

Religion an öffentlichen Schulen

Vorträge und Statements
unter anderem von
Wolfgang Huber, Robert Zollitsch,
Lothar Bisky, Andrea Fischer,
Norbert Lammert, Richard Schröder
und Wolfgang Thierse.

4. Dezember 2008

Französische Friedrichstadtkirche,
Berlin



Katholische Akademie
in Berlin e.V.



Evangelische Kirche
in Deutschland



Deutsche
Bischofskonferenz

Aus dem Inhalt:**Religion an öffentlichen Schulen /Einführung**

- ▶ »Vorwort zur Tagungsdokumentation« 5
- ▶ Dr. Rüdiger Sachau:
»Religion an öffentlichen Schulen / Begrüßung« 5

Referate und Podium

- ▶ Erzbischof Dr. Robert Zollitsch:
»Kirche und Bildung – warum die Kirchen sich in der öffentlichen Schule engagieren /
Einführungsvortrag« 8
- ▶ Prof. Dr. Norbert Lammert:
»Demokratie und Religion« 11
- ▶ Podiumsdiskussion mit Prof. Dr. Lothar Bisky MdB, Bundesministerin a. D.
Andrea Fischer, Bischof Dr. Wolfgang Huber, Dr. Wolfgang Thierse MdB:
»Bildung und Religion im säkularen Staat« 16
- ▶ Prof. Dr. Dr. h.c. Richard Schröder:
»Religion im Kanon der Fächer« 28

Arbeitsgruppe 1: Jüdische und muslimische Perspektiven

- ▶ »Prof. Dr. Daniel Krochmalnik:
»Grundprinzipien Jüdischen Religionsunterrichts« 36
- ▶ Prof. Dr. Bülent Ucar:
»Religion in der Schule: Eine muslimische Perspektive« 39
- ▶ Dr. Lale Akgün:
»Für die jetzige Zeit muss die nichtkonfessionelle Islamkunde reichen« 42
- ▶ Rabbinerin Gesa S. Ederberg:
»Wir dürfen unsere Kinder und Jugendlichen nicht allein lassen!« 43
- ▶ Winfried Verburg:
»Religionsunterricht: Ein Recht der Schülerinnen und Schüler, kein Privileg der
Kirchen – Statement für das Arbeitsforum ‚Jüdische und muslimische Perspektiven‘« 45

Arbeitsgruppe 2: Juristische Perspektiven

- ▶ Prof. Dr. Hans Michael Heinig:
»Religionsunterricht aus juristischer Sicht – Impuls« 47
- ▶ Burkhard Guntau:
»Juristische Perspektiven des Religionsunterrichts« 50
- ▶ Dr. Christoph Lehmann:
»Rechtsstellung des Religionsunterrichts in Berlin« 51
- ▶ Prof. Dr. Gerhard Robbers:
»Religionsunterricht in der öffentlichen Schule« 53

Arbeitsgruppe 3: Pädagogische Perspektiven

- ▶ Prof. Dr. Albert Biesinger:
»Was gewinnen Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht?« 55
- ▶ Prof. Dr. Rolf Schieder:
»Eine religionspädagogische Perspektive« 58
- ▶ Prof. Dr. Christoph Schneider-Harpprecht:
»Religionsunterricht und gelebte Religion an der Schule – Pädagogische Perspektiven« 61
- ▶ Dr. Jobst Werner:
»Pädagogische Perspektiven« 66

Arbeitsgruppe 4: Perspektiven von Wissenschaft und Bildung

- ▶ Prof. Dr. Dr. Reinhard F. Hüttl:
»Wissenschaft braucht Werte« 67
- ▶ Prof. Dr. Dr. h.c. Christoph Marksches:
»Thesen für das Arbeitsforum ‚Perspektiven von Wissenschaft und Bildung‘« 69
- ▶ Prof. Dr. Bernd Wolfgang Lindemann:
»Religiöse Bildung und Zugang zu Kunst und Kultur« 71
- ▶ Prof. Dr. Friedrich Schweitzer:
»Religionsunterricht, Wissenschaft und Bildung« 72

Pressestatements

- ▶ Bischof Dr. Wolfgang Huber:
»Der konfessionelle Religionsunterricht befähigt zur Wahrnehmung
des Grundrechts auf Religionsfreiheit« 75
- ▶ Erzbischof Dr. Robert Zollitsch:
»Religiöse Bildung ist gerade in einer religiös und weltanschaulich
pluralen Gesellschaft unverzichtbar« 76

Aus dem Presseecho

- ▶ »Kirchen warnen vor Verdrängung des Religionsunterrichts« (KNA-Basisdienst) 77
- ▶ »Thierse: Streit um Religionsunterricht für viele Kirchenkampf (KNA-Basisdienst) 78
- ▶ »Kirchen brechen Lanze für den Religionsunterricht – Zollitsch warnt
vor Verbannung aus der Schule – Thierse betont Religionsfreiheit« (epd-Basisdienst) 78
- ▶ »Bundestagspräsident: Religion ist unverzichtbare Quelle von Werten«
(epd-Basisdienst) 79
- ▶ »Thierse plädiert für regulären Religionsunterricht in der Schule«
(epd-Basisdienst) 79
- ▶ Erzbischof Zollitsch: Religion nicht aus der Schule verbannen (epd-Basisdienst) 80

Anhang

- ▶ »Tagungsprogramm« 81

Einführung

Vorwort zur Tagungsdokumentation

**Forum »Religion an öffentlichen Schulen«,
Berlin, 4.12.2008**

Religion an öffentlichen Schulen – zur Diskussion dieses Themas haben die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland gemeinsam mit der Evangelischen und Katholischen Akademie nach Berlin eingeladen. Über 500 Verantwortliche für Bildung und Erziehung aus dem ganzen Bundesgebiet sind dieser Einladung gefolgt, um in der Friedrichstadtkirche auf dem Gendarmenmarkt an den öffentlichen Diskussionen der eingeladenen Politiker und Experten teilzunehmen.

Das Thema Religion an öffentlichen Schulen ist in vieler Hinsicht voraussetzungsreich und in Berlin in diesen Monaten ein Gegenstand des Streites. Dass dieser Streit offen und mit Leidenschaft ausgetragen wird, ist zwingend und gut, denn er betrifft die Grundlagen unseres Verständnisses von Religion und Demokratie sowie von Religion und Bildung. Religion ist weit mehr als nur Privatsache und braucht das engagierte öffentliche Gespräch auch in dieser Frage der Zukunft unserer Gesellschaft und unseres Bildungssystems.

Religiöse Übersetzungsfähigkeit und Mut zum eigenen Standpunkt, kulturelle Sensibilität und wissenschaftliche Exzellenz – die Auswahl der Mitwirkenden orientierte sich an diesen Kriterien. Das Forum Religion an öffentlichen Schulen wurde in selbstverständlicher Ökumene vorbereitet. Es hat eine sehr große Resonanz gefunden. Die vorliegende Dokumentation soll dazu dienen, die wegweisende Debatte des Forums und die ihr zugrundeliegenden Beiträge einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Allen Autorinnen und Autoren, die das in so kurzer Zeit möglich gemacht haben, gilt unser besonderer Dank.

Direktor Joachim Hake,
Katholische Akademie in Berlin
Studienleiterin Ulrike Kind,
Evangelische Akademie zu Berlin
OKR Matthias Otte,
Kirchenamt der EKD, Hannover
Direktor Dr. Rüdiger Sachau,
Evangelische Akademie zu Berlin
Dr. Andreas Verhülsdonk,
Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz,
Bonn

Religion an öffentlichen Schulen / Begrüßung

Von Dr. Rüdiger Sachau, Direktor der Evangelischen Akademie zu Berlin

**Forum »Religion an öffentlichen Schulen«,
Berlin, 4.12.2008**

»Religion an öffentlichen Schulen« - ich begrüße Sie sehr herzlich als Direktor der Evangelischen Akademie, die hier in der Französischen Friedrichstadtkirche ihren Tagungsort hat. Und ich begrüße Sie sehr gerne zugleich im Namen des Direktors der katholischen Akademie, meines geschätzten Kollegen Joachim Hake. Wir werden uns heute in der Veranstaltungsmoderation abwechseln.

Auf Anregung und mit Unterstützung des Rates der EKD und der Deutschen Bischofskonferenz ist

diese große Veranstaltung in kurzer Zeit zustande gekommen. Innerhalb eines Monats haben wir eine eindrucksvolle Zahl von Anmeldungen erhalten, wir sind heute nahezu 500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Das ist ein deutliches Zeichen für das große Interesse, welches die Frage nach »Religion an öffentlichen Schulen« findet.

In unseren beiden Akademien beschäftigen wir uns seit Jahren in verschiedenen Perspektiven mit Bildungsfragen und auch mit dem Religionsunterricht. Aber die heutige Veranstaltung fällt besonders auf, weil sie in die Auseinandersetzung über Religion an öffentlichen Schulen in Berlin hineinfällt.

Das Berliner Modell ist eine Ausnahme in einem in ganz Deutschland, in Ost wie West, funktionierenden und akzeptierten System des Religionsunterrichts. Von daher geht unsere Fragestellung nach dem Verhältnis von Religion und öffentlicher Schule nicht von der Ausnahme aus. Denn eine Ausnahme bleibt, was sie ist, Ausnahme, und ist eben nicht die Regel.

Und die Anstrengungen von Bürgerinnen und Bürgern dieser Stadt gelten ja gerade dem Begehren, an dieser landauf landab bewährten Normalität Anteil zu haben.

Weil wir vom Normalfall, von der Regel ausgehen, blickt unsere heutige Veranstaltung sehr bewusst über Berlin und den aktuellen Konflikt hinaus. Wir sind heute ein bundesweites Forum. Sie, die Sie aus ganz Deutschland angereist sind, belegen dieses eindrucksvoll.

Der Religionsunterricht ist das einzige in der Verfassung garantierte Schulfach. Damit trägt der Staat zur Verwirklichung der Religionsfreiheit bei und würdigt die Bedeutung der religiösen Bildung für Gesellschaft und Kultur insgesamt. Unter sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen muss die Verwirklichung dieses Bildungsanspruchs immer wieder neu diskutiert werden.

Zur Bildung haben wir als Kirchen etwas zu sagen. Die Bildung des ganzen Menschen, mit Leib, Geist und Seele ist unser Auftrag. Und weil der demokratische Staat selber in seinen religiösen Positionen neutral zu sein hat, bezieht er die Religionsgemeinschaften mit ein, damit die religiöse Bildung als Teil einer ganzheitlichen Bildung den Kindern und Jugendlichen nicht vorenthalten wird.

»Warum die Kirchen sich in der öffentlichen Schule engagieren« ist der Einführungsvortrag von Erzbischof Zollitsch untertitelt. Ich freue mich, dass in guter und bewährter ökumenischer Verbundenheit der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz den ersten Beitrag zur heutigen Veranstaltung in einer evangelischen Kirche geben wird. Mit ihm werden wir uns auf eine theologische Spur begeben, dem Bildungsauftrag nachspüren, der aus dem Evangelium selber hervorgeht.

Der Bogen unserer Tagung wird uns dann zu der Frage führen, wie die in Öffentlichkeit und Gesellschaft erkennbare Religion in Wechselwirkung zur Demokratie und ihrer Verfassung steht. »Demokratie und Religion« - dazu begrüße ich den

Präsidenten des Deutschen Bundestages, Prof. Dr. Norbert Lammert, der heute Vormittag den Hauptvortrag halten wird.

»Bildung und Religion im säkularen Staat« – zur anschließenden Diskussion begrüße ich Prof. Lothar Bisky, Mitglied des Deutschen Bundestages, Bundesministerin a. D. Andrea Fischer, den Ratsvorsitzenden der EKD, Bischof Wolfgang Huber und den Vizepräsidenten des Deutschen Bundestages, Dr. Wolfgang Thierse.

Ihnen, geehrter Herr Thierse, danke ich besonders, dass Sie es in kürzester Zeit möglich gemacht haben, heute anstelle von Frau Andrea Nahles an der Diskussion teilzunehmen, Frau Nahles muss heute an einem vorher nicht absehbaren Termin der AG Mindestlohn teilnehmen. Die Diskussionsleitung liegt in der Hand von Frau Dr. Ursula Weidenfeld, der ich dafür schon jetzt sehr herzlich danke.

Der innere Zusammenhang unseres Gedankengangs verlangt, dass wir uns im Folgenden mit den Beziehungen der Religion mit den Feldern von Bildung und Wissenschaft befassen. Unter dem Titel »Religion im Kanon der Fächer« wird uns Professor Richard Schröder in die Bestimmung der Beziehungsverhältnisse mit hineinnehmen.

Meine Damen und Herren, mit dem Beitrag von Prof. Schröder sind die Weichen für die vier Arbeitsforen am Nachmittag gestellt. Die hochkarätigen Impulsgeber und Disputanten kann ich Ihnen jetzt nicht alle vorstellen, dieses wird durch die Moderatoren in den Arbeitsforen geschehen. Die Namen lesen Sie im Programm, Sie dürfen sich auf spannende Diskussionen einstellen, auch wenn alle Gruppen recht groß sein werden.

Deutlich soll werden, dass wir mit dieser Veranstaltung einen weiten Horizont ausspannen und das tun, was uns gut ansteht: eine differenzierte Betrachtung, die über den Tellerrand aktueller Debatten weit hinausweist.

Gerade in Anbetracht der politischen Auseinandersetzungen in Berlin geben wir den unterschiedlichen Perspektiven und Wissenschaften genügend Raum, wir hören Expertinnen und Experten aus ganz Deutschland. Und ich darf Ihnen sagen, dass es eine Freude war, dass wir bei unseren Anfragen offene Türen einliefen und uns über Ihre Zusagen, meine Damen und Herren, sehr gefreut haben.

Die jüdischen und muslimischen Perspektiven weiten den Blick über die Sicht der christlichen Kirchen hinaus und erinnern an dringende Aufgaben. Juristische und pädagogische Perspektiven sehen auf Grundlagen und Erfahrungen mit dem Religionsunterricht. Mit dem Arbeitsforum Wissenschaft und Bildung schauen wir weit hinein in das Feld der Kultur.

Meine Damen und Herren, Sie werden sich für ein Forum entscheiden, aber wir können Ihnen zusagen, dass wir schon heute mit einer Dokumentation beginnen, die durch den Evangelischen Pressedienst (epd) Anfang Januar herausgebracht werden wird.

Der demokratische Staat bezieht die Religionsgemeinschaften in die Bildung mit ein, das ist Chance und Aufgabe, die gestaltet werden will. Unsere Veranstaltung heute hat folglich zwei Gründe.

Zum einen machen wir das hier um der Kinder und Jugendlichen willen. Sie sollen sich als individuelle Subjekte selber frei orientieren können, auch in ihrer Religion.

Und zum anderen gibt es einen gesellschaftlichen Grund.

Wenn Sie die Französische Straße hier an der Kirche noch 500 m weiter hinauflaufen, stehen Sie vor dem Auswärtigen Amt – von meinem Schreibtisch sehe ich die Fahne auf dem Dach wehen.

»Diplomaten meiner Generation sind noch mit der Überzeugung ausgebildet worden, dass die Welt auch ohne die Religion schon kompliziert genug ist. ‚Lasst Gott außen vor‘ war früher ein Stan-

dardspruch«, erzählte die ehemalige US-amerikanische Außenministerin Madeleine Albright in einem Interview im Tagesspiegel.¹ Doch sie machte darin sogleich deutlich, dass diese vermeidende Auffassung überholt ist. Man kann »um die Religion keinen Bogen machen«, so die ehemalige Spitzendiplomatin.

Religion verschwindet nicht im Prozess der Aufklärung, das ist empirisch überholt. Wenn die vereinfachende Säkularisierungstheorie wissenschaftlich widerlegt ist, dann müssen wir uns unserer umfassenden Verantwortung für die Zukunft bewusst sein. Und wir erinnern daran, dass Religion eben nicht einseitig Privatsache ist. Sie hat etwas zu tun mit dem gelingenden Zusammenleben.

Und so halte ich mit dem Praktischen Theologen Michael Meyer-Blanck fest:

»Bildung ohne Religion ist unvollständig – Religion ohne Bildung ist gefährlich« Religion ist eben nicht ein privates, sondern immer ein öffentliches Thema.

Religion an öffentlichen Schulen ist kein Berliner Thema, aber ein Thema in Berlin.

Und dazu begrüße ich Sie im Französischen Dom in der Mitte der Hauptstadt und darf das Wort nun an den Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz, Erzbischof Robert Zollitsch übergeben.

Anmerkung:

¹ »In meinem Job ist man sehr einsam« Interview mit Madeleine Albright, in: *Der Tagesspiegel* am Sonntag, 18. Juni 2006, S. S1

Referate und Podium

Kirche und Bildung – warum die Kirchen sich in der öffentlichen Schule engagieren / Einführungsvortrag

Von Erzbischof Dr. Robert Zollitsch, Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Erziehung und Bildung sind wichtige Handlungsfelder der Kirchen. Das kirchliche Engagement reicht von den Kindertagesstätten über Schulen und Hochschulen bis zu den Einrichtungen der Erwachsenenbildung und den kirchlichen Akademien. Die Katholische und die Evangelische Kirche sind nach dem Staat die größten Träger von Bildungseinrichtungen in diesem Land.

Zur kirchlichen Bildungsverantwortung gehört nicht zuletzt der schulische Religionsunterricht, der im Mittelpunkt der heutigen Tagung steht. Zwar wird der Religionsunterricht in den meisten Bundesländern staatlich organisiert. Für seine Ziele und Inhalte aber sind die Kirchen und Religionsgemeinschaften verantwortlich. Faktisch geht die kirchliche Unterstützung des Religionsunterrichts weit darüber hinaus. Die katholischen Bistümer und die evangelischen Landeskirchen bieten den Lehrerinnen und Lehrern seit Jahrzehnten ein umfangreiches Fortbildungsprogramm an. Sie wirken an der Erstellung und Weiterentwicklung von Lehrplänen und Curricula mit und unterstützen durch ihre religionspädagogischen Institute und durch die entsprechenden Lehrstühle an den theologischen Fakultäten die konzeptionelle Weiterentwicklung des Faches.

Dieses Engagement trägt erkennbar Früchte. Studien und Umfragen zeigen, dass der Religionsunterricht ein Fach ist, das von der großen Mehrheit der Schüler und Eltern geschätzt wird. Hier in Berlin hat sich sogar eine Bürgerinitiative »Pro Reli« gebildet, die auf dem Weg des Volksbegehrens Religions- und Ethikunterricht als ordentliche Unterrichtsfächer an den Schulen etablieren will. Diese Bürgerinitiative wird von den beiden Kirchen, der Jüdischen Gemeinde und zahlreichen anderen aktiv unterstützt.

I.

Warum setzen sich die Katholische und die Evangelische Kirche so sehr für den Religionsunter-

richt ein? Warum engagieren sie sich so stark im Bildungsbereich? Auf diese Frage könnte man viele Antworten geben, die im Laufe dieser Tagung sicher auch zur Sprache gebracht werden. Der tiefste Grund für das kirchliche Bildungsenagement aber liegt im christlichen Glauben selbst.

Im Brief an die Römer schreibt der Apostel Paulus: »Der Glaube kommt vom Hören, das Hören aber vom Wort Christi.« (Röm 10,17) Der Satz erinnert an das Bekenntnis Israels, mit dem Paulus seit seiner frühen Kindheit vertraut war: »Höre, Israel! Der Herr, unser Gott, ist der einzige Herr.« (Dtn 6,4) Dass der Glaube aus dem Hören auf das Wort Gottes kommt, ist keine triviale Aussage. Zum christlichen Glauben gelangt der Mensch nicht durch Selbstreflexion oder durch die meditative Versenkung ins eigene Ich. Der christliche Glaube bezieht sich vielmehr auf eine Botschaft, auf ein Wort, das der Einzelne sich nicht selbst sagen kann, sondern das er von anderen empfängt. Der christlich verstandene Glaube ist deshalb immer in einem Prozess von Lehren und Lernen, von Vermittlung und Aneignung eingebunden. Er ist eingebunden in den Überlieferungsprozess der Gemeinschaft der Glaubenden, in die Tradition der Kirche. Theologie und Pädagogik gehören hier eng zusammen. Ich möchte dies an zwei zentralen Aspekten verdeutlichen.

Zum einen ist die Anrede Gottes kein Akt der Überwältigung, dem sich der Mensch nur ergeben könnte. Die biblische Überlieferung macht im Gegenteil deutlich, dass Gott die freie Antwort des Menschen will. Gott schließt seinen Bund mit Israel am Berg Sinai und nicht in Ägypten. Denn er will seinen Bund nicht mit Sklaven, sondern mit Freien schließen. Auch die Menschwerdung Gottes in Jesus von Nazaret ist kein Überwältigungsgeschehen. Der Geburt Jesu geht das bewusste Ja Marias voraus. Im Bundesschluss am Sinai und in der Verkündigung Mariens wird konkret, was in der Schöpfungsgeschichte Gottesebenbildlichkeit und modern gesprochen Würde des Menschen heißt. Wer den Glauben als freien Akt versteht, muss damit rechnen, dass

Menschen wie der reiche Jüngling im Evangelium (vgl. Mt 19,16-26) nach anfänglichem Interesse andere Wege gehen und Jesus nicht nachfolgen. In diesem Glaubensverständnis liegt der theologische Grund für eine Pädagogik, die vom Respekt vor der Freiheit des Kindes und Jugendlichen bestimmt ist und auf die Subjektwerdung des Einzelnen zielt.

Zum anderen ist der »Hörer des Wortes« (Karl Rahner) keine Tabula rasa, kein unbeschriebenes Blatt. Er weiß vielmehr immer schon etwas und hat immer schon eigene Erfahrungen gemacht. Er kann die Botschaft nur annehmen und mitteilen, wenn er sie in Bezug zu dem bereits Gewussten setzt und in ihrer existenziellen Bedeutsamkeit für das eigene Leben bedenkt. Das galt für die Israeliten am Fuß des Berges Sinai ebenso wie für die Jünger Jesu, und es gilt auch für uns heute. Die Vermittlung und Aneignung des Glaubens kann und darf nicht von den persönlichen und gesellschaftlichen Erfahrungen, vom praktischen und theoretischen Wissen absehen, das der Mensch durch eigenes Nachdenken und Forschen erworben hat. Deshalb ist das Verhältnis von Glaube und Vernunft, von Glaube und Wissen ein zentrales Thema der christlichen Verkündigung. Der christliche Glaube ist ein denkender Glaube, ein Glaube, der zum Denken herausfordert. Hier liegt der theologische Grund für das kirchliche Engagement in Bildung und Erziehung.

II.

In vormodernen Zeiten waren für die meisten Menschen Glaube und Leben, Glaube und Wissen in den lebensweltlichen Bezügen von Familie, Beruf und Gemeinde immer schon verbunden. Dies änderte sich im ausgehenden 18. Jahrhundert. Mit dem Ausbau des Schulwesens und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wie auch mit der Gründung neuer Universitäten reagiert der Staat auf die Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Teilbereiche. Recht, Politik und Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst und Religion werden autonom und bilden eigene Sachlogiken aus. Die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind, um kompetent am beruflichen, politischen und kulturellen Leben der Gesellschaft teilzunehmen, können nun nicht mehr allein in lebensweltlichen Bezügen vermittelt und angeeignet werden. Es bedarf vielmehr einer reflektierten Einführung in die unterschiedlichen Sachlogiken der sozialen Teilbereiche, wie sie sich im Fächerkanon der Schule abbilden. Die Katholische und die Evangelische Kirche haben nach

anfänglichem Zögern und auch manchen Widerständen die soziale Differenzierung der Moderne und die relative Autonomie der Sachbereiche (vgl. z.B. Gaudium et spes 36, 41) ausdrücklich anerkannt und bejaht.

Unter den Bedingungen der Moderne hat sich auch die Vermittlung und Aneignung des christlichen Glaubens verändert. Die lebensweltliche Weitergabe des Glaubens in der Familie und in der Gemeinde ist zwar weiterhin von hoher Bedeutung. Nicht minder wichtig aber ist der Religionsunterricht in der Schule. Denn der christliche Glaube kann seine lebensorientierende Kraft in der modernen Gesellschaft nur entfalten, wenn die Glaubensüberzeugungen in Bezug zum Wissen und zu den Denkweisen in Wissenschaft und Kultur, Politik und Wirtschaft gesetzt werden. So können wir heute gar nicht mehr von der Welt als Schöpfung reden, ohne uns mit den Erkenntnissen der modernen Naturwissenschaften zur Entstehung der Welt und zur Entwicklung der Lebewesen auseinanderzusetzen. Ebenso wenig kann in einer pluralistischen Gesellschaft die Vermittlung der eigenen Werte ohne Bezug auf die Werte und Werterfahrungen der anderen gelingen. Wer christliche Werte in Politik und Wirtschaft zur Geltung bringen will, muss auch die politischen und ökonomischen Funktions- und Denkweisen kennen. Deshalb ist es sinnvoll, dass die Weitergabe des Glaubens auch im Rahmen der schulischen Bildung stattfindet.

Die Verortung des Religionsunterrichts in der Schule prägt sein fachliches Profil. Der Religionsunterricht erschließt die Glaubensüberlieferung der Kirche im Dialog mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen anderer Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen. Ein solcher Religionsunterricht ist ein konfessioneller Unterricht. In ihm kommt der Anspruch des Evangeliums zur Sprache, der zu persönlicher und begründeter Stellungnahme herausfordert. Religiöse Urteils- und Dialogfähigkeit ist die Kernkompetenz, die der Religionsunterricht in der Schule vermittelt. Könnte es nicht sein, dass wir das geringe Echo, das der religiöse Fundamentalismus in Deutschland findet, dem Religionsunterricht in der Schule verdanken? Über diese Frage lohnt es sich nachzudenken.

III.

Doch liegt ein schulischer Religionsunterricht auch im öffentlichen, also allgemeinen Interesse? Wer die intellektuellen Debatten um Religion und Gesellschaft in den letzten Jahren aufmerksam verfolgt hat, kann diese Frage nur mit Ja beantworten.

Wir erkennen immer deutlicher, dass der technische und ökonomische Fortschritt uns vor Herausforderungen stellen, auf die unsere Gesellschaft sich schwer tut, eine befriedigende Antwort zu finden und diese politisch umzusetzen. Diese Herausforderungen, etwa die Gentechnik mit ihren eugenischen Möglichkeiten oder die ökonomische Globalisierung mit ihren sozialen Folgen, werden als um so drängender empfunden, weil sie die Substanz des Humanum betreffen. Es mehren sich zudem die Zweifel, ob eine rein säkulare Ethik, die sich an Leitbegriffen wie Vertrag, aufgeklärtes Selbstinteresse oder Nutzenmaximierung orientiert, diesen Herausforderungen gerecht werden kann. Aus diesem Grund plädiert etwa Jürgen Habermas, der sich selbst als »religiös unmusikalisch« bezeichnet, für eine neue Lernbereitschaft gegenüber religiösen Traditionen.¹ »Unter den modernen Gesellschaften« – so Habermas schon 1978 – »wird nur diejenige, die wesentliche Gehalte ihrer religiösen, über das bloß Humane hinausweisenden Überlieferung in die Bezirke der Profanität einbringen kann, auch die Substanz des Humanen retten können.«² Wenn diese Diagnose zutrifft, dann liegt die Pflege religiöser Überlieferungen im öffentlichen Raum im Interesse aller. Dann wäre es auch fahrlässig, den Religionsunterricht aus der öffentlichen Schule zu verbannen oder ihn zu marginalisieren. Gäbe es die grundgesetzliche Garantie des Artikels 7 nicht, müsste man sie heute glatt erfinden.

Meine Damen und Herren, der Religionsunterricht in der Schule ist aus guten Gründen ein zentrales Anliegen der Evangelischen und der Katholischen


Kirche. Wir treten gemeinsam für den konfessionellen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach ein, das allen anderen Fächern rechtlich und schulorganisatorisch gleichgestellt ist. Diese Position vertreten wir in allen Bundesländern, also auch hier in Berlin. Um die Bedeutung der religiösen Bildung zu unterstreichen, haben der Ratsvorsitzende der EKD, Bischof Wolfgang Huber, und ich Sie in die Bundeshauptstadt eingeladen. Wir wollen in dieser Veranstaltung die Positionen und Argumente von Politikern und Juristen, Natur- und Kulturwissenschaftlern, jüdischen und muslimischen Vertretern anhören und in den Dialog mit ihnen eintreten.

Mit dieser Veranstaltung setzen wir auch ein ökumenisches Signal. Es ist ja nicht selbstverständlich, dass der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz in einer traditionsreichen evangelischen Kirche eine gemeinsame Veranstaltung eröffnet. Das ökumenische Miteinander ist ausgeprägter, als diejenigen meinen, deren Blick immer nur auf die Unterschiede fixiert ist. Die heutige Veranstaltung ist ein Beleg dafür.

Abschließend möchte ich denen, die diese Veranstaltung vorbereitet haben, insbesondere den beiden Akademien, auch im Namen von Bischof Huber herzlich danken. Ich wünsche uns allen eine anregende und spannende Tagung.

Anmerkungen:

¹ Vgl. J. Habermas, *Zwischen Religion und Naturalismus. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt/M. 2005, 13, 115f, 119 – 154, 216 – 257.

² J. Habermas, *Gershom Scholem. Die verkleidete Tora* (1978), in: ders., *Philosophisch-politische Profile*, Frankfurt³ 1984, 377 – 391, hier 390. 

Demokratie und Religion

Von Bundestagspräsident Prof. Dr. Norbert Lammert MdB

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

»Religion ist ein Großthema des 21. Jahrhunderts.« Diese nicht sonderlich originelle Feststellung aus den 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht ist überhaupt nur deshalb nötig, weil der Hinweis auf Befindlichkeiten moderner Gesellschaften immer wieder mit der Vermutung verbunden ist, der Preis der Modernität sei der Verlust an Religiosität, mindestens aber die freiwillige, mutwillige, leichtfertige, unauffällige Aufgabe religiöser Orientierung. Tatsächlich ist Religion keineswegs nur ein Großthema dieses Jahrhunderts, Religion ist ein Großthema der Menschheit. Weder das soziale Gefüge noch das Zusammenleben von Menschen noch die politische Verfassung einer Gesellschaft sind ohne religiöse Bezüge zu begreifen, Kulturen schon gar nicht. Die menschliche Zivilisation ist durch Religionen geprägt.

Ich werde nun nicht den Versuch unternehmen, in die Geschichte des Verhältnisses von Demokratie und Religion einzuführen. Dass es sich hier um ein ebenso wichtiges wie kompliziertes Thema handelt, kann man gemeinhin voraussetzen. Und Sie werden von mir unter diesem Titel hoffentlich auch keine praktischen Hinweise für die Durchführung des Religionsunterrichts an den verschiedenen öffentlichen Schularten in allen deutschen Ländern oder gar zur intelligenten Gestaltung der Curricula erwarten, sondern eher einige generelle Bemerkungen zu einem allerdings sehr grundsätzlichen Problem.

Wenn wir über Demokratie und Religion sprechen, dann reden wir über zwei sehr zentrale Begriffe, die sich in der Realität konkreter Gesellschaften sowohl in einem Spannungsverhältnis zueinander befinden als auch in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Für das eine wie für das andere will ich Hinweise geben.

Ich beginne mit zwei markanten Positionen aus dem kirchlichen Bereich, die mir zur Verdeutlichung des Themas und des erwähnten Spannungsverhältnisses besonders geeignet erscheinen.

Der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, Wolfgang Huber, der sich vielfach mit dem Verhältnis von Kirche und Verfassungs-

ordnung auseinandergesetzt hat, hat unter anderem im vergangenen Jahr bei den Essener Gesprächen zum Thema Staat und Kirche zu diesem Verhältnis folgenden Hinweis gegeben:

»Der Übergang zu einer aufgeklärten Säkularität der staatlichen Verfassungs- und Rechtsordnung verbürgt einen Freiheitsgewinn, der aus Gründen des Glaubens ebenso zu begrüßen ist wie aus Gründen der verfassungsstaatlichen Überzeugung. Aber aus dem Ja zum säkularen Staat folgt nicht automatisch die Vorstellung von einer säkularisierten Gesellschaft.«

Und in demselben Vortrag fügt er hinzu:

»Das heutige Staatskirchenrecht mit seinen Grundprinzipien der Religionsfreiheit, der Trennung von Staat und Kirche, des Selbstbestimmungsrechts der Religionsgemeinschaften, der Säkularität und Neutralität des Staates, der Gleichstellung aller Religionen im pluralistischen System bildet das Ergebnis eines langen Prozesses, für den das gleiche Recht unterschiedlicher religiöser Überzeugungen von großer Bedeutung ist. Doch zugleich ist unverkennbar, dass das Verhältnis von Staat und Religionen im Sinne eines geordneten Gegenübers von weltlichem Gemeinwesen und rechtlich selbstständigen Religionsverbänden tief in der christlichen Welt verwurzelt ist; denn das Christentum hat diese Unterscheidung hervorgebracht.«

Zum Auftakt seiner Frankreichreise vor wenigen Wochen hat Papst Benedikt XVI. eine stärkere gesellschaftliche Rolle der Religion eingefordert. Er hat dies nicht zufällig auf französischem Boden getan und mit Blick auf den in diesem Land besonders stark verwurzelten, historisch gewachsenen Laizismus gesagt, dass über die strikte Trennung von Staat und Kirche neu nachgedacht werden müsse. Sie sei zwar notwendig für die Religionsfreiheit und zur Sicherstellung der Verantwortung des Staates; aber zugleich müsse die unverrückbare Rolle der Religion für einen ethischen Konsens der Gesellschaft klargestellt werden.

Ich will auch aus dieser Rede zwei Sätze zitieren: »Ich bin überzeugt«, so Benedikt XVI., »dass in dieser geschichtlichen Zeit, in der die Kulturen sich immer mehr verflechten, ein neues Nachdenken über den wahren Sinn und die Bedeutung der Laizität notwendig geworden ist. In der Tat ist

es grundlegend, einerseits auf die Unterscheidung zwischen politischem und religiösem Bereich zu bestehen, um sowohl die Religionsfreiheit der Bürger als auch die Verantwortung des Staates, die er ihnen gegenüber hat, zu gewährleisten, und sich andererseits deutlicher der unersetzlichen Funktion der Religion für die Gewissensbildung bewusst zu werden und des Beitrags, den die Religion gemeinsam mit anderen zur Bildung eines ethischen Grundkonsenses innerhalb der Gesellschaft erbringen kann.«

Ganz offensichtlich geht es bei diesem Thema eben nicht nur um Religion – und die für uns im Großen und Ganzen mit oder ohne ausgeprägte religiöse oder kirchliche Bindungen stabile Überzeugung, dass die Religionsfreiheit zu den Grundrechten gehöre –, sondern über diesen Aspekt hinaus um eine der Fragen nach den normativen Voraussetzungen insbesondere einer demokratischen Verfassungsordnung.

Und deswegen will ich zu der immer wieder vortragenen Vermutung, dass sich die Bedeutung des Religiösen in modernen Gesellschaften zunehmend auflöse oder gar erledige, zunächst einen rein statistischen Hinweis geben. In der Bundesrepublik Deutschland – die sich selbst gemeinhin zu den modernen Gesellschaften rechnet, auch von anderen meistens dazugezählt wird – gibt es etwa 130 Religionsgemeinschaften. Davon haben die Römisch-katholische Kirche und die Evangelische Kirche in Deutschland jeweils rund 26 Millionen Mitglieder, insgesamt also mehr als 50 Millionen. Die Gesamtzahl der Muslime in Deutschland beträgt über drei Millionen, darunter etwas mehr als 14 000 deutschstämmige Muslime. Dass im Blick auf die Verteilung der Zugehörigkeit zu Religionsgemeinschaften zwischen dem westlichen und dem östlichen Teil Deutschlands signifikante Unterschiede bestehen, darf man mindestens in diesem Auditorium als bekannt voraussetzen. Wohl auch den ergänzenden Hinweis, dass dies in beiden Fällen keine abschließende Auskunft über das tatsächliche Maß an religiösen Orientierungen erlaubt.

Nach einer Erhebung des Europäischen Statistikamtes EUROSTAT gibt es zwischen den EU-Staaten erhebliche Unterschiede in der Einschätzung der Bedeutung von Religion. 88 Prozent der Malteser und 87 Prozent der Polen erklären, Religion sei »wichtig« in ihrem Leben. Fast gleich hoch sind die Werte in Griechenland, in Zypern und Rumänien. Dagegen meinen Belgier und Tschechen mit 70 und mehr Prozent, Religion habe keine Bedeutung für ihr Leben. Auch inner-

halb Deutschlands, das sich hier eher im Mittelfeld befindet, sind die Unterschiede relativ groß. Während 53 Prozent der Westdeutschen Religion als wichtig für ihr Leben bezeichneten, waren es in Ostdeutschland 26 Prozent. Gleichzeitig weist uns der Bertelsmann-Religionsmonitor darauf hin, dass nach einer im Jahr 2007 durchgeführten Untersuchung sich nicht nur die meisten Deutschen für »religiös« halten, sondern sogar 20 Prozent für »hochreligiös« – was immer das im Einzelnen bedeuten mag.

Ich ziehe daraus zunächst einmal den vorsichtigen Schluss: Mit den Mitteln der Statistik werden wir dem Kern des Problems nicht zu Leibe rücken können. Bei einer entsprechenden Umfrage über die Bedeutung des Religiösen in ihrem Leben hat schon in den 90er Jahren ein Mädchen aus der damaligen DDR auf die Frage, ob es religiös sei, geantwortet: Nö, ich bin eigentlich ganz normal.

Das führt uns mitten ins Thema. Wie normal ist eine Gesellschaft, in der der Verzicht auf Religion oder die Unkenntnis von Religionen oder die Nicht-Verbundenheit mit Religion für normal, für angemessen, für vernünftig, für modern gehalten wird? In diesem Zusammenhang sprechen wir unvermeidlicherweise vom Prozess der Säkularisierung und beschreiben mit diesem ebenfalls nicht sehr präzisen Sammelbegriff einen Prozess, der zwar sicherlich auch mit dem Rückgang der Anzahl sich selbst ausdrücklich religiös verstehender Menschen zu tun hat, aber damit nicht vollständig beschrieben ist. Deswegen ist der Hinweis nicht gänzlich überflüssig, dass es diesen Prozess einer scheinbar unaufhaltsamen, von manchen auch für eine ausdrückliche Errungenschaft gehaltenen Säkularisierung in dieser Ausprägung fast nur in Westeuropa gibt, und dass bis in die unmittelbare Gegenwart hinein in anderen Teilen der Welt eine eher gegenteilige Entwicklung zu beobachten ist, die allemal stärker von der Revitalisierung von Religion und ihrer Bedeutung für individuelles und gesellschaftliches Verhalten gekennzeichnet ist. Europa ist die Ausnahme von der weltweiten Regel. Und offenkundig nicht das Modell, an dem sich andere mehr oder weniger moderne Gesellschaften zu orientieren scheinen. Allerdings will ich ausdrücklich hinzufügen, dass wir die ganz offenkundige, teilweise gnadenlose Instrumentalisierung von Religion für politische Zwecke nicht voreilig für die Revitalisierung von Religionen und religiösen Orientierungen halten dürfen.

Jeder auch nur oberflächliche Blick in die deutsche und die europäische Geschichte zeigt im

Übrigen recht deutlich, dass wir weder dann besonders glückliche Verhältnisse hatten, wenn es einen – vorsichtig formuliert – religiösen Übereifer gab, noch dann, wenn wir in sorgfältiger oder reflexhafter Vermeidung dieser Übertreibung in eine geradezu demonstrative Distanzierung gegenüber Religionen und religiösen Orientierungen verfallen sind. Offenkundig scheint mir heute, dass Religionen von den allermeisten Menschen – in welchem Ausmaß auch immer – nicht nur für angelernt, sondern für unverzichtbar gehalten werden für die Orientierung des eigenen Lebens und auch für soziales Verhalten. Das, was es in einer konkreten Gesellschaft an Werten und an Orientierungen, insbesondere an möglichen Verbindlichkeiten gibt, die über individuelle Interessen hinausgehen, speist sich ganz wesentlich aus religiösen Überzeugungen.

Die Religion ist nicht die einzige, aber ganz sicher eine wesentliche unverzichtbare Quelle von Werten von Überzeugungen in einer Gesellschaft, die über die eigene Person hinaus Geltung beanspruchen. Und genau dieser Aspekt des Geltungsanspruchs über die eigene Person hinaus führt die Religion unvermeidlich in die Nähe der Politik. Ich zögere keinen Augenblick zu sagen, dass diese Unvermeidlichkeit und Unverzichtbarkeit verbindlicher Orientierungen natürlich auch und gerade für die Politik gelten muss. Politisches Handeln kann nicht und darf nicht allein auf Zweckmäßigkeitsfragen reduziert werden, auf das virtuose Abarbeiten von aktuellen Fallkonstellationen. Aber dass Politik eben doch etwas anderes ist und auch etwas anderes sein muss als Religion, ganz gewiss nicht dasselbe, auch ganz gewiss nicht die schlichte Verlängerung von Religion mit anderen Mitteln: das ist jedenfalls eine gefestigte Überzeugung der westlichen Zivilisation.

