

Hans-Günter Heimbrock

Einheit und Differenz. Perspektiven religiöser Erziehung im wachsenden Europa

Vortrag am 15. März 2006 im Département Protestant de la Formation Continue
Faculté de Théologie Protestante – Strasbourg,

1 Zur Einleitung: Religionsunterricht im europäischen Horizont

In den letzten 8 Jahren habe ich in meinen Seminaren und Vorlesungen den Studierenden im Fachbereich Evangelische Theologie in Frankfurt Religionspädagogik im Horizont Europas zu vermitteln versucht. Das heißt, ich habe Ziele, Inhalte und Hintergründe des Schulfachs nicht nur aus der selbstverständlichen Geltung der Regelungen im eigenen Land präsentiert, sondern zugleich immer im Vergleich. Der erste, nicht wenige Studierende irritierende Satz dabei lautete: „Religionsunterricht findet keineswegs immer und überall in der Schule statt.“ Beim Blicken über den Zaun werden zunächst interessante Einzelheiten fremder Unterrichtskulturen und religionsdidaktischer Ansätze zutage gefördert.

Meine Grundüberzeugung dabei war und ist diese: Aus dem Kontrast zu anderen Regelungen über Religion Gesellschaft, Staat und Kirche, Schule und religiöse Erziehung, ergibt sich zugleich profiliertere Einsicht in die eigenen Verhältnisse. So kommen Differenzen und Gemeinsamkeiten in den Blick. Es kommt in den Blick, wie die praktischen Unterrichtsprobleme beeinflusst sind von kulturellen Umwälzungen und von politischen Konflikten. Man beginnt, Fragen der Inhalte des Unterrichts oder der fachdidaktischen Gestaltung im Kontext kultureller Veränderungen zu lesen.

Und dabei ist insbesondere für mich immer wieder überraschend das quasi Selbstverständliche nationaler Regelungen der eigenen Kultur transparent geworden. Das, was mir seit Jahrzehnten so vertraut ist, konnte ich im Blick auf historische Entwicklungen und Zufälligkeiten, aber auch hinsichtlich sinnvoller und wünschenswerter Entwicklungen neu einordnen. Ja, man liest dann die auf den ersten Blick dauerhaft geltenden Regelungen und Zustände als Produkte historischer Entwicklungen, die ihrerseits keineswegs immer logisch einsichtig verlaufen sind. Man wird demzufolge auch freier, über Veränderungsbedarf nachzudenken.

Um meine Quellen anzudeuten: Meine – ausschnitthaften – Kenntnisse über Theorie und Praxis des Religionsunterrichts in anderen Ländern verdanke ich vielen Menschen, aber auch institutionellen Zusammenschlüssen und Foren der Begegnung:

- Seit 1986 profitiere ich von dem von John M. Hull, Birmingham, ins Leben gerufenen einmalige internationale religionspädagogische Forum des „International Seminar on Religious Education and Values“ (ISREV).
- Dabei entstand vor Jahren die Idee zu einem enger dimensionierten, speziellen europäischen Netzwerk *The European Network for Religious Education in Europe through Contextual Approaches* (ENRECA). Dort sind Religionspädagogen aus derzeit 12 Ländern Europas auf der Schnittstelle zwischen Forschung, LehrerInnenbildung und schulischer Praxis engagiert. Dieses Netzwerk existiert seit 1999, trifft sich alle zwei Jahre zu einer Arbeitskonferenz und ist ein zunehmend unverzichtbarer Kontext für meine kontextuelle Didaktik geworden. Inzwischen haben wir eine englisch- und deutschsprachige Buchreihe etabliert¹ „*Religious Diversity and Education in Europe*“,

¹ Zur ersten Veröffentlichung vgl. H.-G. Heimbrock / C. Scheilke / P. Schreiner (Hg.), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Münster 2001.

in der wichtige Resultate unserer Begegnungen und gemeinsamen Projekte veröffentlicht werden.

- Zu nennen ist schließlich die Serie von Fakultätspartnerschaften im Rahmen des Europäischen ERASMUS-Programms. Sie ermöglichte mir seit 1999 kontinuierlichen Lehraustausch mit Fakultäten insbes. in Skandinavien, aber auch Tschechien und der Schweiz.

Man sagt den Deutschen nach 1945 besonderen Eifer für Europa nach. Das kann ich auf mich auch religionspädagogisch beziehen, allerdings mit Einschränkungen. Ich verfechte eine Europäische Idee für den Religionsunterricht. Damit möchte ich allerdings weder für ein gesamteuropäisches Globalkonzept religiöser Erziehung in der öffentlichen Schule plädieren, noch das deutsche System von Religionsunterricht anderen als Exportschlager anpreisen. Religionsunterricht im Horizont Europas zu reflektieren bedeutet für mich, in einer von der Aufklärung bestimmten Dialoggemeinschaft nach Gemeinsamkeiten der Grundorientierung zu fragen, aber gleichzeitig realistisch nach Differenzen und nach gemeinsamen Herausforderungen.

2 (Herkömmlicher) Religionsunterricht in Deutschland und seine Voraussetzungen

Religionsunterricht hat in öffentlichen Schulen Deutschlands einen von der Verfassung eingeräumten Platz, und zwar als konfessionell bestimmter Unterricht. Er geschieht auf der grundgesetzlich festgeschriebenen Basis einer Übereinkunft und Arbeitsteilung zwischen Staat und den beiden großen Kirchen. Wichtige Passagen der Vorgaben im Grundgesetz lauten:

Grundgesetz Art. 7 (1949)

(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am RU zu bestimmen.

(3) Der RU ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der RU in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, RU zu erteilen."

