen überhaupt nicht an der Schule thematisiert. So wird Religion als exklusives Moment etabliert. Es schließt im wahrsten Sinne des Wortes andere aus. Es ist jedoch eminent im öffentlichen Interesse, dass nicht ein religiöser Blick eingeübt wird, der den anderen vor allem als „nichtzugehörig“ wahrnimmt. Bisher liegt es im Gutdünken der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften die RU anbieten, inwiefern sie *über* die anderen informieren. Die Perspektive des *mit* anderen kommt dagegen viel seltener in den Blick! Gerade dies ist jedoch für das multireligiöse Zusammenleben wichtig.

3. So multireligiös sich die Gesellschaft in den Großstädten zuweilen auch zeigt, eine immer größer werdende Zahl und im Osten der Republik gar die absolute Mehrheit ihrer Bürger ist jedoch in keiner Religionsgemeinschaft eingeschrieben, geschweige denn aktiv. Die meisten von ihnen im Osten sind nicht einmal selbst aus der Kirche ausgetreten, sondern das haben schon ihre Eltern und Großeltern getan. Religion als Dimension des Menschlichen kommt in diesen Familien nicht mehr vor. Insofern kann auch nicht mehr darauf vertraut werden, dass die religiöse Sozialisation im Elternhaus und den Kirchengemeinden stattfindet,

weil die Elternhäuser areligiös sind und die Kirchengemeinden kaum noch ihre eigenen Mitglieder erreichen, geschweige denn außenstehende. Das Wissen über Religion wird nicht mehr über diese Institutionen vermittelt. Wer aber nichts mehr von Religion weiß, wird auch Geschichte, bildende Kunst, Musik, Literatur aber auch Politik oder manche aktuellen Kinofilme nicht verstehen können. Gerade der Verlust der Religiosität zeigt, in welchem Maße unsere gesamte Kultur auf religiösen Fundamenten ruht. Wenn Schule den Auftrag hat, SchülerInnen allgemeine Bildung so zugänglich zu machen, dass diese zu mündigen Teilhabern der Gesellschaft werden können, dann kommt sie gerade in religionslosen Zeiten ohne eine religiös bildende Funktion nicht aus. Gerade weil andere Institutionen der Gesellschaft dies nicht mehr leisten, ist es Aufgabe der Schule diese Lücke zu schließen um dem Auftrag der Allgemeinbildung gerecht werden zu können.

4. Dabei zeigt sich freilich, dass Religionslernen ohne religiöse Erfahrung ebenso schlecht möglich ist, wie Fremdsprachenlernen ohne das Sprechen der Fremdsprache. Eine bloß informative Religionskunde greift so zu kurz, wie ein Glaubensunterricht zu weit geht. Vielmehr müssen Schüler, die noch nie in ihrem Leben ein Gotteshaus von innen gesehen haben, Gelegenheit bekommen, eine Synagoge, eine Moschee, einen buddhistischen Tempel zu besuchen, an einem Gebet teilzunehmen, einen Psalm zu lesen, an einer diakonischen Einrichtung zu erleben, was tätige Nächstenliebe bedeuten kann. Das staatliche Neutralitätsgebot wird so nicht überschritten, sondern die Grundlagen zur Reflexion über Religion werden in „künstlichen Erfahrungen“ gelegt, weil die unmittelbar lebensweltlichen Erfahrungen aus dem eigenen Kindergottesdienst, aus dem selbst erlebten Martinsumzug, aus der eigenen Konfirmation fehlen!

5. Gefragt werden muss weiterhin im öffentlichen Interesse nach Konzepten religiöser Grundbildung die gewährleisten, dass SchülerInnen nicht das als religiöse Identität zugeschrieben wird, was die Religion der Eltern ist, sondern es wird ernst genommen, dass für die Entwicklung der religiösen Identität wie der Identität schlechthin das Individuum selbst verantwortlich ist und diese eben nicht mehr durch Herkunft vorgegeben ist.