Das Spannungsverhältnis zwischen Religion und Politik, zwischen Glauben und Handeln ist nicht auflösbar oder nur um den Preis der wechselseitigen Banalisierung. Politik ist aber nicht banal, ebenso wenig wie Religion. Dies erfordert immer wieder die Besinnung auf das Gemeinsame und auf das jeweils Besondere. Ich möchte gerne auf zwei Aspekte aufmerksam machen, die mir besonders gewichtig erscheinen, um Gemeinsames und Unterschiedliches von Politik und Religion zu verdeutlichen – immer unter ausdrücklichem Verzicht auf eine auch nur angedeutete vollständige oder gar abschließende Behandlung dieses unerschöpflichen Themas.

Gemeinsam ist Religion ebenso wie Politik der Versuch der Domestizierung von Gewalt. Das ist

eine der ganz großen Politik und Religion verbindenden Aufgaben sowie der Rollen, die sich daraus ergeben: Versuch der Domestizierung von Gewalt entweder durch Sinnggebung, durch Vermittlung zeitlos gültiger verbindlicher Werte als verlässliche Verhaltensmuster, oder durch Strukturen und Institutionen, die die Anwendung von Gewalt bei der Austragung von Interessen ausschließen oder jedenfalls so weit wie eben möglich eingrenzen. Das erste ist der Versuch der Domestizierung von Gewalt durch Religion, das zweite ist der Versuch, Gewalt durch Politik zu domestizieren. Religion ist der mit Abstand ältere, Politik der jüngere Versuch in der Menschheitsgeschichte, Gewalt zu domestizieren. Kritisch betrachtet sind beide Versuche nur partiell erfolgreich gewesen. Freundlicher formuliert: Beide Versuche haben beachtliche, aber keine ein für alle Mal durchschlagende Erfolge erzielt.

Mit Blick auf Gewalt ist die Religionsgeschichte wie die politische Geschichte jedenfalls auch eine Geschichte des Scheiterns. Die Kreuzzüge beispielsweise sind weder die ersten noch die letzten religiös motivierten, mindestens religiös begründeten Eroberungskriege. Nicht erst seit dem 30-jährigen Krieg zieht sich auf diesem Kontinent die blutige Gewaltspur von Religionskriegen durch die Geschichte der Neuzeit bis zur Gegenwart fundamentalistischer, wiederum nicht selten religiös motivierter, mindestens religiös verbrämter Regime oder Aktivitäten. Wieso kann überhaupt und ausgerechnet Religion für eine solche Legitimation – oder besser: Scheinlegitimation – der Anwendung von Gewalt herhalten? Warum ist Religion, mit Blick auf die jeweilige Geschichte das Christentum übrigens ebenso wenig wie der Islam, nicht immun gegen eine solche Inanspruchnahme?

Damit komme ich zu dem zweiten Aspekt, der neben dem ersten der Gemeinsamkeit von Politik und Religion in dem Bemühen um Domestizierung von Gewalt den wesentlichen, im Wortsinn fundamentalen Unterschied markiert: Politik handelt von Interessen; Religionen definieren Wahrheiten und Ansprüche. Und indem sie das tun, integrieren und desintegrieren sie eine Gesellschaft zugleich. Es ist bestenfalls gut gemeint, aber nicht wirklichkeitsnah, Religionen im Besonderen und Kulturen im Allgemeinen als prinzipiell integrationsstiftend oder integrationsfördernd beschreiben zu wollen. Sie sind bei genauem Hinsehen – jedenfalls historisch betrachtet – das eine wie das andere. Sie tragen zur Entstehung von Konflikten bei und können bei intelli-

gener Wahrnehmung und Handhabung zu ihrem friedlichen Austragen wesentlich beitragen.

Der Anspruch auf Wahrheit schließt Abstimmungen aus. Mehrheiten können über Wahrheiten nicht befinden. Ob ein Satz wahr ist oder nicht, ist völlig unerheblich gegenüber der Frage, ob dieser Satz mehrheitliche Zustimmung findet. Er wird durch eine Mehrheit nicht richtiger als vorher. Der höchst subjektive Anspruch auf Wahrheit ist auch durch den Hinweis auf haushohe gegenteilige Mehrheiten nicht ernsthaft zu erschüttern. Politik demgegenüber handelt nicht von Wahrheiten, sondern von Interessen. Der moderne Politikbegriff beruht geradezu auf der Bestreitung ewiger Wahrheiten. Das jedenfalls ist die in unserer Zivilisation im Kontext des Christentums entstandene Vorstellung von Politik und demokratischer Ordnung, die auf der Grundüberzeugung beruht, dass es einen Anspruch auf Wahrheit als Legitimation für konkretes, allgemein verbindliches Handeln nicht gibt. Niemand kann das, was er mit Wirkung für andere tut, mit dem Anspruch auf Wahrheit begründen. Und es darf ihm auch nicht gestattet werden, wenn er einen solchen Anspruch erhöhe. Anspruch auf Verbindlichkeit hat nach diesem Verständnis von Politik und demokratischer Ordnung nur, was in einer Gesellschaft allgemeine Akzeptanz findet, und Geltung hat es nur dann, wenn es den Verfahrensvereinbarungen entspricht, auf die sich diese Gesellschaft verständigt hat. Und das Mittel zur Feststellung der Geltung ist die Mehrheitsentscheidung. Was die Mehrheit beschließt, gilt – übrigens auch dann, wenn es nicht wahr ist. Die Logik des Systems beruht auf der gemeinsamen Überzeugung, dass nicht Wahrheitsansprüche Entscheidungen legitimieren, sondern die Verfahrensregel, wonach nur gilt, worauf sich die Mehrheit verständigt. Und nur unter diesem Gesichtspunkt der Ausklammerung von Wahrheitsansprüchen und der Vereinbarung eines für alle geltenden Verfahrensprinzips ermöglicht Politik die Integration des Unvereinbaren. Nur dadurch ist ein toleranter Umgang mit ganz unterschiedlichen Überzeugungen möglich.

Wenn ich hier nachdrücklich für eine konsequente Trennung von Politik und Religion, von Glauben und politischem Handeln eintrete, dann will ich damit ausdrücklich nicht die Religion zu einer reinen Privatangelegenheit ohne jede gesellschaftliche oder politische Bedeutung erklären. Im Gegenteil, meine zentrale These mit Blick auf das Verhältnis Demokratie und Religion könnte lauten: Demokratie ist nur bei deutlicher Trennung von Politik und Religion möglich und setzt

zugleich religiös begründete Orientierungen voraus, ohne die es diese Trennung gar nicht gäbe.

Natürlich ist Religion zunächst einmal in erster Linie, am Anfang wie am Ende Privatsache. Aber sie ist immer mehr, und sie muss auch mehr sein, sowohl von ihrem eigenen Anspruch her wie von den historischen Erfahrungen, die wir im eigenen Lande und anderswo mit Gesellschaften gemacht haben, die glaubten, dass die ultimative Distanzierung von jeder Art religiöser Orientierung ihr einen Zuwachs von Humanität, mindestens aber an Modernität sichern würde. Der Verzicht auf religiöse Orientierung oder ihr Verlust ist jedoch weder eine Garantie für einen Modernitätszuwachs einer Gesellschaft noch für einen Humanitätsgewinn. Dass die moderne Politik, auch und gerade die westliche Politik, ohne den Beitrag der Religionen weder zu erklären noch zu verstehen ist, dazu gibt es in der jüngeren politischen, aber auch wissenschaftlichen und philosophischen Diskussion viele hinreichend häufig zitierte Belege. Und es ist unter vielerlei Gesichtspunkten aufschlussreich, mit welcher Regelmäßigkeit und Selbstverständlichkeit in diesem Zusammenhang besonders Jürgen Habermas zitiert wird, der von einer ganz anderen Ausgangsposition her zu einer Beurteilung der Unverzichtbarkeit religiöser Orientierungen für die innere Legitimation demokratischer Verfassungsstaaten kommt, die sonst eher bei Vertretern der Kirchen oder Religionsgemeinschaften vermutet wird. Der damals viele Angehörige der beiden Fanklubs in gleicher Weise verblüffende Konsens von Jürgen Habermas und Joseph Ratzinger, die beide die Kultur des Glaubens und die Kultur der Vernunft als die beiden großen Kulturen des Westens beschrieben haben, die erst in dieser wechselseitigen Bezogenheit und Relativierung ihre prägende Kraft gewonnen hätten, ist jedenfalls ein starkes Indiz dafür, dass eine nüchterne Betrachtung von Zusammenhängen zur Identifizierung dieser Faktoren als unaufgebbaren Kategorien der Verständigung und der Orientierung in modernen Gesellschaften führt. Ich persönlich würde es übrigens vorziehen, von der Verbindung von Vernunft und Glaube als der Kultur des Westens zu reden. Aber das ist zweifellos kein prinzipieller Unterschied, sondern nur ein etwas anderer Akzent.

Deswegen will ich zum Schluss noch einmal bekräftigen, dass ich den Beitrag der Religion auch für moderne Politik, für politisches Handeln in modernen Gesellschaften für völlig unverzichtbar halte. In diesem Zusammenhang reicht möglicherweise der Hinweis darauf, dass die Unantastbarkeit der Menschenwürde, also der Obersatz

unserer Verfassungsordnung, ganz offenkundig keine reine Verfahrensregel ist, sondern ein normatives Prinzip, das nicht von ungefähr kommt. Es ist im Übrigen keine staatliche Erfindung. Aber wir halten es heute fast alle für ein universales Prinzip. Menschenrechte werden nach unserem Verständnis nicht vom Staat gewährt, aber auch nicht von Kirchen oder Religionsgemeinschaften. Sie sind angeborene, unveräußerliche Rechte jedes Menschen. Der Staat gewährt sie nicht, er hat sie auch nicht zu tolerieren. Er hat sie zu achten und zu schützen. Das mindestens wird man als Leitkultur einer modernen demokratischen Gesellschaft festhalten dürfen. Dabei geht es keineswegs um einen vermeintlichen Dominanzanspruch einer Kultur im Verhältnis zu anderen Kulturen. Ein solcher Anspruch ist absurd, und wo er erhoben wird, nicht akzeptabel. Er sollte sowohl aus Gründen intellektueller Redlichkeit wie politischer Klugheit zurückgewiesen werden. Aber innerhalb einer konkreten Gesellschaft – jeder konkreten Gesellschaft – ist völlig unverzichtbar, dass klar sein muss, was gilt. Und dass dieser Geltungsanspruch auch nicht unter Hinweis auf möglicherweise anders entwickelte, kulturell begründete Überzeugungen in Frage gestellt werden darf. Eine Gesellschaft, die diesen Anspruch aufgibt, gibt sich als demokratische Verfassungsordnung auf. Sie stellt die Mindestbedingungen zur Disposition, auf denen ihre Stabilität beruht.

In der Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland »Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität« aus dem Jahr 1994 habe ich zu genau diesem Zusammenhang folgenden Hinweis gefunden:

»Der demokratische Verfassungsstaat ... fördert unterschiedliche Lebensauffassungen, Überzeugungen und Lebensstile. Toleranz ist ein grundlegendes Strukturmerkmal der freiheitlichen Demokratie. Sie setzt allerdings die Respektierung der Form des politischen Gemeinwesens voraus, in der die Unterschiede toleriert, die Gegensätze

ausgetragen und ein gemeinsamer politischer Wille gebildet werden kann.«

Und in dieser jetzt beinahe 15 Jahre alten Denkschrift wird mit Blick auf den Religionsunterricht formuliert:

»Dem Staat selber ist daran gelegen, dass die nachwachsende Generation sich mit den ihn tragenden Werten und ihrer kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Herkunft auseinandersetzt, sie kritisch befragt und positiv füllt.«

Ist das schlicht eine aus verständlichem, allemal legitimen Interesse formulierte kirchliche Position? Keineswegs. Es gibt eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts, die beinahe textidentisch ist. Und sie ist mit oder ohne Kausalzusammenhang gerade einmal ein Jahr älter. Im Beschluss des Bundesverfassungsgerichts zur berühmten Frage, ob und unter welchen Bedingungen sich in öffentlichen Schulen Kruzifixe befinden dürften, erklärt das Bundesverfassungsgericht:

»Auch ein Staat, der die Glaubensfreiheit umfassend gewährleistet und sich damit selber zu religiös-weltanschaulicher Neutralität verpflichtet, kann die kulturell vermittelten und historisch verwurzelten Wertüberzeugungen und Einstellungen nicht abstreifen, auf denen der gesellschaftliche Zusammenhalt beruht und von denen auch die Erfüllung seiner eigenen Aufgaben abhängt. Der christliche Glaube und die christlichen Kirchen sind dabei, wie immer man ihr Erbe heute beurteilen mag, von überragender Prägekraft gewesen. Die darauf zurückgehenden Denktraditionen, Sinnerfahrungen und Verhaltensmuster können dem Staat nicht gleichgültig sein.« (BVerfG 93, 1, 22)

Mit anderen Worten: Die Vermittlung dieser Denktraditionen, Sinnerfahrungen und Verhaltensmuster liegt nicht nur im Interesse der Religion, sie ist Voraussetzung für die Vitalität unserer Demokratie. D

Bildung und Religion im säkularen Staat – Podium

*Diskussion mit Prof. Dr. Lothar Bisky MdB, Bundesministerin a. D. Andrea Fischer, Bischof Dr. Wolfgang Huber, Dr.h.c. Wolfgang Thierse MdB
Moderation: Dr. Ursula Weidenfeld*

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008.

U. Weidenfeld: Meine Damen und Herren! Es ist mir eine Ehre und ein Vergnügen, Sie zu der anschließenden Podiumsdiskussion begrüßen zu dürfen. Ich stelle Ihnen kurz noch einmal unsere oder meine Gesprächspartner an diesem Mittag vor.

Herr Thierse hat ausdrücklich darum gebeten, sein überraschendes Erscheinen zu erklären. Sie wissen, dass Andrea Nahles heute zum Thema Mindestlohn unabhkömmlich ist. Umso mehr freuen wir uns, Herr Thierse, dass Sie heute hier sind und mit uns diskutieren werden.

Des Weiteren Bundesministerin a. D. Andrea Fischer, inzwischen Beraterin und Publizistin, und auch zu Fragen von Werten, Glauben und Erziehung publizistisch tätig geworden.

Außerdem Lothar Bisky von der PDS, der Linken und schließlich Bischof Wolfgang Huber, Vorsitzender des Rates der Evangelischen Kirche Deutschlands.

Ich heiße Ursula Weidenfeld, bin Chefredakteurin des Wirtschaftsmagazins »Impulse« und freue mich sehr, Sie begrüßen zu dürfen.

Herr Bisky, Sie scheinen mir derjenige zu sein, der am meisten Grund hätte, sich mit dem, was Herr Lammert gesagt hat, kritisch auseinanderzusetzen.

L. Bisky: Solange ich das rational nachvollziehen kann, und das kann ich in diesem Falle, schließlich liest man ja auch Habermas. Es ist ja nicht so, dass man an bestimmten kulturellen Entwicklungen nicht teilgenommen hat. Und so fern ist der Bezug zur Religion ja auch nicht. Wer aus der Kultur kommt und die Kulturgeschichte ernst genommen hat, der steht natürlich auch in der Kirchengeschichte drin, weil man sonst nichts verstehen kann, jedenfalls nicht in der europäischen Kultur. Insofern ist das so weit gar nicht hergeholt. Natürlich, ich bin kein praktizierender Christ, aber meine Söhne haben mich belehrt, dass ich auch nicht sagen soll, ich sei Atheist,

weil das eine falsche Bezeichnung ist. Und sie haben dafür auch Argumente, und vielleicht haben sie da sogar Recht.

U. Weidenfeld: Einer Ihrer Söhne ist ein berühmter Maler, steht für die Malerei des neuen, des modernen Deutschland. Er hat kürzlich erst gesagt, er hätte sich gewünscht, mehr über Religion in der Schule zu erfahren. Er hat gesagt, er habe sich das, was er heute über Religion und auch über die kulturellen christlichen abendländischen Traditionen wisse, selber anlesen müssen. Würden Sie das teilen, würden Sie sagen, dass da tatsächlich ein Defizit in der Erziehung entstanden ist, weil man eben keinen Religionsunterricht hatte?

L. Bisky: Also wenn Norbert Bisky das so empfindet, dann ist das schon richtig. Allerdings ist das so fern auch nicht. Man muss das ganze Interview nehmen, und da hat er ja seine Auffassungen begründet. Natürlich, wer ist denn mit ihm in die Kirchen in Leipzig gegangen, die seine Beziehung zur Malerei entwickelt haben? Wer hat denn die Bibel im Bücherschrank gehabt? Dazu gab es immer eine Beziehung. Aber in einem hat er recht. Er wäre schon aus Neugier in den Religionsunterricht gegangen. Mein dritter Sohn, der ist so ein Nachzügler, macht Musik nebenbei, er ist freiwillig in den Religionsunterricht gegangen, also nicht viele Jahre. Aber ich war dann auch erstaunt, dass ich unterschreiben musste, dass er teilnehmen darf. Das hat mich nun auf eine neue Erfahrung gebracht. Er hat das freiwillig gemacht, und das ist eigentlich selbstverständlich. Und der zweite Sohn, er ist Journalist, hat erkennbar auch eine Beziehung zur Kulturgeschichte.

U. Weidenfeld: Würden Sie persönlich sagen, als Vater, die Freiwilligkeit ist das Richtige? Meinen Sie, das natürliche Interesse reicht auch aus für Kinder, in Kontakt zur Religion zu kommen? Oder würden Sie sagen, nicht als Politiker Bisky, sondern vielleicht als Vater Bisky: Es wäre schon ganz gut gewesen, wenn auch das im Rahmen einer selbstverständlichen Bildung Teil der Schulbildung gewesen wäre?

L. Bisky: Also Vater und Mutter Bisky haben in der Kultur gearbeitet und haben damit gelebt. Und deshalb ist eine umfänglichere Beschäftigung nicht nur mit Kulturgeschichte, sondern auch mit der Religion lebensnotwendig. Die lutherische und die Elberfelder Bibelübersetzung standen bei uns. Und dann noch ein Buch, an das meine Söhne sich vielleicht gelegentlich erinnern: »Ver-gewissert euch über alle Dinge« - von den Bibel-forschern. Das ist gar nicht so schlecht, weil man dort nachlesen konnte, was zu den einzelnen Fachbegriffen an welchen Stellen der Bibel stand. Natürlich hält das wahrscheinlich keiner Theologie oder keiner Prüfung durch einen Theologen stand. Es gab auch Freunde, die einen besucht haben, etwa spielte bei uns mein Freund Lothar Warneke eine große Rolle. Er hat diesen, glaube ich, vielbesuchten Film »Einer trage des anderen Last« gemacht, den viele freiwillig gesehen haben und der im Grunde genommen ein Dokument seines Zwiespalts ist, den er lebenslänglich in sich trug. Er hat ja Theologie studiert und war dann an der Filmhochschule; und dieser Widerspruch hat diese Spannung lebenslänglich bei ihm aufrechterhalten. Leider ist er verstorben. Solche Menschen gehörten auch mit zum Umfeld.

U. Weidenfeld: Ich will Sie jetzt nur noch einmal mit Ihrer Biografie behelligen und die Frage stellen, ob das, was in Ihrem Haus stattgefunden hat, tatsächlich ein lebendiger Austausch zu dem Thema war? Offenbar ja, aber auch ein privilegiertem Austausch. Man muss also als Eltern in der Lage sein, diese Bücher zu haben, die Kinder dafür zu interessieren, die Freunde zu haben und diesen Austausch herzustellen, um das an einem staatlichen System, am schulischen System vorbei dann trotzdem zu etablieren. Was ist mit den anderen?

L. Bisky: Ja, das ist richtig. Das war privilegiert. Selbstverständlich haben viele andere Kinder das nicht mitbekommen. Das ist sicher sehr unterschiedlich gewesen. Aber dass der Religionsunterricht nicht angeboten wurde, betrachte ich als einen Fehler. Da hat es in der DDR eine Reihe solcher Fehler gegeben. Das muss man so bekennen.

Ich persönlich bin noch beteiligt gewesen, an der Lösung, die es in Brandenburg gegeben hat: »Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde« als Fach und die Möglichkeit, freiwillig am Religionsunterricht teilzunehmen, die dann auch unterstützt wird. Da habe ich mich persönlich engagiert. Die Lösung finde ich vernünftig und richtig.

U. Weidenfeld: Herr Thierse, sind wir bei der Frage der Religionsvermittlung, der Vermittlung der Traditionen und Werte in einer komfortablen Position oder sind wir in einer Position, von der Sie sagen würden, da sind die christlichen Kirchen, die Religionsgemeinschaften insgesamt doch eher in der Defensive?

W. Thierse: Wer ist jetzt wir und über welchen Teil Deutschlands reden wir?

U. Weidenfeld: Sie dürfen über beide reden.

W. Thierse: Ich muss vorweg sagen, da Herr Bisky so schön biografisch antworten durfte, ich selber habe nie Religionsunterricht an der Schule gehabt. Denn von den Anfängen der DDR abgesehen, war Religionsunterricht an den Schulen nicht erlaubt. Ich habe Religionsunterricht in der Pfarrgemeinde gehabt, woran ich mich gerne erinnere. Das hat Vorzüge. Aber was ich in der Schule hatte, war doch nicht etwas, was neutral war. Da gab es Weltanschauungsunterricht. Die DDR hat offensichtlich mit sehr großem Erfolg wissenschaftliche Weltanschauung, wie das hieß, an der Schule propagiert. Möglicherweise macht mich diese Erfahrung etwas überempfindlich, wenn ich den Eindruck habe, dass der Staat wieder als Weltanschauungslehrer an den Schulen auftreten will. Da reagiere ich wahrscheinlich unangemessen allergisch.

Wenn ich in einem kleinen Kommentar in der Berliner Zeitung lese, dass das christliche Menschenbild an den Schulen in Berlin nichts zu suchen hat, dann frage ich sofort: Welches hat da etwas zu suchen? Denn das muss man immer fragen. Das atheistische, das Menschenbild einer wissenschaftlichen Weltanschauung kann ja nicht die Antwort sein.

Deswegen sage ich: Wenn von der weltanschaulich religiösen Neutralität des Staates die Rede ist, dann darf der Staat nicht selber parteiisch sein, sondern er muss den unterschiedlichen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften die gleichberechtigte Chance geben und den Schülern, also Familien die freie Wahl zwischen gleichberechtigten Angeboten einräumen. Das ist der Kern des Konflikts, um den es in Berlin geht, um die Freiheit, die wirkliche Religions- und Weltanschauungsfreiheit, die am Schluss die Freiheit der Wahl ist.

Ich glaube nicht, dass die Kirchen in der Defensive sind, wenn sie genau diese Freiheit verteidigen. Es wird ihnen immer unterstellt, sie würden

nur egoistische Interessen vertreten. Ich glaube, dass das nicht so ist. Wenn die Religions- und Meinungsfreiheit eine elementare Grundlage unseres Zusammenlebens ist, dann ist die Verteidigung dieser Freiheit kein egoistisches Sonderinteresse der Kirchen.

U. Weidenfeld: Frau Fischer, Sie sind im Gegensatz zu Bisky und Thierse im Westen sozialisiert. Herr Thierse hat darauf hingewiesen, dass wir darüber reden müssen, über welchen Teil Deutschlands wir reden. Sie sind zur Schule gegangen und haben gelebt in einem Teil Deutschlands, in dem Religionsunterricht und die Ausübung des Glaubens ein viel selbstverständlicheres Unterfangen ist als in den neuen Ländern. Würden Sie dennoch sagen, dass wir zu Recht in der Intensität, mit der Deutlichkeit, mit der Dringlichkeit über die Frage des Religionsunterrichtes reden, wie wir das hier in Berlin oder in den neuen Ländern im Moment tun?

A. Fischer: Ich würde sagen, eine Diskussion ist immer berechtigt. Aber ich habe oftmals den Eindruck, dass in Berlin das in einer Haltung erfolgt, die sehr stark von einem antireligiösen Affekt geprägt ist, und dabei von einem Eindruck ausgeht, als sei ein Religionsunterricht auf Grundlage eines Bekenntnisses per se ein ausschließender oder vielleicht ein indoktrinärer. Das ist jetzt ein starkes Wort! Dass ich jetzt anders argumentiere, hat nicht nur damit zu tun, dass ich über eine Erfahrung bis in die Oberstufe verfüge, wo es längst eine freie Entscheidung war, Religionsunterricht zu machen. Hier habe ich Religionsunterricht eher als eine große Wohltat empfunden. Der vom Lehrer auf Erkenntnis setzende Unterricht ermöglichte eine breitere Auseinandersetzung. Und vielleicht hat diese Mischung von eindeutigem, eigenem Bekenntnis und gleichzeitig Offenheit zur Diskussion auch durchaus mein Bild von Religionsunterricht geprägt.

U. Weidenfeld: Aber ohne das Bekenntnis geht es nicht?

A. Fischer: Was heißt, geht es nicht? Ich meine gerade der besonders persönliche Charakter von Religion und religiöser Überzeugung macht es meines Erachtens erforderlich, dass hier Personen auch mit einer eigenen Überzeugung hinterstehen. Meine Skepsis bezieht sich auf eine vermeintliche Neutralität, die ein bekenntnisfreier Ethikunterricht vermittelt. Ich halte es für eine Illusion zu glauben, irgendjemand, auch wenn er keine religiöse Überzeugung hat, sei neutral. Das halte ich gerade bei

der Diskussion über Werte und Ethik für eine zumindest sehr starke Annahme.

U. Weidenfeld: Herr Huber, Herr Lammert hat die Frage gestellt, wie normal ist eine Gesellschaft, in der der Verzicht auf Religion für vernünftig gehalten wird. Wir leben in einer Gesellschaft, in der diese Position zumindest deutlich und laut diskutiert, in einzelnen Ländern auch für möglicherweise vernünftig gehalten wird. Hier richtet sich meine Frage an Sie als Vertreter der Kirche. Was tun Sie dagegen oder was haben Sie in der Vergangenheit falsch gemacht? Wie konnte es dann so weit kommen?

W. Huber: Dass die europäische Aufklärung in sich einen Zug trägt, der sagt, die Vernunft bringt keine religiösen Argumente in den öffentlichen Diskurs ein, ist bekannt. Dies ist auch im Zuge eines Emanzipationsprozesses gegenüber vermeintlichen oder wirklichen kirchlichen Alleinbestimmungsansprüchen über das, was in den öffentlichen Diskurs eingebracht werden könnte, verständlich. Insofern hatte dies ein Emanzipationspotenzial, an das manche Leute gerne anknüpfen, ohne wahrzunehmen, dass sich in der Zwischenzeit die Lage längst umgedreht hat. Es gibt ein Deutungsmonopol in manchen öffentlichen Diskursen, bei denen man sich entschuldigen und rechtfertigen muss, wenn man religiöse Überzeugungen in einen Diskurs einbringt.

Insofern haben wir es in der Situation, die Sie beschreiben, mit einer der Varianten der Dialektik der Aufklärung zu tun, die dazu führt, dass wir heute dringend vor der Aufgabe stehen, die Aufklärung über sich selber aufzuklären. Das heißt, wir müssen die Voraussetzungen neu klarmachen, aus denen heraus eine solche Freiheit überhaupt in Anspruch genommen werden kann. Und deswegen bestreitet ja auch niemand aus dem Bereich der Kirchen das Recht dazu, dass jemand für sich selber sagt, ich versuche, vernünftig zu sein und vernünftig zu denken, ohne dafür einen Gottesbezug in Anspruch zu nehmen.

Aber was wir mit aller Schärfe verneinen müssen und nicht akzeptieren können, ist, dass der Staat sich einbildet, diese Haltung könne er für alle verbindlich machen. Das ist die Debatte, um die es im Kern geht. Und sie führt zu einer Verkehrung dessen, was wir unter Religionsfreiheit verstehen. Denn um das zu verstehen, muss man einen Augenblick hinter diese Aufklärungsdebatte zurückgehen und zunächst sagen: Die Religionsfreiheit hat sich in Europa durchgesetzt, nicht um die Religion abzuschaffen, sondern um die Religi-

on und die Freiheit zu ihr zu schützen. Es war ein Recht von religiösen Minderheiten, das in der Tat auch gegen die dominierenden Kirchen erstritten werden musste, aber das erstritten wurde im Namen der Religion. Und insofern ist Religionsfreiheit von ihrer Geschichte her zunächst einmal Freiheit zur Religion und nicht zuallererst Freiheit von der Religion.

Wenn die Religionsfreiheit eine bindende Verpflichtung ist, überall dort, gerade dort, wo der Staat als Akteur auftritt, wenn wir gleichzeitig wissen, dass es keinen Zugang zu Bildung in einem umfassenderen Sinn geben kann, ohne eine Auseinandersetzung mit dieser großen wirklichkeitsprägenden Kraft im persönlichen Leben und in den großen Bögen unserer Geschichte, dann hat der Staat die Aufgabe, beides zusammenzubringen: eine Bildungsverpflichtung, die dieses große Thema nicht auslassen darf, und eine Gestaltung dieses Themas so, dass es mit der Religionsfreiheit vereinbar ist. Und dies alles nicht unter der Dogmatisierung der These, die sagt, Freiheit sei eine Freiheit der Vernunft ohne Religion. Das ist eine Leugnung der Vernunft und nicht etwa ein Ausdruck von Vernunft.

Es gehört zu den Glücksfällen unserer Geschichte – und die hat ja fürwahr auch ein ausreichendes Maß an Unglücksfällen zu berichten – ,dass es gelungen ist, diese Aufgabe überzeugend zu lösen: Religion als Bildungsgegenstand, Wahrung der Religionsfreiheit. Das ist der Artikel 7, und deswegen hat Erzbischof Zollitsch so überzeugend gesagt: Wenn wir ihn nicht schon hätten, dann müssten wir ihn erfinden. Er ist keineswegs ein Relikt, er ist keineswegs ein Privileg der Kirchen. Wir reden, wenn wir dabei von einem Interesse der Kirche reden, dann reden wir von einem Interesse der Kirche am Gemeinwohl, nämlich an dem, was für alle gut ist. Und ein solches Interesse darf man dann sogar in die Politik einbringen, von der gesagt wird, dass sie sich an Interessen orientiere und nicht an der Wahrheit. Das ist der Grund, weswegen wir hier in Berlin so nachdrücklich für den Religionsunterricht fechten und uns nicht einreden lassen, wir verfolgten dabei nur eigene Interessen und seien damit partikularbestimmt. Nein, wir verfolgen in der Tat das Interesse, dass Religion ihren öffentlichen Raum auch im Bereich der Bildung hat und dass das vereinbar gehalten wird mit der Religionsfreiheit. Das ist es, worum es geht.

U. Weidenfeld: Herr Bisky, Sie sind angesprochen worden. Nehmen Sie das auch wahr, die

Umkehrung von Religionsfreiheit zulasten der Religion?

L. Bisky: Also mein Denkapparat ist etwas anders geartet. Das muss ich hier eingestehen. Es hat ja auch keinen Sinn, dass ich etwas vorgaukle, was in meinem Gehirn nicht stattfindet. Also ich kann vieles nachvollziehen. Ich kann auch Argumenten folgen. Ich glaube aber, dass sie mit der gegenwärtigen Situation in Berlin nicht immer so glatt übereinstimmen.

U. Weidenfeld: Wir reden ja nicht nur über Berlin, sondern wir reden ja über die Frage generell, ob die Religionsfreiheit, die Selbstverständlichkeit der Präsenz von Glaubens- und Religionsgemeinschaften in den Schulen, im Schulunterricht durch einen vermeintlich neutraleren Staat in ihr Gegenteil verkehrt wird.

L. Bisky: In einer multikulturellen Stadt wie Berlin, wo über 42 % nicht in der christlichen Religion gebunden sind, ist die Situation anders. Was macht man da? Sortiert man jetzt nach Religionen, um jeder Religionsfreiheit Ausdruck zu geben, denken z.B. Sie an die Muslime.

Ich vertrete gerne die Ansicht, Kinder soll man nicht zu früh und zu gründlich voneinander trennen, denn Werteaneignung geschieht in gegenseitiger Stützung. Aber das ist jetzt eine andere Geschichte. Wenn es also dahin kommt, dass jeder seiner Religion nachgeht, was macht man dann mit einem Zusammenhalt, der möglicherweise in einem Ethikunterricht herstellbar wäre. Oder denken Sie an die Brandenburger Lösung: Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde. Dort kann man dies gestalten, ohne damit die Freiheit der Religionsausübung oder des Religionsunterrichts an den Schulen in irgendeiner Weise zu beschneiden. Das ist mein Ansatz, von dem ich noch nicht überzeugt bin, dass er falsch ist.

A. Fischer: Ich finde, dass die multikulturelle Identität Berlins kein Argument gegen Bekenntnis-Religionsunterricht an den Schulen ist. Denn ich glaube und hoffe, dass die Schüler den meisten Teil im Unterricht zusammen sind, und sie werden ja hoffentlich nicht nur über Ethik in dem entsprechenden Fach diskutieren. Außerdem wird im Religionsunterricht nicht vorher ein Bekenntnis verlangt, um in einem bestimmten Religionsunterricht sein zu dürfen. Als Sie das eben sagten, dachte ich an die Geschichte, die mir eine Freundin iranischer Herkunft, inzwischen deutsche Freundin, erzählte. Ihr Sohn kam nach Hause und sagte: »Mama, unterschreib' mal diese

Unterschriftenliste für den Religionsunterricht.« Und sie wunderte sich. Die Familie kommt aus einem dem muslimischen Glauben ausgesprochen distanzierten Haus. Ihr Sohn hatte den Bekenntnis-Religionsunterricht besucht, weil er dort eine anregende Auseinandersetzung mit der Welt erleben konnte. Das heißt, Religionsunterricht ist nicht per se ausschließend. Dass der Religionsunterricht allen anderen sagt, dich wollen wir nicht oder wir sind auf jeden Fall anders und wollen diese Differenz aufrechterhalten, das ist ein Schluss, den ich eben genau nicht ziehen würde.

Nur gerade bei einer solchen Überzeugung wie Religion braucht es Menschen, die diese als Person auch mit Überzeugung vertreten. Das ist genau das, was ich eben mit der Fiktion von Neutralität meinte, die das andere quasi aufrechterhält. Das muss nicht heißen, dass es keine Offenheit darüber gibt, dass jemand aus einer anderen Religion, aus einer anderen Kultur dabei ist.

Deswegen finde ich gerade die Tatsache, dass Berlin diese große multikulturelle Differenz hat, kein Argument gegen den Religionsunterricht. Sondern ich glaube, dass gerade in der Differenz das Wissen, das Bewusstsein und vielleicht auch das Selbstbewusstsein über die eigene Identität und Herkunft eine starke Voraussetzung für Toleranz sind. Das andere heißt einfach nur: Irgendwie ist alles gleich, das nehmen wir alles gleich wichtig. Ich glaube, das ist genau nicht, wie man tolerant miteinander umgeht, sondern im Respekt voreinander.

W. Huber: Es gibt viele Erfahrungen, die bestätigen, gelungene Integration in der Schule vollzieht sich nicht über dieses oder jenes Fach, sondern über die Schule selber. Für die Integration an einer multikulturell geprägten Schule ist es viel wichtiger, dass die Eltern wie in der Herbert-Hoover-Schule sich darauf einigen, dass ihre Kinder auch auf dem Schulhof miteinander deutsch sprechen und sich nicht in Sprach- und Kulturgruppen auf dem Schulhof separieren, als die Frage, ob man nur ein Fach Ethik oder einen Wahlpflichtbereich Ethik / Religion hat. Hier wird ausgerechnet in Berlin nun plötzlich etwas auf ein Fach verlagert, von dem die Wortführer der Berliner Schuldebatte über 50 Jahre gesagt haben, dies sei nicht die Aufgabe eines Faches, sondern der ganzen Schule. Und insofern haben sie damit sogar recht gehabt.

Aus dieser Erfahrung, die nun sozusagen eine reale Berliner Erfahrung ist, sage ich Ihnen ungeschönt und ganz deutlich: Diese Verwendung des

Integrationsarguments zugunsten des Faches Ethik ist reine Ideologie, die im Augenblick hier in Berlin betrieben wird.

Weil wir eine gemeinsame Erfahrung, wenn auch unterschiedliche Gehirnwindungen haben, möchte ich Herrn Bisky nur daran erinnern, dass Sie oder die Regierenden zunächst auch LER zu einem Fach ohne Abmeldemöglichkeit machen wollten. Schließlich haben wir mit einer großen Auseinandersetzung und mit Ihrer persönlichen Zustimmung erreicht, dass wenigstens dieses Maß an Wahlfreiheit, das jetzt in Brandenburg gilt, gut ist. Und Sie werden mir nicht nachweisen, dass die Schulen und Klassen in Brandenburg auseinandergefallen sind, seit es die Wahlmöglichkeit für den Religionsunterricht gibt. Das gilt erst recht dann, wenn wir Projekte in einem Wahlpflichtbereich vorschlagen, in denen die Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten. Das ist eine bessere Integration als das Fach Ethik.

W. Thierse: Lothar Bisky hat die beiden Argumente genannt, die man wirklich ernst nehmen soll und die von Gewicht sind. Erstens sollte man gerade in einer so pluralistischen Stadt bei ethischen Fragen, bei Orientierungswissen so viel Gemeinsamkeit wie möglich, herstellen. Zweitens habe ich auch immer das Motiv respektiert, dass in einer Stadt, in der so viele Menschen und damit auch Kinder religionslos sind, diejenigen erreicht werden müssen, die sonst mit Religionsunterricht nicht in Berührung kommen würden. Das sind zwei durchaus ernstzunehmende Argumente.

In Bezug auf die Gemeinsamkeit hat Bischof Huber schon das Nötige gesagt. Gelegentlich hat man den Eindruck, als ob Schüler in allen anderen Fächern separiert seien und nun endlich in Ethik zusammengeführt würden. Die Aufgabe der Schule insgesamt ist es, Gemeinsamkeit und Diskussionszusammenhänge zu eröffnen. Dies passiert wahrscheinlich in Mathematik weniger, aber in Geschichte, in Deutsch, bei politischer Bildung sind immer auch Möglichkeiten und Pflichten dazu da.

Das zweite Argument, das ich ernst nehme, darf jedoch nicht dazu führen, dass de facto der Staat hier parteiisch ist. Ich habe mir die Lehrpläne sehr genau angesehen und kenne auch ein wenig das Personal. De facto favorisiert der Staat eine religionslose bzw. religionsdistanzierte Ethik. Das ist eine Parteinahme, die ich für hochproblematisch halte. Das ist eben nicht Neutralität.

Und um ein letztes Argument zu verwenden: Diejenigen, die für gleichberechtigten Religionsunterricht sind, wollen ja nicht den Ethikunterricht abschaffen. Sie sagen nur, beides soll wahlweise obligatorisch sein. Zudem gibt es viele vernünftige Vorschläge der Begegnung beider Fächer. Ich halte es für vernünftig, dass Menschen unterschiedlicher religiöser oder weltanschaulicher Prägung, auch Kinder, miteinander ins Gespräch kommen, aber doch nicht unter Preisgabe ihrer jeweiligen Identität, gewissermaßen mit dem methodischen Anspruch einer geradezu systematischen Relativierung individueller Überzeugung. Sondern Gesprächsfähigkeit setzt voraus, dass ich eigene Überzeugungen ausgebildet habe. Toleranz ist doch nicht einfach Beliebigkeit, sondern setzt voraus, dass ich etwas für wahr halte und zugleich begreifen lerne, dass andere auch etwas für wahr halten, und damit argumentativ also friedlich umgehe. Darum muss es gehen.

Das aber setzt immer auch voraus, dass bei so etwas wie religiöser oder weltanschaulicher Identitätsbildung die positive wie negative Freiheit gilt. Das heißt, dass dieser Religionsunterricht die gleiche Chance hat, an Bildung von Identität, von Zuordnung, von Orientierungswissen beteiligt zu sein. Und dass es nicht nur einen Unterricht gibt, dessen Ziel – machen wir uns nichts vor – die absichtsvolle Relativierung von religiöser Überzeugung ist.

L. Bisky: Da bin ich vorsichtig, Herr Thierse, ob das absichtsvolle Relativierung genannt werden kann. Ich will auch noch einmal geltend machen, dass Berlin etwas anders ist als mein Wahlkreis in Beeskow etwa. Dort hat man relativ überschaubare weltanschauliche Zusammenhänge.

U. Weidenfeld: Was ist in Beeskow anders, abgesehen davon, dass es auf dem Land ist?

L. Bisky: Ich meine, wir haben die Parallelgesellschaften in Berlin. Ich will das jetzt nicht im Einzelnen ausführen, aber wir haben hier sehr viele Kinder mit türkischem Hintergrund, kurdischem Hintergrund. Und wir haben Kinder aus anderen Ländern. Das ist in Beeskow anders.

U. Weidenfeld: Aber das entlässt ja die Schulen und die Gesellschaft nicht aus der Verantwortung, weder in Beeskow noch in Berlin.