In Deutschland fällt die Kompetenz zur Regelung der Angelegenheiten von Schule in die Verantwortung der Bundesländer. Es gibt auch, ebenfalls vom Grundgesetz geregelte, länderspezifische Ausnahmen. Demgemäß gibt in Bremen einen bekenntnismäßig nicht gebundenen Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage, auf dessen inhaltliche Gestaltung die Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften im Wesentlichen keinen Einfluss haben. In Berlin gibt es lediglich einen "kirchlichen Religionsunterricht" in schulischen Räumen, der kein Bestandteil des Schulcurriculums ist. Dasselbe betrifft den "kirchlichen Religionsunterricht" in Brandenburg.

Seit den 1970er Jahren wurde in nahezu allen Bundesländern ab der 5. Klasse sukzessiv ein verpflichtendes Alternativfach (Ethik bzw. Werte und Normen) eingeführt.

Alle Lehrpläne des Faches Religionsunterricht folgen diesem Rahmen. Danach ist der Unterricht kein Glaubensunterricht, wie in die Kirchen für Konfirmanden anbieten. Gleichwohl hat er ein deutlich konfessionelles Profil in mindestens zweierlei Hinsicht:

1. soll er elementare Kenntnisse der christlichen Religion vermitteln (und zwar bestimmt von der jeweiligen Konfession)

2. soll er keine wertneutrale bloße Religionskunde bieten, sondern Schüler und Schülerinnen zur persönlichen Auseinandersetzung mit religiösen Fragen einschließlich der Wahrheitsfrage führen.

Beides schließt, wie heute jeder Lehrplan zeigt, die Beschäftigung mit anderen Religionen und Weltanschauungen nicht aus, ordnet sie aber diesen Zugängen unter.

Soweit ganz knapp der rechtliche und formale Rahmen zu dem im wesentlichen konfessionellen Religionsunterricht. Diese Konstruktion von Religionsunterricht stellt im Europäischen Vergleich betrachtet heute eher die Ausnahme dar, ist in Deutschland, nach erfolglosen Änderungsversuchen der Liberalen, verfassungsrechtlich seit langem unbestritten. Die Regelung basiert auf einer Reihe ausgesprochener und unausgesprochener gesellschaftspolitischer und religionspolitischer Voraussetzungen, welche allerdings in den letzten Jahren kritisch hinterfragt worden sind. Dem Ansatz liegt staatliche Neutralität in Weltanschauungsfragen zugrunde, ein Prinzip des Selbstmißtrauens, das nach den Erfahrungen des Missbrauchs von religiöser Erziehung in der Zeit des Nationalsozialismus notwendig erschien. Zugleich ist Ausgangspunkt, dass Religion im Staat wie in der Gesellschaft entlang institutionalisierter Konfessionen organisiert ist.

Im Hintergrund steht ein spezifisch Jahrhunderte altes kooperatives deutsches Modell zwischen Staat und Kirchen. Mit den Bestimmungen zum Religionsunterricht als „ordentlichem Lehrfach“ spiegelt die Verfassungsnorm von 1949 eine gesellschaftliche Grundakzeptanz von Religionsgemeinschaften (in allererster Hinsicht den beiden großen Kirchen)². Die Verfassung lebt ferner von der Grunderwartung, dass die Bevölkerung weitestgehend einer der beiden großen Religionsgemeinschaften angehört. Religion wird dabei nicht als Privatsache eingestuft, sondern als in „Religionsgemeinschaften“ gestaltet, kanalisiert und verwaltet. Den Kirchen ist der Status von Körperschaften des öffentlichen Rechts zuerkannt, d.h. sie sind nicht einfach ein Kaninchenzüchterverein, sondern Rechtssubjekte, mit denen der Staat Verträge abgeschlossen und zum Teil hoheitliche Aufgaben übertragen hat. Bei ihnen liegt die inhaltliche Kompetenz für den Religionsunterricht wie analog für die akademische Ausbildung der Theologen. Sie müssen rechtlich die Zustimmung geben zu jedem Lehrplan und bevor irgendein Lehrer in der Schule Religionsunterricht erteilen darf und bevor jemand vom Wissenschaftsminister zum Theologieprofessor ernannt werden darf. Auch deshalb geschieht die wissenschaftliche Lehrerbildung zum Religionsunterricht durch konfessionell verfasste theologische Fakultäten, deshalb spricht zu Ihnen heute ein protestantischer Theologe.

Den Kirchen und Religionsgemeinschaften wird im kooperativen Grundmodell zugetraut, dass sie einen aktiven Beitrag zum öffentlichen Erziehungsauftrag der Schule leisten und den Status der weltanschaulich neutralen Schule nicht gravierend durcheinander bringen. Will sagen, dass ein Lehrer, der von der Kirche die Bevollmächtigung zum Religionsunterricht bekommen hat und dann auch Staatsbeamter ist, nicht im Biologieunterricht einen unwissenschaftlichen Kreationismus vertritt oder im Geschichtsunterricht Propaganda für ein katholisches Europa macht. Will sagen, dass die Kirche mit Zustimmung des Staates die Lehrerfortbildung im Bereich des Religionsunterrichts organisieren und finanzieren.

Es liegt in der erklärten Erwartung des Staates, dass sich Kirchen im Bildungsbereich inhaltlich, finanziell und personell engagieren, von kirchlichen Kindergärten über abgeordnete Schulpfarrer mit Spezialauftrag „Schulseelsorge“ bis hin zu kirchlichen Lehrerfortbildungsinstituten und Häusern der Erwachsenenbildung („Formation Continue“?). Insbesondere die protestantische Kirche begreift sich als „Bildungsinstitution“.³

² Ein Staatsvertrag mit dem Zentralrat der Juden regelt auch den entsprechenden Religionsunterricht, marginal vorhanden ist Religionsunterricht in Trägerschaft von Orthodoxer Kirche und von zahlreichen Freikirchen.

³ R. Preul, Zur Bildungsaufgabe der Kirche, Marburger Jahrbuch Theologie, 1987, 121.