Welche Konzepte diese fünf Mindestanforderungen umzusetzen in der Lage sind, wird zu prüfen sein. Ein freiwilliger Weltanschauungsunterricht, wie es derzeit der Fall ist, wird dies jedenfalls nicht leisten können. Die wissenschaftliche Begleitung von LER in Brandenburg zeigt, dass LER dort nicht die Lösung der Aufgaben garantiert, die religiöse Bildung im öffentlichen Interesse erfüllen muss. Möglicherweise kann das Konzept der religionsphilo-

sophischen Schulprojektwochen, das in Berlin schon verschiedentlich erprobt worden ist, einen Teil der Antwort geben (vgl. Schluß/Götz-Guerlin 2003). Welches Konzept auch immer den Vorzug erhält, ein Konzept das die fünf genannten Kriterien nicht erfüllt wird für das öffentliche Interesse an religiöser Bildung nicht zureichend sein.

#### **4 Literatur**

- Benner, Dietrich (<sup>4</sup>2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Berger, Peter L. (1980): Religion: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: (Ders.): Staat Gesellschaft Freiheit – Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt a.M. 1976, S.42-64.
- Domsgen, Michael (2005): Religionsunterricht und Familie in Ostdeutschland – Überlegungen zu einem vernachlässigbaren Verhältnis. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 1/Jg. 57.
- Gabriel, Karl (1996): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh.
- Hanisch, Helmut/Kinder, Jochen (2003): Religions- und Ethikunterricht im Freistaat Sachsen aus statistischer Sicht. In: Domsgen, Michael; u. a. (Hrsg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, S. 191-214.
- Hanisch, H./Pollack, D. (1997): Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts in den neuem Bundesländern. Stuttgart.
- Leschinsky, A./Gruehn, S. (2002): Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – ein notwendiger Reformversuch unterwegs. In: Auer, K. H. (Hrsg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven. Innsbruck, Wien: Tyrolia, S. 145-165.
- Lenzen, Dieter (2003): Bildung neu denken!
- Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion, Frankfurt/Main.
- Luther, Martin (1520/1888): An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung. In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 6. Bd. Weimar, S. 381-469.

- Luther, Martin (1524/1899): An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 15. Bd. Weimar, S. 9-53.
- Luther, Martin (1538/1909): Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen, jetzt durch D. Mart. Luth. corrigiert. Wittenberg, In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 26. Bd. Weimar, S. 175-241.
- Nipkow, Karl Ernst: Religiöse Bildung im Pluralismus. In Neue Sammlung 2/2000, S. 281-293.
- Pollack, Detlef (1993): Zur religiös-kirchlichen Lage in Deutschland nach der Wiedervereinigung - Eine religionssoziologische Analyse. In: ZThK Jg. 93 4/96 S. 586-615.
- Pollack, Detlef (1996): Individualisierung statt Säkularisierung? – Zur Diskussion eines neueren Paradigmas in der Religionssoziologie. In: Gabriel, Karl (Hg.); Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh.
- Pollack, Detlef (1994): Die Kirche in der Organisationsgesellschaft, Stuttgart.
- Schleiermacher, D. F. E. (1799/1983): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Dritte Rede. Über die Bildung zur Religion. In: (Ders.): Theologische Schriften. Hg. Von Kurt Nowak. Union-Verlag Berlin. S. 121-141.
- Schluß, Henning (2002): Von Zauberlehrlingen und Hexenmeistern. Ein Kommentar zur deutschen Schulwirklichkeit im Allgemeinen und zum Streit um LER im Besonderen. In: E & U 4/2002.
- Schluß, Henning (2003): Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern - Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts.
- Schluß, Henning (2004): Das Recht des moralisch-evaluativen Unterrichts. Zur pädagogischen Bedeutung der juristischen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht, LER und Ethik. In: Gruehn, Sabine/Kluchert, Gerhard/Koinzer, Thomas (Hrsg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim: Beltz Verlag, S. 257-272.
- Schluß, Henning/Götz-Guerlin Marcus: Was hat Religion mit Erfahrung zu tun? Die Religionsphilosophische Schulwoche als religiöse Kommunikation In: Pastoraltheologie 7/2003, S. 274-286.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsstandards und Kerncurriculum - Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme) Zeitschrift für Pädagogik 5/2004, S. 650-661.