L. Bisky: Nein, das habe ich nicht gesagt. Ich möchte, dass wir hier genau bleiben. Ich möchte die Auffassung nicht zulassen, dass verantwort-

lich nur ist, wer religiös ist. Nein, es gibt auch Atheisten, die sich als Atheisten definieren, die sehr stark an Fragen von Ethik, Moral, auch an Religionskunde interessiert sind und die auch an einem Werteunterricht interessiert sind.

Ich finde deshalb – ich sage das noch einmal – das Brandenburger Angebot für mich überzeugend, weil ich glaube, dass es zwei Dinge berücksichtigt: die Realität, und es gibt die Möglichkeit für die Familien und für die Schüler, sich hierzu in eine aktive Beziehung zu setzen. Und so weit ich unterrichtet bin – Herr Bischof, Sie werden das wahrscheinlich aktuell besser überschauen als ich –, ist es dort zu wirklich überzeugenden Lösungen gekommen. Wobei immer vorausgesetzt ist, dass guter Lebenskundeunterricht angeboten wird und guter Religionsunterricht; und dieser von Menschen verantwortet wird, die überzeugte Anhänger ihrer Religion sind.

U. Weidenfeld: Herr Thierse hat – ohne Sie überspitzt zu interpretieren – gesagt: Wenn man sich das Personal ansieht, das auf der einen Seite im Religionsunterricht, auf der anderen Seite im Ethikunterricht eingesetzt ist und sich engagiert, dann könnte man zu dem Schluss kommen: der Ethikunterricht ist eben nicht weltanschaulich neutral, sondern lehnt Glaubensbekenntnisse eher ab. Der Atheismus ist auch eine Weltanschauung. Man kann ja nicht so tun, als sei das irgendwie neutral und leidenschaftslos.

L. Bisky: Ist ja richtig. Es gibt keine wertfreie Wertevermittlung. So viel ist mir noch klar.

U. Weidenfeld: Aber Sie würden schon sagen: Ja, die Schulen müssen oder sollen Werte vermitteln?

L. Bisky: Nach meinem Dafürhalten nimmt der Anteil der Wertevermittlung in den Schulen als auch in den Familien im Anteil ab.

U. Weidenfeld: Wer tut es dann?

L. Bisky: Also das viereckige Familienmitglied »Wohnzimmer« vermittelt viel mehr an Werten, als manchem lieb sein kann. Und da denke ich: es gibt ein Zusammenspiel von traditionellen Medien, modernen Medien, veränderten Lebensabschnittsgemeinschaften und besonderen Lebensbedingungen. Es ist nicht mehr das klassische Bild, das dominiert. Insofern erfolgt Wertevermittlung, wenn ich mir die Realität ansehe, anders, als dies vor Jahren der Fall war. Zur Freude oder zum Bedauern, darum geht es überhaupt nicht. Da hat sich kulturell viel verschoben.

Und hier ist eine Ebene dazwischen gekommen, die unterschätzt wird. – die mediale Wertevermittlung. Damit habe ich mich mal vor langer Zeit beruflich beschäftigen dürfen, als Medienwissenschaftler. Die mediale Wertevermittlung raubt den Ländern mehr Kulturhoheit, als die Politiker sich einbilden.

U. Weidenfeld: Herr Huber, diskutieren wir das falsche Thema? Müssten wir die Rolle der Kirchen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk diskutieren?

W. Huber: Dieses Thema müssen wir natürlich auch diskutieren, aber jetzt diskutieren wir vor allem die Rolle von Religion in der Schule. Und die ist deswegen so wichtig, damit auch Medienmündigkeit entsteht, die nicht durch Medienkonsum selber entsteht, sondern an anderen Orten gebildet werden muss, wo Menschen im unmittelbaren und nicht im medial vermittelten Austausch Grundhaltungen entwickeln. Diese schließt beispielsweise dann auch die Kulturtechnik ein, den Fernsehapparat nicht nur einschalten, sondern auch ausschalten zu können.

U. Weidenfeld: Dazu braucht man aber keinen Religionsunterricht?

W. Huber: Der Religionsunterricht kann dazu durchaus nützlich sein, aber man braucht dazu nicht unbedingt Religionsunterricht, obwohl ich fürchte, dass es in anderen Fächern zu wenig gelehrt wird.

Aber der Punkt, auf den ich eigentlich noch zu sprechen kommen wollte, ist der Vergleich zwischen Beeskow und Berlin. Wenn wir die riesigen Unterschiede in Berlin beiseite stellen, wo wir auch Stadtteile haben, die sich durch sehr wenige Türken, aber sehr viele kirchlich nicht gebundene Menschen auszeichnen, und mal den Schnitt nehmen, dann ist der Unterschied zwischen Beeskow und Berlin, dass es in Beeskow weniger kirchlich gebundene Menschen, insbesondere in der jungen Generation, gibt als in Berlin. Das Problem von Integration und Desintegration, gerade in der jungen Generation, stellt sich in dieser Perspektive auch dort. Wir haben es zum Beispiel mit einem Teil der jungen Generation zu tun, die mit ganz besonderen Desintegrationsprozessen beschäftigt ist, nämlich mit Abwandern in rechtsextreme Haltungen.

Meine Erfahrungen mit dem Religionsunterricht in Beeskow – ich bin ja als Bischof für Beeskow genauso zuständig wie für Berlin – ist, dass die Integrationsleistung des Religionsunterrichts dort

darin besteht, dass sehr viele kirchlich nicht gebundene Schülerinnen und Schüler in den Religionsunterricht gehen. Die Vorstellung, ein Nebeneinander von Religionsunterricht und Ethikunterricht bedeute ein Sortieren der Schülerinnen und Schüler nach ihrer religiösen Zugehörigkeit ist eine empirisch falsche Aussage. Das möchte ich unterstreichen.

Wenn Sie gegenwärtig stattdessen nach Kreuzberg gehen, dann stellen Sie dort fest, dass Sie einen Religionsunterricht vorfinden, in dem außerordentlich viele türkische Kinder mit muslimischem Hintergrund im evangelischen Religionsunterricht sind. Das ist eine ungeheure Integrationsleistung. Dieser Religionsunterricht ist geprägt vom Respekt gegenüber der kulturellen und religiösen Herkunft dieser Schülerinnen und Schüler. Von daher will ich noch einmal betonen: Dieser Unterricht leistet Integration. Und die Vorstellung, dass da eine Separierung passiert, ist weder im einen noch im anderen Fall durch die Wirklichkeit gedeckt.

Ich unterscheide mich von Ihnen dadurch, dass ich das brandenburgische Modell noch nicht für richtig ausgereift halte: für den Mangel an Gleichberechtigung zwischen dem Fach LER und dem Religionsunterricht gibt es grundsätzlich, grundrechtlich und pädagogisch keine Begründung. Dass Schülerinnen und Schüler, die im Religionsunterricht Hervorragendes leisten, dieses Engagement nicht in ihrem Zeugnis wiederfinden dürfen, selbst wenn sie es möchten, ist nicht in Ordnung. Aber im Vergleich zwischen Berlin und Brandenburg muss man ganz klar sagen: So schlimm wie in Berlin ist es in Brandenburg nicht. Da ist Brandenburg deutlich weiter.

W. Thierse: Lothar Bisky hat zu Recht darauf hingewiesen, dass die Kräfte der Tradition geringer geworden sind, dass die Institutionen und die Regularien der Wertevermittlung schwieriger geworden sind und disparater, dass es in dieser Gesellschaft nicht nur im Fernsehen Prozesse der Wertevernichtung gibt, sondern auch woanders; schauen Sie nur auf die Marktmechanismen.

Wenn man diesen Befund teilt, dann muss man ein Interesse haben, dass Religion nicht bloß Privatsache ist. In der DDR durfte sie bestenfalls das sein. Sondern man muss ein Interesse haben, dass die Kirchen und die Religionsgemeinschaften auf ihrem öffentlichen Anspruch legitimerweise bestehen können, als gleichberechtigte Akteure in diesen – jetzt sage ich es mal sehr weit – Kulturprozessen der Tradierung, der Verlebendigung

von Werten und das heißt ja von Maßstäben, von Orientierungswissen, von Haltungen und von Einstellungen, von denen unsere Gesellschaft insgesamt lebt. Und genau das ist die Ursache, warum ich mit dieser anderen Erfahrung eines nicht öffentlichen, sondern eher privaten Religionsunterrichts dafür eintrete, dass die Kirche ihren öffentlichen Anspruch aufrechterhält und sagt: Wir müssen, um genau diese Aufgabe zu erfüllen, Beiträge leisten zu den moralischen, ideellen und insofern im weiten Sinne religiösen Kräften des Zusammenlebens, wir müssen darauf bestehen, dass wir gleichberechtigter Akteur an der Schule sind und nicht nur ein gerade mal so zugelassener und tendenziell an den Rand gedrängter. Das ist für mich der fundamentale Zusammenhang.

Man kann nicht freundlich über die Leistungen der Kirche sprechen und dann im konkreten Fall sagen, wir entscheiden so: das eine ist obligatorisch und das andere ist fakultativ, und dies mit den entsprechenden Auswirkungen, die ja sichtbar sind. Das ist für mich sozusagen der entscheidende Punkt. Öffentlich. Es gibt keinen christlichen Glauben, der nur privat hin geglaubt werden kann. Als Einweisung in menschliche Praxis hat er immer auch einen öffentlichen Anspruch und versucht öffentliche Geltung unter Wahrung der Religionsfreiheit anderer und unter Respekt der Einstellung und Überzeugung anderer. Dies geht nicht anders. Das Zurückdrängen der Kirche auf das jeweils nur Sekundäre, Fakultative, ich glaube, das wird nicht funktionieren. Dann wird genau das nicht erfolgreich sein, was Sie sich ja auch wünschen.

U. Weidenfeld: Herr Thierse, nachdem die Kirchen hier inzwischen in der Minderheitsposition sind, möchte ich von Ihnen wissen: Wie lange gilt das? Herr Lammert hat darauf hingewiesen, dass in Europa im Gegensatz zu den meisten anderen Gegenden der Welt die christlichen Religionen im Moment in einer Position sind, dass sie eher zurückgeht, dass sie eher als nicht mehr so relevant empfunden wird. Wie lange können die Kirchen den Anspruch dann auch aufrechterhalten, im staatlichen Unterricht, in den öffentlichen Schulen präsent zu sein, präsent zu bleiben, wenn sie sozusagen ihr eigenes Geschäft nicht im Griff haben?

W. Thierse: Die Kirchen können von Ihrem Selbstverständnis her diesen Anspruch nie aufgeben. Eine Religion, die vollkommen verbürgerlicht ist insofern, als sie vollkommen verinnerlicht ist, eine solche christliche Religion verfälscht sich

selber. Die Einweisung ins menschliche Leben, die ist notwendigerweise immer mehr als privat. Deswegen kann die Religion diesen Anspruch nicht aufgeben.

Aber unabhängig davon, wie stark die christlichen Kirchen sind, wie groß sie quantitativ sind, wenn wir an diesem Anspruch festhalten, gilt er natürlich auch für andere Religionsgemeinschaften, unabhängig von ihrer Größe. Dann ist es eine praktische Frage, wie man das miteinander regelt. Dann muss man diskutieren, wie Religionsunterricht auch für Minderheitsgemeinschaften möglich ist. Das muss man miteinander regeln als ein ganz praktisches Problem. Etwas ganz anderes ist es, wenn gesagt wird: das eine ist obligatorisch und das andere ist fakultativ.

Es geht hier für mich wirklich um eine Grundfrage der Freiheit. Ich will ausdrücklich daran erinnern, dass die DDR auch an den vielen Unfreiheiten zugrunde gegangen ist. Eine der Unfreiheiten bestand darin, dass es die Religionsfreiheit bestenfalls für eine Religion als Privatsache gab. Aber das systematische Herausdrängen von Religion aus Öffentlichkeit, und das heißt auch aus Schule, ist einer ihrer Grundfehler gewesen, und diese Unfreiheiten sollten wir nicht in irgendeiner neuen Gestalt fortsetzen.

A. Fischer: Ein Gedanke im Anschluss an Herrn Thierse. Ich finde, der Regel-Ethikunterricht hat implizite Botschaften: Zu einen wird Religion zur Privatsache erklärt, so wie das gerade besprochen wurde. Zum anderen wird einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht genau das bestritten, was Herr Erzbischof Zollitsch vorhin gesagt hat: Es handelt sich um denkende Religion. Das heißt, es handelt sich um eine Religion, mit der Auseinandersetzung möglich ist und die diese Auseinandersetzung auch eingeht. Der verpflichtende Ethikunterricht hat die implizite Botschaft: Das trauen wir den Religionen nicht zu. Das halte ich für unzutreffend.

U. Weidenfeld: Ich würde gerne in dem Zusammenhang einen Satz von Herrn Lammert aufnehmen, der gesagt hat, eine Demokratie muss immer Lösungen finden, denen die Mehrheit zustimmt. Wenn Sie das, was Sie gerade gesagt haben, damit zusammenbinden oder auch kontrastieren sollen, was ist dann Ihre Position?

A. Fischer: Ich glaube, Mehrheiten in dieser Gesellschaft findet man auf anderen Wegen als wenn ich sage: Ich bin Katholikin und deswegen glaube ich das.

Im Religionsunterricht, wenn er in der Oberstufe stattfindet, geht es um komplexe Themen. Nehmen wir einen komplizierten Sachverhalt wie die Frage nach Positionen im Bereich der Gentechnik. Da unterscheidet sich die Argumentation der katholischen Bischofskonferenz schon von der der evangelischen Bischöfe. Es handelt sich im Sinne von Herrn Lammert auch um eine andere Art von Argumentation als die, die dann am Ende im Bundestag angewandt werden kann. Und das wäre dann genau eine der spannenden Debatten, die man im Unterricht führen kann, indem man die unterschiedlichen Argumentationen herausarbeitet. Wenn man solche Positionen im Unterricht zulässt, bieten sich viele Möglichkeiten, den Unterschied zwischen Religion und Politik sehr deutlich zu machen.

U. Weidenfeld: Herr Huber, Ich würde Sie gern noch mal ans Kerngeschäft erinnern und an die Frage: Wenn Religionen wie in Deutschland die christlichen Kirchen sich in einer eher bedrängten Situation finden, können sie gleichzeitig ihren Anspruch artikulieren, im Regelunterricht der öffentlichen Schulen präsent zu sein?

Ich möchte einfach nur eine kleine Geschichte erzählen. Im Tagesspiegel stand vorgestern ein kleiner Kommentar zum Thema Religionsunterricht. Innerhalb von Minuten löste er eine unglaubliche Debatte unter den Lesern aus. Der pointierte Kommentar des Kollegen Lehming war für den Religionsunterricht in öffentlichen Schulen. Und dann brach eine Diskussion, eine Protestwelle über ihn herein, die hieß: Die Kirchen behaupten eine Position, behaupten eine Rolle, eine gesellschaftliche Funktion, der sie selber längst nicht mehr gerecht werden, und sie überhöhen das jetzt mit ihren Ansprüchen, auch die allgemeine Bildung eines Staatsbürgers fundamental zu befördern, weil sie eben ihren eigenen Kern nicht mehr im Griff haben und in ihrem eigenen Kern nicht mehr überzeugend sind.

W. Huber: Der Einwand wäre in der Tat berechtigt, wenn wir uns als Kirchen nun ganz darauf konzentrieren würden, das Terrain, das wir an anderen Stellen verlieren, dadurch zu kompensieren, dass wir mit Macht in die Schule hineindrängen und sagen, da wollen wir dieses Terrain haben. Das ist aber nicht der Fall.

Wir sind nicht der Meinung, dass wir das, was wir an missionarischer Ausstrahlung im Kern unseres Tätigseins in den Gemeinden neu gewinnen müssen, dass wir das kompensieren könnten durch Religionsunterricht. In diesem Sinn sind

wir auch nicht der Meinung, dass Religionsunterricht jetzt das Missionsfeld wäre, das wir aufbauen wollen, weil wir es anderswo nicht haben. Wir verstehen den Religionsunterricht in dem beschriebenen Sinn als einen Beitrag zur Bildung an der öffentlichen Schule.

Wir wissen – und für die Evangelische Kirche ist es der Kern des Reformprozesses, in dem wir uns befinden, – dass wir als Kirche eine neue Initiative ergreifen und auch bei allem Vertrauen auf den Heiligen Geist eine neue Anstrengung unternehmen müssen, um deutlicher den Kern des kirchlichen Auftrags, die Verkündigung des Evangeliums, so bewusst zu machen, dass die Menschen auch etwas davon merken. Und das heißt, diese Besinnung auf den Kernauftrag zu verbinden mit einer deutlicheren Außenorientierung hin zu den Menschen, die kircheneingeweiht geworden sind, die den Kontakt mit dem christlichen Glauben und dem Evangelium verloren haben.

Wir sind auch der Meinung, dass das, was übrigens von den Kritikern, die auf Malte Lehming's Brief so reagieren, anerkannt wird, dass die Tatsache, in welchem großem Umfang wir diakonisch präsent sind in dieser Gesellschaft, deutlicher auch wahrnehmbar gemacht werden muss als ein Ausdruck des christlichen Glaubens und nicht nur als ein Beitrag zum Funktionieren des Wohlfahrtsstaats. In der Tat sind das zentrale Schlüsselaufgaben, die im Aufgabenheft unserer Kirche ganz oben anstehen, und wir dürfen uns auch durch den Kampf für den Religionsunterricht von diesen Aufgaben nicht ablenken lassen.

Wenn Sie mich fragen, ob ich das Gefühl habe, dass wir da schon weit genug sind, dann werden Sie selbstverständlich von mir die Antwort bekommen: Nein, ich glaube nicht, dass wir da schon weit genug sind. Deswegen strengen wir uns da so an. Aber ich kann nicht akzeptieren, dass man jetzt das eine gegen das andere ausspielt. Beide Aufgaben stellen sich, beide Aufgaben müssen wir anpacken. Die Bildungsaufgabe gehört dazu, die übrigens auch nicht nur an der öffentlichen Schule, sondern der Bildungsauftrag in der Gemeinde steht natürlich ganz vorne an. Der Bildungsauftrag in unseren eigenen kirchlichen Bildungseinrichtungen, von den Kindergärten über die kirchlichen Schulen bis in den Bereich der Erwachsenenbildung, sind eigene Beiträge. Insofern hat diese Kontroverse über den Religionsunterricht gerade in dieser Stadt auch etwas Fatales, weil es sozusagen eine zugespitzte Aufmerksamkeit nur auf dieses Thema auslöst,

anstatt dass wir endlich Normalität an diesem Punkt hätten, und auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Religionsunterricht einfach ihre Arbeit tun könnten, anstatt dass andauernd über ihren Status diskutiert wird.

U. Weidenfeld: Herr Bisky. Können Sie erklären, warum in einer Stadt oder in einem Land oder in einem Teil Deutschlands, in dem erbittert über Religionsunterricht an öffentlichen Schulen diskutiert und gestritten wird, auf der anderen Seite jede konfessionelle Schule, also jede, die von Kirchen getragen wird, gestürmt wird von Interessenten aller Art, also eben nicht nur von christlichen Eltern, Schülern, Kindern, sondern von allen? Und warum wird an öffentlichen Schulen die Diskussion in dem Ton und vielleicht auch mit der Aggressivität geführt, und ich möchte sagen von beiden Seiten?

L. Bisky: Also die konfessionell gebundenen Schulen oder Schulen in kirchlicher Trägerschaft sind natürlich besondere Einrichtungen und haben eine Qualität von Bildung. Im Regelfall entscheidet das, glaube ich, sehr viel.

U. Weidenfeld: Da geht es ja nicht um die Qualität des Mathematikunterrichts, der da abgeliefert wird, sondern es geht um die Qualität dessen, was Herr Zollitsch eben mit der Bildung des ganzen Menschen beschrieben hat.

L. Bisky: Ja, sicher. Aber ich glaube, dass dort etwas mehr Zusammenhalt besteht. Ich denke auch, jedenfalls ist das meine empirische Erfahrung, weil ich auch mal mit Schulen in anderer Trägerschaft zu tun hatte, da wird der Unterricht vielleicht auch etwas sorgfältiger vorbereitet und angeboten als an öffentlichen, in der Hauptschule allgemein.

U. Weidenfeld: Sie machen sich gerade echte Freunde.

L. Bisky: Nein, nein, das will ich nicht. Ich will jetzt auch noch mal darauf zurückkommen. Ich bleibe ja in sicher nicht unumstrittenen Aufklärungsstraditionen.

Es ist ja eine Frage, die mich bewegt. Ich bekomme sehr viele Einladungen, zur Jugendweihe zu sprechen, denen ich leider nicht nachkommen kann, weil es einfach zu viele sind. Dort sind auch junge Menschen und Eltern, die ebenfalls an Werten, Ausbildung und so weiter interessiert sind. Wir können ja nicht sagen, die einen, die in der Kirche sind, sind daran interessiert, und die

anderen, die nicht in der Kirche sind, sind es nicht. Ich suche immer nach Wegen, wie geht man mit ihnen um. Denn das sind keine politisch sortierten Jugendlichen, sondern sie sind offen für Diskussion, interessiert an allen möglichen Dingen des Lebens. Diese Trennung hätte ich da nicht gerne.

Ich will Ihre Frage, die Sie gestellt haben, auch ganz eindeutig aus meiner Sicht beantworten. Ich würde es sehr bedauern, wenn es zu Aggressivität in dieser Diskussion kommt. Das ist etwas, was wir nicht brauchen, den Sinn von Religion generell in Frage zu stellen und mit kämpferischen Argumenten dagegen vorzugehen. Es gibt kämpferische Argumente, teilweise von Religionen, aber auch von Atheisten, die da sehr leidenschaftlich werden können. Das bringt uns nicht weiter.

Darum plädiere ich dafür, rational zu diskutieren, auch wenn die Argumente der einen Seite nicht sofort der anderen Seite überzeugend erscheinen. Wir sollten nicht einen neuen Religionsstreit entfachen, der für alle Beteiligten eher schädlich ist, weil er auf der einen Seite das Verständnis für Religion nicht befördert, auf der anderen Seite der gemeinsamen Wertebildung in der Gesellschaft auch nicht förderlich ist. Insofern hoffe ich, dass diese Diskussion rational ausgetragen wird. Ich weiß wohl, dass da Emotionen beteiligt sind – notwendigerweise –, aber ich glaube an die sanfte Gewalt der Vernunft, so viel Brechtianer bin ich geblieben.

U. Weidenfeld: Herr Thierse, kann man rational bleiben, leidenschaftslos, wenn es um die Wahrheit geht?

W. Thierse: Also ich höre das gerne, dass man rational argumentieren soll, selbstverständlich. Aber ob etwas als Religionskampf oder Kirchenkampf betrachtet wird, das entscheidet nicht alleine eine Seite, sondern das betrifft immer auch beide Seiten. Deswegen geht das Ganze nicht ohne Emotionen.

U. Weidenfeld: Würden Sie denn sagen, dass wir die Situation eines Kirchenkampfs haben?

W. Thierse: In bestimmter Hinsicht empfinden das viele Christen schon.

U. Weidenfeld: Sie auch?

W. Thierse: Sie empfinden es durchaus als eine faktische Zurücksetzung ihres Angebots an die

Gesellschaft. Das empfinden ganz viele so. Und darüber kann man rational diskutieren.

Denn da wurde eine Entscheidung getroffen und jetzt gibt es eine Menge Leute, die sagen: diese Entscheidung war falsch, die können wir doch ändern, und zwar auf eine durchaus vernünftige Weise. Es geht nicht um die Abschaffung des Ethikunterrichtes. Ich sage aber auf keinen Fall, dass Menschen, die nicht religiös sind, ohne Werte sind und ohne Sinnfragen. Sondern es geht um die Gleichberechtigung zweier Fächer, die vernünftigerweise zusammenarbeiten sollen; und das passiert jetzt nicht.

Es geht um die Chance, dass auch Kinder ihre religiöse oder weltanschauliche Identität ausbilden: Zunächst in der Familie, in der religiösen oder weltanschaulichen Gemeinschaft, in der sie leben. Aber dasselbe soll auch in der Schule einen Ort haben, denn Identitätsbildung ist bei jungen Leuten etwas unerhört Wichtiges und dazu müssen sie in der Freiheit gleichberechtigter Partner miteinander reden, diskutieren können.

Ich glaube nicht, dass man gewissermaßen den einzigen Erfolg, den die DDR oder der SED-Staat wirklich hatte, nämlich die konsequente Entkirchlichung einer großen Mehrheit, der Abbruch einer wichtigen, auch von Ihnen freundlichst beschriebenen großen kulturellen Tradition, dass man genau dieses zu einem ernsthaften Argument machen kann, jetzt für Nichtgleichberechtigung. Das fände ich eine fatale Konsequenz aus unserer gemeinsamen DDR-Geschichte. Das wünsche ich mir nicht.

A. Fischer: Ich würde gern noch mal auf einen Punkt kommen, den ich als Sichtbarkeit bezeichnen möchte. Wir wollen tolerant sein gegenüber allen Religionen, mit denen wir es im Alltag zu tun bekommen. Das setzt voraus, dass man sich nicht nur irgendwie kennt, weil man von irgendwelchen Unterschieden gehört hat, beispielsweise, dass Protestanten ein anderes Verhältnis zur Rolle ihrer Geistlichen haben als Katholiken. Das bleibt eine abstrakte Kenntnis und es geht darum, dass die durch Personen getragen wird und auch repräsentiert wird und damit eine andere Art von Auseinandersetzung ermöglicht wird, als Voraussetzung von Toleranz, die mehr erfordert als einfach nur zu sagen: Die sind so und die sind so.

Religion ist nicht einfach nur eine mehr oder weniger überzeugende oder vielleicht skurrile Haltung, die irgendwo anders stattfindet. Gerade die Toleranz erfordert zu begreifen, wie religiöse

Überzeugung, religiöse Prägung in der Persönlichkeit eines Menschen ihren Ausdruck finden. Und das können nur Personen vermitteln, das ist kein abstraktes Wissen über die Verschiedenheit. Diese Sichtbarkeit ist eine wichtige Voraussetzung zur Toleranz, die über reine Vermittlung hinausgeht.

Ich hatte gerade vor ein paar Wochen eine Diskussion mit Erzieherinnen an einem evangelischen Institut in Brandenburg. Sie erzählten von ihren Praktika, die sie in evangelischen Einrichtungen machten. Das Klima bei der Arbeit hätten sie sehr geschätzt. Sie konnten sich gut vorstellen, da auch weiterhin zu arbeiten. Aber: die wollten ja nur Kirchenmitglieder. Dann habe ich versucht, ihnen zu erklären, dass sie Kirchenmitglieder auch deswegen haben wollen und müssen, weil natürlich Eltern, die ihre Kinder in diese Einrichtungen schicken, auch erwarten, dass da evangelisch gelehrt wird. Aber die Erzieherinnen betrachteten das nur unter der Frage von Gleichbehandlung. Selbst das Argument, dass eine Institution, die sich evangelisch nennt, auch erkennbar sein muss in ihrer Ausprägung, schon dieses Argument war nicht mehr richtig vermittelbar.

Ich glaube aber, dass Identität nichts Ausschließendes ist, sondern etwas, was die Eigenheit beinhaltet. Also im Grunde, würde ich fast sagen, ist eine deutliche Vermittlung von eigenen Überzeugungen eigentlich erst eine Voraussetzung, um richtig tolerant sein zu können.

U. Weidenfeld: Herr Huber, befinden wir uns in einem Kirchenkampf?

W. Huber: Die Worte Kirchenkampf und Kulturkampf sind durch die deutsche Geschichte verbrannt, und sie wieder zu benutzen, führt nur in die Irre. Der Kirchenkampf ist verbunden mit der Situation totalitärer undemokratischer Regime, und das Wort Kulturkampf ist verbunden mit einem Kampf gegen die Katholische Kirche, der auch einen Spalt zwischen die Kirchen getrieben hat. Den zu überwinden und zu einem guten ökumenischen Geist zu kommen, hat uns einige Anstrengungen gekostet. Ich stimme jedem Wort von Herrn Erzbischof Zollitsch zu, was er über die jetzige ökumenische Situation gesagt hat. Deswegen vergleiche ich die jetzige Situation nicht durch die Verwendung solcher Worte mit zurückliegenden Situationen.


Aber dass wir einen ernststen Konflikt haben, dass dieser Konflikt nicht nur ein schulorganisatori-

sches Thema hat, sondern dass er in erheblichen Teilen weltanschaulich hoch aufgeladen ist, und dies keineswegs nur auf der Seite von Christen, die dafür eintreten, dass der christliche Glaube auch am öffentlichen Ort Anerkennung findet, sondern auch auf der Seite derjenigen, die den christlichen Glauben aus dem öffentlichen Raum verdrängen wollen und dafür beispielsweise die Anwesenheit von Muslimen als Instrument und Argument verwenden, das ist ein Teil der Realität in dieser Stadt.

Diesem Konflikt muss man sich stellen; dem kann man sich nur stellen, wenn man auch das nötige Maß von Selbstbewusstsein nun auf der Seite der christlichen Kirchen und der Christen in dieser Stadt aufbringt. Nicht um zusätzlich anzuschärfen, sondern um der Realität Genüge zu tun. Insofern haben wir einen Konflikt um Fragen der Religion und ihres Ortes im öffentlichen Raum. Das kann man in meinen Augen gar nicht bestreiten.

U. Weidenfeld: Steht Berlin da für sich oder steht Berlin da als Tendenz für einen Konflikt, der in ganz Deutschland, möglicherweise nicht in der Schärfe auftritt, nicht in der Intensität diskutiert wird, für die es woanders vielleicht im Moment auch keine Anlässe gibt, aber schon für einen Trend?

W. Huber: Nein, das glaube ich nicht. Das ist ein Faktor in unserer gesellschaftlichen Situation. Den gibt es auch nicht nur in Berlin. Aber es ist kein dominierender Trend. Ich bin auch kein Anhänger von solchen Verfallsgeschichten oder so etwas. Man muss sich daran erinnern, dass es solche Konflikte in Berlin auch schon vor hundert Jahren gegeben hat. Der Autor der zehn Gebote des atheistischen Volkes, Adolph Hoffmann, wirkte in Berlin. Eine Auseinandersetzung über Religionsunterricht nach 1918 hat es in Berlin gegeben, die war mindestens so vehement wie die Auseinandersetzung, die wir heute haben. Dass Parteien in Berlin in einem stärkeren Maß durch atheistische Haltungen mitgeprägt werden als in anderen Teilen Deutschlands, ist seit langem bekannt. Insofern haben wir es hier an solchen Themen gelegentlich in Berlin ein bisschen schwerer als anderswo. Aber trotzdem ist Berlin keine atheistische Stadt. Trotzdem kann man als Christ und als Kirche in Berlin leben und arbeiten und kann sogar, wie ich das von Herzen gern tue, diese Stadt lieben.

U. Weidenfeld: Ein besseres Schlusswort dieser Diskussion hätten wir uns nicht wünschen können als dieses, Herr Huber. Vielen Dank. 

Religion im Kanon der Fächer

Von Prof. Dr. Dr. h.c. Richard Schröder,
Lehrstuhl für Philosophie / Systematische Theologie, Humboldt-Universität zu Berlin

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«,
Berlin, 4.12.2008

1. Religion - Definitionsprobleme

Was Religion ist, wissen wir alle irgendwie, aber eine Definition fällt uns schwer. Diejenigen, die sich wissenschaftlich mit Religion befassen, wissen sehr viel mehr als wir über die Religionen, sind aber ebenfalls um eine Definition verlegen. Manche empfehlen, auf eine Definition zu verzichten und sich auf die Beschreibung der jeweiligen religiösen Überzeugungen und Handlungen zu konzentrieren. Das ist nicht Drückebergerei, sondern entspricht der Tatsache, dass es Religionen, wie übrigens die Sprachen, nur im Plural gibt.

Trotzdem erlaube ich mir eine vorbehaltliche und vorläufige Aufzählung von fünf Zügen, die uns nicht grundlos vorschweben, wenn wir von Religion sprechen:

- den Bezug auf übermenschliche Macht, Unbedingtes, Heiliges oder Transzendentes;
- einen Bezug auf Traditionen, also eine Generationenkontinuität;
- einen Gemeinschaftsbezug, der in der Regel die Grenzen des Standes überschreitet, bei den sog. Weltreligionen auch nationale Grenzen;
- Lebensorientierung, und zwar sowohl im Alltag als auch besonders in den sog. Grenzsituationen des menschlichen Lebens, wie Krankheit, Schicksalsschläge, Tod und Schuld;
- eine religiöse Praxis, und zwar sowohl gemeinschaftliche, wie etwa den Gottesdienst, als auch individuelle, wie das Gebet.

Die Schwierigkeiten einer Definition der Religion ergeben sich daraus, dass sich im Abendland zunächst ein Religionsbegriff gebildet hat, der sich an dem orientierte, was im westlichen Kulturkreis unter Religion verstanden wurde: Glaube an Gott oder Götter. Das passte ganz gut für Judentum, Christentum, Islam und die Religionen der bekannten Antike der Griechen und Römer. Doch dann kamen zwei außereuropäische Entdeckungen hinzu, die sich dieser Definition nicht einfügten.

Die eine waren die sogenannten Naturreligionen, wir nennen sie besser *Stammesreligionen schriftloser Völker*. Das Schamanentum gehört dazu, der sog. Fetischismus, der Ahnenkult. Hier geht es nicht um Götterverehrung, sondern um den Umgang mit Geistern und Kräften, die Magie gehört hierher.

Die andere Entdeckung war der *Buddhismus*. Das Nirwana ist kein Gott und das Ziel des Buddhismus ist nicht Götterverehrung, er möchte sie als etwas Vorläufiges überwinden. Der Buddhismus ist aber gemeinschaftsbildend, traditionsbildend und lebensorientierend wie ansonsten Religionen. Also eine atheistische Religion (H.v. Glasenapp)? Der Ausdruck ist mindestens ungewohnt.

Man hat dann versucht, das unübersichtlich gewordene Feld durch den *Entwicklungsgedanken* zu ordnen, und zwar durch zwei entgegengesetzte Konzeptionen.

Das eine Schema lautete: Höherentwicklung von den Naturreligionen über den Polytheismus zum Monotheismus. Die Folge musste sein, dass die unter dem Namen Hinduismus zusammengefassten indischen Religionen als primitiv gegenüber den monotheistischen Religionen des europäisch-vorderorientalen Bereichs (Judentum, Christentum, Islam) erscheinen mussten, was ein Hindu als intellektuellen Kolonialismus zurückweist. Aber auch die unterstellte Primitivität der sog. Naturreligionen ist problematisch, wenn wir nur bedenken, dass Gesellschaften nach dieser Orientierung Zigtausende von Jahren bis heute lebensfähig waren und sind. Sie sind auch nicht primitiv nach dem Maßstab der Differenziertheit, sondern hochkomplex in ihren Riten und Bräuchen. Die Lehrzeit der keltischen Druiden soll zwanzig Jahre betragen haben.

Das andere Schema ist eher eine Dekadenztheorie: vom Urmonotheismus zum Polytheismus zurück zum differenzierten Monotheismus. Aber ein solcher Urmonotheismus lässt sich ernsthaft nicht nachweisen.

Zu offenkundig machen beide Entwicklungsschemata die europäischen Gegebenheiten zum Entwicklungsziel.

Innerhalb des westlichen Kulturkreises kommt aber noch ein weiteres Problem hinzu. Wenn wir voraussetzen, dass zu jeder Art von Religion ein Transzendenzbezug gehört, dann können Ideologien wie der Kommunismus nicht zu den Religionen gerechnet werden. Sie beanspruchen aber in vergleichbarer Weise den ganzen Menschen. Die diesen Ideologien entsprechende Gemeinschaftsform war die der politischen Weltanschauungspartei. Sollen wir sie als Pseudoreligionen bezeichnen? Kommunisten würden diese Einordnung zurückweisen. Sie beanspruchen, eine wissenschaftliche Weltanschauung zu vertreten, die gerade von der Religionskritik ihren Ausgang nimmt. Dieser Anspruch auf eine wissenschaftliche Weltanschauung lässt sich nach allgemein anerkannten Kriterien der Wissenschaftlichkeit zurückweisen, es bleibt aber das erstaunliche Phänomen, in welchem Maße sich der herrschende Kommunismus religiöser Sprache (ewig, allmächtig) und Riten (Jugendweihe, Massenaufzüge) bedient und quasireligiöse Verhaltensweisen (Ergebenheit, aber gegenüber der Partei) eingefordert hat. Verheerend hat sich ausgewirkt, dass in den sozialistischen Staaten auch der ethische Diskurs zunächst radikal abgebrochen wurde. Lenin: Es gibt »'im ganzen Marxismus von vorn bis hinten auch nicht ein Gran Ethik'«. Und was danach als sog. sozialistische Moral etabliert wurde, war ein partikularistisches Dekret. Die »Zehn Gebote der sozialistischen Moral« von Walter Ulbricht haben zwar eine Zeit lang jedes Postamt geziert, haben aber den Dekalog nicht ersetzt, sondern nur bewirkt, dass nun im Osten meist beide vergessen sind.

2. Religionen und Sprachen

Die unaufhebbare Pluralität von Religionen lässt sich durch einen Vergleich mit den Sprachen erhellen. Auch Religionen sind ja für die Ihren immer auch Verständigungsmittel dergestalt, dass sie Einverständnis stiften.

Die Sprache gibt es so wenig wie *die* Religion. Es gibt zwar sprachliche Universalien, Merkmale, die jeder Sprache zukommen müssen, wie die Unterscheidung zwischen Gegenständen und Tätigkeiten, aber mit denen kann man sich nicht verständigen. Wer die Pluralität der Sprachen durch eine künstliche Sprache beenden möchte, z.B. Esperanto, der hat den bereits existierenden Sprachen bloß eine weitere hinzugefügt, die außerdem schwerlich eine Sprachgemeinschaft gründen wird, höchstens Brieffreundschaften. Die Versuche, eine Religion zu gründen, die alle an-

deren enthält – besonders im indischen Kulturkreis sind solche Intentionen zu Hause –, der hat ebenfalls bloß die Anzahl der Religionen vermehrt. Jeder Mensch wächst in einer, höchstens zwei Muttersprachen auf. In der kann er sich besser oder schlechter auskennen. Er muss sich gut in ihr auskennen, wenn er seinen eigenen Sprachstil entwickeln will. Der eigene Sprachstil ist aber keine eigene Sprache. Es ist unsinnig und unmöglich, sich eine eigene Sprache schaffen zu wollen, sie würden ja nur zum Selbstgespräch taugen. Ebenso problematisch ist die Absicht, sich eine eigene Religion basteln zu wollen. Und nur wer sich in seiner Muttersprache gut auskennt, kann Fremdsprachen lernen. Seine Muttersprache kann man auch wechseln, aber schwerlich öfter als einmal im Leben. Analog dazu gibt es Bekehrungen. Wer aber drei bis viermal die Religion wechselt, wird kaum noch ernst genommen. Und es gibt verwandte Sprachen, deren andere man ohne großes Sprachenlernen einigermaßen versteht, wie etwa Norwegisch und Schwedisch, oder was heute nicht mehr wahr sein soll, Serbisch und Kroatisch. Neuerdings soll es eine eigene Sprache namens Bosnisch geben. Andere Sprachen erschließen sich nur durch ein mühsames Studium, wie für uns das Chinesische. Auch das hat seine Parallele in den Konfessionen derselben Religion. Aber auch die sog. abrahamitischen Religionen haben einiges gemeinsam, das sie von Religionen etwa des indischen Kulturkreises gemeinsam unterscheidet, etwa den Monotheismus, den Schöpfungsgedanken, den eines göttlichen Gerichts. Und Sprachen entwickeln sich. Aber wir können nicht ernsthaft voraussagen, welche Sprachen in tausend Jahren gesprochen werden. Auch dies gilt analog von den Religionen und Lebensorientierungen.

3. Perspektiven auf Religion

Wie gehen wir nun um mit dieser unaufhebbaren Pluralität von Religionen und Weltanschauungen?

Wir können nämlich noch unterschiedliche *Perspektiven auf Religion* einander zuordnen und auf ihre Verträglichkeit und Unverträglichkeit hin beschreiben. Die wissenschaftliche Perspektive auf Religion oder allgemeiner auf eine Lebensorientierung ist ja die des Beobachters. Religion oder Lebensorientierung ist aber nicht ein dem Beobachter gegenüber neutraler Gegenstand, sie ist zunächst kein Erkenntnisobjekt, das erst durch eine bestimmte wissenschaftliche Fragestellung in den menschlichen Wissenshorizont tritt, wie etwa das Atomgewicht, denn jeder von uns lebt ja

immer schon mit bestimmten Lebensorientierungen, auch wenn sie uns in verschiedenen Graden bewusst sind.

Die grundlegende Unterscheidung ist die zwischen *Binnenperspektive* und *Außenperspektive*, also Religion, wie sie als Lebensorientierung erlebt, verstanden und vollzogen wird, auf der einen Seite, und Religion, wie sie sich einem Beobachter von außen darstellt.