All die soeben genannten Annahmen und Regelungen basieren auf einer im Wesentlichen religiös bestimmten und monoreligiös christlich geprägten Gesellschaft. Wie vermutlich auch viele von Ihnen wissen, klafft mittlerweile eine immer größer werdende Lücke zwischen dem rechtlich vorgegebenen Rahmen, der schulischer Realisierung und den gewandelten kulturellen Kontexten. Es liegt auf der Hand, dass diese Regelungen in die Debatte kommen, wenn die Zahl der nicht kirchlich gebundenen Bevölkerungsanteile wächst und wenn andere Religionen auf den Plan treten, insbes. solche, die nicht im deutschen Staatskirchenrecht traditionell Partner des Staates waren. Ehe ich diese Veränderungen skizziere, muss ich aber den Blick auf andere Länder in Europa richten.

3 Ein Blick über die Grenzen

Es klang bereits an: Das überkommene deutsche Modell des konfessionellen Religionsunterrichts stellt im europäischen Kontext gesehen eine keineswegs mehrheitlich akzeptierte Konstruktion dar. Der Blick über die Grenzen zeigt rasch, wie anderswo aus unterschiedlichen Gründen andere Modelle entwickelt worden sind. Ich werde das an dieser Stelle Differenzen und Gemeinsamkeiten nur exemplarisch andeuten,⁴ hebe dabei insbesondere rezente und aktuellen Veränderungen hervor.

In den **Niederlanden** hatte sich nach erbittertem Schulstreit im Verlauf des 19. Jahrhunderts ein Schiedlich-friedlich jeweils konfessionell dominierter „Säulen“ der Kultur samt dem zugehörigen konfessionellen Religionsunterricht herausgebildet. Inzwischen gibt es gar keinen Religionsunterricht als Pflichtfach in staatlichen Schulen, sondern nur ein Wahlangebot, das durch die beiden großen christlichen Kirchen bereitgestellt wird. Zwei Drittel aller Schulen sind allerdings immer noch in konfessioneller Trägerschaft. Das Grundschulgesetz für staatliche Schulen von 1985 führte unter dem Etikett „Geistliche Strömungen“ die Möglichkeit zur lokalen Etablierung eines für alle verpflichtenden Unterricht über Religionen ein. Dieses Pflichtfach ist als Unterricht über Weltreligionen und nicht-religiöse Werte- und Normsysteme gedacht, es soll vor allem einen „objektiven“ informierenden Charakter haben. Neuere empirische Untersuchungen sprechen jedoch auch gegen den Erfolg einer solchen Konstruktion⁵

England hat bereits seit 1944 einen Religionsunterricht als Pflichtfach im staatlichen Curriculum etabliert. Dieser war christlich orientiert. Nach enormen Immigrationswellen insbes. Aus den ehemaligen Überseeterritorien des British Empire wurde dieser Ansatz im Verlauf der 1970er Jahre in Richtung auf einen multireligiösen Unterricht weiterentwickelt. Dabei sollte auf jede Art religiöser Instruktion im Christentum verzichtet werden. Alle fünf Weltreligionen (Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus) gleichermaßen deskriptiv neutral berücksichtigt werden. Diskutiert wurde u. a., ob ein solcher Unterricht nicht dem Relativismus Vorschub leisten würde und Schüler zu gar keiner eigenen Standpunktfindung in religiösen Angelegenheiten mehr befähige. Das Gesetz über die Reform der Erziehung von 1988 nahm diese Ausweitung wieder etwas zurück. Es schreibt nämlich vor, dass jeder Lehrplan der Tatsache Rechnung tragen soll, dass die religiösen Traditionen in Großbritannien

⁴ Zu einer sehr viel mehr Länder umfassenden Übersicht vgl. P. Schreiner (ed), *Religious Education in Europe, A collection of basic information about RE in Europe*.

⁵ Vgl. E. Zonne, *Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond. Eine interdisziplinäre religionspädagogische Studie des Umgangs mit der Pluralität der Weltanschauungen sowie eine Analyse der Möglichkeiten für interreligiöses Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond*, Münster 2006 (im Druck)

mehrheitlich christlich sind, dass gleichwohl Lehre und Leben der anderen im Lande präsenten Weltreligionen angemessen berücksichtigt werden müssen.⁶ Gegenwärtig werden enorme Anstrengungen gemacht, die Bedeutung und Funktion des Religionsunterrichts für die Ziele des staatlich privilegierten und auch von Brüssel enorm geförderten Bürgerkunde-Unterricht („Citizenship“) im Blick auf Toleranz und Dialogfähigkeit zu verdeutlichen.⁷

In **Schweden**, einem traditionell protestantisch geprägten Land, wurde 2000 die lutherische Kirche in ihrem Rechtsstatus als Staatkirche abgeschafft. Das seit 1919 geltende alte Fach Christentumsunterweisung (mit ökumenischem Charakter) ist in jüngeren Jahren gegen „Religionskunde“ eingetauscht worden. Dieses Fach ohne nennenswerte Abwahlmöglichkeit ist Teil des gesellschaftskundlichen Pflichtblocks im Angebot der Einheitsschule. Es hat einerseits informativen Charakter, soll religionswissenschaftlich und historisch sachangemessene Einführungen in Weltreligionen liefern. Daneben wird der Behandlung von ethischen Problemen und vor allem den *Lebensfragen* im Unterricht großer Spielraum zugemessen. Dominant ist das Interesse an Offenheit: Wissenschaft oder konfessionelle Religionsdeutungen sollen im Religionsunterricht nicht (mehr) im Vorhinein okkupieren, was Menschen in ihrem Leben für lebenswert halten. Statt des dogmatisch-deduktiven Weges soll mittels eines stärker empirisch-induktiven Zugangs ermittelt werden, was Menschen möglichst frei und uneingeschränkt von externen normativen Vorgaben als ihre eigenen Deutungsmuster identifizieren.⁸

In **Norwegen** gibt es seit 1997 ein neues Pflichtfach für alle mit Namen „Christentumskunde mit Religions- und Weltanschauungsfragen“.⁹ Das ist ein von der norwegischen lutherischen Kirche anerkannter staatlicher Religionsunterricht, der informierenden und interpretierenden Charakter haben soll. Er soll der wachsenden weltanschaulichen und kulturellen Pluralisierung der Schule Norwegens angemessener entsprechen, schreibt gemäß dem pädagogischen Ideal der „Einheitsschule“ ein zu großen Teilen gemeinsames Curriculum für alle vor. Dieses Fach löste mittelbar die lange Geschichte eines konfessionell lutherischen Religionsunterrichts im Lande ab. Die zwischenzeitlich etablierte alternative Wahlmöglichkeit für die Schüler zwischen einem christlichen Religionsunterricht und einem allgemeinen Lebens- und Weltanschauungsunterricht hatte sich überhaupt nicht bewährt.