Die *Binnenperspektive* von Religion kann einfachhin vollzogen werden, wenn sie als fraglos und konkurrenzlos selbstverständlich erfahren wird, wie etwa bei Stammesreligionen isolierter Stämme oder in einem religiös homogenen Kulturbereich, wie das in gewissen Grenzen vom christlichen Mittelalter in Europa galt. Mindestens aber wird die jeweilige Lebensorientierung eigens thematisiert im Erzählen und Überliefern. Aber auch die Reflexion, ja die Kritik an überlieferter oder vorfindlicher Religion kann aus der Binnenperspektive gelebter Religion vollzogen werden, als theologische oder religiöse Religionskritik. Die Geschichte traditioneller Religionen kennt nicht wenige solche reformatorischen oder selbstkritischen Aufbrüche. Die gestifteten Religionen entstammen einem religionskritischen Impuls, indem sie sich von einer vorgefundenen absetzen. Die Botschaft der israelitischen Propheten mit ihrer Kultkritik ist von der Art, auch das Christentum, der Islam und der Buddhismus sind aus religiöser Religionskritik hervorgegangen. Namentlich für solche gestifteten Religionen gehört also eine Außenperspektive auf andere, ältere Religionen zur Binnenperspektive selbst. Schön, wenn man auch voneinander weiß, könnte man denken. Leider ist dem nicht so. Die Art und Weise, in der Judentum, Christentum und Islam sich in ihrer Geschichte aufeinander bezogen haben, ist nämlich reichlich angefüllt mit Missverständnissen des einen über den anderen und das hat schlimme Konsequenzen gehabt. Trotzdem sind auch überlieferte Religionen lernfähige, zur Selbstkorrektur fähige Gebilde. Religionskritik muss nicht atheistisch sein, es gibt auch die religiöse Religionskritik, und das heißt ja immer auch Selbstkritik. Namentlich in sogenannten Schriftreligionen ist die Existenz eines normativen Textes immer wieder eine Instanz der Selbstkritik. Er muss einerseits unter gewandelten Umständen interpretiert werden, interpretiert aber andererseits immer auch selbst diejenigen, die sich dieser Norm verpflichtet wissen.

Die Binnenperspektive von Religion ist aber andererseits immer exzentrisch, weil es bei Religionen

immer um einen erfahrenen, nicht um einen selbst gesetzten Anspruch geht. Sie sind an Vorgaben gebunden, an eine Überlieferung, eine Gemeinschaft und an den sie konstituierenden Anspruch selbst. Vonseiten eines atheistischen Humanismus wird gern der Satz von Karl Marx in Anspruch genommen, dass der Mensch für den Menschen das höchste Wesen sei. Man kann von diesem Satz einen menschenfreundlichen Gebrauch machen, nämlich den negativen: es sollte, es darf für Menschen keine Ziele geben, denen sie Menschenopfer bringen. Dagegen findet diejenige Interpretation, nach der die Menschen sich selbst für das höchste Wesen halten sollten (ein Satz, der übrigens in merkwürdigem Kontrast steht zu der materialistischen These, dass auch der Mensch bloß ein Tier sei und das menschliche Bewusstsein nichts anderes als eine Funktion hochkomplex strukturierter Materie), diese These also findet den Widerspruch mindestens vieler Religionen, deren Lebenspraxis voraussetzt, dass Menschen darin ihre Würde haben, dass sie etwas Höheres als sich selbst anzuerkennen vermögen.

Die *Außenperspektive* eines Betrachters von Religion kann entweder die eigene Lebensorientierung dabei ausklammern, um bloß zu beschreiben, wie andere sich verstehen. Das ist die Perspektive einer Religionskunde. Der Betrachter kann aber auch die Absicht verfolgen, zu erklären, warum sich andere in einer bestimmten Weise verstehen. Erklärungen folgen immer dem Schema: x ist von y abhängig. Deshalb setzt jedes Erklären eine Entscheidung darüber voraus, was als Konstante, was als Variable in Betracht kommt. Erklärungen suchen wir für das, was sich für uns nicht von selbst versteht. Wer also selbstverständlich an Gott glaubt, fragt nicht, warum ein anderer das auch tut, wohl aber, warum er etwa ganz anderes von Gott redet und denkt als er. Wer dagegen davon überzeugt ist, dass es Gott gar nicht gibt, sucht nach Erklärungen dafür, dass Menschen an Gott glauben. Was auch immer er als Erklärung dafür angibt, jedenfalls kann er nicht erwarten, dass jemand, der an Gott glaubt, derartige Erklärungen für sich akzeptiert. Man kann zum Beispiel nicht Christ sein und zugleich Gott für eine gesellschaftlich oder psychologisch oder gnoseologisch bedingte Projektion oder Illusion halten. Wohl aber kann man Christ sein und zugleich die verschiedenen menschlichen Gottesbilder, Gottesverehrungen, Religionen als auch gesellschaftlich, psychologisch oder gnoseologisch bedingt verstehen. Ein Christ, ein Jude, ein Moslem wird seinen Glauben an Gott immer zuerst aus Gott selbst erklären und wird niemals

Erklärungen akzeptieren, die ihn wegerklären. M.a.W.: nur die beschreibende, nicht die wegerklärende Außenperspektive auf Religion ist mit der Binnenperspektive von Religion kompatibel.

Auch die Perspektive der Religionssoziologie ist ursprünglich eine Außenperspektive, die die Binnenperspektive von Religion nicht erreicht. Denn wer von der Wahrheit einer Religion überzeugt ist, wird das jedenfalls nicht damit begründen, dass diese seine Religion gesellschaftlich bedingt oder gesellschaftlich nützlich ist. Entstanden ist die Fragestellung der Religionssoziologie durch das Studium besonders befremdlicher, der sog. Stammeskulturen. Es nötigte zur Modifikation eines bloß abwertenden Religionsverständnisses. Malinowski: »Da wir Kult und Glauben nicht nach ihren Objekten definieren können, müssen wir versuchen, ihre Funktion zu erfassen.« Sein Resultat: Religion ermöglicht solchen Völkern erst das gesellschaftliche Zusammenleben, indem sie durch Bräuche und Mythen Verhalten standardisiert, Emotionen sortiert, Tradition stabilisiert. Dieser Typ von Religionssoziologie kann also kurz so verstanden werden: da uns das Selbstverständnis einer fremden Kultur und ihrer Religion verschlossen sind, können wir wenigstens noch, sozusagen ersatzweise, zu verstehen versuchen, welche Funktion deren Religion für ihr Zusammenleben und für ihre kulturelle Identität hat. Das kann uns dazu verhelfen, den notwendigen Respekt vor dem Anderssein anderer aufzubringen. Nun kann man dieselbe Fragestellung auch auf die eigene Kultur übertragen. Dann wird die Leistung von Religionen etwa so beschrieben: sie können sozial stabilisierend wirken, indem sie einen gewissen gesellschaftlichen Konsens stiften, sie können für den Einzelnen sozial integrierend wirken, aber auch biografisch stabilisierend, indem sie, namentlich im Umgang mit Grenzsituationen (Krankheit und Tod, Versagen, Schuld und Verzweiflung) orientieren. Man nennt das heute Kontingenzbewältigung, früher hätte man einfach Trost gesagt. Und sie kann eine emotionale Bindung stiften, die auch in ethischer Hinsicht Grundorientierungen und Motivationen stiftet. Sie können sensibilisieren gegen die fatalistische Hinnahme von Unrecht und Deformationen des Menschen.

Mehr als: »sie können...« darf man allerdings nicht behaupten. Denn auch Religionen und Religiosität sind durchaus ambivalente Phänomene. Da droht auch immer die Gefahr, die die Lateiner mit »religiosus« bezeichneten, die zwanghafte Skrupulosität in religiösen Fragen, aber auch die Abschottung einer religiösen Sondergemeinschaft,

wie wir sie bei bestimmten Sekten beobachten. Religion kann auch missbraucht werden, nicht nur politisch, wofür sich Einzelbeispiele erübrigen, sondern auch im Sinne persönlicher Abhängigkeit. Es gibt eben nicht nur nette Religionen (Spaemann). Es gibt auch *destruktive Religiosität*, nämlich diejenigen Religionen, die sich bewusst den Nachtseiten des Lebens und lebensfeindlichen Mächten zuwenden, sie also nicht etwa irrtümlich, sondern bewusst und gewollt verehren oder instrumentalisieren, wie besonders eklatant die Satanskulte und der Okkultismus, zum Teil wohl auch die magie-orientierten Voodoo-Religionen.

Und es gibt religiösen Fanatismus, den man heute Fundamentalismus nennt. Das beste Mittel gegen Fundamentalismus ist Bildung, auch religiöse Bildung, gebildet und aufgeklärt sein über die eigene Religion oder Weltanschauung. Deshalb ist es gut und wichtig, wenn Religion Thema der Bildung wird, sowohl in der Schule als auch an der Universität. Es gibt aber nicht nur religiösen Fanatismus. Wir haben inzwischen auch Erfahrungen mit atheistischem, sich wissenschaftlich gebendem Atheismus gemacht, dem unter Stalin, Mao und Pol Pot Hunderttausende zum Opfer gefallen sind.

Es steht mit der Religiosität so ähnlich wie mit der Sexualität: entfesselt sind beide lebensbedrohend, nur kultiviert sind sie lebensdienlich. Mir scheint, die bei uns so weit verbreitete religiöse Gleichgültigkeit, die sich gerne Toleranz nennt, aber gar nichts zu ertragen hat, übersieht die Gefahr inhumaner Religiosität.

Einen waschechten Rationalisten muss es unheimlich stören, dass es auf dem Feld unserer grundlegenden Lebensorientierungen kein rationales Verfahren zur definitiven Klärung aller anstehenden Fragen geben soll, dass also auf diesem Felde unaufhebbar Entscheidungen im Spiel sind. Das lässt sich aber plausibel machen. In den Naturwissenschaften werden gesicherte Erkenntnisse durch Experimente gewonnen. Experimente sind dadurch charakterisiert, dass sie wiederholt werden können, indem man die betreffende Versuchsanordnung noch einmal herstellt. Wir können auch mit uns selbst Experimente unternehmen, indem wir uns wiederholt derselben Situation aussetzen, etwa nach dem dictum eines Rauchers, mit Rauchen aufhören sei ganz einfach, er habe das schon zehnmals gemacht. Wir können aber mit unserem Leben im Ganzen nicht experimentieren, weil es einmalig ist. Wir können auch nicht möglichst viele Lebensorientierungen

durchprobieren, um die beste zu wählen. Dazu ist das Leben zu kurz. Die Extensität des Probierens geht auf Kosten der Intensität. Mündigkeit erweist sich in der kritischen und selbstverantworteten Übernahme von Gegebenem. Jede Religion gibt solches Gegebene vor und stellt damit die Verbindung her zu bereits gelebten Lebensmöglichkeiten.

4. Religion und Bildung

Religion wird an unseren Universitäten in zweifacher Weise thematisiert; von der Religionswissenschaft und von der Theologie, traditionell ist das die christliche, aber es gibt namentlich in NRW Ansätze für den Aufbau von Instituten für den Islam, der nicht dem Typ Religionswissenschaft, sondern dem Typ Theologie folgt. Leider gibt es solche Ansätze nicht in Berlin, wo die meisten Muslime in Deutschland leben, weil der Anlass fehlt: der Bedarf an Religionslehrern für islamischen Religionsunterricht als ordentliches Schulfach.

Was ist der Unterschied? Er hängt zusammen mit dem Unterschied von Außenperspektive und Binnenperspektive. Religionswissenschaft erforscht die Welt der Religionen als Teil der menschlichen Kultur und Kulturgeschichte, aus der Beobachterperspektive. Theologie wird aus der Binnenperspektive heraus betrieben. Sie ist bezogen auf die religiöse Praxis einer Religionsgemeinschaft und reflektiert diese auch kritisch. Dass der christliche Fundamentalismus in Deutschland eine weitaus geringere Rolle spielt als in den USA, dürfte auch damit zu tun haben, dass hier seit Jahrhunderten die Pfarrer an den Universitäten ausgebildet werden.

Die Theologie hat ihre Existenzberechtigung an der Universität im Unterschied zur Religionswissenschaft ausschließlich darin, dass es hierzulande Kirchen gibt, die von ihren Pfarrern und Pfarrern eine Hochschulausbildung verlangen. Und die Theologie ist auch als Wissenschaft an diesem Bezug zur Praxis einer Kirche orientiert. Ohne diesen würden ihre Disziplinen an andere Fächer fallen, also die alttestamentliche Wissenschaft an die Altorientalistik, die Kirchengeschichte an die Geschichte usw. Denn die Theologie hat ja nicht, wie das Wort nahelegen könnte, in derselben Weise Gott zum Thema wie die Zoologie die Tiere. Es gibt aber mindestens noch eine andere Wissenschaft, die durch einen Praxisbezug konstituiert wird und ohne diesen ihre Teile an andere Disziplinen verlieren würde: die Medizin.

Außenperspektive und/oder Binnenperspektive, diese zwei Aspekte bestimmen auch die Möglichkeiten, Religion an den öffentlichen Schulen zu thematisieren. Ich sehe da grundsätzlich drei Möglichkeiten, wenn ich einmal eine vierte, die in der DDR praktizierte, beiseite lasse, nämlich Religion gar nicht an den Schulen zu thematisieren, und wenn doch, dann gehässig, als unwissenschaftliche reaktionäre Ideologie des Klassenfeindes.

a) Religionskunde.

Die wichtigsten Religionen der Erde werden bekannt gemacht.

Bezugswissenschaft ist die Religionswissenschaft.

Weder Lehrer noch Schüler müssen religiös engagiert sein.

Religionskundliche Elemente gehören in jeden vernünftigen Lehrplan, z.B. im Fach Geschichte. Sie gehören auch in jede vernünftige Konzeption eines konfessionellen Religionsunterrichts.

Es scheint nun so, als würde Religionskunde als Vermittlungsform für Wissen von Religionen der Situation in einer religiös pluralen Gesellschaft und für staatliche Schulen eines religiös und weltanschaulich neutralen Staates am besten entsprechen. Das ist aber etwas zu kurz geschlossen. Dem weltanschaulich neutralen Staat kann und soll nämlich nicht der weltanschaulich neutrale Bürger entsprechen.

Wenn überhaupt das Thema Religion in der Schule vorkommt, ist das besser als nichts. Aber ist die religionskundliche Perspektive hier optimal? Ein Sportlehrer sollte am besten nicht selbst Sport treiben und ein Musiklehrer nicht Musik, diese Forderung habe ich noch nicht gehört.

Die religionskundliche Perspektive, die produktiv ohnehin erst bei Jugendlichen und nicht schon bei Erstklässlern sinnvoll ist, gleicht doch schnell einem Zoobesuch, der bekanntlich nicht zum Umgang mit Tieren befähigt. Da schleicht sich leicht eine für Lebensorientierungen unangemessene Konsumentenperspektive ein: im Supermarkt religiöser Werte mit einem Einkaufswagen hier dieses und dort jenes mitzunehmen.

Noch einmal bemühe ich die Analogie zu den Sprachen. Niemand kann alle Sprachen kennen. Wir müssen uns beim Sprachenlernen auf diejenigen beschränken, für deren Anwendung wir auch Gelegenheit haben. Am besten sollten wir

die der Nachbarländer kennen, also Görlitzer Polnisch und Freiburger Französisch. Analog dazu sollte die Kenntnis der Religionen unserer Mitbürger Vorrang haben vor der Kenntnis der Religion der Azteken und Sumerer.

Und es gibt da noch eine Gefahr, die ein Gutachten der jüdischen Gemeinde zum Brandenburger LER-Projekt seinerzeit sehr gut beschrieben hat: »Es gibt eine Kritik am LER-Konzept, die darauf hinweist, dass es eine multikulturelle interkonfessionelle Persönlichkeit gar nicht gebe; – wir befürchten Schlimmeres: Die besagte Persönlichkeit gibt es durchaus, sie zeichnet sich aus durch ein überhebliches Selbstbewusstsein«, weil sie dem, was sie versteht und dem, was sie toleriert, »in keiner Weise verpflichtet ist«.

Man kann nicht behaupten, dass ein solcher Standpunkt über den Standpunkten, der sich gern wissenschaftlich gibt, die Toleranz fördert. Nur wer einen Standpunkt hat, kann ernsthaft Toleranz üben, nämlich ertragen, dass andere einen anderen haben. Wenn alles egal ist, ist auch die Toleranz egal. Wer keinen Standpunkt hat, kann ihn auch nicht korrigieren oder ändern.

b) Christenlehre oder Glaubensunterricht. Christen führen Christen in den christlichen Glauben und seine religiöse Praxis ein, entsprechend Muslime, Juden usw.

Bezugswissenschaft ist die jeweilige Theologie.

Der Unterricht ist bekenntnisgebunden für Lehrer und Schüler und eng an die Religionsgemeinschaft gebunden.

Von der Art ist z.B. der Konfirmationsunterricht und seine Entsprechungen.

Er gehört nach meinem Verständnis nicht an eine öffentliche Schule, sondern in die Religionsgemeinschaften. Es gibt aber noch ein Drittes:

c) Religionsunterricht nach Art. 7 GG
Er ist konfessionell gebunden hinsichtlich der Lehrer, nicht aber hinsichtlich der Schüler.

Die Bezugswissenschaft ist die jeweilige Theologie.

Er dient der Begegnung mit einer konkreten Religion oder Konfession mit Blick auf andere.

Der Lehrer ist hier nicht nur distanzierter Informant, sondern für die Schüler auch der Testfall, dem man auf den Zahn fühlen kann.

Die Religionslehrer gehören nach diesem Modell zum Lehrerkollegium, was den zusätzlichen Vorteil bringt, dass die Toleranz nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch im Lehrerzimmer praktiziert werden muss.

Der Situation in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft entspricht am besten nicht das Einheitsfach Ethik, als ginge es darum, eine Einheitsethik oder gar Einheitsweltanschauung zu installieren, sondern ein Wahlpflichtbereich, in dem die Eltern und Schüler frei entscheiden können, aber sich auch entscheiden müssen für das eine oder das andere. Es ist eine ungute Verführung, wenn stattdessen die Entscheidung lautet: Unterricht oder Eis essen gehen. Es wäre wünschenswert, wenn die Fächer des Wahlpflichtbereichs nicht blind nebeneinander herlaufen, sondern auch kooperieren, sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch in Gestalt gemeinsamer Projekte. Das entspräche nämlich genau der Situation in unserer Gesellschaft. Menschen verschiedener weltanschaulicher Orientierung, denen wir wünschen, dass sie diese auch bedacht und reflektiert haben, kooperieren gemeinsam im Beruf und zunehmend auch in den Familien.

Nun sagen manche, es sei doch besonders vorteilhaft, wenn die Schüler mit verschiedenen weltanschaulichen und religiösen Hintergründen sich gemeinsam mit Normen und Werten befassen. Schlecht ist das jedenfalls nicht und findet im gemeinsamen Schulalltag ohnehin statt. Es gibt da aber ein Problem namentlich für muslimische Schüler und Eltern. Die könnten nämlich sagen: was im Ethikunterricht vermittelt wird, das ist nicht Unseres, das ist Fremdes – mit der Folge des inneren Rückzugs. Ein islamischer Religionsunterricht an der Schule würde diesen Rückzug erschweren. Der da lehrt, ist ja einer von uns, selbst ein Muslim.

5. Ethos und Ethik

Das Wort Ethik stammt bekanntlich von Aristoteles. Es bezeichnet bei ihm eine theoretische Unternehmung in praktischer Absicht und beschäftigt sich mit den menschlichen Lebensvollzügen. Ethik vollzieht sich also als Reflexion auf das angemessene menschliche Verhalten mit Rückwirkung auf dasselbe. Ethik stammt aus Lebenserfahrung und zielt auf ihre Verbesserung. Das

unterscheidet sie von der Fragestellung der modernen Metaethik, die die Sprache der Moral so ähnlich untersucht wie die Astronomie die Sterne, nämlich ohne Einfluss auf sie zu nehmen. Ethik unterscheidet sich aber auch von dem, was sie untersucht, nämlich das Ethos oder die Moral, also die faktischen, zumeist und zunächst unreflektierten, weil selbstverständlichen menschlichen Verhaltensorientierungen. Augustin sagt einmal: das Buch, in dem die Kinder lesen, sind die Eltern. Dass unsere gelebten Lebensorientierungen zunächst und zumeist selbstverständlich sind, schließt nicht aus, sondern ein, dass sie besprochen werden, nämlich in Geschichten, wozu auch der Klatsch gehört. Die Selbstverständlichkeit schließt auch nicht etwa Konflikte aus, nämlich solche um Normabweichungen. Dabei werden auch Gründe und Begründungen eingefordert: Warum hast du mir das angetan? oder: Warum hast du das getan? Die erwartete Antwort soll den Anschluss an die gemeinsamen, als selbstverständlich unterstellten Überzeugungen wiederherstellen. Ethische Fragen von der Art: Was ist überhaupt das Gute? werden in solchen Ethosdiskursen als unfreundliche Akte und Auskunftsverweigerung zurückgewiesen. Umgekehrt ist der im Ethosdiskurs Geübte noch lange nicht zum Ethikdiskurs befähigt. Das illustriert Platons Dialog Euthyphron. Als Sokrates den Priester Euthyphron fragt, was denn Frömmigkeit sei, antwortet dieser: was ich jetzt tue: meinen Vater anklagen, weil er einen Sklaven zu Tode hat kommen lassen. Mein Lieber, sagt Sokrates, danach frage ich doch nicht. Euthyphron versteht die ethische Fragestellung nicht.

Der ethische Diskurs entsteht durch eine Krise des Ethos, nämlich durch die Infragestellung bisheriger Selbstverständlichkeiten. Selbstverständlichkeiten werden entweder infrage gestellt durch konkurrierende Selbstverständlichkeiten, also Pluralitätserfahrungen, oder dadurch, dass bisherige Selbstverständlichkeiten in einer neuen Situation versagen. Im Besonderen wird die ethische Fragestellung zur Orientierung unentbehrlich, wenn die Komplexität oder Unübersichtlichkeit von Problemlagen wächst.

In solchen Fällen lassen sich die bisherigen Selbstverständlichkeiten durch Relativierung bequem bloßstellen. Das ist die Stunde der Zyniker. Die Dissoi Logoi eines anonymen Sophisten betreiben das auf naive Weise seitenweise: der Tod ist für den Sterbenden schlecht, aber für den Sargmacher gut, in Griechenland gilt öffentliche Nacktheit, nämlich beim Sport (daher Gymnasium), als anständig, in Persien als unanständig,

usw. Spaemann hat das die erste Reflexion genannt und sie von der ethischen Reflexion als der zweiten unterschieden, die nämlich durch Reflexion Geltung wiederherstellen will, nun aber als reflektierte, durch normenbegründende Argumentationen. Sokrates ist aufgrund der Verwechslung der zweiten Reflexion mit der ersten zum Tode verurteilt worden. Die durch Reflexion wiederhergestellte Geltung ist in der Tendenz universalistisch, da sie sich vernünftiger Argumente bedient und deshalb jeden Vernünftigen anspricht. Eine universalistische Tendenz eignet aber auch dem Ethos. Die Goldene Regel, die in vielen Kulturen anzutreffen ist, wird zwar zunächst nur für den sozialen Nahbereich angewendet, drängt aber geradezu zur Universalisierung: was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu. Denn der Grundakt eines jeden Ethos ist Anerkennung, einerseits gemeinsame Anerkennung desselben, andererseits wechselseitige. An diesen Grundakt kann die Forderung nach universalen Menschenrechten anknüpfen.

Das Resultat der antiken ethischen Reflexion war eine Beschreibung und Bewertung von Lebenszielen (Gütern) und Lebenshaltungen (Tugenden). Erst in der Neuzeit hat die Ethik den Anspruch erhoben, das angemessene menschliche Handeln aus einem Prinzip abzuleiten. Ich vermute: auf Kosten des Beitrags der Ethik zur Lebensklugheit.

Wie auch immer, jedenfalls *erzeugt* Ethik kein Ethos. Dergleichen ist ein aufklärerischer Aberglaube. Denn das Gute wissen und das Gute tun ist zweierlei. Davon wissen die Religionen einiges. Ethos wird nicht durch argumentative, sondern durch emotionale Einsicht motiviert und stabilisiert. So ist auch die Goldene Regel nicht zuerst ein Argument, sondern eine Anleitung zur Empathie, wie auch die Regel: »Quäle nie ein Tier zum Scherz, denn es fühlt *wie du* den Schmerz.« Der Gedanke tut weh.

Ethik lässt sich nicht feiern. Einen »Tag der Menschenrechte« kann man ausrufen und in den Medien durch entsprechende Beiträge berücksichtigen, ein »Fest des kategorischen Imperativs« kaum. Ein inhumanes Verhalten wird ein Ethiker als unvernünftig zurückweisen. Die Stimme des Ethos sagt dagegen: »Ich bringe so etwas nicht übers Herz« oder: »So etwas darf man doch nicht tun!« Das ist ein sehr respektables »man«, das von Heideggers Kritik der Uneigentlichkeit nicht getroffen wird, sondern eher zu dem gehört, was Hegel im Unterschied zur Moralität Sittlichkeit genannt hat.

Die Beziehung von Religionen auf Ethos ist weit intensiver als die auf Ethik.

6. Lässt sich Religion durch Ethik ersetzen?

Es geht jetzt nicht um die alte Frage, ob eine aus Atheisten bestehende Gesellschaft oder ein Staat Bestand haben kann, die bereits Pierre Bayle (1667-1706) bejaht hat, wenn sie sich nämlich an Recht und Gesetz halten.

Es geht jetzt um die Frage, ob etwas Unersetzbares verschwindet, wenn Religion verschwindet. Damit ist ja gar nicht ausgeschlossen, dass man mit diesem unersetzten Verlust auch in geordneten Verhältnissen weiterleben kann, bzw., da niemand lebendige Religion anordnen kann, dann auch weiterleben muss. Die Frage kann also auch so gestellt werden: Gibt es über Ethik hinaus ein Plus derjenigen Religionen, die ethosorientiert sind? Ich beschränke mich dabei auf die Religionen unseres Kulturkreises.

Ich will aber zuvor noch bemerken: Ein überzeugter Christ etwa würde sich, wenn unsere Frage mit Nein beantwortet würde, davon überhaupt nicht beeindrucken lassen, sondern weiter sagen: »Meinen Jesum lass' ich nicht.« Wie sollte er auch, es muss schon anderes als eine Argumentation einschlagen, damit ein Christ seine Identität aufgibt, nämlich Enttäuschungserfahrungen, bohrende Zweifel und Verzweiflung – Versuchungen, vor denen bewahrt zu werden nicht nur der Christ seinen Gott bittet.

a) Was mit der Religion verschwinden würde, ist einmal die Art von Vergewisserung unseres Weltaufenthaltes durch Geschichten, gemeinschaftliche Handlungen und Vollzüge, Feiern und Feste im Kreise Gleichgesinnter, die Intensivierung durch Wiederholung, die heimisch werden lässt in einer Überlieferung, das Gespräch mit den Vorgängern im Glauben, die in Texten und Liedern präsent sind. Der säkulare Kultur- und Unterhaltungsbetrieb, Fußball inbegriffen, ist kein Äquivalent, sondern aus anderen Gründen gerechtfertigt. Und ein Publikum ist keine Gemeinde. Außerdem würde eine erhebliche Dimension des kulturellen Gedächtnisses verloren gehen. Schon jetzt stehen viele vor der mittelalterlichen Abteilung einer Gemäldegalerie wie die Kuh vorm neuen Tor. Besonders krass ist dieser Gedächtnisverlust in den neuen Bundesländern. Aber der Verlust wird bemerkt. Es gibt dort zugleich ein enorm angewachsenes Interesse an der lokalen

Geschichte. Gelegentlich tun sich Christen und Nichtchristen zusammen, um die Dorfkirche zu retten oder gar neu aufzubauen.

b) Mit der Religion würde die religiöse Einsicht in den Zusammenhang von Sünde, Schuld und Vergebung verschwinden, eine Einsicht, die, von ihrem religiösen Zusammenhang gelöst, allzu leicht zu Menschenverachtung führt und immer eine latente Gefahr für den atheistischen Humanismus darstellt, der an das Gute im Menschen glaubt, aber sich ein Äquivalent für Gottes Barmherzigkeit nicht beschaffen kann.

c) Mit der Religion würde Gott als die untrügliche Instanz menschlicher Letztverantwortung verschwinden, von der wir uns deshalb vollständig in die Karten sehen lassen können, weil nur er diesen Einblick nicht missbraucht.


d) Mit der Religion würde ein durch nichts ersetzbarer Grund der Dankbarkeit verschwinden, einer Dankbarkeit, die die Wahrnehmung des Selbstverständlichen intensiviert und das menschliche Tun entlastend in den Status der Antwort statt der prometheischen Selbstschöpfung entlässt.

Matthias Claudius:

»Ich danke Gott und freue mich
Wie's Kind zur Weihnachtsgabe,
Dass ich bin, bin! Und dass ich dich,
Schön menschlich Antlitz habe.«

e) Es würde verschwinden ein Grund zur Gelassenheit und zu einer Zufriedenheit, die der unerschütterte Hintergrund bleibt für die unvermeidlichen und auch berechtigten vielen Unzufriedenheiten:

»Gott gebe mir nur jeden Tag,
Soviel ich darf zum Leben.
Er gibt's dem Sperling auf dem Dach;
Wie sollt er's mir nicht geben!

f) Alle Menschen kennen wahrscheinlich den Wunsch nach Auflösung der Widersprüche des Lebens und der Wirklichkeit. Aber es wird immer gefährlich, wenn das Himmelreich auf Erden errichtet werden soll. Die Verheißung der Auflösung aller Widersprüche ist bei Gott besser aufgehoben unter den menschlichen Handlungsanweisungen. Statt jenes verführerischen großen Menschheitsfortschritts zum großen Glück sollten wir uns lieber den vielen kleinen und möglichen Fortschritten zuwenden. 

Arbeitsgruppe 1: Jüdische und muslimische Perspektiven

Grundprinzipien Jüdischen Religionsunterrichts¹

Von Prof. Dr. Daniel Krochmalnik, Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

1. Religionsunterricht

Für den jüdischen Religionsunterricht gilt zunächst dasselbe wie für den Religionsunterricht überhaupt. Er verhält sich zum übrigen Fächerkanon der Schule wie die Religion zur Kultur. Dieses Verhältnis kann in drei Aspekten aufgefächert werden:

A. Transzendenzachse: Die monotheistischen Religionen stehen den Kulturen kritisch gegenüber. Das Bestehende wird vom absoluten Standpunkt Gottes aus relativiert. Diese kulturkritische Höhendimension ist die Grundhaltung der Bibel zu den alten Hochkulturen. Sie kommt symbolisch in der Geschichte des Turms von Babel zum Ausdruck: Gott steigt herab (*Jerida*), um kritisch zu prüfen, wie hoch der himmelstürmende Menschenturm ist (Gen 11,5). In der Gegenwart verschärft sich der Gegensatz von Religion und Kultur durch fortschreitende Entkirchlichung und Verweltlichung – bis hin zur fundamentalistischen Verdammung der säkularen Kultur. Die religiöse **Antithese** zur Kultur ist dennoch ein wichtiger Aspekt des Religionsunterrichts. Indem Religion uns an die Grenzen unserer Existenz führt, stellt sie einen Abstand zum gesellschaftlichen *Commonsense* und dessen unreflektiertem Glauben etwa an wissenschaftliche Beherrschbarkeit, technische Machbarkeit, pausenlose Leistungsfähigkeit und maßlosen Verbrauch her. Man könnte die Religionsklasse in der Schule mit der Kapelle im Krankenhausbetrieb vergleichen – sie ist Zufluchtsort und Ausguck in einem. Indem die Religionslehre alles von der hohen Warte Gottes zu sehen lehrt, befreit sie vom Alpdruck des Bestehenden und eröffnet einen geistigen Freiraum. Der Religionsunterricht als **Schule der Distanz** ist ein unverzichtbarer Beitrag zur Erziehung und Bildung insgesamt.

B. Immanenzachse: Doch das Verhältnis der monotheistischen Religionen zur Kultur ist nicht nur negativ. Sie haben in unterschiedlichem Maß die herrschende Kultur durchdrungen und ver-

wandelt (*Inkulturation*). Radikal kultur- und weltfeindliche Optionen haben sich in den Weltreligionen auf Dauer nicht gehalten. Die vertikale Transzendenz soll vielmehr in die horizontale Immanenz, der Geist Gottes in die Schöpfung eingehen. Die profane Kultur, etwa die Agrikultur, wird geheiligt und ihre Früchte als Gaben und Segen empfangen. Dass es hier nicht nur um eine Resakralisierung, sondern auch um eine Moralisierung der Kultur geht, lehrt ein flüchtiger Blick auf das biblische Heiligkeitsgesetz, das neben Ritualgeboten auch zentrale Moralgebote wie die Nächsten- und Fremdenliebe enthält (Lev 19). Das Eingehen der Religion in die Kultur ist stets eine **Synthese**, die sowohl der Kultur als auch der Religion Kosten verursacht. Aber am Ende der gegenseitigen Durchdringung steht, so zumindest der Glaube, eine bessere Welt. Weltreligionen sind Trägerinnen einer eschatologischen Botschaft. Der Religionsunterricht als **Schule des Engagements** bildet einen weiteren unverzichtbaren Beitrag des Religionsunterrichts zur humanen Erziehung und Bildung.

C. Orientierungspunkt: Wir dürfen aber nicht vergessen, dass die antithetischen und synthetischen Aspekte von Religion im Religionsunterricht nicht in Reinkultur begegnen, sondern **the-tisch** in Gestalt unserer jeweiligen Religion. Sie ist der feste Dreh- und Angelpunkt des oben gezeichneten Koordinatenkreuzes aus vertikalen und horizontalen Achsen. An diesem Punkt verhält sich die Religion nicht zur Kultur, sie ist selber gewachsene Kultur und Tradition – eine Welt aus Zeiten und Räumen, Zeichen und Bräuchen, Quellen und Zäunen. Der Religionsunterricht im kirchlichen Auftrag muss in diese Innenwelt der eigenen Religion einführen und die Sprachen des Glaubens verstehen und sprechen lehren, er ist in erster Linie **Schule des Glaubens**. Für die Religion reicht es nicht, wenn sich der Religionsunterricht nur auf die moralischen Ideale und emanzipatorischen Potenziale der Religion konzentriert, diese müssen vielmehr aus der Innensicht der besonderen Glaubenswelt entwickelt werden. Denn anders als im Ethikunterricht soll im Religionsunterricht nicht *über* Religion, sondern aus der Religion heraus gesprochen werden!

2. Jüdischer Religionsunterricht

Im jüdischen Religionsunterricht in der Diaspora gibt es im Verhältnis zur herrschenden Kultur noch zusätzliche Komplikationen. Denn das Judentum steht in doppelter Distanz sowohl zur herrschenden Kultur wie zur Mehrheitsreligion. Auch wenn man die biblische und jüdische Prägung Europas nicht unterschätzt, so unterstützt doch kaum etwas in der profanen Umgebung die jüdische Unterweisung. Ein Diasporajude muss das Judentum suchen, es wird ihm nicht mit jedem Glockenschlag ins Haus gerufen. Jüdische Erziehung heißt in der Diaspora, Erziehung gegen den Uhrzeigersinn: das Synagogenjahr ruft heilige Zeiten aus, während die ganze übrige Welt arbeitet oder einkauft. Um ein ganz banales Beispiel zu geben: Schon die Zeitrechnung nach dem bürgerlichen Kalender verdankt sich der christlichen Religion. Sicher können wir mit einer doppelten Zeitführung leben, aber es ist fast unmöglich, die eigene Zeit gegen die herrschende Zeit zu erhalten. Hinzu kommen in der Bundesrepublik noch spezifische soziale Probleme des Religionsunterrichts. Infolge von tiefen, hier nicht näher auszuführenden geschichts- und migrationsbedingten Traditionsbrüchen fallen die beiden anderen traditionellen Erziehungs- und Bildungsinstanzen, das jüdische Elternhaus und die jüdische Gemeinde, häufig aus. Der dünne Faden muss vielfach in nur zwei Wochenstunden Religionsunterricht angesponnen werden, wenn er nicht ganz abreißen soll. Das legt den jüdischen Religionslehrern eine schwere Verantwortung auf und verlangt vom Bildungsplan eine konsequente Berücksichtigung von Prioritäten und einen strengen Zeithaushalt. Wenn wir den Bildungsplan für den jüdischen Religionsunterricht als eine Art Rettungsplan verstehen, dann ergeben sich m. E. ganz von selbst folgende vier Imperative:

Religiöse Orientierung (A), Innenorientierung (B), Kalenderorientierung (C), Lernorientierung (D).

A. Religiöse Orientierung: Der erste Imperativ lautet: Im Religionsunterricht wird Religion unterrichtet! Gerade im jüdischen Religionsunterricht sind noch viele andere Kenntnisse, z. B. der hebräischen Sprache, der jüdischen Geschichte, der israelischen Geografie erforderlich, die die Schüler/innen in der Regel nirgendwo sonst lernen. Die Versuchung ist groß, den Religionsunterricht zum Sprachunterricht, zum Geschichtsunterricht oder gar zum politischen Debattierclub zu machen. Die unverzichtbaren Zusatzinformationen dürfen aber nur als Hilfsmittel eingeführt werden und müssen erkennbar mit dem religiösen Zweck verbunden bleiben. Die Schüler/innen lernen im Religionsunterricht nicht Neuhebräisch (*Iwrit*),

sondern die *Heilige Sprache* (*Leschon HaKodesch*), soweit das für den Gebrauch der Heiligen Bücher (*Siddur, Mikra, Mischna*) notwendig ist. Sie lernen ferner nicht Geschichte des jüdischen Volkes, sondern *Heilige Geschichte*. Die Zerstörung des Tempels kommt z. B. nicht nur als Ereignis aus der Römerzeit, sondern auch als bleibender Verlust der Mitte und als zukunftssträchtiges, heilsgeschichtliches Geschehen vor. Mit dem Land Israel ist schließlich nicht in erster Linie der moderne Nationalstaat gemeint, sondern das *Heilige Land*. Obwohl der Nahostkonflikt für die meisten jüdischen Schüler/innen, besonders an Schulen mit hohem Anteil an muslimischen Schüler/innen, eine erhebliche Rolle spielt, so ist der Religionsunterricht doch nicht der Ort für politische Information oder Indoktrination. Aber auch die Breite des religiösen Stoffes fällt dem Sparkurs zum Opfer. Wer hier Vollständigkeit anstrebt, dem würden auch tausend Jahre nicht ausreichen, geschweige denn die insgesamt rund tausend Stunden Religionsunterricht, die er von der ersten bis zur letzten Klasse zur Verfügung hat. Es kommt aber hier wie auch sonst gar nicht auf die Fülle des Stoffes an, sondern auf die Kompetenzen, mit denen er bewältigt werden kann. Der Bildungsplan ist sowieso nicht als Stoffverteilungsplan gedacht, er kann sich also auf paradigmatische Prägnanz konzentrieren. Es ist z. B. nicht möglich, dass jüdische Schüler/innen im Religionsunterricht *Talmud* im größeren Umfang *lernen*, es darf aber auch nicht sein, dass sie fast tausend Stunden im jüdischen Religionsunterricht abgesehen haben, ohne je ein Blatt *Gemara* zu sehen. Ein gut gewähltes und gut erschlossenes Blatt kann stellvertretend für alle anderen zeigen, wie »*Gemara lernen*« geht und welcher Geist durch den Talmud weht. Wenn man anderswo Zeit klug einspart, kann man sie an solchen zentralen Stellen gewinnbringend investieren.

B. Innenorientierung: Ein weiterer inhaltlicher Imperativ ergibt sich aus der nie da gewesenen Traditions- und Bildungskrise des deutschen Judentums. Nach dem weitgehenden Verfall der jüdischen Milieufrömmigkeit hat der jüdische Religionsunterricht in erster Linie **Schule des Judentums** zu sein! Nicht dass die universalistische Tendenz des Judentums zu vernachlässigen ist. Die schönsten Beispiele für religiösen Humanismus und Universalismus stammen aus der hebräischen Bibel. Da aber der Religionsunterricht für viele jüdische Schüler der einzige Ort ist, an dem sie authentisch über ihr Judentum unterrichtet werden, muss der Lehrer sie ohne Rücksicht auf die Vorurteile der Nichtjuden so weit wie möglich in das Innere des jüdischen Heiligtums einführen. Die Toleranz muss es dulden,


dass für zwei Wochenstunden über der Klassentür der *Bileam*-Spruch steht: »*Siehe da ein Volk, abgesondert wohnt es (Am Lewadad Jischkon)*« (Num 23,9). Viele werden uns diese kleine Intimität nicht gestatten. Ist es nicht vielmehr das politische Gebot der Stunde, die Türen des Religionsunterrichts weit aufzureißen und jedermann Einblick zu gewähren, um die Bildung von geschlossenen »Parallelgesellschaften« zu verhindern? Diese Forderung mag in Bezug auf Koranschulen, nach allem was seit 2001 geschehen ist, gerechtfertigt sein; in Bezug auf den jüdischen Religionsunterricht ist die Sorge aber völlig überzogen. Hier ist vielmehr zu befürchten, dass die jüdische Kultur ausstirbt, wenn ihr dieses kleine Biotop nicht zur Nutzung überlassen bleibt.