Instruktiv ist auch der Blick auf die **Türkei**, einen Beitrittskandidaten zur Europäischen Union, in dem strenger Laizismus herrscht. Im Zuge der Kemalistischen Staatsreform hatte das Erziehungsgesetz von 1924 alle schulische Erziehung unter nationalen Anspruch gestellt, den Religionsunterricht abgeschafft und auch alle nicht staatlich organisierte religiöse Erziehung verboten. Nachdem man eingesehen hatte, dass damit faktisch das Gegenteil erreicht wurde, nämlich einer unkontrollierten und tendenziell fundamentalistischen Islaminstruktion Vorschub geleistet wurde, vollzog sich schrittweise die Öffnung des Erziehungssystems gegenüber der (islamischen) religiösen Unterweisung. Seit 1982 ist religiöse und ethische Erziehung als obligatorisches Unterrichtsfach in den achtjährigen öffentlichen

⁶ RA section 8.3

⁷ Robert Jackson (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London 2003.

⁸ Vgl. dazu meinen Beitrag Hans-Günter Heimbrock, Kann das Leben die Religion ersetzen? Religionstheoretische Überlegungen zur Konjunktur eines Begriffs, in: Markus Witte (Hg.), *Der eine Gott und die Welt der Religionen. Beiträge zu einer Theologie der Religionen und zum interreligiösen Dialog*, Würzburg 2003, 387-409, dessen Problemstellungen ich hier aufnehme.

⁹ 2002 wurde das Fach umbenannt in „Christentums-, Religions- und Weltanschauungskunde“, Lehrplan

Grundschulen unter Aufsicht des staatlichen Erziehungsministeriums wieder eingeführt worden. Das in Artikel 24 der Türkischen Verfassung verankerte Fach heißt „Religionskultur und ethisches Wissen“, beinhaltet vor allem *Religionskunde* und steht unter Aufsicht des Generaldirektorats für religiöse Erziehung.

Soweit ein Blick auf den Religionsunterricht bei einigen Nachbarn Deutschlands. Dieser Blick nach draußen ist allerdings nicht nur wegen der geringen Anzahl der Länder lückenhaft. Gern übersehen wird nämlich die Differenz zwischen Vorgabe auf dem Papier und Realisierung in der Praxis der Schule. Charakteristische Unterschiede des Unterrichts zwischen Ländern darf man nicht nur an inhaltlichen Differenzen von Lehrplänen festmachen. Halte ich zum Beispiel den Lehrplan meines Bundeslandes neben den der Türkischen Grundschule, so gibt es klare Konvergenzen in der Erfahrungsorientierung des Lernansatzes. Ein solcher offizielle Ländervergleich lässt aber die Unterrichtskultur außer Acht. Wie viel Frontalunterricht, wie viel Lehrerzentrierung, wie viel dialogische Elemente, wie rezeptive oder kreative Lernschritte eine Lektion praktisch anbietet, das ist für die gelernte Botschaft von mindestens ebenso konstitutiver Bedeutung wie der offizielle Stoff.

4 Aktuelle religionspolitische Konflikte im Kontext des Religionsunterrichts in Deutschland

Nun zu angedeuteten Veränderungen in Deutschland. Dabei werde ich jetzt schlaglichtartig vier Probleme ansprechen, wobei auch solche erwähnt werden, die zunächst kulturelle Konflikte markieren, woraus mittelbar sehr wohl Veränderungsdruck für den Religionsunterricht im bisherigen konfessionellen Konzept nach Artikel 7 (3) der Verfassung resultiert..

1. Das Kruzifix-Urteil

Vor einigen Jahren riskierten Eltern einer Schülerin einen öffentlichen Einspruch gegen den Brauch, dass in allen Klassenzimmern auch der öffentlichen Schulen im Freistaat Bayern Kruzifixe hingen und riefen die Gerichte an. Ihr Argument: Das christliche Kreuz und insbesondere das Kruzifix sei ein Symbol einer spezifischen Glaubensanschauung, Ausdruck einer religiösen Überzeugung, welche als solche vom Grundgesetz her in die Privatsphäre des Einzelnen gehöre. Wenn ein säkularer Staat dieses Symbol aber in allen öffentlichen Schulen präsentiere, so verletze dies das grundgesetzlich geschützte Recht der Religionsfreiheit. Der Staat lasse dabei seine Verpflichtung zur Neutralität in religiös-weltanschaulichen Angelegenheiten außer Acht. Kein Schüler dürfe gegen seinen Willen dazu gezwungen werden, das christliche Kreuz sehen zu müssen. Der Streitfall wurde 1995 vom Bundesverfassungsgericht (BVG) mit dem sog. „Kruzifix-Urteil“ beendet.¹⁰ Darin verpflichtete das höchste deutsche Gericht den Freistaat Bayern unter Berufung auf das Grundgesetz zur Entfernung der Kruzifixe.