C. Kalenderorientierung: Aber es geht nicht um ein virtuelles Judentum im Klassenzimmer. Der Religionsunterricht soll auch Brücken zum gelebten jüdischen Leben in der Familie und Gemeinde bauen. Das setzt Synchronie dieser Sphären voraus und verlangt folglich die Orientierung am jüdischen Kalender (Luach). Dieser führt dem Lehrer »zu ihrer Zeit« die Lehrinhalte zu. Nach dem berühmten Ausspruch von Rabbiner Samson Raphael Hirsch: »*Des Juden Katechismus ist sein Kalender*« kann so das ganze Pensum absolviert werden. Denn in einem Synagogenjahr durchwandern wir auf mehreren, teilweise sich überschneidenden Kreisbahnen den ganzen jüdischen Kosmos: Den Kreis der Fest- und Fasttage, damit verbunden den Kreis der Gebete und Schriftabschnitte, schließlich den Kreis neuerer nationaler Gedenktage, die zur Anknüpfung geschichtlicher Informationen und Reflexionen dienen können. Alle großen deutschjüdischen Bildungsreformer von Moses Mendelssohn bis Franz Rosenzweig haben die Kult- und Kalenderorientierung des Unterrichts als Herzstück ihrer jüdischen Bildungspläne gefordert. Auch die neuere Religionspädagogik betont die Notwendigkeit der Verknüpfung von informativen und performativen Momenten. Die Kalenderorientierung ist freilich keine große Weisheit, denn der jüdische Kalender ist ohnedies der geheime Lehrplan des jüdischen Religionsunterrichts, was immer der offizielle Lehrplan fordert. Die Gefahr dabei ist, dass zum Verdruss der Schüler von der ersten bis zur letzten Klasse immer das Gleiche wiederholt wird: die jüdischen Feiertage mit ihren Bräuchen. Hinzu kommt, dass die religiös anspruchsvollsten jüdischen Feiertage auf das Ende der Schulferien fallen – und in einem streng kalenderbezogenen Unterricht nie drankämen. Jüdische Schüler/innen wissen in der Regel mehr über sekundäre Feste wie *Chanukka* und *Purim* als über

hohe Feiertage wie *Rosch HaSchana* und *Jom Kippur*. Beiden Missständen kann durch ein Spiralcurriculum im Zweijahresturnus abgeholfen werden, das sich wegen der vielfach üblichen Zusammenlegung von Jahrgängen im Zentralunterricht sowieso empfiehlt. Dabei kämen im G8-Zug vier große zweijährige Stufen heraus.

D. Lernorientierung: Das Allerheiligste im rabbinischen Judentum ist das *Lehrhaus*. Das Judentum wurde einmal treffend als »*The Religion of Lernen*« bezeichnet (S. C. Heilman). Nahezu alle Titel der normativen Quellen des Judentums – *Tora, Talmud, Mischna, Gemara, Midrasch, Mischne Tora, Mischna Brura* – bedeuten »*Lehre*« oder »*Lernen*«. Man kann keine authentische Innensicht des Judentums gewinnen, wenn man nichts »*gelernt*« hat. Wenigstens ein paar Moleküle Lehrhausluft müssen in jedem jüdischen Religionsunterricht nachweisbar sein. So wie der Chemieunterricht sich ab und zu ins Schullaboratorium begibt, damit die Schüler die Stoffe testen, so muss sich der jüdische Religionsunterricht ab und zu in ein Lehrhaus verwandeln, um jüdisches *Lernen* zu lernen. Lernziel solchen *Lernenlernens* (*Deuterolearning*) ist der Erwerb jüdischer *Lernkompetenz*! Von den traditionellen Lernformen auszugehen, ist umso naheliegender, als diese dem Stoff vollkommen angemessen – und daher von anderswoher bezogenen Lernbegriffen überlegen – sind. Es ist allerdings eine große religionsdidaktische Herausforderung – ein Mittelding zwischen »*Schiur*« und Lektion, zwischen *Lernstunde* und Unterrichtsstunde zu finden. In Reinform ist das traditionelle *Lernen* ein weitgehend autonomes Lernen, das in unserer Bildungsstandardkultur unter die Rubrik »*Entschulung*« (I. Illich) oder »*Entstandardisierung*« fiel. Außerdem ist *Lernen* in einer hochkomplexen traditionellen Lernökologie eingebettet (vgl. Sprüche der Väter VI, 6), die sich nicht ohne weiteres in einem deutschen Klassenzimmer reproduzieren lässt. Dennoch muss ein Weg gefunden werden, *Lernen* und Lernen zu verknüpfen, wenn denn der Religionsunterricht jüdisch sein soll. Wir gehen davon aus, dass eine solche Kompromissformel zwischen der mehrtausendjährigen Lerntradition des Judentums und modernen Lernformen möglich ist.

Anmerkung:

¹ Dieser Diskussionsimpuls ist ein Auszug aus: Daniel Krochmalnik: *Nationale Bildungsstandards für den Jüdischen Religionsunterricht* (veröffentlicht unter <http://www.hfjs.eu/forschung/kbk.html> sowie unter www.dkrochmalnik.wordpress.com/lehramtsstudiengang/). 

Religion in der Schule: Eine muslimische Perspektive

Von Prof. Dr. Bülent Ucar,

Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik, Universität Osnabrück

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Die historische Entwicklung der Beziehung zwischen Staat, Religion, Gesellschaft und Bildung ist von größter Bedeutung für die Einschätzung des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen. Bis weit in das 19. Jahrhundert hinein war das Bildungswesen in Deutschland fest in kirchlicher Hand. Erst mit dem Erstarken der säkularen Nationalstaaten und dem wirtschaftlichen Überschuss wurde ein Kampf um das Bildungswesen entfacht. Der säkulare Staat, zunächst angetreten, um das Bildungsmonopol der Kirchen zu brechen und zu bekämpfen, ging nach einem langen Kulturkampf schließlich siegreich aus diesem Streit hervor und übernahm bald selbst über seine »Kultus«behörden nahezu sämtliche Bildungseinrichtungen. Von nun an organisierte, definierte und kontrollierte der Staat selbst das Bildungs- und Erziehungswesen im Land, so dass er ein weitgehendes Monopol an dieser Stelle hat. Der Staat legitimiert in demokratischen Gesellschaften durch die Allgemeinheit bzw. Mehrheit die Bildungseinrichtungen und gibt ihre Inhalte vor. Dies hat für die Bildung und Erziehung der Bürger und die Selbstverortung der jeweiligen Institutionen entsprechende Vor- und Nachteile. Eine Gleichmacherei zum Nachteil religiöser, ethnischer und kultureller Minderheiten könnte mit Sicherheit eine Gefahr in dieser Machtkonstellation bilden. Dass alle Bürger die gleichen Chancen haben sollen, also von ähnlichen Ausgangsbedingungen in das Leben starten sollen, mag als utopisch kritisiert werden, jedoch ist dieses Argument zumindest aus der theoretischen Legitimation öffentlicher Bildungseinrichtungen und den entsprechenden Investitionen nicht ohne weiteres wegzudenken. Der Wunsch, die Gesellschaft über das Bildungswesen zu prägen, hat aber auch seine Tücken, vor allem dann, wenn dieser Wunsch nicht von einem pluralistischen und multikulturellen Gesellschafts- und Menschenbild geprägt ist.

In manchen Ländern, wie z. B. der Türkei, ging der Drang, die Gesellschaft neu zu formen, sogar so weit, dass selbst die Religion als Ganzes diesem Regelungs-, Homogenisierungs- und Kontrollwillen des Staates insgesamt unterlag. Andere totalitäre Staaten haben schließlich das Leben

ganzheitlich mit ihrer jeweiligen Ideologie umgekrempt. Es gab zwar hier und da weiterhin kirchliche Bildungseinrichtungen, insgesamt wurde deren Einfluss jedoch massiv eingeschränkt, so dass diese Staaten selbst eine Monopolstellung in diesem Bereich innehaben. Inwiefern dies mit einem pluralistischen Gesellschaftsbild zu vereinbaren ist, in dem nicht alles zu einem »Einheitsbrei« zusammengefasst wird und Unterschiede in Religion, Kultur und Weltanschauung zugunsten einer gemeinsamen Identität weggeredet werden, wäre zu hinterfragen. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für eine ernsthafte Diskussion scheinen gegenwärtig in Deutschland – wie übrigens auch in der Türkei – nicht gegeben zu sein. Im Gegenteil werden Begriffe wie Partizipation, Pluralismus, Multikulturalität etc. zunehmend diffamiert. Leitkultur, Parallelgesellschaft, Blauäugigkeit, falsche Toleranz etc. sind die Schlagworte der letzten Jahre, mit denen wissentlich kulturkämpferisch argumentiert wird. Um das Klima für die Entwicklung einer soliden und authentischen Islamischen Religionspädagogik steht es in dieser Konstellation nicht zum Besten, denn auch die Befürworter eines Islamischen Religionsunterrichts schreiben dem Unterricht sehr häufig ausschließlich funktionale gesellschaftspolitische Rollen zu. Zuweilen hat man den Eindruck, dass es im Islamischen Religionsunterricht viel mehr um Integration als um Religion geht. Dafür jedoch böte sich auch Unterricht in Landeskunde, ein Staatsbürger- oder alternativ ein »Aufklärungsunterricht« an.

Die Schule ist jedoch nur eine Ebene und Stufe in der Bildung und Erziehung des Menschen. Jede religiöse Bildung und Erziehung fängt in der Familie an, wird in der Gemeinde vertieft und muss in der Schule komplementär ergänzt werden. Nicht nur religiöse Bildung, sondern auch die religiöse Erziehung ist also im Rahmen des Religionsunterrichts Teil des Auftrags der staatlichen Schule. Erziehung ist in diesem Zusammenhang von Zwangsregulierung, Manipulation, Indoktrination und Überrumpelung klar zu unterscheiden.

War das Bildungswesen bis zum 19. Jahrhundert in der Regel gänzlich in kirchlicher Hand und religiös geprägt, so bedurfte es nach der Übernahme durch den Staat eines Surrogats für die Kirchen. Zum einen wurden in Deutschland

weiterhin kirchliche Einrichtungen auf allen Ebenen zugelassen, Kindergärten, Schulen, Universitäten etc., und zum anderen hat man den zweistündigen Religionsunterricht in der staatlichen Schule als Ausgleich für das Zurückdrängen der Institution Kirche aus der Schule angeboten. Wenn der Staat durch die Schulpflicht seine Bürger dazu verpflichtet, einen erheblichen Teil ihrer Zeit aufzuwenden, hat er in dieser Lesart auch die Pflicht, ein »Angebot« für die religiöse Bildung und Erziehung dieser in seiner Obhut befindlichen Kinder und Jugendlichen zu machen. Bis dato gibt es meines Erachtens eine vernünftige Kompromisslösung in diesem Bereich in Deutschland. Kirchliche und unterschiedliche weltanschaulich geprägte Bildungseinrichtungen konkurrieren mit staatlichen Schulen, und an diesen öffentlichen Schulen werden – für jene, die es wünschen – zwei Stunden bekenntnisgebundener Religionsunterricht in der Woche angeboten.

Was spricht nun für den Religionsunterricht und die Ermöglichung religiöser Identitätsbildung an öffentlichen Schulen? Eine Verdrängung von Religion aus staatlichen Schulen nach laizistischer Manier hätte verheerende Folgen. Religiöser Separatismus, Fundamentalismus und Extremismus würden, wie die Entwicklung in vielen Teilen der Welt, u.a. auch der Türkei zwischen 1930 und 1950 gezeigt hat, um sich greifen. Ohne strukturiertes, kontextuelles Wissen kann sich Religion sehr schnell zu einem Mittel von Intoleranz und Selbstabgrenzung entwickeln. Im deutschen Modell wird über das Kooperationsmodell die Religion in das Schulsystem integriert und als eine Bereicherung, nicht als eine Gefahr für die öffentliche Ordnung gesehen.

Für einen glaubenden Menschen ist Religion ein Stück seiner Identität mit existenziellem Bezug, und daher sind der Respekt und die Würdigung seiner jeweiligen Religion im öffentlichen Schulwesen auch Anerkennung des jeweiligen Menschen selbst. Folglich gehört die religiöse Bildung auch zum Bildungsauftrag der allgemeinen Schule und das Ermöglichen religiöser Identitätsbildung zur Religionsfreiheit, die eines der wichtigsten Grundrechte im Grundgesetz ist. Viele Schulgesetze und Landesverfassungen, wie in Bayern und Nordrhein-Westfalen, geben als allgemeine Erziehungsziele der Schule sogar vor, dass die Schüler in Ehrfurcht vor Gott zu erziehen sind.

Ignoranz und fehlende Anerkennung

Das Problem stellt sich nun für Muslime in Deutschland folgendermaßen dar: Von diesen Rechten, die neben katholischen und evangelischen Christen in gleicher Form auch für Juden, syrisch-orthodoxe und griechisch-orthodoxe Gläubige in Deutschland gelten, profitieren einzig die Muslime nicht. Für konfessionsneutrale Schüler wird Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen etc. angeboten, und diese Fächer können an religionsneutralen staatlichen Schulen unterrichtet werden. Muslimische Schüler sind jedoch aufgrund mangelnder Alternativen gezwungen, ausschließlich an staatlichen Schulen unterrichtet zu werden, und zudem wird in aller Regel kein Religionsunterricht für sie angeboten. Das Land mit dem größten Angebot an Islamunterricht, Nordrhein-Westfalen, bedient gegenwärtig lediglich rund 3 Prozent seiner muslimischen Schüler. Die offiziellen Schulstatistiken geben wieder, dass von 300.000 muslimischen Schülerinnen und Schülern rund 10.000 am Unterricht im Fach Islamkunde teilnehmen. Dies liegt nicht etwa daran, dass kein Interesse vorhanden wäre, sondern das Unterrichtsfach wird von den staatlichen Stellen gar nicht erst angeboten. Hier ist eine deutliche Schiefelage zu beobachten, die meines Erachtens viel zu wenig diskutiert wird. Daher ist in diesem Zusammenhang eine nunmehr ein halbes Jahrhundert andauernde strukturelle Diskriminierung im Sinne einer Ungleichbehandlung der Muslime zu beobachten. Die fehlende Gleichstellung der Muslime ist durch Sonntagsreden nicht wegzureden. Schon 1984 hatte die Kultusministerkonferenz die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts eingefordert, 2002 dieses durch den Weimarer Aufruf wiederholt und in diesem Jahr ihre Forderung im Konsens in der Deutschen Islamkonferenz unterstrichen. Es ist an der Zeit, den Worten Taten folgen zu lassen.

Der Verfasser dieser Zeilen hat in seinem Leben ebenso wenig deutschsprachigen Islamischen Religionsunterricht in der Schule gehabt wie die meisten anderen muslimischen Kinder und Jugendlichen. Dies ist für das Zugehörigkeitsgefühl und die Beheimatung der Muslime nicht unbedingt förderlich. Das Problem der »mangelnde(n) Akzeptanz des Islam«¹ kann vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung nicht mehr auf die lange Bank geschoben werden und macht eine baldige Lösung zwingend notwendig.² Auch das Argument, dass sich die Muslime nicht zu einer akzeptablen Religionsgemeinschaft zusammengeschlossen hätten, zählt nicht, da dies nicht nur eine juristische, sondern

zugleich auch eine politische Ermessensentscheidung ist. »Denn Anerkennung wird zum rhetorischen Feigenblatt, wenn sie nicht konkret wird.«³ Allerdings muss man an dieser Stelle beispielsweise der Deutschen Islamkonferenz und der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen hoch anrechnen, dass sie über einen Kabinettsbeschluss und den »Aktionsplan Integration« konkrete Vorgaben für eine Anerkennung gemacht hat, auf die die muslimischen Verbände, allen voran DITIB, bislang leider sehr unflexibel reagiert haben.

Abgesehen von der Tatsache, dass in diesem Bereich jahrzehntelang nichts getan wurde, hätte man durch Gewährleistung eines flächendeckenden Islamkundeunterrichts als Übergangslösung Angebote für muslimische Schüler machen können. Der fehlende Religionsunterricht verstärkt die Wahrnehmung, nicht willkommen zu sein und nicht dazuzugehören. Diese strukturelle Marginalisierung und fehlende Partizipation an religiöser Bildung in der staatlichen Schule hat auch Auswirkungen auf die Identifikation mit Schule und Gesellschaft. Nicht nur islamische Verbände, sondern auch muslimische Jugendliche selbst empfinden dies zunehmend als eine offene Diskriminierung.⁴

Tatsache ist nicht nur, dass es keinen Islamischen Religionsunterricht trotz nunmehr nahezu 50 Jahre währender dauerhafter muslimischer Präsenz in Deutschland gibt, Tatsache ist auch, dass es aufgrund der fehlenden Ausbildungskapazitäten nicht möglich sein wird, die Lehrkräfte hierfür auszubilden. Mit Münster, Erlangen und Osnabrück wurden Standorte aufgebaut, die aber im Vergleich zu den anderen Konfessionen insgesamt sehr spärlich ausgestattet sind. Daher ist es zwingend notwendig, diese Standorte ordentlich und fachgerecht zügig auszubauen und das Fach Islamische Religionspädagogik grundständig anzubieten. Die Erfahrung der letzten Jahre lehrt uns, dass bei der Besetzung solcher Lehrstühle der muslimische Mainstream in Deutsch-

land und weltweit beachtet werden muss, was bereits bei der Besetzung der Berufungskommissionen anfängt. Es ist wenig überzeugend, wenn Kulturwissenschaftler, katholische und evangelische Theologen, Soziologen und Pädagogen gemeinsam mit nichtmuslimischen Orientalisten die Hochschullehrer für Islamische Theologie und Religionspädagogik benennen und das Ganze unter dem Deckmantel der Wissenschaftsfreiheit läuft. So werden außerdem 95 Prozent der Muslime mit Ausnahme der (muslimischen!) IslamkritikerInnen dies alles nur belächeln und man verliert die Basis, weil das Vertrauen in die Hochschule nicht mehr existiert. Das wird alles letztlich zu Recht als staatliche Bevormundung wahrgenommen und genau hierin sehe ich eine Gefahr. Wir müssen eine Theologie und Religionspädagogik jenseits der Extreme in Deutschland entwickeln und etablieren. Ohne Gleichberechtigung und ohne Partizipation wird es keine Augenhöhe und damit keine Integration geben. Mit übervorsichtigen kleinen Schritten wird man an dieser Stelle nicht weiterkommen.⁵


Anmerkungen:

¹ Hans-Joachim Roth, *Religiöse Orientierungen von Jugendlichen und ihre Bedeutung für den institutionellen Umgang im Bildungswesen: die Frage des islamischen Religionsunterrichts – zur Einführung in die Diskussion*, in: Wolf Dietrich Bukow – Erol Yildiz, *Islam und Bildung*, Opladen 2003, S.135-156, 139.

² Wolf Dietrich Bukow, *Der Islam – ein bildungspolitisches Thema*, in: Wolf Dietrich Bukow – Erol Yildiz, *Islam und Bildung*, Opladen 2003, S.57-80, 78.

³ Hans-Joachim Roth, *Religiöse Orientierungen von Jugendlichen*, S.152.

⁴ Tarek Badawia, *Thesen zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation von muslimischen Kindern und Jugendlichen*, in: *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit* 2005/2, S.158-186, 179-180.

⁵ Bülent Ucar, *Didaktik, Methodik und Inhalte eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland*, in: H. H. Behr, M. Rohe, H. Schmid, »Den Koran zu lesen genügt nicht!«, Münster 2008, S.107-108. 

»Für die jetzige Zeit muss die nichtkonfessionelle Islamkunde reichen«

Von Dr. Lale Akgün MdB

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Die einen haben ihn, die anderen wollen ihn: konfessionellen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Während der Staat in Zusammenarbeit mit den beiden Kirchen schon seit der Gründung der Bundesrepublik christlichen konfessionellen Religionsunterricht erteilt, warten die Muslime in unserem Land noch immer auf ihren eigenen Unterricht. Da ist es nur verständlich, wenn Muslime im Rahmen der Gleichbehandlung konfessionellen Religionsunterricht fordern.

Es hat jedoch keinen Sinn, dies mit der Brechstange zu tun: Die Muslime hierzulande haben im Gegensatz zu den Kirchen keinen zentralen Ansprechpartner. Zum jetzigen Zeitpunkt die Verantwortung für Religionsunterricht den konservativen bis orthodoxen Muslimverbänden zu übergeben, die gerade einmal höchstens zehn Prozent der Muslime repräsentieren, wäre ein Fehler. Was aber tun? Schließlich ist die Gleichbehandlung der Religion ein wichtiger Verfassungsgrundsatz und zudem besonders wichtig für eine pluralistische Einwanderungsgesellschaft wie die unsrige.

Bisher ist es so: Islamkunde ist kein Religionsunterricht im konfessionellen Verständnis. Er soll über den Islam möglichst in all seinen Facetten informieren, indem er am Glauben der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerschaft ansetzt. Islamkunde geht also grundsätzlich davon aus, dass der Islam in Deutschland durch eine Vielfalt konfessioneller Orientierungen geprägt ist – mit der Konsequenz, dass die Pluralität dieses Glaubens auch im Unterricht gelehrt wird. Es gilt das Kontroversitätsgebot: Was in der islamischen Welt umstritten ist, muss auch im Unterricht als umstritten behandelt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei zugleich an die Werte und Ordnungen des deutschen Grundgesetzes sowie der Landesverfassungen herangeführt werden.

Ein konfessioneller Unterricht will jedoch mehr als informieren, er will auch verkünden. Damit rückt die religiöse Lehre in den Blick, die die Curricula künftig bestimmen würde – und da kann einem angst und bange werden: Derzeit können nur die muslimischen Verbände, die sich

im Koordinierungsrat der Muslime (KRM) zusammengeschlossen haben, die Träger eines solchen Religionsunterrichts sein. Diese vertreten in der Mehrzahl ein konservatives bis orthodoxes Weltbild, das sich zudem vielfach einer wissenschaftlich fundierten Theologie widersetzt. Auch andere Vorschläge, wie jener des Zentralkomitees der Katholiken (ZdK), Elterninitiativen zum Träger von Religionsunterricht zu küren, würde in die gleiche Kerbe schlagen: Eltern, die sich für einen muslimischen Unterricht stark machen, wären mit Sicherheit eher konservative bis orthodoxe Muslime – ganz davon zu schweigen, dass die Verbände versuchen würden, Einfluss auf diese Elterninitiativen zu nehmen.

Derzeit haben wir die paradoxe Situation, dass sich die beiden christlichen Kirchen für einen konfessionellen islamischen Religionsunterricht stark machen. Man muss kein Augur sein, um zu sehen, dass diese Forderung weniger einem Ruf nach mehr Gleichberechtigung entspringt, sondern eher dem Ansinnen, die eigene Position zu stärken. Denn natürlich wirft die Debatte über Religionsunterricht an öffentlichen Schulen die Grundsatzfrage auf: Benötigen wir überhaupt konfessionellen Unterricht an öffentlichen Schulen? Der evangelischen und katholischen Kirche geht es also vor allem um die eigene Scholle. Das ist zwar legitim, aber nicht hilfreich, wenn die Kirchen zum jetzigen Zeitpunkt einen muslimischen Religionsunterricht unterstützen, der nur von ultrakonservativen Kräften getragen werden würde.

Für die jetzige Zeit muss die nichtkonfessionelle Islamkunde erst einmal reichen. Das ist durchaus als Übergangskonstrukt gedacht, bis auf muslimischer Seite geeignete Ansprechpartner stehen, deren Religionsunterricht den Erfordernissen des demokratischen und pluralen Rechtsstaates gerecht wird. Dass sich solche muslimischen Ansprechpartner eines Tages anbieten, ist kein Naturgesetz und kann auch nicht durch Showveranstaltungen, wie die Islamkonferenz, gefördert werden. Ein liberaler Islam entsteht nur auf dem intellektuell-diskursiven Boden, den eine moderne und kritisch-fundierte Theologie bereiten kann. Ein Beispiel ist hierfür der Münsteraner Professor Sven Kalisch, der derzeit von den muslimischen Verbänden heftig bekämpft wird. Er

interpretiert die überlieferten Texte historisch-kritisch: Das heißt, die Schriften werden vor dem Hintergrund der Zeit, in der sie entstanden sind, beleuchtet. Ziel dieser auch hermeneutisch genannten Methode ist, die alten religiösen Quellen in unsere Gegenwart zu übertragen. Dabei wird viel Wert auf die Kraft des Argumentes und der Vernunft gelegt, Dogmatismus ist fehl am Platz – das ist moderne wissenschaftliche Theologie, die für die gesamte deutsche Universitätslandschaft wünschenswert ist.

Einige Befürworter sprechen sich für den Religionsunterricht aus, weil »das Fremde nur verstehen kann, wer das Eigene kennt«. Das ist zwar im

Grundsatz goldrichtig, beantwortet aber nicht die Frage, was das Fremde und das Eigene ist. Die konservativen muslimischen Verbände möchten die Definitionshoheit über das, was fremd und eigen ist oder sein soll, erreichen – mittels des konfessionellen Religionsunterrichts. Eine pluralistische Gesellschaft benötigt jedoch Werte, die von allen geteilt werden können: Das sind die Werte des Rechtsstaates, niedergeschrieben im deutschen Grundgesetz. Zu überlegen ist also, ob wir nicht lieber einen Ethikunterricht anbieten, der genau diese Werte lehrt. Auf diesen Ethikunterricht können die Schülerinnen und Schüler dann einen konfessionellen Religionsunterricht draufsatteln, wenn sie möchten. **D**

Wir dürfen unsere Kinder und Jugendlichen nicht allein lassen!

Von Rabbinerin Gesa S. Ederberg,
Synagoge Oranienburger Straße der jüdischen Gemeinde zu Berlin

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Eine jüdische Antwort auf die Frage, ob und wie Ethik- und Religionsunterricht an den Schulen unterrichtet werden soll, muss drei Perspektiven berücksichtigen: die der jüdischen Kinder und Jugendlichen, der jüdischen Gemeinschaft und der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft. Für alle drei Gruppen ist konfessioneller Religionsunterricht an den Schulen ein Gewinn.

Lassen Sie uns zunächst einen Blick auf die Gesellschaft werfen: Nach deutschem Recht ist Religion zwar keine staatliche, aber doch eine öffentliche Aufgabe – im Unterschied zu einem laizistischen Konzept, in dem Religion reine Privatsache ist. Da der Staat selbst zu weltanschaulicher Neutralität verpflichtet ist, fördert er die gesellschaftliche Mitwirkung von Religionsgemeinschaften und schafft institutionelle Voraussetzungen, um die Religionsgemeinschaften in das öffentliche Leben einzubeziehen. Aber auch eigentlich staatliche Aufgaben werden – gemäß dem Subsidiaritätsprinzip – an die Religionsgemeinschaften oder andere Institutionen übertragen, z.B. in Sozialarbeit, Krankenbetreuung oder in der Jugendfürsorge. Es ist eine Chance, gerade auch für religiöse Minderheiten, auf diese Weise eine deutliche Stimme im öffentlichen Raum erheben zu können – gezielt den eigenen Bedürf-

nissen dienen zu können und gleichzeitig als gleichberechtigter Partner wahrgenommen zu werden. Es ist gut für unsere Gesellschaft, wenn auch die kleineren Religionen den öffentlichen Raum – und insbesondere die Schule, in der die nächste Generation geprägt wird – mitgestalten. Was für ein Gewinn für den Geschichts-, Deutsch- oder Kunstunterricht, wenn zum Kollegium ganz selbstverständlich auch ein jüdischer Religionslehrer gehört, der jüdische Kompetenz und Ansprechbarkeit ins Lehrerzimmer bringt – und sei es auch nur mit wenigen Stunden in der Woche.

Zweitens: Die Jüdische Gemeinschaft wird auf diese Weise sichtbar – und zwar da, wo es um ihr eigentliches Kerngeschäft geht, nämlich religiöse Bildung. So wichtig eine jüdische öffentliche Stimme bei Themen wie Antisemitismus und Umgang mit dem Nationalsozialismus auch ist, es ist nicht gut für die jüdische Gemeinschaft, wenn wir nur bei diesem Thema öffentlich wahrgenommen werden. Wenn »Jüdische Religion« ein ordentliches Schulfach ist, müssen Schulbücher und Curricula entstehen, und Judentum kann sich selbst darstellen, anstatt nur für einen Ausflug ins Exotische gut zu sein.

Als Referentin für »Judentum« bei Fortbildungsveranstaltungen für zukünftige Ethiklehrer (oder LER- Lebenskunde, Ethik, Religionskunde, wie das Fach in Brandenburg heißt) oder als Gutach-

terin für Ethik- und Geschichtslehrbücher bin ich immer wieder erschüttert, wie hauchdünn das Wissen über Judentum ist, und wie sehr das Bild einer exotischen, antiquierten Religion vorherrscht – wie Judentum im 21. Jahrhundert und biblische Texte vermischt werden und wie überwiegend christliche Terminologie benutzt wird, um Judentum zu beschreiben.

Die Jüdische Gemeinde braucht die Verankerung des Religionsunterrichts in der Schule, denn nur dann hat der Unterricht eine reale Chance, die Mehrzahl unserer Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Wer sich die Belastung der Kinder und Jugendlichen in der Mittel- und Oberstufe durch Schule und Hausaufgaben anschaut, sieht schnell, dass eine zusätzliche »Sonntagsschule« nur wenig Chancen hat.

Zuletzt das Wichtigste, die Kinder und Jugendlichen selbst: In Gesprächen mit Kindern im Bar/Bat Mizwa Alter höre ich immer wieder, wie belastend es für sie ist, in ihrer Schulklasse als Experte/in in Sachen Judentum – oder gar Antisemitismus und Schoa zu gelten. »Wir haben jetzt gerade angefangen, das Dritte Reich zu behandeln, und alle gucken mich dann immer so komisch an...«, habe ich mehr als nur einmal gehört.

Dass die Kinder dabei auch inhaltlich völlig überfordert sind, ist eigentlich selbstverständlich: Wie soll eine Dreizehnjährige Schabbat erklären können, wenn ihre Familie Schabbat nicht hält – und selbst wenn sie in einem observanten Haus aufwächst, wie soll sie ihre eigene Erfahrung ohne Hilfe so vermitteln können, dass sie nicht als »komisch« vor ihren Klassenkameraden dasteht? Wie soll ein Vierzehnjähriger fundiert »die jüdische Position« zu einem ethischen Thema – nehmen wir zum Beispiel soziale Gerechtigkeit – erklären und vertreten können, wenn er kein jüdisches Forum hat, in dem er erst einmal lernen kann, was »Zedaka« biblisch und rabbinisch bedeutet, wie er praktisch umgesetzt wird und wie

sich dieser hebräische Begriff zum deutschen Begriff »Gerechtigkeit« verhält?

Dass guter Religionsunterricht der bessere Ethikunterricht ist, möchte ich mit einem Beispiel aus dem Rahmenlehrplan Ethik des Landes Berlin zeigen: Zum Themenfeld 5 – Schuld, Pflicht, Gewissen nennt der Rahmenplan für »Pflicht« folgende Beispiele: »Habe ich die moralische Pflicht, einem Obdachlosen eine Spende zu geben?« Und: »Die Unterscheidung zwischen negativen und positiven Pflichten.«

Selbstverständlich kann dieses Thema den SchülerInnen aufgrund ihrer eigenen Erfahrung in der U-Bahn und mit allgemeinen Texten aus verschiedenen Traditionen nahegebracht werden – und wahrscheinlich kommen sie auch zu einem differenzierten Ergebnis. Jedoch: Wie bereichernd wäre der Unterricht für jüdische Schüler und Schülerinnen, wenn ausgehend vom Obdachlosen in der Berlin U-Bahn das Thema »Zedaka« behandelt würde, mit klassischen jüdischen Texten und Beispielen aus Jahrhunderten jüdischer Geschichte, und wenn beim Begriff »Pflicht« zunächst der Begriff »Mizwa« in seiner ideengeschichtlichen Vielfalt eingeführt würde. Und wenn dann im letzten Viertel der Einheit jüdische, christliche und muslimische Jugendliche zusammenkommen, um das gerade erarbeitete Eigene miteinander zu teilen, festzustellen, wo Unterschiede sind und wo Gemeinsamkeiten bestehen, dann könnte man sicher sein, dass wirkliche Begegnung auf der Grundlage eigener reflektierter Identität stattfindet.

Die Gesellschaft, die jüdische Gemeinde und vor allem die jüdischen Kinder und Jugendlichen können nur gewinnen, wenn jüdischer Religionsunterricht seinen Platz als ordentliches Unterrichtsfach an den Schulen findet – und das Gleiche gilt für andere Religionen. **D**

Religionsunterricht: Ein Recht der Schülerinnen und Schüler, kein Privileg der Kirchen

Von Winfried Verburg,

Bischöfliches Generalvikariat Osnabrück, Abt. Schulen und Hochschulen

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Die Schulen unserer Bundesländer wollen jungen Menschen die Chance geben, sich zu bilden. Bildung wurde von Hartmut von Hentig kurz und treffend definiert: »Stärkung der Menschen – Klärung der Sachen«. Zu den Sachen, die es in Schule zu klären gilt, gehören auch Religion als Phänomen und die unterschiedlichen Religionen; denn Religion, wenngleich sicher in unterschiedlicher Qualität und Quantität, kommt in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler vor. Weil Religion damit zu den zu klärenden Sachen gehört, ist in den meisten Bundesländern Religionsunterricht ein ordentliches Lehrfach, wie es im Grundgesetz heißt.

Religion bewahrt und beantwortet die Frage nach Gott. Im Religionsunterricht wird dieser Frage in der öffentlichen Schule Raum gegeben. Junge Menschen haben ein Recht, diese Frage in der Schule zu stellen, zu bedenken und Antworten – oder besser gesagt: Antwortversuche – der Religionsgemeinschaften kennenzulernen. Religionsunterricht ist also ein Privileg der Schülerinnen und Schüler.

Religionsunterricht bietet auch Orientierung. Damit trägt er zur Stärkung der Menschen bei. Nach Ansicht der Religionsgemeinschaften und unserer Verfassung kann Religion authentisch nur von Religionslehrerinnen und -lehrern unterrichtet werden, die die gelebte Praxis ihrer Religion und nicht nur deren dogmatische Oberfläche kennen. Weltanschaulich neutrale Informationen über Religionen aus der Beobachterperspektive sind pädagogisch dem Religionsunterricht aus der Teilnehmerperspektive nicht gleichwertig. Erlauben Sie mir dazu einen Vergleich: Sportunterricht wird ein anderer sein, wenn er von einem aktiven Sportler erteilt wird oder von einem Sportjournalisten, der Regelwerk, Geschichte, Rekordhalter etc. kennt, aber die Sportart nicht aktiv ausübt. Ähnlich unterscheidet sich auch Religionsunterricht, der von einer Lehrkraft, die aus dieser Religion ihr Leben gestaltet, erteilt wird, von religionskundlichen Unterrichtsfächern.

Daher ist im Grundgesetz festgelegt, dass der Religionsunterricht eine gemeinsame Angelegenheit von Staat und jeweiliger Religionsgemeinschaft sein soll. Durch diese Rechtssetzung kann der Religionsunterricht positioniert sein im Sinne der positiven Religionsfreiheit, ohne dass der Staat seine weltanschauliche Neutralität verletzen würde, zu der dieser sich selbst verpflichtet hat. Für den Religionsunterricht heißt das aber auch, dass er sich schulpädagogisch verantworten muss, also nachweisen muss, welchen Beitrag die im Religionsunterricht erwerbenden Kompetenzen zu den allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen, die Schule vermitteln will, leisten.

Dieses Recht, sich mit ihrer Religion in der öffentlichen Schule auseinanderzusetzen, ist ein Recht der Schülerinnen und Schüler, nicht der Religionsgemeinschaften. – Da ich hier als Katholik nur authentisch für die katholische Kirche sprechen kann, beschränke ich mich darauf –: Ein heiliges Recht, so das Zweite Vatikanische Konzil, ist das Recht der Kinder und Heranwachsenden auf Erziehung und Bildung. Sie »haben ein Recht darauf, angeleitet zu werden, die sittlichen Werte mit richtigem Gewissen zu schätzen und sie in personaler Bindung zu erfassen und Gott immer vollkommener zu erkennen und zu lieben« (Gravissimum educationis, Nr. 2). Der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Staat und Kirche werden hier nicht von den Rechten der Institution, sondern konsequent vom Recht des Kindes auf Bildung und Erziehung und vom Elternrecht entfaltet. Der schulische Religionsunterricht mit dem personalen Angebot der Religionslehrerin oder des -lehrers ist ein Dienst, der zur Verwirklichung dieses Rechts wesentlich beiträgt.

Dieses Recht gilt selbstverständlich nicht nur für Schülerinnen und Schüler, die einer christlichen Kirche angehören, sondern für alle. Beide Kirchen treten seit etlichen Jahren für die Erteilung von jüdischem Religionsunterricht und die Einführung von islamischem Religionsunterricht in den Bundesländern ein. Dabei präferiert die katholische Kirche in Deutschland klar jüdischen und islamischen Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Kirche gegenüber Modellen eines jüdisch- oder islamisch-religionskundlichen Unterrichts in alleiniger Ver-


antwortung des Staates. In vielen Ländern ist dies für den jüdischen Religionsunterricht bereits erreicht, bei islamischem Religionsunterricht erst ansatzweise. In Anerkennung dieses Rechts haben beide Kirchen inzwischen auch nichtchristlichen Religionsunterricht an Schulen in kirchlicher Trägerschaft eingerichtet.

Auch jüdischer und islamischer Religionsunterricht sollte, so die Empfehlung der Kirche, neben der Vermittlung von lebensbedeutsamen Grundwissen über die betreffende Religion und dem Vertrautmachen mit Formen gelebter Religiosität zusätzlich die Förderung der religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit der jungen Menschen anstreben, wie dies auch für den katholischen Religionsunterricht gilt.

Urteilsfähigkeit heißt: Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen und damit zu einer freien Glaubensentscheidung – auch gegen die eigene Religion. Das bedeutet nicht nur, dass es die Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht geben muss, sondern auch, dass Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht auch Positionen ihrer Religionsgemeinschaft hinterfragen und sich eventuell davon auch distanzieren können. Das Finden des eigenen Standpunkts bei gleichzeitigem Respekt vor den weltanschaulichen Überzeugungen anderer, Identität und Verständigung, sind die Ziele des

katholischen und evangelischen Religionsunterrichts.

Religionsunterricht klammert dabei die Wahrheitsfrage nicht aus oder relativiert sie, sondern ist ein Ort des ernsthaften Ringens um Wahrheitserkenntnis im Wissen, dass Wahrheit kein Besitz ist, über den jemand verfügt. Neben die Suche um Wahrheit im Unterricht der eigenen Religionsgemeinschaft muss der Dialog mit Mitschülerinnen und Mitschülern anderer Religionen treten – möglich durch Kooperationen. Dabei lernen Schülerinnen und Schüler, die eigene Perspektive als begrenzt wahrzunehmen, und können die Perspektive anderer kennenlernen. Beides sind Voraussetzungen eines echten Dialogs. Die Einübung des Perspektivwechsels im Religionsunterricht und in der Kooperation des Religionsunterrichts verschiedener Konfessionen und Religionen entwickelt die Dialogfähigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Jüdischer, islamischer, katholischer und evangelischer Religionsunterricht, der diesen Zielen verpflichtet ist, bietet jungen Menschen je für sich das Recht, ihre Religion besser kennenzulernen. Im Zusammenspiel tragen sie dazu bei, dass die heutigen Schülerinnen und Schüler eine religiös plurale Gesellschaft gestalten können, die von Toleranz und gegenseitigem Respekt geprägt ist. »Gesellschaft wird morgen sein, was Schule heute ist.« (Kardinal John Henry Newman) 

Arbeitsgruppe 2: Juristische Perspektiven

Religionsunterricht aus juristischer Sicht – Impuls

Von Prof. Dr. Hans Michael Heinig, Lehrstuhl für Öffentliches Recht,
Universität Göttingen und Leiter des Kirchenrechtlichen Instituts der EKD

**Forum »Religion an öffentlichen Schulen«,
Berlin, 4.12.2008**

I.

Jede Nation hat eine zentrale religionsrechtliche Urfahrung, die den Umgang des Staates mit den Religionen seiner Bürger in besonderer Weise prägt. In den USA ist es die Geschichte der aus religiösen Gründen verfolgten Auswanderer, in Frankreich ist es die Revolutionserfahrung mit einer reaktionären Haltung der Kirche und in Deutschland ist es der konfessionelle Bürgerkrieg, der zwei gleich starke Religionsparteien auf Reichsebene zu der Einsicht gezwungen hat, dass kooperative Koexistenz nottut. Keine Partei sollte die andere dominieren und marginalisieren (itio in partes). Die Wahrheitsfrage wurde im Reich suspendiert und den Religionsparteien selbst überantwortet. Diese Koexistenz zweier Parteien erfolgte zunächst noch territorial geschieden, allmählich dann aber auch in den jeweiligen Territorialstaaten. Das preußische Allgemeine Landrecht gibt Zeugnis von dieser Entwicklung.

Diese für das deutsche Staatskirchenrecht zentrale Erfahrung wird im Laufe der Zeit angereichert durch weitere prägende Momente: für die katholische Kirche bis heute traumatisch ist der Kulturkampf unter Bismarck, für die evangelische Kirche bis heute prägend ist der Kirchenkampf im Nationalsozialismus. Beide standen im Zeichen des Ringens um Freiheit und Unabhängigkeit des kirchlichen Wirkens im öffentlichen Raum.

Die wesentlichen Elemente unseres Religionsverfassungsrechts in Deutschland sind durch diese historischen Wegmarken gezeichnet:

- die zentrale Stellung religiöser Korporationen,
- die »Neutralität« des Staates in Religionsfragen,
- die Gleichberechtigung der Religionen und ihre Unabhängigkeit vom Staat sowie
- die Freiheit zur öffentlichen Entfaltung entsprechend dem religiösen Selbstverständnis.

II.

Auch der von der Verfassung in Art. 7 Abs. 3 GG garantierte konfessionelle Religionsunterricht wird durch diese Grundprinzipien imprägniert:

Indem die Erteilung von Religionsunterricht für öffentliche Schulen als ordentliches Lehrfach vorgeschrieben wird, zeigt die Verfassung, dass Religion ihren Ort im öffentlichen Raum haben und nicht aus dem espace public verdrängt werden soll.

Und indem Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft erteilt wird, bleibt garantiert, dass eine demokratische Mehrheit nicht über religiöse Minderheiten bestimmen darf, soweit deren religiöse Lehre betroffen ist. Zugleich erklärt sich der Staat für inkompetent in originär religiösen Dingen – er kennt, so Art. 137 Abs. 1 WRV, eben keine Staatskirche.

In der Regelung zum Religionsunterricht verschränken sich damit sachbereichsspezifisch Aspekte der Öffentlichkeit und der Freiheit von Religion, eine Verschränkung, die auch das sonstige Staatskirchenrecht prägt.

Art. 7 GG macht die öffentliche Schule zur Regelschule und bietet zugleich die Grundlage für den gesetzlichen Schulzwang. Unter diesen Voraussetzungen dokumentiert der Religionsunterricht die Freiheit zur Religion – zu Religion auch im öffentlichen Raum. Der Religionsunterricht verarbeitet die durch den staatlichen Zwang tangierten religiösen Interessen, etwa das vom Erziehungsrecht der Eltern geschützte Interesse an einem Moment religiöser Sozialisation in der Bildungsbiografie. Wegen der hieraus erwachsenden Verpflichtung des Staates zur grundrechtlichen »Kompensation« staatlichen Zwangs ist es nur konsequent, dass a) die Eltern einen Anspruch gegenüber dem Staat haben, Religionsunterricht einzurichten, so sie einer geeigneten und kooperationswilligen Religionsgemeinschaft angehören und b) der Staat Unternehmer des Religionsunterrichts ist und ihm deshalb obliegt, das Seine zur

Durchführung des Unterrichts beizutragen, d.h. Personal zu stellen, im Vorfeld Rahmenbedingungen für deren Ausbildung sicherzustellen, den Religionsunterricht in der Unterrichtsplanung angemessen zu berücksichtigen, alle Kosten zu tragen, usw. Zugleich zeichnet nicht der Staat für die religiösen und theologischen Inhalte verantwortlich. Er gibt einen Rahmen allgemeiner Erziehungsziele vor, in den sich der Religionsunterricht einzupassen hat, und definiert Mindeststandards für die Ausbildung von Religionslehrern. Doch die Kompetenz zur spezifisch religiösen Füllung des Rahmens ist ausschließlich den Religionsgemeinschaften zugewiesen. Die Freiheitlichkeit des Modells kommt schließlich auch zum Ausdruck, wenn man fragt, wer zum Besuch des Religionsunterrichts verpflichtet ist: nur die Mitglieder der jeweiligen Religionsgemeinschaften, denen zudem die Möglichkeit der Abmeldung eingeräumt ist.

III.

Die aufgezeigten Prinzipien eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts haben sich mit der Weimarer Republik ausgebildet und in der Bundesrepublik lange Zeit bewährt. Doch in letzter Zeit gibt es vermehrt Anfragen an das tradierte Modell. Drei Entwicklungen zeichnen hierfür verantwortlich: Phänomene der Entchristlichung, vor allem im Osten Deutschlands, das verstärkte Aufkommen des Islam sowie eine generelle religiöse Pluralisierung, insbesondere in Großstädten und Ballungszentren. Alle drei Entwicklungen haben das bisherige Modell des Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen unter Druck gesetzt und die Frage nach Alternativen aufgeworfen.

Nun wird man sehr fein unterscheiden müssen zwischen der m.E. berechtigten Frage nach denkbaren alternativen Modellen, in der Schule Kenntnisse über Religion zu vermitteln, nach deren Vor- und Nachteilen, den bisherigen Antworten zu dieser Frage und dem verfassungsrechtlichen Rahmen für solche Antworten.

Das deutsche Staatskirchenrecht ist entgegen anderslautenden Behauptungen im Allgemeinen auf die Bedingungen einer forcierten religiösen Pluralität eingestellt. Freiheit, Gleichheit, Öffentlichkeit und Trennung von Staat und organisierter Religion sind die Grundpfeiler dieses pluralismustauglichen Religionsrechts. Für den Religionsunterricht im Besonderen mag auf den ersten Blick hingegen anderes gelten. Er ist vom Herkommen her erkennbar auf die Bedingungen zweier Volks-

kirchen zugeschnitten. Die Aufteilung eines Klassenverbandes in konfessionelle Gruppen setzt voraus, dass eine hinreichende kritische »Masse« an Religionszugehörigen vorhanden ist, also die Pluralität und die Zahl der Nichtgläubigen überschaubar bleibt. Es wundert deshalb nicht, dass der Religionsunterricht in seiner traditionellen Form gerade im Osten und in den Großstädten unter Legitimationszwang gerät. Seine verfassungsrechtliche Verankerung wird hierdurch freilich nicht berührt. Er ist gerade deshalb durch das Grundgesetz garantiert, weil er nicht Gegenstand des schnelllebigen politischen Tagesgeschäfts werden soll, sondern nur durch den verfassungsändernden Gesetzgeber, also durch 2/3-Mehrheiten in Bundestag und Bundesrat, in seinem Wesen verändert werden kann.

Doch welche Alternativen zum klassischen Religionsunterricht bestehen? Und vermögen sie zu überzeugen? Stehen Vor- und Nachteile in einem besseren Verhältnis als beim »normalen« Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG? Sie sehen: die aufgeworfenen Fragen sind weniger rechtsdogmatischer als rechts-, religions- und bildungspolitischer Natur.

Die profilierteste Alternative finden wir hier in Berlin. Folgt man der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts, gilt in Berlin wegen Anwendbarkeit der sogenannten Bremer Klausel (Art. 141 GG) der Art. 7 Abs. 3 GG nicht. Berlin hat deshalb einen weit größeren rechtlichen Spielraum bei der Ausgestaltung der religiösen Bildung in der Schule als die allermeisten anderen Länder. Seit 2006 schreibt das Schulgesetz nun für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 einen für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtenden Ethikunterricht vor, dessen Ziel u.a die konstruktive Auseinandersetzung »mit unterschiedlichen Wert- und Sinnangeboten« ist und der deshalb Kenntnisse über »die großen Weltreligionen« vermitteln soll. Die Möglichkeit, den Ethikunterricht durch den Religionsunterricht zu ersetzen, ist nicht vorgesehen. Der Ethikunterricht tritt damit in direkte Konkurrenz zum mit Berliner Sonderheiten angebotenen Religionsunterricht. Religionsunterricht ist nicht ordentliches Lehrfach, sondern »Sache der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften« (§ 13 Abs. 1 S. 1 SchulG Berlin). Schüler müssen sich extra für ihn anmelden, das Lehrpersonal wird von den Religionsgemeinschaften beauftragt. Der Staat stellt lediglich »Unterrichtsräume mit Licht und Heizung«, wie es in einer älteren Gesetzesfassung hieß. Das Land übernimmt freilich auch einen Großteil der Personalkosten.

Problematisch ist am Berliner Modell zunächst die Wirkung des Ethik- auf den Religionsunterricht angesichts der Entstehungsgeschichte des Ethikunterrichts. Anlass für seine Einrichtung waren sog. Fememorde. Er hat ausweislich der damaligen politischen Debatte das Ziel, eine Distanzierung von der Herkunftsreligion zu bewirken. Unmittelbar betroffen ist aber nun vor allem der evangelische und katholische Religionsunterricht, wahrlich ja keine Missionsveranstaltungen, während der nur in Grundschulen angebotene Religionsunterricht einer in ihrer Verfassungstreue nicht gerade über jeden Zweifel erhabenen islamischen Religionsgemeinschaft unberührt bleibt. Eine kohärente Religions- und Bildungspolitik sieht meines Erachtens anders aus.

Grundsätzlicher aber sind drei andere Aspekte, die im Zusammenhang mit dem Berliner Modell vieldiskutiert sind:

Zunächst wäre zu fragen, ob man tatsächlich weltanschaulich und religiös neutral Kenntnisse über religiöse Ethik und die großen Weltreligionen vermitteln kann, wie der Ethikunterricht beansprucht. Schon ein Blick in die Religionswissenschaften lässt Zweifel aufkommen. Die meisten Kolleginnen und Kollegen an den Universitäten haben doch ein wenig ausbalanciertes Verhältnis zu ihrem Forschungsgegenstand. Für von ihnen ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer dürfte nichts anderes gelten. Religionswissenschaft definiert sich allzu häufig als Antitheologie. Der gesetzgeberische Wille, eine »objektive« Religionskunde einzurichten, droht deshalb in der schulischen Praxis in einer antireligiösen Staatsweltanschauung zu münden. Gerade deshalb ist das Wahlrecht zwischen Religion und Ethik so wichtig. Es sichert die Freiheitlichkeit der schulischen Bildung in rebus religionis.

- Ethik und Religionskunde für alle: da stellt sich aber auch die Frage, ob eigentlich Werte ohne authentische Repräsentanten schulisch vermittelt werden können. Der Ethikunterricht soll schließlich nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch der ethisch-moralischen Aufrüstung der Schüler dienen. Ohne Rückbindung an außerschulische Sozialisationskontexte und ohne Zwischenschaltung darin verwurzelter authentischer »Wertträger« droht das Fach »Ethik« aber zu einer anspruchslosen, für menschliches Handeln weitgehend irrelevanten verfassungspatriotischen Zivilreligion zu werden.

- Und schließlich wäre zu fragen, wer eigentlich Bildung über Religion besser vermitteln kann: theologisch und religionspädagogisch oder religionskundlich und in philosophischer Ethik geschultes Lehrpersonal? Das ist eine offene Frage. Gerade deshalb aber sollte man Wettbewerb zulassen: der religiös neutrale Staat ist offen für die Religionen seiner Bürger; deshalb sollte er auch ihnen die Entscheidung überlassen, in welcher Form ihren Kindern die unverzichtbare religiöse Bildung vermittelt wird: durch Theologen im Rahmen eines konfessionell geprägten ordentlichen Religionsunterrichts oder durch Philosophen und Religionswissenschaftler im Rahmen einer Art Religionskunde.

Neue Organisationsformen bei der Vermittlung religiöser Bildung entstehen jedoch auch über den Berliner Ansatz hinaus.


In gewisser Weise verwandt ist das Brandenburger Modell mit dem Fach »Lebenskunde – Ethik – Religion«. Auch hier soll religiös neutral Wissen über Religionen und Weltanschauungen vermittelt werden. Doch besteht (nach zähem politischem und verfassungsrechtlichem Ringen) zugleich die Möglichkeit, sich zugunsten des Religionsunterrichts von LER befreien zu lassen.

Anhaltend schwierig gestaltet sich die Einrichtung eines ordentlichen islamischen Religionsunterrichts. Anfangs zeigten sich insbesondere die Kultusverwaltungen skeptisch, inzwischen liegt das Hauptproblem darin, dass die Muslime in Deutschland die ihnen obliegende Organisation in geeignete Religionsgemeinschaften bisher nicht zustande gebracht haben. Zahlreiche Länder haben deshalb neue Wege beschritten und einen außerhalb des Art. 7 III GG angesiedelten islamkundlichen Unterricht eingeführt, der aber wesentliche Elemente eines islamischen Religionsunterrichts aufnimmt. Als religiöser Kooperationspartner dienen dabei unterschiedliche Organisationen; ein Stück weit geht Deutschland hier auch den französischen Weg und bastelt sich geeignete Ansprechpartner selbst zusammen. Das Beispiel Frankreich zeigt aber auch, welche religionspolitischen Folgeeffekte damit einhergehen können. Es droht eine integrationspolitische Verzweckung der Religion, die mittelfristig die mühsam erkämpfte Unabhängigkeit und Selbstständigkeit der Religionen in Frage stellen kann.

Als eigenes Modell sei schließlich kurz auch noch auf Hamburg verwiesen, wo im Rahmen des Art. 7 Abs. 3 GG die evangelische Kirche einen »Reli-

gionsunterricht für alle« eingeführt hat. Hier soll die Quadratur des Kreises gelingen: einen konfessionellen Unterricht anbieten, der zugleich für alle Schülerinnen und Schüler offen ist.

In der Gesamtschau ist damit eine eigentümliche Diversifizierung der Formen zu diagnostizieren, in denen schulische Bildung über Religion vermittelt wird. Berlin und Brandenburg praktizieren eine Religionskunde für alle, die evangelische Kirche veranstaltet in Hamburg einen Religionsunterricht für alle und Elemente eines islamischen Religionsunterrichts haben sich außerhalb des verfassungsrechtlichen Rahmens etabliert. Diese Entwicklung dokumentiert, dass der der Verfassung entsprechende Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG erheblichen transfiguralen Kräften ausgesetzt ist. Vor diesem Hintergrund wird der Verweis auf die Rechtslage kaum ausreichen, um der traditionellen Form der religiösen

Unterweisung in der Schule hinreichende politische und soziale Akzeptanz zu sichern. Bildungspolitisch wird man deshalb in Erinnerung rufen müssen, dass der konfessionelle Religionsunterricht die Basis für die öffentliche Schule als Regelschule ist. Wer den Religionsunterricht abschafft, wird – unter den Bedingungen eines freiheitlichen Schulsystems – mit einem starken Privatschulwesen rechnen müssen. Die Kirchen sind aber auch in der Pflicht, mit zu überlegen, wie neben der authentischen Vermittlung der eigenen Religion an die Mitglieder auch die unverzichtbaren Kenntnisse der Kulturgeschichte des Christentums und der anderen monotheistischen Religionen durch alle Schülerinnen und Schüler erworben werden können. Deshalb wäre es wenig hilfreich, wenn sich die Kirchen nur auf formale Rechtspositionen zurückziehen würden. Dies haben sie freilich auch gar nicht vor, wie unsere heutige Tagung dokumentiert. 

Juristische Perspektiven des Religionsunterrichts

Von Burkhard Guntau,

Präsident des Landeskirchenamtes der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

1. Der Religionsunterricht leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur religiösen, sozialen, ethischen, kulturellen und emotionalen Bildung von Schülerinnen und Schülern und damit zum Gelingen von personaler Identitätsbildung. Er trägt in entscheidender Weise zur Pflege und Weiterentwicklung des kulturellen Gedächtnisses der Gesellschaft bei. Zugleich macht der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler dialogfähig in multikulturellen und multireligiösen Fragen. Die Kirchen treten weiterhin nachdrücklich für den konfessionellen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach nach Art. 7 Abs. 3 GG ein. Danach ist der Religionsunterricht ein staatlicher Unterricht, der in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird (res mixta). Er wird in der Regel von staatlich qualifizierten Lehrkräften nach staatlichen Lehrplänen und Richtlinien mit Hilfe von staatlich genehmigten Lehrbüchern unterrichtet. In allen Punkten nimmt die Kirche ihre Mitverantwortung wahr, bei den Lehrkräften durch die Verleihung der Vokation, bei den Lehrplänen und Lehrbü-

chern wirkt sie an der Genehmigung und ggf. auch an der Erstellung mit. Zum Bedeutungsgelb des Begriffs »ordentliches Lehrfach« (S. Maunz/Düring) gehört weiter, dass er weder räumlich noch sachlich aus der Schule ausgeklammert werden darf, er Pflichtfach ist, er benotet wird und versetzungsrelevant ist, die Kosten sind vom Land zu tragen und der Staat hat für die Ausbildung der Lehrkräfte zu sorgen.

2. Dem Religionsunterricht geht es von seiner Rechtsstellung her gesehen an niedersächsischen Schulen gut. Er ist als ordentliches Unterrichtsfach an allen allgemeinbildenden Schulformen zweistündiges Pflichtfach von Klasse 1 bis 12 bzw. 13, ebenso in den meisten berufsbildenden Schulformen, und er ist vollwertiges Abiturprüfungsfach. Er ist im Schulprogramm von etlichen Schulen verankert. Der Religionsunterricht erfreut sich bei vielen Schülerinnen und Schülern hoher Beliebtheit; auch viele konfessionslose oder anderen Religionen angehörende Schülerinnen und Schüler nehmen an ihm teil. Es gibt hoch qualifizierte Lehrkräfte, die diesen Unterricht engagiert und kompetent erteilen. Hier zeigt der Religionsunterricht, was er kann: zum Gelingen von Bil-

dung und Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler beitragen.

Nur in Niedersachsen gibt es das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, den sowohl katholische als auch evangelische Schülerinnen und Schüler besuchen und der sich in Diasporasituationen, bei Lehrkräftemangel, in der gymnasialen Oberstufe, an den Förder-, berufsbildenden und Gesamtschulen bewährt. Bei diesem Modell entscheidet die Konfession der Lehrkraft über die Konfessionalität des jeweiligen Unterrichts. In Baden-Württemberg gibt es den Modellversuch »Ökumenischer Religionsunterricht«, in allen anderen Bundesländern gibt es de jure nur den konfessionellen Religionsunterricht, de facto aber werden Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Konfessionen immer wieder ohne jegliche Gesetzes- oder Erlassgrundlage gemeinsam unterrichtet, was sowohl vom Staat wie von den Landeskirchen und Diözesen toleriert wird. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht wird in Niedersachsen nur maximal in der Hälfte der in einer Schulform verbrachten Zeit durchgeführt und dies auch nur auf Antrag. Hier sollte Schulen zukünftig die Möglichkeit gegeben werden, ihn ohne Antrag durchgehend einführen zu können, wenn bestimmte Standards erfüllt werden, die Fachkonferenzen dieses gemeinsam vereinbaren und der Wechsel in der Konfessionalität der Lehrkraft sichergestellt wird. Im Interesse des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen und seiner Bedeutung für beide großen christlichen Konfessionen in Deutschland dürfte nicht länger so argumentiert werden, dass die Ökumene im Religionsunterricht nicht weiter

sein könne als in den ökumenischen Beziehungen auf Kirchenebene. In den Gedanken des konfessionell-kooperativen, aber auch des konfessionell-evangelischen Religionsunterrichts ist weiter der Gedanke einzutragen, dass er auch den Freikirchen einen Raum geben bzw. für Kinder und Jugendliche aus Freikirchen ein angemessenes Angebot darstellen muss.

3. Dem Religionsunterricht geht es nicht gut. Es fällt an zu vielen Schulen in unterschiedlich hohem Maße aus, an einer zunehmenden Zahl von Schulen wird er nicht erteilt bzw. durch den Unterricht Werte und Normen ersetzt. Das widerspricht dem Schulgesetz, ist aber Realität. Es gibt einen Mangel an Religionslehrkräften, besonders für Gymnasien, BBS oder Förderschulen, und nicht nur an niedersächsischen Hochschulen studieren gegenwärtig zu wenige dieses Fach.

Der Religionsunterricht ist an manchen Schulen unter Druck und muss sich behaupten. Die Differenzierung nach Konfessionen, die Ausweitung des islamischen Religionsunterrichts, die Initiativen zur Etablierung des Faches Werte und Normen als Pflichtfach für alle tragen dazu bei. Den hohen Organisationsaufwand zur Gewährleistung des konfessionellen Religionsunterrichts sowie seines Ersatzfaches sehen immer mehr Schulleitungen als Problem an. In einer zunehmend multireligiösen Situation wird die Meinung vertreten, dass der konfessionelle Religionsunterricht nicht mehr zeitgemäß sei. Deshalb solle entweder ein interreligiöser Unterricht angeboten werden um der Dialogfähigkeit willen oder ein Ethikunterricht für alle um des guten Zusammenlebens willen. **D**

Rechtsstellung des Religionsunterrichts in Berlin

Von Dr. Christoph Lehmann M.C.J., Vorsitzender der Initiative Pro Reli e.V., Berlin

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Der Religionsunterricht in Berlin hat einen völlig anderen Status als in jedem anderen Bundesland. Vor allem liegt dies daran, dass Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG in Berlin nicht gilt.

1. Die Geltung des Art. 141 GG in Berlin

§§ 13 bis 15 SchulG für Groß-Berlin vom 26. Juni 1948 bestimmte, dass Religionsunterricht kein »ordentliches Lehrfach« sei; so galt im Westteil der Stadt am 1. Januar 1949 eine von Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG abweichende Regelung. Daher konnte sich (West-)Berlin neben Bremen bis zur Wiedervereinigung als einziges Bundesland auf die Bestimmung des Art. 141 GG berufen. Die Rechtslage in den seit dem 3. Oktober 1990 zum Land

Berlin gehörenden Ost-Berliner Stadtbezirken ist hingegen nicht ganz so klar. Zwar galt am 1. Januar 1949 mit dem Schulgesetz für Groß-Berlin noch in der ganzen Stadt hinsichtlich des Religionsunterrichts dieselbe Rechtslage, nur existierte zum Zeitpunkt des In-Kraft-Tretens des Grundgesetzes auf dem Territorium der DDR kein Land Ost-Berlin mehr, welches sich nach der Rechtsidentitätsthese noch auf die Bremer Klausel hätte berufen können. Die Annahme einer abweichenden Regelung im Ostteil der Stadt hätte jedoch dem Gedanken der Rechtseinheit im Land Berlin widersprochen. Letztere hätte das Land Berlin in diesem Fall nur noch erreichen können, wenn im Westteil vom bisherigen durch Art. 141 GG garantierten *Status quo* abgewichen und Religionsunterricht ebenfalls als ordentliches Lehrfach eingeführt worden wäre. Dieses Ergebnis musste umso schwerer wiegen, als Berlin noch bis zur unfreiwilligen Spaltung der Stadt eine einheitlich geltende Regelung i. S. v. Art. 141 GG im gesamten Stadtgebiet kannte und in den östlichen Stadtbezirken Berlins das Grundgesetz schließlich gemäß Art. 23 Satz 2 GG a. F. ebenfalls in Kraft gesetzt worden war. Das damit verfolgte Ziel war die Herstellung der Verfassungseinheit. Damit dürften die besseren Argumente vorliegend für eine Anwendbarkeit des Art. 141 GG in ganz Berlin sprechen (so auch: Bundesverwaltungsgericht; Urteil vom 23.02.2000, Aktenzeichen: BVerwG 6 C 5/99).

2. Einfachgesetzliche Grundlagen

§ 13 Abs. 1 Satz 1 SchulG Berlin bestimmt: »Der Religions- und Weltanschauungsunterricht ist Sache der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften.« Träger des Religionsunterrichts sind damit nicht das Land Berlin, sondern die Religionsgemeinschaften.

Der Religionsunterricht wird gem. § 13 Abs. 2 Satz 1 SchulG auch nicht von staatlichen Lehrkräften, sondern von Personen mit der Befähigung für ein Lehramt und einer Prüfung im Fach Religionslehre oder von Personen, die ein fachwissenschaftliches Studium an einer Hochschule oder eine vergleichbare Ausbildung abgeschlossen haben, erteilt. Diese Personen werden von den Religionsgemeinschaften beauftragt. Vertragliche Vereinbarungen zwischen den Kirchen und dem Land Berlin regeln den Zuschuss des Landes zu den Personal- und Ausbildungskosten der Lehrkräfte.

Die Schule ist gemäß § 13 Abs. 5 SchulG für die organisatorische Einfügung in den Unterrichtsbetrieb zuständig. »Die Schule hat für die Erteilung des Religionsunterrichts an die nach Absatz 4 ordnungsgemäß angemeldeten Schülerinnen und Schüler wöchentlich zwei Unterrichtsstunden im Stundenplan der Klassen freizuhalten und unentgeltlich Unterrichtsräume zur Verfügung zu stellen.«

Mit gleichem Rechtsstatus werden in einzelnen Schulen jüdischer, islamischer und buddhistischer Religionsunterricht angeboten. Ebenso kann der Humanistische Verband als Weltanschauungsgemeinschaft das Fach Lebenskunde erteilen.

Daneben müssen alle Kinder in den Klassenstufen 7 bis 10 an dem für alle verbindlichen Ethikunterricht teilnehmen. Eine Abwahlmöglichkeit gilt auch für die Kinder nicht, die am Religionsunterricht teilnehmen.

3. Vereinbarkeit des Berliner SchulG mit höherrangigem Recht

a) Vereinbarkeit mit dem Grundgesetz

Die von dem verfassungsrechtlich verbürgten Grundsatz des Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG, wonach Religion in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach ist, abweichende Regelung des Berliner Schulgesetzes ist durch Art. 141 GG gedeckt (vgl. Ziff. 1 lit. b)) und Berlin nach dem Grundgesetz daher nicht verpflichtet, den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach anzubieten. Die Frage, ob die verpflichtende Teilnahme am Ethikunterricht gegen die negative Religionsfreiheit der Kinder und Eltern verstößt, hat das Bundesverfassungsgericht verneint (1 BvR 2780/06). Dabei hat das Bundesverfassungsgericht sich sehr von der abstrakten Inhaltbeschreibung des Religionsunterrichts leiten lassen und sich insbesondere nicht ernsthaft mit der Frage auseinandergesetzt, ob Ethik denn überhaupt weltanschaulich neutral unterrichtet werden kann.

b) Verstoß gegen das Konkordat vom 20. Juli 1933

In Art. 21 Satz 1 des Konkordats zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Deutschen Reich vom 20. Juli 1933 heißt es:

»Der katholische Religionsunterricht in den Volksschulen, Berufsschulen, Mittelschulen und höheren Lehranstalten ist ordentliches Lehrfach

und wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der katholischen Kirche erteilt.«

Das Konkordat wurde ratifiziert und im Reichsgesetzblatt von 1933, auf Seite 679, am 12. September 1933 veröffentlicht. Art. 123 Abs. 2 GG bestimmt, dass die vom Deutschen Reich abgeschlossenen Staatsverträge, die sich auf Gegenstände der Landesgesetzgebung bezögen, in Kraft blieben. Die grundsätzliche Geltung des Konkordats und seine Bindungswirkung für die Bundesrepublik Deutschland wurde durch das Bundesverfassungsgericht mit Urteil vom 26. März 1957

– 2 BvG 1/55 – (abgedruckt in BVerfGE 6, 309) bestätigt. Nach der Grundregel des Art. 70 Abs. 1 GG ist den Ländern allerdings seit 1949 volle Kultushoheit eingeräumt, so dass die Frage der Unterrichtsgestaltung Landessache ist. Den Ländern sei damit durch die Verfassung die Möglichkeit gegeben, Gesetze unter Verletzung völkerrechtlicher Verträge zu gestalten. Dies ändert jedoch nichts daran, dass ein von völkerrechtlichen Verpflichtungen abweichendes Verhalten eines Bundeslandes zu einer Völkerrechtsverletzung des Gesamtstaates führen kann. **D**

Religionsunterricht in der öffentlichen Schule

Von Prof. Dr. Gerhard Robbers, Lehrstuhl für Öffentliches Recht, Universität Trier

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

1. Die Gewährleistung des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen nach Art. 7 Abs. 3 GG ist konsequenter Ausdruck der Trennung von Staat und Religionsgemeinschaften. Das von der Verfassung vorgesehene System der religiösen Unterweisung im Religionsunterricht verbindet den aus Art. 7 Abs. 1 GG folgenden allgemeinen und eigenständigen staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag mit den Erfordernissen staatlicher Neutralität in Religions- und Weltanschauungsfragen.

2. Der Staat hat aus Art. 7 Abs. 1 GG einen eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag ist umfassend; er bezieht sich auf die Gesamtpersönlichkeit der Kinder. Der Staat muss diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag wegen des Gebots religiöser und weltanschaulicher Neutralität des Staates in vollständiger Neutralität wahrnehmen. Dieses Neutralitätsgebot durchzieht das Grundgesetz: Art. 137 Abs. 2 WRV iVm Art. 140 GG: Es besteht keine Staatskirche; Art. 4 GG, Art. 136 Abs. 3, 4 WRV iVm Art. 140 GG: Religionsfreiheit; Art. 3 Abs. 1, 3, Art. 33 Abs. 2, 3 GG, Art. 136 Abs. 2, 3 WRV iVm Art. 140 GG: religiöse Gleichheit; Art. 20 Abs. 1, Art. 23 Abs. 1, Art. 28 Abs. 1 GG: Demokratie und Rechtsstaatlichkeit.

3. Schutz und Achtung der Menschenwürde aus Art. 1 Abs. 1 GG geben jedermann ein Recht, seine kulturelle Identität bewahren zu können¹.

4. Die Würde des Menschen verpflichtet den Staat, im Bildungsbereich für die Vielfalt der Erziehungsziele und Bildungsinhalte und die Bedürfnisse der Bürger offen zu sein².

5. Schule ist mehr als bloße Vermittlungsanstalt für vereinzelte Fertigkeiten. Schule bildet vielmehr die Schülerinnen und Schüler als Gesamtpersönlichkeiten auf der Grundlage der grundgesetzlichen Wertentscheidungen und erzieht sie zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten³.

6. Dabei darf der Staat die religiöse Dimension menschlicher Existenz nicht ausklammern. Täte der Staat dies, läge darin nicht zuletzt auch ein Verstoß gegen die religiöse und weltanschauliche Neutralität des Staates, weil damit eine Entscheidung gegen die Religion als solche verbunden wäre.

7. Überließe die Schule die religiöse Unterweisung gänzlich dem außerschulischen Bereich und wollte sie ihn aus dem Zusammenhang der Schulstunden ausklammern, sie also auf die schulfreien Nachmittags- oder Abendstunden oder auf das Wochenende abdrängen, würde sich religiöse Bildung für die Schülerinnen und Schüler als Sonderbelastung darstellen. Auch dies wäre eine Diskriminierung des Religiösen, die mit der Neutralitätspflicht des Staates in Widerspruch träte.

8. Religion gehört zum Bestand staatlicher Bildungs- und Erziehungsverantwortung. Mit einem gänzlichen Verzicht auf religiöse Bildung und Erziehung würde der Staat seinen eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu einem wesentlichen Teil nicht erfüllen. Er würde damit einen

zentralen Zusammenhang der Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler ignorieren, unabhängig davon, wie sie zur Religion stehen.

9. Die Integrationsaufgabe der öffentlichen Schule muss die unterschiedlichen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler aufnehmen. Er darf sie ihnen nicht wegnehmen. Diese unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten sind gerade in einer religiös pluralen Gesellschaft wesentlicher Faktor der Gemeinschaftsbildung und staatlicher Friedenssicherung. Pluralismus verlangt nach Achtung divergierender Überzeugung, nach Respekt vor dem Anderssein, nicht nach Überwindung der Differenz. Konfessioneller Religionsunterricht in der öffentlichen Schule ist Ansatz und Grundlage multikultureller Existenz.

10. Mit der Integration des Religionsunterrichts in die Schule kann der Staat zugleich kraft seines Aufsichtsrechts für die Wahrung der staatlichen Erziehungsziele Sorge tragen. Seine Integrations- und Friedensaufgabe verbietet ihm, Religion in die Hinterhöfe in Geheimsphären abzudrängen und so zu radikalieren.

11. Religiöse Bildung erschöpft sich nicht in der Aufzählung und in der von außen betrachtenden Darstellung dessen, was andere Menschen und Kulturen an religiösen Überzeugungen besitzen. Religiöse Bildung bedeutet vielmehr die Bildung der eigenen religiösen Überzeugung. Sie umfasst notwendig einen Wahrheitsanspruch. Staatliche Bildungsverantwortung umfasst unter dieser Voraussetzung auch die Aufgabe des Staates, den Schülerinnen und Schülern ihren je eigenen Zugang zu Grundüberzeugungen und Wahrheitsfindung zu ermöglichen.

12. Einen religiösen Wahrheitsanspruch kann der Staat in Anbetracht seiner Neutralitätspflicht⁴ nicht selbst behaupten. Religiöse Wahrheit ist Sache der Einzelnen und der Religionsgemeinschaften, sie ist nicht Sache des Staates. Diesen Teil der Persönlichkeitsbildung muss der Staat deshalb dem jeweiligen Inhalt nach den Religionsgemeinschaften und den Eltern und Erziehungsberechtigten überlassen.

13. Deshalb wird der Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt; sie sind es, nicht der Staat, die religiösen Wahrheitsanspruch tragen. Dem Staat ist im Rahmen der Religionsfreiheit hier jede Bewertung untersagt. Der Staat gibt in der Schule kraft seiner Bildungs- und Erziehungsverantwortung den Raum für diesen Teil der Persönlichkeitsbildung, ihren Inhalt muss er Religionsgemeinschaften und

Eltern überlassen. Staatliche Neutralität und Trennung von Staat und Kirche bedeuten nicht, dass der Staat mit den Religionsgemeinschaften etwa nicht spricht oder nicht mit ihnen zusammenarbeiten dürfte; es kommt vielmehr entscheidend darauf an, dass der Staat sich nicht mit einer bestimmten religiösen oder weltanschaulichen Auffassung identifiziert und dass er nicht in Angelegenheiten der Religionsgemeinschaften eingreift.

14. Neben dieser verfassungsrechtlichen Grundlegung im Neutralitätsgebot findet der Religionsunterricht an staatlichen Schulen zudem seine innere Rechtfertigung aus der positiven Religionsfreiheit der Schüler und Schülerinnen. Religionsfreiheit ist nicht nur negativ ausgerichtet, indem sie ungerechtfertigte Eingriffe vonseiten des Staates verbietet. Religionsfreiheit ist auch positiv, indem sie den Staat dazu verpflichtet, den Raum zu schaffen, in dem die Menschen ihre Religion angemessen leben können⁵.

15. Der Staat verpflichtet die Schülerinnen und Schüler über die Schulpflicht zum Besuch der Schule. Er verfügt damit über einen erheblichen Teil ihrer Zeit und ihrer Entfaltungsmöglichkeiten. Deshalb muss der Staat auch dafür Sorge tragen, dass die Schülerinnen und Schüler dabei auch ihren religiösen Bedürfnissen angemessen leben können.

16. Endlich besitzt die grundgesetzliche Regelung ihre Legitimität aus der elterlichen Erziehungsverantwortung gemäß Art. 6 Abs. 2 GG, der der Staat so weit wie möglich Rechnung zu tragen verpflichtet ist⁶.

17. Der konfessionelle Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ist deshalb nicht Ausnahme, sondern Ausdruck und Ausgestaltung der Trennung von Staat und Religionsgemeinschaften⁷.

Anmerkungen:

¹ BVerfGE 76, 1/53.

² BVerfGE 75, 40/62 f.

³ Vgl. BVerfGE 93, 1/20.

⁴ Vgl. bereits BVerfGE 19, 206/216; std. Rspr.

⁵ Vgl. BVerfGE 32, 98/106.

⁶ Vgl. BVerfGE 93, 1/21; 59, 360/378; 47, 46/75; 34, 165/182 f.

⁷ Vgl. Robbers, in: von Mangoldt/Klein/Starck, GG, 5. Aufl. 2005, Art. 7 Rdnr. 114 ff.; Gröschner, in: Dreier, GG, 2000, Art. 141 Rdnr. 3.



Arbeitsgruppe 3: Pädagogische Perspektiven

Was gewinnen Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht?

Von Prof. Dr. theol. Dipl. paed. Albert Biesinger,
Katholisch-Theologische Fakultät, Eberhard-Karls-Universität Tübingen

**Forum »Religion an öffentlichen Schulen«,
Berlin, 4.12.2008**

Schülerinnen und Schüler gewinnen durch den Religionsunterricht die Innenansicht eines religiösen Weges in Begleitung durch Lehrerinnen und Lehrer, die ihren religiösen Weg des Christentums, Islams oder Judentums selbst praktizieren und partizipieren.

Die spirituelle Verwurzelung im Theorie-Praxis-Zirkel eines konkreten großen religiösen Weges im Spannungsfeld von intensiven kognitiven Diskussionen bis hin zum Vollzug meditativer Rituale, ermöglicht eine existenzielle Fundierung, aber auch Entscheidung für oder gegen diesen religiösen Weg.

Durch die Entwicklung von religiöser Sprachfähigkeit und religiöser Grammatik in einem dieser großen religiösen Wege entsteht auch die Befähigung, andere religiösen Sprachen und Vorstellungen kompetenter wahrzunehmen und in einen wirklichen Dialog auf gleicher Augenhöhe einzutreten: das Andere und die Anderen entsprechend würdigen, die Andersartigkeit wahrnehmen und dadurch die Gemeinsamkeiten stärken.

Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht darauf, in ihrer eigenen Gottessuche kompetent unterstützt und begleitet zu werden, ihren eigenen religiösen Weg zu suchen, sich in einem religiösen Weg zu verwurzeln, aber auch zu zweifeln, sich zu distanzieren, vor allem aber, den eigenen religiösen Weg im Sinne der Selbstleitung zu realisieren und zu vergleichen.

Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht darauf, in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit auch in ihren eigenen religiösen Krisen und Verwundungen wahrgenommen und entsprechend begleitet zu werden. Ich rede bewusst von religiösen Krisen, Verwundungen, Verzweiflungen: »Wo ist denn Gott, wenn er mir meinen Vater nimmt?« Ich beerdigte einen 47-Jährigen Vater, der plötzlich an einem Herzinfarkt verstarb. Auf

dem Weg von der Friedhofskapelle bis zum Grab hat sein damals 9-jähriger Sohn die ganze Strecke laut geschrien. Die religiöse Krise eines verwundeten Kindes...

Die Schülerinnen und Schüler kommunizieren mit ihren existenziellen Situationen und Fragehorizonten. Ein weiteres Beispiel:

In der ersten Religionsstunde nach Ostern gebe ich den Friseurlehrlingen in der Gewerbeschule in Tübingen am Beginn der Religionsstunde die Aufgabe: Überlegen Sie fünf Minuten für sich persönlich »Wie ich mir das Leben nach dem Tode vorstelle«. Daraufhin gibt es einen Austausch darüber in Kleingruppen. Während dieses Gruppengesprächs beginnt eine Schülerin zu weinen. Ich setz mich zu ihr und sie sagt zu mir: »Herr Biesinger, vor acht Wochen ist mein Papa gestorben. Wissen Sie, wo mein Papa ist?« Ich spreche mit ihr darüber, dass wir Menschen mehr sind als unser Körper, der im Tod zugrunde geht, dass wir von Gott als seine Geschöpfe einen göttlichen Funken mitbekommen haben, der nicht sterblich ist, und dass sie deswegen mit ihrem Vater intensiv weiterkommunizieren kann auf der anderen – uns noch nicht zugänglichen – Seite der Wirklichkeit, der Wirklichkeit des Lebens in der Gottesbeziehung.

Es wird ein längeres Gespräch, das wir eine Woche später noch einmal unter vier Augen weiterführen. Diese Situation hat mich erneut sehr hellhörig gemacht im Blick auf die existenziellen Nöte von Schülerinnen und Schülern, die sich im Religionsunterricht immer wieder neu Ausdruck verschaffen.

Eine Berliner Ethiklehrerin sagte mir: »Diese Frage kann ich der Schülerin auch beantworten. Ich würde ihr sagen, dass ihr Vater wieder zu seinen Großeltern zurückgekehrt ist.«

Meine Schülerin würde natürlich den Kopf schütteln über eine so banale und letztlich auch im Blick auf den Deutungsgehalt abstruse Deutung. Schülerinnen und Schüler sind im Religionsun-

terricht erheblich besser begleitet, wenn sie die Antworten ihres religiösen Weges auf diese existenziellen Fragen bekommen und sich Schritt für Schritt selbst erschließen.

Schülerinnen und Schüler haben schließlich ein Recht darauf, zu religiösen Kompetenzen und auch zu religiösen Höchstleistungen im Denken und im Interpretieren herausgefordert zu werden.¹

»Setz Dich damit auseinander, welche Möglichkeiten es gibt, den Tod zu interpretieren. Lasse nicht locker und versuche, den Text noch einmal zu lesen. Vielleicht kommst Du auf etwas anderes als ich.«

Schülerinnen und Schüler interessiert es sehr, woher die Welt kommt, ob es Gott gibt, ob Gott widersinnigem Leid einen Sinn geben kann. Was wird aus mir, wenn ich eines Tages sterbe, was wird aus dieser Erdkugel, wenn sie eines Tages zerstört wird?²

Im Religionsunterricht geht es nicht um Detail-Sinne der Wirklichkeit wie zum Beispiel naturwissenschaftliche Interpretationen der Wirklichkeit, ästhetische Dimensionen oder technische Dimensionen der Wirklichkeit. Es geht vielmehr um den »Gesamt-Sinn« der Wirklichkeit.³

Die Frage nach dem »Gesamt-Sinn« der Wirklichkeit darf sich nicht selbst beschränken, sondern muss die Grenzen nach vorne überschreiten, in einen Bereich hinein, der uns Menschen möglicherweise (noch) unzugänglich ist.