Während und nach diesen spektakulären Ereignissen wurde in der Öffentlichkeit und auch nicht in der deutschen religionspädagogischen Diskussion kaum wahrgenommen, dass das höchste Gericht in der Kulturgeschichte Deutschlands ein neues Kapitel geschrieben hatte. Bayern hatte argumentiert, das Kreuz stelle lediglich einen Ausdruck allgemein akzeptierter kultureller Werte dar, artikuliere nicht eine bestimmte Glaubensüberzeugung. Das BVG widersprach mit der Mehrheit seiner Mitglieder genau dieser Interpretation und unterstrich die besondere religiöse Bedeutung des Kreuzes. „Das Kreuz ist Symbol einer bestimmten religiö-

¹⁰ Der Glaube ist nicht Sache des Staates, Beschluss des BVG 16.5.1995, abgedruckt in der Rankfurter Rundschau 15.8.1995, Nr.188.

sen Überzeugung und nicht etwa nur Ausdruck der vom Christentum mitgeprägten abendländischen Kultur.“¹¹

Mit der Zurückweisung des Kreuzes als gemeinsamen kulturellen Hintergrund des schulischen Alltags verwiesen die Richter in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland auf die Erosion eines bislang stillschweigend akzeptierten Mix von Christentum als Normalreligion und allgemeiner Kultur in Deutschland, und nicht nur der Schule sondern der gesamten Kultur. Das BVG stellte weder den Beitrag des Christentums zur Kultur in Frage, noch denjenigen religiöser Erziehung auf solcher Grundlage zur kulturellen Bildung.

Der Urteilspruch macht einen neuen kulturellen Trend westlich säkularer Gesellschaften manifest, wie das Grundrecht auf Religionsfreiheit interpretiert wird.¹² Im 18. Jahrhundert war dieses Recht einst als Bürgerrecht postuliert worden, um das mündig gewordene Individuum in der Wahl seiner spezifischen religiösen Überzeugungen und deren Ausübung gegen den Konformitätszwang staatlich angeordneter Bekenntnisse zu schützen. Nun aber droht Religionsfreiheit aber mehr zu einem negativen Recht zu werden, dass den Einzelnen vor religiöser Äußerung anderer schützen soll. Kritiker befürchten, dass damit unter der Hand der Religionslosigkeit als kultureller Norm Vorschub geleistet wurde.¹³

2. Der Kopftuch-Streit in Deutschlands Schulen

Einen „Kopftuch-Streit“ gab es bekanntlich nicht nur in Frankreich und in der Türkei. Die spezifisch deutsche Variante des Kopftuch-Streits richtet sich nicht auf Schülerinnen, sondern auf Lehrerinnen als Staatsbeamte. Im Frühjahr 2000 wies das Stuttgarter Verwaltungsgericht die Klage der deutschen Lehrerin Fereshta Ludin gegen das Land Baden-Württemberg ab. Frau Ludin wollte auf ihrem Recht bestehen, gemäß den religiösen Verpflichtungen ihrer muslimischen Religion auch in der Schule das Kopftuch zu tragen. Die Kultusverwaltung hatte der Lehrerin daraufhin eine Verbeamtung im Staatsdienst verweigert. Das Gericht bestätigte dies mit der Begründung, das Tragen eines Kopftuches als Ausdruck muslimischer Religion verstoße gegen einen allen Beamten von der Verfassung gegebenen Auftrag. Der dort enthaltene Satz, die Jugend „in Ehrfurcht vor Gott“ zu erziehen, verlange von jeder Lehrkraft das aktive öffentliche Bekenntnis zu spezifisch christlicher Gesinnung.¹⁴

Das Bundesverwaltungsgericht in Berlin hat dieses Urteil bestätigt. In der Begründung heißt es u.a.: „Die Pflicht zu strikter Neutralität im Bereich der staatlichen Schulen wird verletzt, wenn eine Lehrerin im Unterricht ein Kopftuch trägt“. Das Kopftuch sei ein deutlich wahrnehmbares Symbol einer bestimmten Religion, selbst wenn seine Trägerin keinerlei missionarische Absicht damit verfolge und das Kopftuch nur aus eigener Glaubensüberzeugung trage. Wegen der Vorbildfunktion, die eine Lehrerin auszuüben habe, würde diese Handlung aber von Schülern und Eltern anders interpretiert. Inzwischen hat das Bundesverfassungsgericht zur Sache geurteilt, jedoch dabei den Ländern die Möglichkeit zur eigenen regional unterschiedlichen Gesetzgebung eröffnet.¹⁵

¹¹ Ebd.

¹² Dass es gleichzeitig auch den gegenläufigen Trend gibt, zeigt die Argumentation in Italien. 1988 hatte der italienische Verfassungsgerichtshof entschieden, dass das Anbringen von Kreuzen in öffentlichen Gebäuden mit der Verfassung konform sei, weil es sich um das Symbol einer kulturellen Tradition handle.

¹³ Auch darin folgte die Minderheit des BVG-Senats dem Urteilspruch nicht, und zwar mit der Begründung: „Das Recht der Religionsfreiheit ist kein Recht zur Verhinderung von Religion.“

¹⁴ Art. 12 (1) der Verfassung von Baden-Württemberg lautet: „Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freier demokratischer Gesinnung zu erziehen.“

¹⁵ Az.: BVerwG 2 C 21.01. Zum bisher neusten Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichts vom 24.9.03 vgl. den ausführlichen Presstext des Gerichts unter <http://www.bverfg.de/cgi-bin/link.pl?aktuell>.

3. Der Streit um L-E-R

Seit Anfang der 90er Jahre hat das ostdeutsche Bundesland Brandenburg eine bildungspolitische Alternative zum üblichen konfessionellen Religionsunterricht auf den Weg gebracht. Das zunächst als Schulversuch eingeführte neue Fach hieß „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“¹⁶ bzw. (= LER). LER sollte die demokratische Alternative zu einer indoktrinierenden kommunistischen Erziehung bieten. Vor allem aber, so die Begründungen der verantwortlichen Bildungspolitiker, sollte dieses für alle Schüler und Schülerinnen obligatorische Fach der neuen gesellschaftlichen Realität angemessen Rechnung tragen, dass im Osten der Religionsunterricht westdeutscher Prägung (Artikel 7 (3)) leer zu laufen droht und so weite Teile der Schülerschaft gar keine weltanschauliche Bildung mehr erhalten. Die Zahlen sind hier unmissverständlich.

Das Brandenburgische Schulgesetz vom 14.8. 2002 umschreibt in § 11 (2) die Grundaufgabe von LER so: „Das Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde soll Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße darin unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten und ihnen helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zu orientieren.“¹⁷

Die christlichen Kirchen, zunächst vom Land eingeladen zur Mitwirkung am neuen Unterrichtsfach, sahen hier den Verfassungsbruch gegeben und befürchteten und auf Dauer die Position des Religionsunterrichts untergraben. Zusammen mit CDU-Politikern klagten sie vor dem Bundesverfassungsgericht, weil sie dem Land Brandenburg vorwarfen, gegen das Prinzip weltanschaulicher Neutralität zu verstoßen und in staatlicher Regie doch einen Religionsunterricht zu etablieren. Der Prozess endete mit einem Vergleich. Die Umbenennung des Faches in „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ reagiert darauf. Das Problem des Leerlaufens von Religionsunterricht, der an Konfessionen gebunden ist, ist kein spezifisch ostdeutsches.¹⁸

4. Schwierigkeiten bei der Etablierung eines Islam-Religionsunterrichts

Gegenwärtig leben etwa 3,3 Millionen islamische BürgerInnen in Deutschland.¹⁹ Weit mehr als 500.000 islamische SchülerInnen besuchen öffentliche Schulen. In vielen innerstädtischen Grund-, Haupt- und Gesamtschulen bilden SchülerInnen mit muslimischem religiös-kulturellen Hintergrund die Mehrheit in einzelnen Klassen. Von islamischen Verbänden wird seit langem in Deutschland wie in anderen Ländern Europas ein eigener islamischer Religionsunterricht gefordert.

Bei diesem Problem wirken nun in Deutschland alle expliziten verfassungsrechtlichen Vorgaben für den Religionsunterricht Deutschland sozusagen bilderbuchartig zusammen mit kulturellen Selbstverständlichkeiten einer christlichen Gesellschaft, und zwar über lange Zeit hemmend. Ein Problem besteht darin, dass es in den meisten Bundesländern bisher keinen klar identifizierbaren rechtlich verbindlichen Ansprechpartner beim Islam gibt, der für alle Muslime die Sachgemäßheit der curricularen Inhalte eines islamischen Religionsunterrichts gewährleistet.

¹⁶ Vgl. zur früheren Version des Konzeptes vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion (15.Oktober 1991), abgedruckt in: Der Evangelische Erzieher (45) 1993, 25-29.

¹⁷ Brandenburgisches Schulgesetz § 11. Relevant für die Einführung des Faches ist ferner § 141.

¹⁸ Vgl. Wolfgang Edelstein u.a., Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches, Weinheim und Basel 2001.

¹⁹ Zur Religionsstatistik vgl. insgesamt die Zahlen des Religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienst http://www.remid.de/remid_info_zahlen.htm download 18.02.2006

Erst in jüngster Zeit bewegen sich Muslime nolens volens, um einen Kompromiss zu finden zwischen Eigenart des nicht „großkirchlich“ organisierten Islam und der Rechtstradition des deutschen Staatskirchenrechts. Ein zweites Problem besteht in verfassungsrechtlichen Bedenken gegen bestimmte islamische Gruppen. Ein drittes Problem bestand in der Befürchtung, dass Einrichtung eines national gebundenen RUs (also etwa türkisch-islamischer RU) die einseitige Förderung nur einer nationalen Kultur zu betreiben, was andere islamische Nationen und ihre Kulturvermittlung (Marokko, Pakistan; Saudi-Arabien, Tunesien usw.) benachteiligen würde.

Zunächst fand in einigen Bundesländern eine indirekte muslimische Erziehung statt, nämlich im „Muttersprachlichen Unterricht“²⁰, heute „herkunftssprachlicher Unterricht“ genannt. Das Kultusministerium in Hessen hat einen entsprechenden Antrag der „Islamischen Religionsgemeinschaft Hessen“ im Jahre 2001 abgelehnt, stattdessen aber einen muslimisch geprägte Anteile im Alternativ-Fach Ethik eingeführt. In Nord-Rhein-Westfalen gibt es seit 1999 in 30 Versuchsklassen Islamkunde.²¹ In Niedersachsen wurde ein quantitativ weitergehender Modellversuch „Islamischer Religionsunterricht“ mit dem Schuljahr 2003/2004 gestartet.²² In beiden Fällen wird der Unterricht in deutscher Sprache erteilt. Den Durchbruch markiert das Gerichtsurteil des Oberverwaltungsgerichts Berlin vom 04.11.1998. Hier hat erstmals eine deutsche Rechtsinstanz einer islamische Vereinigung als Religionsgemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes anerkannt.²³ Damals sprach die Öffentlichkeit vom „Berliner Paukenschlag“.

So unterschiedlich die Themen dieser vier spotlights in concreto sind, sie alle deuten auf Erosionsprozesse und Änderungsbedarf an einem ehemals klar konfessionell orientierten Schulfach Religionsunterricht. Die Koordinaten für das Fach haben sich durch kulturelle Veränderungen im Lande wie in ganz Europa verschoben. Eine traditionelle Prägung der öffentlichen Schule insgesamt aus christlichen Wertvorstellungen ist in Deutschland schon lange verblasst. Bei realistischer Betrachtung muss der Religionsunterricht in Deutschland fortentwickelt werden, kann weder auf dem Missionsbefehl Matth 28 noch allein auf angestammte Verfassungsprivilegien gebaut werden. Das Schulfach zeigt sich in seinen Entwicklungen eingebunden in die Entwicklung säkularer Demokratien und ihren Umgang mit weltanschaulicher Pluralität.²⁴ Er ist einerseits abhängig von ihnen. Allerdings: in der Unterrichtspraxis, also z.B. in Klassendialogen, im Geschichtsunterricht, auf dem Schulhof in den Pausen und im Lehrerkollegium ist Unterricht zugleich aktiver Produzent von Religionskultur. Jugendliche bilden sich ihre eigene Meinung über die Mohammedkarikaturen oder über die Bedeutung des Kopftuches, ob am Bilderverbot des Korans informiert oder nicht. Religion wird dort nicht nur appliziert entsprechend den „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, sondern kreativ weiterentwickelt.

5 Einheit und Differenz

5.1 Gemeinsamkeiten

Wohin soll sich Religionsunterricht entwickeln? Letztlich kann das nicht global beschrieben werden. Aber Nachbarländer in Europa stehen gesellschaftlich und pädagogisch in mancher Hinsicht vor gleichen oder zumindest analogen Herausforderungen. Man kann von ihnen für die eigene religionspädagogische Zukunft lernen, bezieht Entlastung wie anregende Irritation

²⁰ Diesen Unterricht gibt es z.B. auch in den Niederlanden

²¹ Landesinstitut Soest

²² Vgl. Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“ (Az. 305-82161/1-15)

²³ Das Bundesverwaltungsgericht hat dieses Urteil am 23.2.2000 bestätigt (BVerwG 6 C 5.99)

²⁴ Vgl. dazu die verfassungspolitische Analyse bei M. Koenig, Religiöse Pluralität und Demokratie in Europa, in: Forum Loccum Nr. 3/ 2005, 6 – 11.

durch Verfremdung des eigenen Gewohnten. Ich sehe Gemeinsamkeiten in einigen übergreifenden Entwicklungen, die aber gleichzeitig Herausforderungen setzen. Ich nenne drei:

1. Am Eingeständnis des *Religionswandels* in ganz Europa kommen wir nicht vorbei. Der ist aber mit dem Begriff der Säkularisierung nur ungenau erfasst. Traditionsabbruch geht einher mit dem Aufbrechen neuer religiöser Fragen angesichts Weltkatastrophen wie Tschernobyl oder dem 11. September 2001, von Veränderungen im Islam ganz abgesehen. Ein österreichischer Kollege drückt das so aus: „Die Religion hat viel an Deutungskompetenz für den Alltag verloren. Ist die Suche nach Geborgenheit ein neuer Name für die Sinnsuche? Suchen Menschen heute in der Religion vor allem die Geborgenheit? Die Säkularisierung hat dazu geführt, dass Religion und Glaube wieder an dem Ort sind, den sie vom Wesen her haben: an den Brennpunkten des Lebendigen, zu denen auch Schmerz und Trauer gehören. Dort ist der Entstehungsort von Religion...Der Schrei ist die Geburtsstunde der Religion. Ich finde es sogar gut, dass die Religion heute wieder dort ihr Fundament hat.“²⁵

2. Bei höchst unterschiedlichen Konstruktionen zur religiösen Erziehung ist das Grundrecht auf Religionsfreiheit ein Wertkonsens in allen Gesellschaften Europas, dem sich auch die bisher maßgeblichen religiösen Partner Kirchen generell verpflichtet haben. Aber das scheint angesichts der wachsenden innergesellschaftlichen Konflikte um konkurrierende Werte keine hinreichende Beschreibung des gesellschaftlichen Bedarfs an Grundwerten. Denn der säkulare Rechtsstaat lebt von weltanschaulichen Voraussetzungen, die erst selber nicht erzeugen kann²⁶. Daraus ergibt sich für postchristliche Gesellschaften ein Bildungsbedarf auch in Sachen Religion und Religionen. Wie die Konflikte zwischen religiös-kulturellen Mehrheits- und Minderheitskulturen in vielen Staaten zeigen, braucht auch ein weltanschaulich neutraler Staat eine Form religiöse Erziehung in der öffentlichen Schule. Der gegenwärtig virulente Streit um die Mohammedkarikaturen ist ein besonders drastischer und kostspieliger Beleg dafür, dass auch nicht religiös gebundene Bürger zum Funktionieren der Zivilisation Grundkenntnisse über Religionen nötig haben.

Dabei ist es für die Fortentwicklung humanen Zusammenlebens in der pluralistischen Bürgergesellschaft sinnvoll, dass auch Optionen von religiösen Gruppen mitwirken. Allerdings muss, wie der Philosoph J. Habermas entfaltet hat, das partikulare Wertangebot auch für „religiös unmusikalische“ Menschen²⁷ kommunikabel sein. Das bedeutet Lern- und Verständigungsaufgaben für alle Partner im gesellschaftlichen Wertediskurs. Fundamentalismus als auferlegtes Denkverbot ist nicht akzeptabel, gleich ob unter islamischen oder christlichen Vorzeichen.

3. Fast überall ist die Debatte über den angemessenen Grundcharakter einer solchen Erziehung virulent. Soll dieser Religionsunterricht im Interesse der staatlichen Neutralität und der individuellen Religionsfreiheit „objektiv“ sein? Das wäre das Ideal „Religiöser Fakten“. Oder darf er im Interesse zureichender Repräsentation von Religion in der Schule deren „subjektiven Faktor“, also den Anspruch auf Wahrheit, gerade nicht ausklammern? Das wäre das Ideal des „Religiösen Glaubens“. Zu suchen ist hier für die Schule ein Weg jenseits von Relativismus und jenseits von Indoktrination, der auch die Wahrheit des Anderen zur Geltung bringt. Die konkreten Debatten in einzelnen Ländern, ja schon die dabei benutzten Vokabeln, zeigen, wie hier eine systematische Frage mit kulturellen Selbstverständlichkeiten verwoben ist.

²⁵ Zit. aus dem Interview „Gott weiß nicht warum“ nach der Katastrophe von Kaprun mit dem Journalisten J. Bruckmoser in den Salzburger Nachrichten Januar 2001 <http://www.guenterfunke.de/tod.html> download 29.05.2005

²⁶ So die in Deutschland prägnante Formel des Verfassungsrechtlers E. W. Böckenförde, vgl. ders., Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation (1967), in ders., Recht, Staat, Freiheit, Frankfurt/Main 1991, 92ff.

²⁷ J. Habermas, Glauben und Wissen, in: ders. Zeitdiagnosen, Frankfurt/Main 2003.

4. Die Konstruktion religiöser Erziehung, gleich ob als allgemeiner, als konfessioneller Unterricht oder als eine privatrechtliche Sache außerhalb der öffentlichen Schulen ist eingebunden in religionspolitische Grundkonstellationen der jeweiligen Gesellschaft. Bei der inhaltlichen Neubestimmung dieses Religionsunterrichts sieht man in vielen Staaten in Europa einer eher nationalpolitische Gegenbewegung gegen den Pluralisierungsdruck im weltanschaulichen Bereich am Werk, welche den Religionsunterricht im Lande aufladen. Religion (und religiöse Erziehung) wurde und wird vielfältig für nationale Interessen genutzt oder gar funktionalisiert. So wird das kulturpädagogische Begründungsmuster, die Teilhabe an der nationalen Kultur erfordere Kenntnisse im religiösen Bereich, mit nationaler Identität konnotiert („*Unsere christliche Kultur*“) und oft zum Abbau von Pluralität (Beispiele finden sich u.a. in England, in Schweden und Norwegen).

5.2 Europa, Religion und Differenz

Ich frage zum Schluß, ob auch die gesamteuropäische Perspektive für religiöse Erziehung Orientierungshilfe geben kann. *Das Ganze ist mehr als seine Teile*, sagt Aristoteles. Es ist nicht nur dem *genius loci* in Strasbourg geschuldet, nach einem europäischen Orientierungspunkt zu suchen. Das heißt für den Begriff „Europa“, nicht von einer geografisch fixierten Tatsache auszugehen, sondern als von einer kulturell offenen Größe, als einem Bildungsprozess. Dieser Bildungsprozess Europa hat als ein geo-politisches Konzept historisch in der Vergangenheit ja eine enorme Wirkung ausgeübt, auch religionspolitisch. Europa als ein für religiöse Bildungsprozesse tauglicher Leitbegriff kann für mich aber nicht im Ideal eines uniformen Europa gedacht werden, es muss an pluralen kulturellen und religiösen Traditionen ebenso orientiert sein, wie daran, Wandlungsprozesse durch innere wie äußere Impulse aufzunehmen. Denn Europa verdankt sich, worauf der griechische Mythos verweist, von seinen Ursprüngen her und bleibend immer auch äußeren Impulsen. Und das heißt Abschied vom Eurozentrismus, es heißt auch die Identität Europa als „Heimat der Verschiedenheit“ zu denken²⁸, als unaufgebbares Spannungs- und Begegnungsfeld von Mehrheits- und Minderheitskulturen.²⁹

Europa entstand durch den Bildungsprozess der Selbstreflexion, und Europa beinhaltet eine bleibende Denkaufgabe. Das ist gerade hier in Strasbourg immer wieder thematisiert worden.³⁰ Und es bedarf bei allem Stolz auf humane und aufklärerische Traditionen der Reflexion auch in Zukunft solcher Selbstreflexion, schon um die Krisen und inneren Abgründe nicht zu vergessen, die gerade das 20. Jahrhundert bereithielt, vom Ausbruch des Ersten Weltkriegs in Sarajewo über Auschwitz bis Srebrenica. „Denn ‚Europa‘ heißt nicht schon ‚Kultur‘.“³¹

Im Interesse der humanen Kulturentwicklung liegt es, dass Religion ohne Intoleranz ihre unableitbaren Gehalte und Erfahrungen zur Geltung bringen kann. Das tut aber nicht jede Auslegung von Religion. Ich plädiere mit theologischen Gründen dafür, Religion als eine eigene Dimension menschlichen Lebens in die Kultur und dann auch in die Erziehung mit einzubringen. Jedoch eine mit dialektischem Ausdruck. Religion drückt einerseits Streben nach Einheit und Ganzheit aus, nach Heil und Versöhnung, aus ihren Quellen kann dann auch Toleranz und Dialogbereitschaft unterschiedlicher Wertoptionen geschöpft werden. Das kann Religion aber dann, wenn sie mehr ist als Ethik oder Sozialtechnik im Interesse von Integration. Sie enthält im Kern nämlich die Erfahrung letzter Differenz und Fremdheit, auch gegenüber der

²⁸ Ebd

²⁹ B. Waldenfels, Europa angesichts des Fremden, in: Bernhard Waldenfels, Topographie des Fremden, Frankfurt/M. 1997, 131ff.

³⁰ Vgl. Penser L'Europe à ses frontières, Strasbourg, 1993.

³¹ D. di Cesare, Die Heimat der Verschiedenheit. Über die plurale Identität Europas, in: W. Stegmaier (Hg.), Europa-Philosophie, Berlin 2000, 116.

eigenen Kultur, ja, gegenüber dem eigenen Ich. "Die Religion thematisiert das Unerklärliche und Unfaßbare, den Zufall, das Glück und den Tod, also das, was den Voraussetzungen der Kultur fremd ist, und versucht es zur Grundlage einer Lebensordnung zu machen."³² Von einer so verstandenen Religion kann ein Beitrag zur Identitätsbildung junger Menschen erwartet werden.

³² M. Erdheim, Das Eigene und das Fremde Über ethnische Identität, in: M.J.Jansen, U.Prokop, Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit, Frankfurt a.M., 1993, 169.