Das Argument, dass es Gott nicht geben könne, weil man Gott nicht sehen kann, ist insofern fragwürdig, als es in der Wirklichkeit vieles gibt, was wir bisher nicht sehen konnten. Vor 300 Jahren konnte man Gene noch nicht sehen. Dennoch hat es aber Gene gegeben...

Allerdings muss der Umkehrschluss nicht stimmen, dass es Gott gibt, weil man ihn nicht sehen kann.

Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht darauf, vernetztes Denken zu lernen und zu praktizieren. Glaube und Naturwissenschaft sind theologisch ganz nah beieinander. Naturwissenschaftler sind Menschen, die – theologisch gesprochen – das Geheimnis der Schöpfung Gottes erforschen. Je mehr ich von den Geheimnissen der Schöpfung weiß, desto mehr preise ich den Schöpfer und die Schöpfung.

Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht darauf, Religionslehrerinnen und -lehrer zu haben, die von ihrem Glaubensweg kritisch konstruktiv überzeugt sind, die selbst auch einmal eine Krise haben dürfen und die den Schülerinnen und Schülern als spirituelle Wegbegleiterinnen und -begleiter zur Verfügung stehen. Hier bietet die These von der Selbstkundgabe des Religionslehrers und der -lehrerin, wie sie Werner Tzscheetzsch entwickelt, noch viele neue Aspekte.

Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht darauf, Religion als Rückbindung an Gott auf einem konkreten religiösen Weg wahrzunehmen und zu erproben. Sie haben das Recht, »Gott entgegenzuzweifeln«. Pubertät im Sinne auch von Ablösungsprozessen vom Kindheitsglauben muss notwendigerweise religionspädagogisch implizieren: Gott entgegenzweifeln. Die eigentlichen Weiterentwicklungsprozesse, das wissen wir ja auch aus den Stufen der Glaubensentwicklung bei J. W. Fowler u. a., verlaufen über Krisen und Zweifel. Schülerinnen und Schüler haben das Recht, Gott entgegenzuzweifeln, sie haben das Recht, Gott anzuklagen, genau wie es die alttestamentlichen Beter auch taten.

In Kommunikation mit Gott zu treten, Beten zu lernen, ist eine Kompetenz fürs Leben. Im Ethikunterricht ist dies nicht erlaubt und auch nicht möglich. Beten lernen kann man immer nur im eigenen religiösen Weg – in der Begleitung durch kompetente Religionslehrerinnen und -lehrer.

Die Diskussionslinien verlaufen zwischen diesen beiden Optionen: Religion im Überblick, in der Außenansicht und Deskription religionswissenschaftlicher Deutungen und Methoden oder Religionsunterricht im Sinne einer »teilnehmenden Beobachtung« aus der Innenansicht und konkreten Partizipation an den Selbstvollzügen des Judentums, des Christentums oder des Islam.⁴

Das Recht der Bürger und Bürgerinnen, Religion auch öffentlich auszuüben, in Artikel 7, Abs. 3 des Grundgesetzes sogar zum ordentlichen Lehrfach herausgehoben, ist nicht eine Identifikation des Staates mit einer konkreten Religion, wie man am Plural der Formulierung »Religionsgemeinschaften« sieht; vielmehr geht es um die Reflexion und Möglichkeit der Praktizierung religiöser Existenz auch im öffentlichen Bildungswesen. Die Abmeldemöglichkeit aus Gewissensgründen zeigt deutlich, dass dieses Lehrfach Religionsunterricht Glaubensentscheidung Pro und Contra sowie Freiheit zur Distanz impliziert.

»Ich kann ein Hungergefühl nicht dadurch stillen, dass ich einem Menschen seinen Verdauungsapparat erkläre« (Ch. Schmitt). Es geht also nicht nur um die »Erkenntnis Gottes« im Sinne von Rezeption von Glaubenswissen oder theologischen Diskussionen, es geht vielmehr auch um die »An-Erkenntnis« Gottes im Sinne von Glaubensrealisierung (vgl. J. H. Newman). Anzustreben ist nicht ein Religionsunterricht, der als Religionskunde die verschiedenen Weltreligionen und damit auch das Christentum ohne Selbstkundgabe (W. Tzscheetzsch) und Gewichtung unverbindlich nebeneinanderstellt und vergleicht. Anzustreben ist allerdings auch nicht ein Religionsunterricht, der lediglich Theologiekunde ist, also nur theologische Ansätze darstellt und erörtert.

Religionsunterricht erschließt einen Überschuss an Sinn (B. Grom). Die Themen sind so zu setzen, dass Verstehensprozesse unter dem Anspruchsprofil der christlichen Gottesbeziehung – selbstverständlich im Dialog mit den Weltreligionen und noch selbstverständlicher in der Verwurzelung mit dem Judentum – entstehen können.⁵

Im Gegensatz zu religionskundlichen Ansätzen ist der Religionsunterricht immer auch »erziehender Unterricht«. Er nimmt konkret Stellung, führt in die Entscheidung, geht von einer konkreten Position in den Dialog mit anderen Positionen. Und er darf das nach Art. 7, Abs. 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland.⁶

Erziehender Religionsunterricht zielt darauf, dass Wissen haltungsbezogen und Haltung erkenntnisbezogen angeeignet werden kann. Die Beziehung zwischen Wissen und Haltung ist Aufgabe der Identitätsbildung. Erkenntnisbezogenheit der Haltung, Haltungsbezogenheit des Wissens ist im Religionsunterricht im Sinne der jüdisch-christlichen Deutekategorien unerlässlich.

Die These »Gott – mehr als Ethik« bezieht sich auf die alttestamentlichen Erfahrungen mit Gott, der sein Volk aus Ägypten befreit und auf kreuztheologische Deutekategorien: Gott ist so ganz anders und lässt sich nicht in den von Menschen erdachten und praktizierten ethischen Mustern einholen und schon gar nicht auf dieselbe Ebene stellen.⁷

Für die derzeitige Diskussion plädiere ich für die Kontextualisierung von Gottesbeziehung und Ethik, eben weil die Gottesbeziehung im alttestamentlichen und neutestamentlichen Verkündi-

gungsduktus auch ethisches Handeln integriert und dazu aufruft (Gottes- und Nächstenliebe, Dekalog usw.). Gottesbegegnung realisiert sich in der Solidarität mit den Armen, Leidenden und Unterdrückten.

Im Religionsunterricht geht es um die Erschließung von Wirklichkeit als In-Existenz in der Gottesbeziehung in all ihren verschiedenen Dimensionen. Das macht ihn unverwechselbar.

Literatur:

- A. Biesinger, *SinnVollSinn – Religion an Berufsschulen. Band 2: Schöpfung. Mensch und Welt als Gottes Schöpfung. Zwischen geschenkter und gemachter Welt*, München 2008.
- A. Biesinger, *Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter*, 13. Auflage, überarbeitete Neuauflage, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2005.
- A. Biesinger, *Wie der Religionsunterricht Zukunft hat. Kognition, Emotion und religiöse Handlungsorientierung*, in: *Theologische Quartalschrift* 179 (1999) 2, 119-131.
- A. Biesinger, M. Boenke, J. Jakobi, K. Kießling, J. Schmidt (Hrsg.), *SinnVollSinn – Religion an Berufsschulen. Band 4: Schuld und Versöhnung. Zwischen Scheitern, Versagen und Neubeginn*, München 2008.
- A. Biesinger, M. Boenke, J. Jakobi, K. Kießling, J. Schmidt (Hrsg.), *SinnVollSinn – Religion an Berufsschulen. Band 1: Leid, Tod, Auferweckung. Zwischen Verzweiflung und christlicher Hoffnung*, München 2005.
- A. Biesinger, J. Hähnle (Hrsg.), *Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht, Quaestiones Disputatae (167)*, Freiburg – Basel – Wien 1998.
- A. Biesinger, H. Kohler-Spiegel (Hrsg.), *Gibt's Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten*, München 2007.
- A. Biesinger, Ch. Schmitt, *Gottesbeziehung. Hoffnungsversuche in Schule und Gemeinde*, Freiburg u. a. 1998.
- M. Boenke, *SinnVollSinn – Religion an Berufsschulen. Band 3: Jesus Christus. Zwischen Begeisterung und Ablehnung*, München 2007.
- R. Englert, *Religionspädagogik in der Schule*, in: F. Schweitzer, Th. Schlag (Hrsg.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Gütersloh – Freiburg 2004, 79-93.
- R. Englert, R. Güth (Hrsg.), *»Kinder zum Nachdenken bringen«. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage*, Stuttgart – Berlin – Köln 1999.
- K. E. Nipkow, *Gott – Bildungstheoretische Herausforderungen*, in: *Theologische Quartalschrift* 179 (1999) 2, 83-89.
- F. Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2005.
- F. Schweitzer, *Konfessioneller Religionsunterricht in ökumenischer Kooperation: Dritter Weg für die europäische Schule der Zukunft*, in: *Theologische Quartalschrift* 179 (1999) 2, 110-118.

W. Simon, *Ethikunterricht – Philosophieunterricht – Religionskunde – Religionsunterricht. Probleme und Differenzierungen*, in: *Theologische Quartalschrift* 179 (1999) 2, 90-99.

W. Tzschetzsch, *Religionslehrer sein – Herausforderungen und Kompetenzen*, in: *Theologische Quartalschrift* 179 (1999) 2, 100-109.

Anmerkungen:

¹ Vgl. F. Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermütigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh ²2005.

² Vgl. K. E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München ⁴1992.

³ Vgl. G. Biemer, D. Benner, *Elemente zu einer curricularen Strategie für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II*, in: *Pädagogische Rundschau* 27 (1973), 798-822.

⁴ Vgl. A. Hollerbach, *Der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den öffentlichen und freien Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*, in: A. Biesinger, J. Hänle (Hrsg.), *Gott –*

mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht, Quaestiones disputatae (167), Freiburg – Basel – Wien 1997, 133-146. R. Puza, *Das in Brandenburg eingeführte Unterrichtsfach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde und der konfessionelle Religionsunterricht*, in: a.a.O., 147-163.

⁵ Vgl. A. Biesinger, *Religionsdidaktische Ansprüche an den Religionsunterricht in der sich wandelnden Schule aus der Sicht des Theologen und Pädagogen*, in: a.a.O. 11-21. Vgl. die Verweise auf G. Biemer, D. Benner, *Curriculare Strategie*, in: *Pädagogische Rundschau*, 27 (1973), 798-822, sowie D. Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, München 1973.

⁶ Vgl. A. Biesinger, *Aufgaben des Religionslehrers*, in: G. Biemer, A. Biesinger (Hrsg.), *Christ werden braucht Vorbilder*, Mainz 1983, 102-123.

⁷ Vgl. A. Biesinger, *Wie der Religionsunterricht Zukunft hat. Kognition, Emotion und religiöse Handlungsorientierung*, in: *ThQ* 179 (1999) 2, 118-131, 130.



Eine religionspädagogische Perspektive

Von Prof. Dr. Rolf Schieder, Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

1. Religiöse Bildung für alle! Eine historische Reminiszenz

Am 11. Juni 1945 erließ der Magistrat der Stadt Berlin die »Vorläufigen Richtlinien für die Wiedereröffnung des Schulwesens in Berlin.« Im Artikel 8 heißt es: »Allen Eltern steht es frei, ihren Kindern Religionsunterricht erteilen zu lassen. Er ist als zusätzliche oder Eckstunde von den von den Kirchengemeinschaften damit beauftragten Geistlichen oder Lehrern zu erteilen.« Das war das Ende des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach in Berlin. Er wird zum zusätzlichen Sonderfach für religiös noch Interessierte. Obwohl der russische Stadtkommandant Bersarin der Meinung war, die Jugend müsse zur Ehrfurcht vor Gott erzogen werden, hielt die KPD im Magistrat der Stadt die Richtlinie Nr. 8 für das Äußerste, was man Sozialisten und Kommunisten zumuten könne. (Vgl. Rolf Lüpke, *Die Auseinandersetzung um den Religionsunterricht in der Berliner Schule 1945 bis zum Schulgesetz 1948 und zur 2. Änderung des Schulgesetzes 1952*, Unveröffentlichtes Manuskript, Stand 28.11.2008, 1f.)

Bis zum heutigen Tag hat diese Verordnung in Berlin ihre Gültigkeit behalten, obwohl die Grundannahmen, die zu dieser Verordnung geführt haben, ihre Gültigkeit verloren haben. Wir wissen heute: Religion ist keine Privatsache, sondern eine öffentliche Angelegenheit. Wir wissen auch: Nicht die Religion kam an ihr Ende, sondern der Marxismus-Leninismus. Und wir wissen darüber hinaus: Interreligiöse Bildung für alle ist notwendig.

Wie ist es möglich, dass eine Verordnung aus dem Jahre 1945 bis zum heutigen Tag die deutsche Hauptstadt Berlin zu einem religionspolitischen und religionspädagogischen Reservat macht? Folgende Faktoren haben dazu beigetragen:

- Aus ganz anderen Gründen als die Kommunisten konnten auch die Amerikaner und die Franzosen mit dem deutschen Modell religiöser Bildung an öffentlichen Schulen nichts anfangen. Amerikaner etwa halten bis zum heutigen Tag Religionsunterricht an öffentlichen Schulen für einen Verstoß gegen die »wall of separation« zwischen Kirchen und dem Staat. Religiöse Erziehung gehört bis heute für Amerikaner exklusiv in die Familien und in die Gemeinden. Freilich mit unerwünschten Folgen! In seinem 2007 erschienenen Buch »Religious Literacy. What every American needs to

know – and doesn't« (Harper 2007) stellt Stephen Prothero fest: »Americans are both deeply religious and profoundly ignorant about religion. ... One of the most religious countries on earth is also a nation of religious illiterates.« (p.2)

- Aber auch die Franzosen als Verfechter einer strikten *laïcité* nahmen an der Verdrängung des Religionsunterrichts aus öffentlichen Schulen keinen Anstoß. Zwar lag den alliierten Westmächten an einem guten Verhältnis zu den Kirchen, doch ließen bereits damals die Christen in Berlin eine einheitliche und klare Stellungnahme zugunsten eines staatlichen Religionsunterrichts vermissen.
- Die neue Regelung hätte sich letztlich wohl nicht durchsetzen können, wenn die Kirche energischer Widerstand geleistet hätte. Der damals amtierende Bischof Dibelius kommentierte die Richtlinie vom 11. Juni 1945 so: »Als Ganzes genommen bilden diese Bestimmungen jedenfalls eine Plattform, auf die die evangelische Kirche gerne zu treten bereit ist.« Nicht wenige Christen in Berlin glaubten, nun könne die Kirche in einer neuen Freiheit vom Staat die religiöse Bildung der kommenden Generation in die eigenen Hände nehmen. Ein vom Staat unabhängiges kirchliches Bildungswesen sei der beste Schutz gegen einen totalitären Staat. Traumatische Kirchenkampferfahrungen und kirchliche Selbstüberschätzung steuerten diese kirchliche Selbstisoliationsstrategie. Auf eine merkwürdige Weise ergänzten sich in Berlin also die Interessen der Sozialisten an einer Privatisierung und Neutralisierung der Religion in der Öffentlichkeit mit dem Bedürfnis der Kirchen nach mehr Selbstständigkeit und Freiheit vom Staat. Während die Sozialisten darauf warteten, dass der Religionsunterricht von alleine ausbluten würde, hielten Kirchenleute die abnehmende Akzeptanz des »Berliner Modells« für einen klaren Beweis für die wachsende Gottlosigkeit der Welt, in der allein eine kleine entschiedene Minderheit, ein heiliger Rest sozusagen, überleben konnte. Der Glaube an das »Berliner Modell« als das den westdeutschen Ländern überlegenere kann auch als Beispiel für jahrzehntelange Selbstsäkularisierung der Kirche gelesen werden.

Einen kurzen Moment sah es so aus, als gelänge es dem Schulsenator Klaus Böger, das Berliner Dilemma zu lösen und ein plausibles Modell religiöser Bildung für alle durchsetzen zu können. Im

November 2004 legte er einen Entwurf zu einer Berliner Schulgesetzänderung vor, der vorsah, LER und Religionsunterricht als Wahlpflichtfächer in Berlin einzuführen. »Der Besuch eines der beiden Fächer ist an allgemeinbildenden Schulen in den Klassenstufen 1-10 für Schülerinnen und Schüler verpflichtend (Wahlpflichtfächer).« Damit hätte Berlin seine provinzielle Sonderrolle aufgegeben und sich im religionspolitischen und religionspädagogischen Konsens mit dem Rest der Republik befunden.

Böger hatte allerdings die Lust der Berliner SPD-Bezirke am Kulturkampf weit unterschätzt. Seinem Entwurf stimmten nur die FDP und die CDU zu, die SPD hingegen lehnte auf ihrem Parteitag am 7. April 2005 die Einführung eines Wahlpflichtfaches ab und beschloss stattdessen die Einführung eines obligatorischen »Werteunterrichts für alle«. Zur Begründung heißt es: »Die schulische Aufgabe einer religiös-weltanschaulichen Wertevermittlung darf nicht an die Weltanschauungs- und Religionsgemeinschaften delegiert werden. Ein bekenntnisgebundener Religions- und Weltanschauungsunterricht kann ein allgemeinbildendes Schulfach nicht ersetzen.«

2. Was ist Bildung?

Was soll man sich unter einer »religiös-weltanschaulichen Wertevermittlung« vorstellen, die nicht durch einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, sondern von einem »allgemeinbildenden Schulfach« geleistet werden kann?

Bereits der Begriff »Vermittlung« muss skeptisch stimmen. Ein Vermittler ist ein Makler. Ein Immobilienmakler etwa vermittelt eine Wohnung, die einem Vermieter gehört, an einen interessierten Mieter. Ein Vermittler tritt, nachdem er den Kontakt hergestellt hat, wieder in den Hintergrund. Eine religiös-weltanschauliche Wertevermittlung in einem allgemeinbildenden Schulfach wäre also ein Vorgang, bei dem eine Lehrkraft einen vorübergehenden Kontakt zwischen Schülerinnen und Schülern und verschiedenen Religionsanbietern herstellt. Wie erfolgreich kann solch ein Unternehmen sein? Friedrich Schleiermacher war hinsichtlich solcher Vermittlungsbemühungen äußerst skeptisch. In der dritten Rede seiner Reden über die Religion (1799) hält er dafür, dass die »Wut des Verstehens« jedes religiöse Gefühl zerstöre. Was häufig als Religion gelehrt werde, sei nichts anderes als der beschränkte Horizont der »verständigen und praktischen Menschen«. »So werden die armen Seelen, die nach etwas ganz anderem dürs-

ten, mit moralischen Geschichten gelangweilt und lernen, wie schön und nützlich es ist, fein artig und verständig zu sein.« Solcher Art von Religionsvermittlung stellt er die These gegenüber: »Ihr [der Religion, RS] einziges Mittel ist dieses, dass sie sich frei äußert und mitteilt.«

Paolo Freire, Verfasser des Klassikers »Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit« unterscheidet zwischen einer »depositären Bildung« und einer »bewusstmachenden Bildung«. Bei der depositären Bildung stehen sich Lehrkräfte und Schüler in der Weise des Wissens und des Unwissens, des Habens und des Nicht-Habens, der Fülle und der Leere, der Macht und der Ohnmacht gegenüber. Schüler werden gefüttert mit Wörtern, Begriffen, Vorstellungen und Urteilen der Erziehenden und des Systems, für das sie stehen. Der Effekt dieses Fütterungsvorgangs ist aber die Produktion einer Kultur des Schweigens. Bildung und Unterwerfung fallen in eins. Man ist in diesem System umso erfolgreicher, je bereitwilliger man sich der Fremdbestimmung, der Programmierung mit fremdem Wissen unterwirft. Der Gebildete ist eigentlich der Entfremdete.

Die bewusstmachende Bildung hingegen stellt die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt. Das Vorfindliche soll begriffen und gerade so problematisiert werden. Mit Hilfe »generativer Begriffe« und »generativer Themen« entwickelt sich der Lernstoff aus den Erfahrungen der Lernenden selbst. Ihre Sprachfähigkeit kann sich entwickeln, weil sie eine Sprache erlernen, die keine Fremdsprache ist, sondern die ihnen hilft, ihre eigene Wirklichkeit zu erschließen. Die Erschließungskraft für die Gegenwart und das Potenzial für die Eröffnung von Möglichkeitsräumen muss das Kriterium bei der Auswahl des richtigen Unterrichts sein.

Sowohl Schleiermacher als auch Freire bestehen auf der befreienden, weil die eigene Lebenswirklichkeit erschließenden Wirkung von Bildung. Wie soll das aber in einem RU für alle geschehen, in dem bereits die Ausbildung der Lehrkräfte auf eine depositäre Wissensvermittlung hinausläuft? Mit depositärem Wissen gefütterte Lehrkräfte sind dann mit Schülerinnen und Schüler konfrontiert, die ihre je eigene religiöse Wirklichkeit mitbringen, die die Lehrkraft aber gar nicht aus eigener Anschauung und Praxis kennt. Eine positive Religion kommt für sie nur als relativierte in den Blick. Über einen allgemeinen Appell an Respekt und Toleranz kommt ein solcher Unterricht nicht hinaus. Ein Vergleich mit dem Politik- oder Sozial-

kundeunterricht ist aufschlussreich. Selbstverständlich wird in diesem Unterricht nicht sogleich über die Vielzahl von Verfassungssystemen der ganzen Welt unterrichtet, vielmehr geht es zunächst darum, das eigene politische System zu verstehen.

Vor allem aber geht es darum, am politischen System zu partizipieren! Partizipationskompetenz ist zu Recht eines der Globalziele politischen Lernens. Gleiches hat aber auch für das religiöse Lernen zu gelten. Die Schule hat die Fähigkeit zu schulen, am religiösen Leben wohl informiert, verständig und kritisch teilzunehmen. Angesichts einer Vielzahl von religiösen Traditionen ist es sinnvoll, aus der jeweiligen Perspektive dieser Traditionen heraus den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zur religiösen Welt zu eröffnen.

Der christliche Bildungsgedanke orientiert sich übrigens weniger am Bild Adams als am Bild Jesu Christi. Während Adam wie Gott sein wollte, hat sich Gott in Jesus Christus den Menschen »eingebildet«. Er hat so seine Menschfreundlichkeit offenbart und den Menschen vom Zwang befreit, wie Gott werden zu wollen. Kein Traum von der Gottähnlichkeit des Menschen muss mehr geträumt werden, vielmehr wird der Mensch zur Menschlichkeit befreit. Und so ist ein christliches Bildungsbemühen – wie Karl Barth es formulierte – von »fröhlicher Selbstbescheidung« und »beschwingter Sachlichkeit« gekennzeichnet.

3. Was ist Religion?

Religion gibt es nur im Plural, also nur als bestimmte Religion. So wenig man Früchte essen kann, sondern nur Bananen, Erdbeeren und Ananas, so kann man nicht religiös überhaupt sein, sondern nur auf eine ganz bestimmte Weise religiös. Damit ist selbstverständlich nicht ausgeschlossen, sich auf eine allgemeine Religionsdefinition zu verständigen. Mich überzeugt die Definition des Tübinger Systematischen Theologen Eilert Herms, weil hier das *genus proximum* ebenso in den Blick kommt wie die *differentia specifica* religiöser Phänomene. Für Herms sind Religionen ebenso wie Weltanschauungen »zielwahlorientierende Gewissheiten vom Ursprung, der Verfassung und der Bestimmung unseres Daseins«. Daraus folgt, dass kein Mensch vorstellbar ist, der ohne solche Gewissheiten auskommen könnte, denn ein Mensch wäre ohne eine Vorstellung von seiner Zukunft handlungsunfähig. Solche Gewissheiten können entweder mit der Existenz Gottes rechnen, sie müssen es

nicht. Im ersten Fall haben wir es mit religiösen Gewissheiten zu tun, im zweiten mit weltanschaulichen Gewissheiten. Religiöse wie Nichtreligiöse leben von Annahmen, die nicht gewusst, sondern nur geglaubt werden können. Auch der Glaube an keinen Gott ist ein Glaube. Es ist eine säkularistische Münchhausenstrategie, zu glauben, die anderen seien religiös, man selbst aber verfüge über ein Wissen, das dem Glauben prinzipiell überlegen sei.


4. Religiöse Bildung durch wen?

Die entscheidende pädagogische Frage lautet: Was für Lehrkräften mit welcher Ausbildung soll die Erlaubnis erteilt werden, die heranwachsende Generation auf eine Welt vorzubereiten, in der eine Pluralität von Religionen eine immer wichtigere Rolle spielen wird?

- Lehrkräften ohne theologische Ausbildung sollte grundsätzlich ein Unterricht in Religion nicht erlaubt werden. Ein Vergleich mit dem Musikunterricht ist aufschlussreich: Wer würde sein Kind gern zu einem Musiklehrer schicken, der den Kindern zwar viele Musikinstrumente zeigen kann, aber keines davon selbst spielen kann? Die Welt der Musik wird einem Kind so verschlossen bleiben wie zuvor.
- Mit dem konfessionellen RU verhält es sich wie beispielsweise mit dem Geigenunterricht. Es ist richtig, dass jemand, der Geige spielen lernt, nicht auch Klavier und Flöte spielen kann. Wer aber schließlich das Geigenspiel beherrscht, wird nicht nur mit Respekt auf den Klavierspieler blicken, sie werden auch beide im Orchester spielen können. Und sie können sich darauf verlassen, dass jeder eine Ahnung von Musik überhaupt hat.
- Sören Kierkegaard hat die »Einübung ins Christentum« als die wesentliche Aufgabe reli-

giöser Bildung bezeichnet. Diese Einübung ins Christentum ist letztlich nur im Elternhaus und in der Gemeinde möglich. Die Schule kann aber bei den Schülerinnen und Schülern die dafür notwendigen Deutungs- und vor allem Partizipationskompetenzen entwickeln, die eine Teilnahme am religiösen Leben ermöglichen und erleichtern.

- Die Bedeutung von Einübung stellt Peter Sloterdijk in seinem neuen Buch »Du musst Dein Leben ändern« in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Wenn er auch fälschlich behauptet, dass seine Einsicht »grundlegend neu« sei, so hat er doch darin mit Comenius, Kierkegaard und vielen anderen recht, dass Übungen erforderlich sind, um ein Mensch zu sein. Im Klappentext des Buches heißt es: »Die Aktivitäten der Menschen wirkten unablässig auf diesen zurück: die Arbeit auf den Arbeiter, die Kommunikation auf den Kommunizierenden, die Gefühle auf den Fühlenden. ... Es sind die ausdrücklich übenden Menschen, die diese Existenzweise am deutlichsten verkörpern: Bauern, Arbeiter, Krieger, Schreiber, Yogi, Rhetoren, Instrumentalvirtuosen oder Models.« Dass Sloterdijk geflissentlich die Christentumskultur über- sieht, sei ihm hier nachgesehen.

Wir brauchen einen europaweiten PISA-Test der interreligiösen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Europa. Dieser Test könnte auf wissenschaftlicher Grundlage zeigen, welches Modell religiöser Bildung das leistungsfähigste ist. Sollte sich also herausstellen, dass die Jugendlichen in Berlin und Brandenburg gegenüber denen in Niedersachsen benachteiligt sind, dann sollten die Kulturkämpfer in Berlin und Brandenburg die innere Größe besitzen und die Bildungszukunft ihrer Landeskinder nicht auf dem Altar einer Weltanschauung opfern, die der Vergangenheit angehört. 

Religionsunterricht und gelebte Religion an der Schule – Pädagogische Perspektiven

Von Prof. Dr. Christoph Schneider-Harpprecht, Evangelische Landeskirche in Baden

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Wenn ich hier als Vertreter einer der Kirchen in Südwestdeutschland zu den pädagogischen Per-

spektiven des Religionsunterrichts in der Schule Stellung nehme, so geschieht dies unter anderen verfassungsrechtlichen Voraussetzungen als in Berlin. In Baden-Württemberg ist der Religionsunterricht nach Art. 7. 3 des Grundgesetzes ver-

pflichtendes ordentliches Unterrichtsfach. Ethik ist Ersatzfach für die Schülerinnen und Schüler, die keiner Konfession angehören und nicht am Religionsunterricht teilnehmen wollen, bzw. für die Schülerinnen und Schüler, die individuell aus Glaubens- und Gewissensgründen aus dem Religionsunterricht austreten oder, wenn sie noch nicht religionsmündig sind, von ihren Eltern abgemeldet werden. Doch hier soll zunächst nicht von juristischen Fragestellungen die Rede sein, vielmehr von der pädagogischen Perspektive des Religionsunterrichtes als ordentlichem Unterrichtsfach. Ich will dazu von drei Gesichtspunkten her Stellung nehmen:

1. Vom Begriff des Subjekts her
2. von der Frage nach Religion als Teil der Kultur her und
3. ich möchte die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht erläutern, die die vier großen Kirchen in Baden-Württemberg praktizieren.

1. Religionsunterricht als Beitrag zur Entwicklung des Subjektseins

Wer philosophisch oder soziologisch auf den Begriff des Subjekts reflektiert, kann nicht umhin festzustellen, dass Religion eine Dimension des Subjektseins ist. Zu dieser Erkenntnis kommt man von einer Außenperspektive her und von einer Innenperspektive. Wer eine Außenperspektive einnehmen will, stellt fest, dass Religion als Teil des Lebens von Subjekten existiert. Sie wird von ihnen gelebt, geschätzt, als gesellschaftliche Realität anerkannt und entwickelt. Religion ist ein Teil des individuellen und des sozialen Lebens der Menschen als Subjekte. Da auch der weltanschaulich neutrale Staat dies erkennt und anerkennt, misst er dem Religionsunterricht Bedeutung bei und fördert ihn. Denn Religion als Dimension des Lebens von Subjekten bedarf der Bildung. Herr Prof. Schröder hat in seinem Vortrag Religion mit einer Sprache verglichen. Dieser Vergleich trägt weit. So wie Menschen eine Anlage zur Entwicklung von Sprache in sich tragen und diese im Prozess der Sozialisation und Bildung dann entwickeln, ihre Muttersprache lernen und auch in der Lage sind Fremdsprachen zu lernen, so kann auch Religion als eine Sprache verstanden werden. Sie ist in den Subjekten angelegt, muss jedoch durch Bildung entwickelt werden. Religion wird gelernt. Religiöse Systeme sind Symbolsysteme, d. h. Systeme sprachlicher Verständigung. Wer in der Kindheit nicht gelernt hat die Sprache der Religion zu verstehen und zu

deuten, dem bleibt sie verschlossen und fremd. Es gehört jedoch zur ganzheitlichen Entwicklung des Subjekts, diese religiöse Sprache zu lernen.

Das Ziel religiöser Bildung wird allgemein als religiöse Kompetenz geschrieben. Religiöse Kompetenz hat drei grundlegende Aspekte: das Wahrnehmen, das Urteilen und das Handeln. Religiöse Bildung zielt darauf, dass Menschen religiöse Phänomene wahrnehmen, d. h. dass sie sie erleben können, einen emotionalen und kognitiven Zugang zu ihnen finden. Zum Wahrnehmen gehören das Erleben und das Verstehen. Religiöse Wahrnehmungskompetenz ist zugleich auch religiöse Deutungskompetenz. Sie wird im Religionsunterricht vermittelt. Dies kann jedoch nicht ohne das Erleben von Religion geschehen. Ein Religionsunterricht, der nur informieren will über religiöse Phänomene, das Erleben aber nicht voraussetzt, ist daher nicht zielführend. Das bedeutet auch in einer Gesellschaft, in der im Elternhaus immer weniger Religion vermittelt wird, dass sich Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht einüben in religiöses Erleben. Darum haben auch das Gebet, das Miterleben des Gottesdienstes, die Meditation und andere Formen von Religion einen Platz im Religionsunterricht. Das Stichwort dafür lautet »performativer Religionsunterricht«: Er setzt bei dem gemeinsamen Erleben an und entwickelt daraus die Deutung.

Zur religiösen Kompetenz gehört die Fähigkeit, religiöse Ausdrucksformen und religiöse Phänomene zu beurteilen. Das Urteil setzt die Kenntnis der Tradition voraus. Aufgabe des Religionsunterrichtes ist es, den lebendigen Traditionsbezug der Kirchen und Religionen zu erschließen und Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich ein eigenes Urteil darüber zu bilden, ob diese Formen von Religion in sich konsistent sind, dem eigenen Wirklichkeitsverständnis entsprechen oder widersprechen, sich zu den Werten und Normen der Gesellschaft konform oder nicht konform verhalten. Das religiöse Urteil setzt voraus, dass im Religionsunterricht die Tradition auf der Grundlage eines klar definierten religiösen Bekenntnisses, das die Lehrkraft authentisch vertritt, erschlossen und andere Religionen in den Blick genommen werden. Im offenen interkulturellen und interreligiösen Dialog werden die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und argumentativ zu gründen.

Religiöse Kompetenz schließt die Dimension des Handelns ein. Sie ist Handlungskompetenz. Religion führt immer zum Handeln als absichtsvollem und zielorientiertem Verhalten. Dieses Handeln

ist dann authentisch religiös, wenn die religiöse Motivation, wenn die Grundsätze der Religion sich in den Handlungen zeigen bzw. wenn die Handlungen von Subjekten sich logisch konsistent aus ihrer religiösen Einstellung ableiten lassen. Der Religionsunterricht hat damit eine ethische Dimension. Es geht ihm darum, die religiösen Grundlagen des christlichen Handelns nach den Grundsätzen der eigenen Konfession zu erfassen und in Beziehung setzen zu können zu religiös motivierten Handlungen von Menschen, die anderen Konfessionen oder Religionen angehören. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern ein selbstständiges, argumentativ begründbares religiös motiviertes Handeln zu ermöglichen.

Der Religionsunterricht, der die Bildung religiöser Kompetenz in dem genannten Sinne als seine Aufgabe begreift, leistet damit einen unverzichtbaren Beitrag zur Entwicklung des Subjekts. Seine Existenzberechtigung an der öffentlichen Schule ist begründet durch die Anerkennung der Religionsausübung als positives Freiheitsrecht jedes Menschen im Grundgesetz. Man kann hier die positive Religionsfreiheit von der negativen Religionsfreiheit unterscheiden. Die negative Religionsfreiheit beschränkt sich darauf, dem Einzelnen die Möglichkeit einzuräumen, als Individuum in der Gemeinschaft das eigene religiöse Bekenntnis zu leben. Sie fördert es jedoch in keiner Weise, sondern ermöglicht dem Staat, Religion einzuschränken bzw. aus dem öffentlichen Raum auszuschließen. Die positive Religionsfreiheit hingegen zielt darauf, Religion im privaten und öffentlichen Raum nicht nur zuzulassen, sondern ihre verantwortliche Ausübung zu fördern. Wendet man diese Unterscheidung auf die anstehende Frage an, ob in Berlin Religionsunterricht an öffentlichen Schulen als Wahlpflichtfach zugelassen werden soll – d. h. dass Schülerinnen und Schüler frei wählen können, ob sie in den Religions- oder in den Ethikunterricht gehen wollen –, dann ist der Unterschied von positiver und negativer Religionsfreiheit im Blick auf den Religionsunterricht zwischen Berlin und den meisten anderen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland nur graduell. In Berlin interpretiert man die positive Religionsfreiheit als Wahlfreiheit, die der Staat gewährt und durch die er die freie Religionsausübung fördert. Durch Religionsunterricht als Wahlpflichtfach an öffentlichen Schulen wird die Bildung von religiös mündigen Subjekten gefördert. Die jetzige Berliner Regelung, die vorsieht, dass Religionsunterricht von Schülerinnen und Schülern freiwillig als Zusatzfach an der Schule gewählt werden kann, verschiebt den Akzent in Richtung der negativen Religionsfrei-

heit. Der Staat lässt es zu, dass die Religionsgemeinschaften an den Schulen Religionsunterricht anbieten. Er ist jedoch nicht selbst der Unternehmer des Religionsunterrichtes, so wie es Art. 7. 3 des Grundgesetzes vorsieht. Im Unterschied dazu verschiebt sich in den anderen Bundesländern der Akzent deutlicher in Richtung der positiven Religionsfreiheit. Dort fördert der Staat die religiöse Bildung, indem er den Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach anbietet. In Wahrung seiner weltanschaulichen Neutralität kann er jedoch nicht anders, als die Inhalte des Religionsunterrichtes und seine Erteilung den Vertreterinnen und Vertretern der Religionsgemeinschaften bzw. den von ihnen Beauftragten zu überlassen. Ich halte es für wichtig festzuhalten, dass der Unterschied zwischen der von den Kirchen in Berlin angestrebten Lösung des Religionsunterrichtes als Wahlpflichtfach und der in den übrigen Bundesländern herrschenden Regelung nur ein gradueller ist.

2. Religion und Religionsunterricht als Teil der Kultur

Trifft es zu, dass Religion ein unveräußerliches Element der Lebensäußerung von Subjekten ist, so ist es auch ein Teil ihrer Kultur. Das gilt für den privaten wie für den öffentlichen Raum. Religiöse Elemente durchziehen das Kulturleben. Sie lassen sich nicht auf den eng umgrenzten Raum von Kirchengebäuden oder Veranstaltungen wie dem Gottesdienst begrenzen. Religion als Teil der Kultur ist auch ein Element des öffentlichen Raums der Schule. Schulen entwickeln sich in den letzten Jahren durch die Einführung des 8-jährigen Gymnasiums und die Ganztageschulen zunehmend zum Lebensraum von Schülerinnen und Schülern, aber auch der Lehrkräfte. Schulen als Lebensraum sind auch Orte gelebter Religion. Darum wage ich es zu sagen, dass auch in Berlin über den Religionsunterricht hinaus die Religionsausübung, die Pflege von Religion an den Schulen möglich sein muss im Sinne einer Ausübung der Grundrechte. Gelebte Religion zeigt sich in Schulgottesdiensten, Arbeitsgemeinschaften wie Bibelgesprächskreisen oder Meditationsgruppen, aber auch in sozialdiakonischen Aktivitäten wie Streitschlichterprogrammen, Sozialpraktika der Schülerinnen und Schüler in kirchlichen Einrichtungen usw. Die Entwicklung von religiösem Leben im Raum der Schule wird an den Schulen in Baden-Württemberg insbesondere in Angeboten der Schulpastoral bzw. der Schulseelsorge gefördert. Dies bedeutet, dass kirchliche Lehrkräfte, aber auch andere Christenmenschen sich an der Schule


in der Regel ehrenamtlich engagieren. Im Rahmen der Schulpastoral bereiten sie gemeinsam Gottesdienste vor, machen Freizeiten (z. B. Klosteraufenthalte, Wallfahrten). Diese Angebote sind freiwillig. Kirchlich angestellte Lehrkräfte können dafür teilweise einen Nachlass ihres Religionsunterrichtsdeputats erhalten. Angebote der Schulseelsorge zielen im engeren Sinne auf die Bearbeitung von Krisen, Konflikten oder Schwierigkeiten von Einzelnen oder von Gruppen im Raum der Schule. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie freiwillig in Anspruch genommen werden und nicht der Kontrolle der Schule unterliegen. Lehrkräfte werden dafür von den Kirchen in eigens eingerichteten Fortbildungen für Schulseelsorge ausgebildet. Der Staat gesteht den Kirchen, die am Religionsunterricht beteiligt sind, das Recht zu, auf freiwilliger Basis konfessionelles religiöses Leben an der Schule zu entwickeln. Diese Offenheit gilt grundsätzlich auch für andere Religionsgemeinschaften, z. B. Muslime, wenn es denn einen geregelten islamischen Religionsunterricht gibt. Damit wird die Schule nicht automatisch zu einem Missionsfeld oder einem Ort der Proselytenmacherei. Vielmehr wird sie ein Raum, in dem Religion als Teil der Kultur gepflegt wird. Aus diesem Grunde trete ich auch dafür ein, dass an öffentlichen Schulen Räume der Stille eingerichtet werden. Es sind dies interreligiöse Räume, die von Christen, Muslimen und Vertreterinnen und Vertretern anderer Religionen genutzt werden können. Der Staat wahrt dabei seine weltanschauliche Neutralität, hat jedoch auch eine Aufsichtsfunktion. Er hat dafür zu sorgen, dass die Religionen und Konfessionen kooperieren und das Recht der Religionsausübung des jeweils anderen vollständig anerkennen.

3. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Baden-Württemberg

Die beiden Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg sowie die Erzdiözese Freiburg und die Diözese Rottenburg haben im Jahre 2005 eine Vereinbarung geschlossen, den Religionsunterricht in bestimmten Klassenstufen konfessionell-kooperativ zu erteilen. Kernpunkt dieser Vereinbarung ist es, verschiedene Formen konfessioneller Kooperation vorzuhalten: Die gastweise Teilnahme am Religionsunterricht der anderen Konfessionen, die Zusammenarbeit der Fächer im Rahmen von Projekten oder Themen.

Darüber hinaus wurde jedoch vereinbart, dass die Schülerinnen und Schüler in jeder Schulstufe in der Regel für einen Zeitraum von zwei Jahren an einem gemeinsam verantworteten konfessionellen Unterricht teilnehmen. Es wurden gemeinsame Inhalte vereinbart, die verbindlich zu erteilen sind. Die Schülerinnen und Schüler verbleiben im Klassenverband. Sie werden abwechselnd von der evangelischen bzw. von der katholischen Lehrkraft unterrichtet. Die Lehrkräfte verständigen sich über die Unterrichtsinhalte, informieren sich und planen gemeinsam. Ein Lehrerwechsel soll zum Schulhalbjahr erfolgen, in besonderen Fällen zum Schuljahr. In der Regel wird der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in den Klassenstufen 1 bis 2, 5 bis 6 oder 9 bis 10 angeboten. Das Ziel des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist die Schärfung des Bewusstseins der eigenen Konfession, die Förderung der ökumenischen Offenheit und die Stärkung der Kenntnis der jeweils anderen Konfession.

In über 500 Schulen wurde dieses Modell erprobt. Eine wissenschaftliche Evaluation hat ergeben, dass die Ziele erreicht werden. Es wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer sich stärker mit der eigenen Konfession auseinandersetzen und neue Kenntnisse über die andere Konfession entwickeln. Ein Ergebnis im Blick auf die Schülerinnen und Schüler ist, dass diejenigen, die »nur« in ihrer eigenen Konfession unterrichtet wurden, angeben, es gebe Unterschiede zwischen den Konfessionen. Sie können diese aber nicht benennen. Im Unterschied dazu sagen Schülerinnen und Schüler, die den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erfahren haben, dass es wohl Unterschiede zwischen den Konfessionen gebe, dass diese jedoch nicht so groß seien. Vor allem aber können sie die Unterschiede präzise benennen.

Das Modell der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht zeigt auf, wie im Religionsunterricht als ordentlichem Pflichtfach an der Schule Konfessionalität und ökumenische Offenheit realisiert werden können. Ein solcher Religionsunterricht trägt zur Verständigung der Konfessionen und Religionen in der Gesellschaft bei. In diesem Sinne bieten sich auch für den Religionsunterricht als Wahlpflichtfach in Berliner Schulen vielfältige Perspektiven, einen konstruktiven Beitrag zum gesellschaftlichen Leben und zur Bildung zu leisten. 

Pädagogische Perspektiven

Von Oberstudiendirektor Dr. Jobst Werner, Paulsen-Gymnasium Berlin

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Ich teile meine einleitenden Bemerkungen in zwei Teile:

- zunächst werde ich einige allgemeine Bemerkungen machen und
- dann werde ich von einem Beispiel aus meiner Schule berichten.

Der Erziehungsauftrag der Schule schließt wesentlich die Werteerziehung der jungen Menschen mit ein und erfolgt nicht nur in einem Ethik- oder Religionsunterricht, sondern wesentlich auch in den anderen Unterrichtsfächern wie z.B. Deutsch, Geschichte, den Naturwissenschaften, Sport u.a.m. sowie im Zusammenleben der jungen Menschen und der an der Schule Tätigen.

Der Einfluss der Religionen auf die Entwicklung der Gesellschaft und Kultur in Vergangenheit und Zukunft wird an vielen Stellen in der Schule immer wieder deutlich.

Im Rahmen des Aufwachsens der jungen Menschen steht neben dem Einfluss der Schule aber auch – und das zunehmend mit ihrem Heranwachsen – der Einfluss

- des Elternhauses und
- des gesellschaftlichen Umfeldes (Freunde, Nachbarn, Medien u. a.).

Die Schule muss sich bewusst sein, dass die Vorstellungen und Werte, die durch diese Einflüsse dem jungen Menschen vermittelt werden, nicht immer mit den in der Schule vermittelten übereinstimmen.

Bei der Betrachtung eines speziellen Ethikunterrichtes bzw. Religionsunterrichtes muss man sich stets vor Augen halten, dass eine Wertevermittlung niemals wertefrei wie ein Sachkundeunterricht erfolgen kann, vielmehr erfolgt die Wertevermittlung stets auf der Grundlage der Wertvorstellungen der Lehrkraft. Daher muss Religionsunterricht stets durch die betreffende Religionsgemeinschaft erfolgen.

Ich selbst trete daher seit vielen Jahren sowohl für einen Ethikunterricht als auch einen Religi-

onsunterricht – gleichberechtigt nebeneinander – in einem Wahlpflichtfach ein, bei dem diese miteinander gemeinsam Projekte konzipieren und durchführen.

Ich komme nun zum Beispiel aus meiner Schule, die zwar im gutbürgerlichen Dreieck Steglitz, Dahlem, Wilmersdorf Berlin angesiedelt ist, jedoch auch von Schüler/innen mit nicht deutschem Familienhintergrund besucht wird, da sie sehr verkehrsgünstig auch mit Kreuzberg verbunden ist.


1993 entstand aus einem kollegialen Miteinander mehrerer Kollegen, darunter einer Deutschlehrerin, eines Physiklehrers und der Religionslehrer beider Konfessionen, die im sogenannten Raucherlehrerzimmer zusammensaßen, die Idee, eine Arbeitsgemeinschaft »Ethik« anzubieten. Diese wurde von einer größeren Zahl von Schülern/innen nachgefragt. Da ungefähr gleichzeitig in der Berliner Schulverwaltung über einen Schulversuch »Ethik/Philosophie« nachgedacht wurde, brachten wir uns als Schule – getragen von dieser Lehrergemeinschaft – in die entsprechenden Vorbereitungen ein und gehörten dann zur ersten Gruppe von Schulen, denen die Teilnahme am Schulversuch genehmigt wurde. Da wir die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler/innen während des Religionsunterrichts von der nahe gelegenen Schlossstraße mit ihren »Versuchungen« fernhalten wollten, entstand bereits bald die Praxis, den Unterricht in »Ethik/Philosophie« und den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht im Stundenplan zur gleichen Zeit stattfinden zu lassen. Wir verankerten dies und den erklärten Wunsch des Lehrerkollegiums auf Teilnahme am Unterricht in einer dieser gleichzeitig stattfindenden Lerngruppe durch einen Beschluss der Schulkonferenz (von einem Schulprogramm war damals in Berlin noch keine Rede).

Auf dieser Grundlage erklärte ich den Eltern bei Neuaufnahmen von Schülern nunmehr, dass die Schüler/innen unserer Schule in den Klassenstufen 7 bis 10 stets an einem dieser Fächer (Wahlpflichtunterricht) teilnehmen müssen; wenn diese dies ablehnen würden, könnte ich ihnen gerne die Aufnahme in eines der nahe gelegenen anderen Gymnasien ermöglichen. (Nicht ein Elternteil hat dies abgelehnt.)

Für die Praxis ist zu ergänzen, dass es für alle Beteiligten selbstverständlich war,

- dass alle drei Lerngruppen für die Wahl allen Schülern, gleichgültig welcher Kirche sie angehörten, offen standen (so haben sehr wohl auch muslimische und jüdische Kinder an einem der Religionsunterrichte teilgenommen) und
- in jedem Jahr, getrennt nach Klassenstufen, gemeinsame Projekte – meist außerschulisch – durchzuführen.

In Zahlen ausgedrückt nahmen ca. 60 bis 65 Prozent der Schüler/innen an einem Religionsunterricht teil und 35 bis 40% am Unterricht Ethik/Philosophie.

Seit 2004 verbietet uns das Schulgesetz die Fortführung dieses erfolgreichen Verfahrens. Seitdem hat die Teilnahme am Religionsunterricht erheblich abgenommen, in den Klassen 8 und 9 wird nun stets klassenübergreifend in Lerngruppen unter zehn Schülern/innen der Religionsunterricht erteilt. 

Arbeitsgruppe 4: Perspektiven von Wissenschaft und Bildung

Wissenschaft braucht Werte

Von Prof. Dr. Dr. h.c. Reinhard F. Hüttl,

Vorstandssprecher, DeutschesGeoForschungs-Zentrum / Helmholtz-Zentrum Potsdam

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Das Thema dieses Forums, in das ich Sie gemeinsam mit dem Präsidenten der Humboldt-Universität, Herrn Professor Marksches, einführen darf, lautet »Perspektiven von Wissenschaft und Bildung« im Rahmen unserer Tagung »Religion an öffentlichen Schulen«.

Es geht somit um die Frage, welche Rolle Wissenschaft und Bildung in Deutschland für die gesellschaftliche Entwicklung spielen. Dies meint nicht nur die universitäre und außeruniversitäre Forschung, sondern auch die Schulen, von denen gegenwärtig viel die Rede ist – im Guten wie im Schlechten. Sie sind die Grundlage für jede weitere Überlegung im Bildungs- bzw. Wissenschaftsbereich.

Wenn ich »Wissenschaft« sage, so denken Sie dabei zunächst vielleicht an Naturwissenschaften und Technik. – Herr Marksches möge mir diese keinesfalls als Präferenz gemeinte Vermutung nachsehen.

Wir erleben momentan, wie der Nachwuchsmangel in diesen Studienfächern zu verstärkten Anstrengungen vonseiten der Wirtschaft, aber auch der Politik führt. Und doch muss ich gerade in diesem Kreis kaum betonen, dass Wissenschaft und Bildung mehr sind als Technik- und Naturwissen, sondern dass uns durch die Ergänzung durch sozial- bzw. insbesondere geisteswissenschaftliche Erkenntnisse erst der Zugang zu unserer Welt in all seinen Facetten ermöglicht wird. Und dies schließt die Metaphysik, also das, was wir durch naturwissenschaftliche Ursache-Wirkungs-Beziehungen nicht erklären können, mit ein.

Vielleicht könnte der Zeitpunkt für diese Tagung, die sich mit der Zukunft des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen befasst, daher kaum günstiger sein. Denn die Frage, die hinter dem Für und Wider des Religionsunterrichts in Berlin steht, ist eine sehr viel umfassendere, als es der Titel zunächst vermuten lässt. Geht es doch nicht nur um die Wahlfreiheit eines Faches, sondern

um die Auseinandersetzung mit einer Bildung, die aktuell mehr und mehr vor allem auf kurzfristig sichtbare Ergebnisse setzt.

Lohnt sich der Religionsunterricht in Zeiten globaler Wirtschaftsströme oder der Informations- und Kommunikationstechnik noch?, könnte man in dieser Logik fragen. Zahlt er sich im Sinne des Wortes aus? Ist ein Computerkurs nicht dichter an den Ansprüchen des täglichen Lebens?

Ich sage in aller Offenheit: Das gute Abschneiden sächsischer Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften beim letzten Pisa-Test ist ein hervorragendes Ergebnis. Uns muss aber klar sein, dass es nicht um ein Entweder-oder, sondern um ein Sowohl-als-auch im Vergleich zu anderen Fächern geht. Kein noch so hervorragender Nachwuchssingenieur oder Naturwissenschaftler wird in Fragen der Verteilungsgerechtigkeit und Nachhaltigkeit bewusst handeln können, wenn er nicht auch vermittelt bekommen hat, was umsichtiges, d.h. nachhaltiges Handeln überhaupt bedeutet. Genau dies ist eine, vielleicht sogar die vornehmste Aufgabe des Religionsunterrichts, der nun zur Disposition steht.

Mit dem Adjektiv »öffentlich« im Tagungstitel ist dabei eine wichtige Dimension angesprochen, die Schulen und Spitzenforschung in Deutschland gleichermaßen tangiert. Denn es geht um nicht weniger als um den Beitrag, den die Bildung zum Gemeinwohl leistet. Für den Bereich der angewandten Wissenschaften lässt sich vielleicht so viel sagen, dass sie dies in zweierlei Hinsicht tun:

Forschung muss frei sein. Dies gilt auch für angewandte Forschung. Aber angewandte Forschung dient nicht nur dem Selbstzweck – also des Erkenntnisgewinns. Sie muss, zumal wenn sie aus öffentlichen Mitteln finanziert wird, einerseits nach den Bedürfnissen der Gesellschaft fragen und Antworten auf die drängenden Probleme unserer Zeit geben. Ich nenne an dieser Stelle den Klimawandel und die Zukunft der Energieversorgung als besonders populäre Beispiele. Dabei geht es auch um das Thema Wertschöpfung, die durch moderne Technologien – etwa im Umweltbereich

– heute einen wichtigen volkswirtschaftlichen Faktor darstellt.

Andererseits steht die Wissenschaft in der Pflicht, sich über die Konsequenzen ihrer Arbeit bewusstwerden, man könnte auch sagen: über ihre Wirkung in die Gesellschaft nachzudenken. Dies ist also ein ethisches, ein moralisches Anliegen. Sie tut dies am glaubwürdigsten durch einen offenen Dialog mit allen gesellschaftlichen Kräften. Genau an dieser Stelle kommt die Forschungs- und Bildungspolitik ins Spiel, indem sie Strukturen vorgibt, aber auch die Rahmenbedingungen für den Dialog schafft. Dabei spielt aber auch der Kontext, zumal der geschichtliche, also die Wurzeln unseres Denkens, aber auch unseres Handelns, eine Rolle. Oder anders ausgedrückt: Ohne Herkunft keine Zukunft! Und in diesem Zusammenhang sind auch aus Sicht eines Naturwissenschaftlers bzw. Wissenschaftsmanagers nicht nur die ethisch-moralischen, sondern die konkreten religiösen Wurzeln von Bedeutung.

Meine Damen und Herren, diese Tagung passt noch aus einem anderen Grund gut zur aktuellen Entwicklung. Wenn Bundespräsident Horst Köhler die Spitzen der deutschen Kreditinstitute angesichts der Finanz- und Wirtschaftskrise unlängst aufforderte, sich wieder als »Bankiers« und nicht als »Banker« zu begreifen, so schwingt in diesen Worten der Aspekt der Verantwortung für das eigene Tun mit. Verantwortung erwächst aber nicht allein aus Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern aus einer Orientierung an Werten, die zumeist nicht materieller Natur sind.

Ich denke, dass damit der Rahmen umrissen ist, der auch die Rolle von Wissenschaft und Bildung in Deutschland im Hinblick auf das Gemeinwohl umschreibt. Gerade das Beispiel der Wirtschafts- und Unternehmensethik, aber auch die Forschung mit embryonalen Stammzellen, die Zukunft der Kernenergie oder der grünen Gentechnik sind Themen, die auch in den beiden großen Kirchen mit viel Leidenschaft und Sachverstand diskutiert werden. Und natürlich werden sie dort aus einem christlichen Grundverständnis heraus erörtert und bewertet.

So finden Gespräche zwischen der Deutschen Bischofskonferenz und des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland etwa mit der Bundesärztekammer statt, bei denen es – wie unlängst – um Fragen der Transplantationsmedizin oder der Sterbebegleitung geht. Sie bilden nur einen Ausschnitt dessen, was an der Schnittstelle von Kirche und Hochschule in vielen Arbeitskreisen geschieht.

Hier spielt auch das Thema des demografischen Wandels, oder anders ausgedrückt der alternden Gesellschaft mit hinein. Es ist schon interessant festzustellen, dass für die durch den medizinischen Fortschritt gewonnenen Jahre – jemand, der heute in Deutschland 60 Jahre alt ist, wird im Durchschnitt knapp 90 Jahre alt werden – plötzlich wieder bereits überkommen geglaubte Werte, wie der Wert der Familie, in den Mittelpunkt einer sinnhaften Lebensgestaltung treten. Diese in sozialwissenschaftlichen Studien herausgefundenen Zusammenhänge, die praktisch für ganz Westeuropa zutreffen, lassen sich wohl nur vor dem Hintergrund einer spezifischen Wertevorstellung bzw. Werteprägung verstehen.

Die Wissenschaft – so lautet mein Impuls für die Diskussion – muss sich als Partner in diesem Dialog verstehen, nicht als Angeklagter. Dass sich die Herausforderung einer Vereinbarkeit von Wohlstand und Nachhaltigkeit nur mit Hilfe des wissenschaftlich-technischen Fortschritts meistern lässt – davon bin ich überzeugt. Die Wissenschaft braucht aber die Öffentlichkeit, um zu verstehen, welche Assoziationen mit Forschung und Technologie verbunden sind. Sie kann im Gegenzug dazu beitragen, mehr Rationalität in die Debatten zu bringen.

Diesem Ziel eines intensiveren Dialogs haben sich ganz unterschiedliche Institutionen in Deutschland verschrieben. Dazu zählen auch die wissenschaftlichen Akademien, so etwa die Deutsche Akademie der Technikwissenschaften – acatech, deren Präsident ich bin. Das Deutsche GeoForschungszentrum in Potsdam als Teil der Helmholtz-Gemeinschaft unterstützt überdies eine katholische Schule in Potsdam bei der Bewertung von bestimmten Fragestellungen, so auch beim Verständnis des komplexen Systems Erde. Und gerade die nach wie vor riesigen Wissensdefizite im Verstehen des Systems Planet Erde erlaubt – und bedingt vielleicht sogar – ein Nebeneinander von Wissenschaft und Religion. Religion auch als Staunen vor der bemerkenswerten Funktionalität eines an sich chaotischen Systems, das wir vermutlich nie wirklich verstehen werden.

Ganz anders, wenn man heute die Zeitung aufschlägt. Bisweilen wird dort der Eindruck vermittelt, dass die letzten Ungewissheiten über die Entstehung der Erde und des Kosmos ebenso ausgeräumt sind wie über die Klimadynamik. Gerade was die Klimadebatte angeht, so ist es schon bemerkenswert zu meinen, es würde ausreichen, lediglich an einer Stellschraube zu drehen, um die Klimadynamik ein für alle Mal stabilisieren zu

können. Gleichwohl ist es selbstverständlich notwendig und zielführend, Treibhausgasemissionen einzudämmen bzw. zu reduzieren. Aber damit wird es eben nicht gelingen, die natürlichen Kräfte, die bislang für unsere Klimadynamik seit der Entstehung der Erde vor etwa 4,6 Mrd. Jahren verantwortlich waren, auszuschalten.

Für unsere Diskussion erhoffe ich mir deshalb Antworten darauf, wie der Dialog zwischen Wissenschaft, Kirchen und Öffentlichkeit ganz praktisch gestaltet werden kann. Die Wissenschaft strebt nach Antworten in einem freien, vorurteilslosen Umfeld. Gleichwohl ist auch uns Wissenschaftlern bewusst, dass dieses Umfeld kulturelle Wurzeln und damit Wertprägungen aufweist. Die Wissenschaft verwirft – so ließe sich mit dem

2007 verstorbenen Physiker und Philosophen Carl Friedrich von Weizsäcker hinzufügen – aus Prinzip die Bindung der Wahrheit an eine vorbestimmte Autorität. Sie braucht, so meine ich, aber eine Orientierung auf diesem Weg dorthin.

Wissenschaft und Religion sind somit keine Gegensätze, sondern zwei Seiten ein und derselben Medaille. Denn die Wissenschaft benötigt gerade im weltweiten Wettbewerb die freie Entfaltung, so wie das friedliche Nebeneinander der Religionen ein freiheitliches Umfeld benötigt. Dies verdeutlicht nicht zuletzt ein Blick auf die Länder, in denen die Religionsfreiheit eingeschränkt ist: Hier ist es um die Freiheit der Wissenschaft selten besser bestellt. D

Thesen für das Arbeitsforum »Perspektiven von Wissenschaft und Bildung«

Von Prof. Dr. Dr. h.c. Christoph Marksches, Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Es folgen jetzt fünf Thesen, die jeweils mit der Formulierung »Ich bin kein ...« eingeleitet werden. Also sollte ich, damit ich nicht nur sage, wer oder was ich nicht bin, wenigstens kurz erklären, was ich bin – Prolegomena zu den fünf Thesen sozusagen: Ich bin *zum einen* ein ehemaliger Westberliner Schüler, der von der ersten Klasse seiner Erich-Kästner-Grundschule in Berlin-Dahlem bis zum vierten Semester am Gymnasium zu Berlin-Steglitz Religionsunterricht nach dem bisherigen Berliner Rechtsmodell (... in Eckstunden und in der Verantwortung der Kirchen ...) genossen hat. Meinen Religionslehrern – ich nenne Christel Villiers, Ekkehard Kurth und Jürgen Günther – bin ich sehr dankbar für das, was sie mir vermittelt haben. Aber ich erinnere mich daran, welche unglaubliche Mühe sie mit pubertierenden Jugendlichen allein deswegen hatten, weil der Unterricht kein ordentliches Lehrfach war. Unser Gymnasialdirektor besaß nicht nur die Facultas für Latein und Griechisch, sondern eigentlich auch für evangelische Religion, hielt es aber für unangemessen, sich so deutlich für ihn zu engagieren, zumal grundständige, altsprachliche Gymnasien bei der Berliner Schulverwaltung ohnehin nicht sehr wohlgekommen waren. Nach der Konfirmation meldeten sich ohnehin die meisten vom evangelischen Religionsunterricht ab; ich besuchte aus Solidarität mit den katholischen

Mitschülern mit einer Gruppe von Freunden in der Oberstufe nicht nur den evangelischen, sondern auch noch den katholischen Religionsunterricht bei Kaplan Kühn von der Rosenkranz-Basilika. Meine Teilnahme an diesem Unterricht ist nicht etwa auf dem normalen Schulzeugnis bescheinigt, sondern nur auf separaten »Bescheinigungen über die Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht«. Als ich Jürgen Günther 1980 um ein Abiturzeugnis für evangelische Religion bat, schaute er ziemlich verdutzt, brachte aber ein entsprechendes, schon etwas lädiertes Formular bei. Ich besitze es heute noch. *Zum anderen* bin ich mit einer württembergischen Pfarrerin verheiratet, die seit unserem Wechsel nach Thüringen 1994 als Religionslehrerin arbeitet, zunächst an zwei kirchlichen Gymnasien in Jena und Heidelberg, an denen alle Schüler – auch die, die nicht einer Kirche angehören – am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, also auch Muslime und Atheisten, ganz selbstverständlich. Inzwischen wirkt meine Frau am Berliner Oberlin-Seminar und dort gilt selbstverständlich das Gleiche: Alle Schülerinnen und Schüler, gleich welcher Herkunft, nehmen am Unterricht teil. Meine eigenen Erfahrungen und die, von denen mir meine Frau berichtet, motivieren mich dazu, mich einerseits dafür einzusetzen, dass der Religionsunterricht auch in Berlin ein ordentliches Lehrfach wird und alle, auch die Atheisten, Juden und Muslime, dieses ordentliche Lehrfach evangelischen Religionsunterricht wählen können, also

die Wahlfreiheit haben, die in anderen Bundesländern selbstverständliches Verfassungsrecht ist.

Nachdem ich nun erklärt habe, wer oder was ich bin – einst Westberliner Schüler und aktuell Ehemann einer Religionslehrerin –, schließe ich nun fünf Thesen an, die jeweils zunächst erklären, was ich nicht bin. Auf Literaturnachweise habe ich verzichtet, sie wären dem Charakter von Thesen auch wenig angemessen; aber die Nennung von Namen zu Beginn der Thesen deutet an, welche Bücher und Aufsätze ich in Fußnoten schreiben würde.

These 1: Ich bin kein Experte für den Religionsbegriff (wie beispielsweise mein Münchener Kollege Friedrich Wilhelm Graf oder mein Erfurter Kollege Hans Joas), aber es gibt meiner Ansicht nach gute Argumente dafür, dass die Gesellschaft und somit auch die öffentlichen Schulen präzise Kenntnisse religiöser Experten und nicht nur präzise Kenntnisse von nichtreligiösen Experten über Religion brauchen. Der schlichte Dual einer Religionsbetrachtung »von innen« und »von außen« wird zwar gegenwärtig wieder im Berliner Streit über Wahlfreiheit behauptet, aber sensible Analyse des Problemfeldes zeigt, dass auch der (Religions-) Wissenschaftler, der Religion von außen betrachtet, ein Innenverhältnis zu ihr hat: Er ist beispielsweise durch den Siegerländer Pietismus geprägt, wie der bekannte Bielefelder Historiker Hans-Ulrich Wehler, oder durch seine abgebrochene Karriere als römisch-katholischer Priesteramtskandidat beschädigt, wie einige bekannte deutsche und nichtdeutsche Religionswissenschaftler. Umgekehrt legen religiös geprägte Experten, Theologen, immer wieder beeindruckende Außensichten auf religiöse Phänomene vor.

These 2: Ich bin kein Experte für den Bildungsbegriff (wie beispielsweise meine Berliner Kollege Heinz-Elmar Tenorth oder Jürgen Baumert), aber es gibt meiner Ansicht nach gute Argumente dafür, dass in der Gesellschaft und in den öffentlichen Schulen beim Thema Bildung der Gottesbegriff präsent gehalten und nicht dispensiert wird. Denn im Unterschied zu einer gern wiederholten These eines bekannten Ägyptologen impliziert eine bestimmte Gottesverehrung ja nicht unbedingt Gewaltausbrüche, sondern pazifiziert auch, wie die historische Erfahrung lehrt. Beim Thema Bildung sorgt der Gottesbegriff dafür, dass die stets von technizistischer Engführung bedrohte Bildungsdebatte (Qualitäten werden lediglich als Quantitäten im Sinne eines abs-

trakten »Höher – Weiter – Schneller« definiert) vor solchen Engführungen bewahrt bleibt.

These 3: Ich bin kein Kunsthistoriker (wie beispielsweise meine Berliner Kollegen Bredekamp und Lindemann), aber es gibt meiner Ansicht nach gute Argumente dafür, dass in der Gesellschaft und in den öffentlichen Schulen religiöse Experten Kenntnisse vermitteln, damit wir angesichts der Kunst und Kultur nicht sprachlos werden, weil wir nichts mehr verstehen. In Jena habe ich in den Jahren 1994 bis 2000 mit einem kunsthistorischen Kollegen immer wieder gemeinsame kunsthistorische und theologische Lehrveranstaltungen angeboten, um einer wachsenden Sprachlosigkeit unter den Studierenden zu wehren. Viele im Osten aufgewachsene Kommilitonen standen vollkommen ratlos vor den großen Werken der christlichen Kunst, konnten beispielsweise ein Portaltympanon aus Chartres nicht einmal mehr beschreiben. Die Zahl entsprechend Orientierungsloser im Westen wächst, Menschen, die nicht wissen, was ein Altar ist und wieso einer am Kreuz hängt.

These 4: Ich bin kein Politikwissenschaftler (wie beispielsweise mein Berliner Kollege Münkler oder sein Heidelberger Kollege Kielmannsegg), aber es gibt meiner Ansicht nach gute Argumente dafür, dass Gesellschaft wie öffentliche Schulen nicht nur im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert immer wieder von Ideologien bedroht wurden und Opfer dieser Ideologien wurden – meint also konkret: Kinder verführt und missbraucht wurden –, sondern die Gesellschaft und ihre Bildungseinrichtungen davon weiter und vielleicht sogar noch subtiler bedroht sind. Theologen sind, so habe ich schon an verschiedenen Stellen ausgeführt, besonders gut geeignet, solche Ideologien zu identifizieren und vor ihnen zu warnen – Ideologien verwechseln Vorläufiges und Endgültiges, überhöhen irdische Ziele mit überirdischem Heiligenschein. Theologen sind aber von Berufs wegen Experten für den Unterschied zwischen Vorläufigem und Endgültigem, zwischen Irdischem und Überirdischem. Es spricht also viel dafür, ihnen auch in Berlin den Platz an öffentlichen Schulen einzuräumen, der ihnen in anderen Bundesländern selbstverständlich eingeräumt wird.

These 5: Ich bin kein Verfassungsrechtler (wie beispielsweise mein Berliner Kollege Grimm), aber es gibt meiner Ansicht nach gute Argumente dafür, dass Grundrechte individuell sind und ihre Inanspruchnahme nicht in eine Werthierarchie einbezogen und gegen das Kollektiv ausgespielt werden darf – also nach dem Motto argu-

mentiert werden darf: ‚Schön und gut, die Verfassung garantiert dir ein Grundrecht auf Austritt aus einem staatlichen Weltanschauungsunterricht, aber der Wert gemeinsamen Unterrichts aller rangiert höher als dein individuelles Grundrecht und setzt es schließlich sogar außer Kraft‘. Einmal ganz abgesehen von der Frage, ob wir gute Erfahrungen mit staatlicher Wertevermittlung in Deutschland, allzumal im Osten des Landes gemacht haben – zeigt nicht gerade die gegenwärtige Kontroverse, dass es Experten für Grundrechte des Individuums geben muss, die über diese von einem religiösen Hintergrund aus

debattieren und ihre religiöse Vor- und Nebengeschichte aufhellen, sie in Gesellschaft und öffentlichen Schulen vermitteln? Auch die, die einen genuin religiösen Hintergrund von Begriffen wie »Menschenbild« oder »Menschenwürde« bestreiten, bemühen viel religiöses und theologisches Wissen im Rahmen ihrer Argumentation. Zugespielt formuliert: Grundrechte können nur erhalten werden, wenn sie in Schule und Gesellschaft vermittelt werden. Und sie brauchen, um angemessen vermittelt zu werden, religiöse Experten ebenso wie Experten für Religion. Und das ist nicht immer, aber eben immer auch dasselbe. **D**

Religiöse Bildung und Zugang zu Kunst und Kultur

Von Prof. Dr. Bernd Wolfgang Lindemann, Direktor Bode-Museum Berlin

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Die Frage lautet: Ist religiöse Bildung erforderlich, um Zugang zu Kunst und Kultur zu finden? – und sie ist, an den Direktor eines Kunstmuseums gestellt, zusätzlich differenziert: Ist religiöse Bildung eine Voraussetzung, um Zugang zu den in der Gemäldegalerie und der Skulpturensammlung ausgestellten Werken zu finden, um sie einordnen zu können?

Nun ließe sich ja auch postulieren, die Vorbildung der Museumsbesucher sei absolut zweitrangig; diese sollten die Bilder rein als Kunst wahrnehmen (eine Form der Rezeption übrigens, die spätestens mit der Renaissance, und seither zunehmend, durchaus als legitim erachtet wird). Andererseits wissen wir zum einen, dass unser Publikum sehr wohl wissen will, welche Inhalte unsere Bilder transportieren. Zum anderen kommt die Kunst bekanntlich von den Inhalten gar nicht los: die Frage nach der Bedeutung bleibt, selbst bei den häufig hermetischen Privatmythologien der Moderne.

Was soll man sich unter religiöser Bildung vorstellen? Ist damit Religiosität gemeint, persönliche Frömmigkeit gar? Geht es um die vielstrapazierten und so verletzlichen religiösen Gefühle, oder um religiöses Bewusstsein, in dem Vernunft mit Glaube idealerweise sich verbindet? Nicht gemeint sind offenkundig Kenntnisse über Religion(en) von einem objektiven, weil säkularen Standpunkt aus; die von den deutschen Bischöfen

herausgegebenen »Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht« schließen dies, die »Perspektive eines distanzierten Beobachters«, jedenfalls ausdrücklich aus. Und schließlich: Was alles soll oder kann religiöse Bildung umfassen, wollte sie einen Museumsbesuch mit vorbereiten? In welcher Form kann oder sollte sie vermittelt werden?

Ein Großteil der in unseren Kunstmuseen gezeigten Objekte beschäftigt sich ganz unmittelbar mit religiöser, mit christlicher Thematik: das Leben Jesu, Heiligenlegenden, sinnbildhafte Darstellungen, in denen Glaubensgeheimnisse anschaulich gemacht werden. Selbst jene Werke, die auf den ersten Blick in ganz anderer, in heidnischer Tradition zu stehen scheinen, Darstellungen der antiken Mythologie, sind nur vor dem Hintergrund christlich konfessioneller Verabredungen zu begreifen: Es war eine besonders herausragende Leistung der Renaissance, das pagane Erbe der Antike durch strikte Allegorisierung dem christlichen Selbstverständnis in veränderter Natur wieder zugänglich und verwendbar zu machen – fromme Gelehrsamkeit vermochte zum Beispiel den heidnischen Gott Apoll umzudeuten in ein Sinnbild von Sonne, Kunstfertigkeit, Harmonie und Tugend. Derlei Bilder sind nur begreifbar mit guten Kenntnissen in der antiken Mythologie, und auch dann nur in ihrer ersten Sinnschicht.

Die Werke der Vergangenheit teilen sich in ihrer gedanklichen Tiefe nicht unmittelbar mit: Sie entstammen nicht nur unterschiedlichen Zeiten, die zumindest in Nuancen je anders über Religion

nachdenken, sie sind zudem aus ihren ursprünglichen Funktionszusammenhängen gelöst, oft sogar nur fragmentarisch erhalten. Manche monumentale Tafel, heute isoliert im neutralen Ambiente eines Galeriesaales hängend, war ursprünglich Teil eines größeren Ganzen, etwa eines Flügelaltars, dessen Schrein mit Figuren geschmückt war; kleinformatige Bilder waren dazu bestimmt, von ihren Besitzern in die Hand genommen und aus naher Distanz betrachtet zu werden. Einige Werke schildern Geschichten, sei es aus der Bibel, sei es aus den Legenden der Heiligen; andere wiederum zeigen Gedankenbilder, etwa die in Italien als Altarform seit der Renaissance weit verbreitete *sacra conversazione* oder den Gnadenstuhl.

Welche Aspekte religiöser Bildung ließen sich als unumgänglich oder zumindest hilfreich bezeichnen, angesichts der komplexen und vielfältigen Bildinhalte, zu deren Verständnis sie beitragen sollten? Selbstverständlich (und wir bleiben bei den christlichen Konfessionen) ist die Kenntnis der Bibel unabdingbare Voraussetzung. Zu wieder anderen Werken der Malereigeschichte ist wirklich substanzieller Zugang nur möglich, wenn religiöse Bildung weitergehende Kenntnisse um-

fasst: Welche Vorstellungen hatten Mittelalter und frühe Neuzeit über die Kosmologie, wie denken die Konfessionen über die Transsubstantiation, über die Rechtfertigungslehre, die unbefleckte Empfängnis, die leibliche Aufnahme Mariens in den Himmel? Welche Texte neben der Bibel gehören zur christlichen Überlieferung? Kennen die Museumsbesucher das Augsburger Bekenntnis, den Katechismus, Missale und Brevier zumindest vom Hörensagen? Wissen Sie etwas von jener Kulturtechnik theologischen Denkens, wie sie sich in den großen Summen (nicht nur) des Mittelalters manifestierte?

Viel verlangt – und kein schulischer Religionsunterricht wird dies in wirklich erschöpfender Weise behandeln können (und hätte er diesen Ehrgeiz, wären die Schüler mit Sicherheit schneller erschöpft als der Stoff). Zu erwarten ist jedoch, dass der Unterricht zumindest Grundlagen sowie Bereitwilligkeit schafft, sich tiefer mit Religion und ihrer Geschichte auseinanderzusetzen. Es kommt gar nicht so sehr darauf an, alles bereits zu wissen, bevor man ein Museum betritt: Wichtiger ist die Bereitschaft, das Museum selber als den idealen Lernort zu begreifen, der eben diese Vertiefung ermöglicht. **D**

Religionsunterricht, Wissenschaft und Bildung

Von Prof. Dr. Friedrich Schweitzer,

Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Universität Tübingen

Auszugehen ist heute von einem engen Zusammenhang zwischen Religionsunterricht, Wissenschaft und Bildung. Seinem Selbstverständnis zufolge steht der Religionsunterricht nicht im Gegensatz zu Wissenschaft oder zu wissenschaftlicher Bildung. Er vermittelt nicht einfach ein dogmatisches Wissen und will keine katechetische Unterweisung sein. Zerrbilder von Religionsunterricht, die dies unterstellen, rühren oft noch aus der Zeit des 19. Jahrhunderts, als die (Volks-)Schule auch sonst keine wissenschaftliche Bildung bieten sollte. Der Religionsunterricht der Gegenwart trägt bei zu einer zukunftsfähigen Bildung – auf der Grundlage der theologischen Wissenschaft sowie im Gespräch mit anderen Wissenschaften und Schulfächern.

Im Einzelnen eröffnet der Religionsunterricht Lern- und Bildungsmöglichkeiten, die sich in mehreren Richtungen konkretisieren lassen:

- *Religionsunterricht bietet eine fundierte und engagierte Auseinandersetzung mit Fragen des Glaubens und der Lebensorientierung. Sein Ausgangspunkt ist in transparenter Weise eine bestimmte Religion – eine der christlichen Konfessionen, das Judentum oder der Islam. Dies ermöglicht eine glaubwürdige Form von Unterricht und verhindert zugleich jede Art der Indoktrination. Zugleich ist der Religionsunterricht nicht auf die jeweils eigene Tradition beschränkt, sondern offen für Begegnung und Dialog mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen, so wie dies exemplarisch bei der Kooperation mit anderen Fächern sowie der Zusammenarbeit mit anderen religionsunterrichtlichen Angeboten oder mit dem Fach Ethik deutlich wird. Eine solche Kooperation setzt für ihr Gelingen allerdings ein gleichberechtigtes Gegenüber voraus.*

- *Religionsunterricht bietet eine Grundlage für die Ausbildung tragfähiger Wertorientierungen.* Werte können nach evangelischem Verständnis den Glauben nicht begründen, aber aus dem Glauben erwachsen Werte. Der Glaube ist nicht die einzige Quelle von Werten, aber in Geschichte und Gegenwart erweist sich der Glaube doch als eine herausgehobene Möglichkeit, Werte zu begründen. Deshalb sollte auch in Zukunft nicht auf einen Unterricht verzichtet werden, der eine wertorientierte Bildung ermöglicht.
- *Religionsunterricht eröffnet Zugänge zur geschichtlichen Herkunft der westlichen Kultur.* Die prägende Bedeutung des Christentums für die europäische Kultur ist bekannt und ihr Gewicht ist unbestritten. Ohne eine fundierte Vertrautheit mit der christlichen Tradition ist kein Verständnis dieser Kultur erreichbar, weder in Deutschland noch in Europa insgesamt. Dies bedeutet nicht, dass andere Traditionen – vor allem des Judentums und des Islam, aber auch der griechischen und römischen Antike, die für die europäische Kultur ebenfalls von grundlegender Bedeutung sind – ausgeblendet werden. Der Religionsunterricht tritt ein für ein Orientierungswissen, das für verschiedene Traditionen offen ist.
- *Religionsunterricht stärkt politische Kompetenzen – religiöse Bildung ist eine Voraussetzung für Demokratie.* Der Zusammenhang zwischen Politik und Religion findet heute vermehrt Aufmerksamkeit. Dahinter stehen nicht nur die traurigen Ereignisse des 11. September, sondern auch die zunehmende Globalisierung mit ihren weltweiten Folgen für Kulturen und Religionen. In Europa selbst verweist etwa die Frage der EU-Mitgliedschaft der Türkei als eines Staates mit islamischer Prägung und Tradition ebenfalls auf brisante politische Fragen. Und nicht zuletzt macht es die für jede Demokratie konstitutive Religionsfreiheit erforderlich, dass jeder und jede Einzelne über ein hohes Maß an individueller religiöser Urteilsfähigkeit verfügt. Wo weder Staat noch Kirche oder andere Religionsgemeinschaften für alle verbindliche Vorgaben mehr machen können, kommt alles auf ein verantwortliches Handeln der einzelnen Bürgerinnen und Bürger an. Religionsunterricht ist ein Bildungsangebot, das eine solche Urteilsfähigkeit unterstützen kann.
- *Religionsunterricht ermöglicht interreligiöse Bildung sowie Verständigungsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Weltanschauungen.* Angesichts der immer weiter zunehmenden religiösen und weltanschaulichen Pluralität in Deutschland und Europa wächst die Be-

deutung des interreligiösen Lernens und der Verständigung zwischen verschiedenen Weltanschauungen. Damit kommen neue Aufgaben und Herausforderungen auf Bildung und Schule zu. Der Religionsunterricht trägt dazu bei, dass Bildung und Schule die damit verbundenen Aufgaben wahrnehmen können.

Religionsunterricht oder Religionskunde – Theologie oder Religionswissenschaft?

Manchmal wird behauptet, der Religionsunterricht könne die beschriebenen Aufgaben doch gar nicht erfüllen. Dafür sei ein Fach Religionskunde oder Ethik viel besser geeignet. So wurde etwa im Zusammenhang der Einrichtung von LER in Brandenburg die Auffassung vertreten, ein Dialog sei nur auf der Grundlage der Religionswissenschaft möglich, weil diese keiner bestimmten Glaubensweise oder Position verpflichtet sei. Dagegen erheben sich aus meiner Sicht zwei grundlegende Einwände: Zum einen ist grundsätzlich zu bezweifeln, dass die Religionswissenschaft tatsächlich über eine Perspektive verfügt, die allen Religionen vor- oder übergeordnet wäre. Eine solche – wie man heute sagt – Gottes-Perspektive kann es im Blick auf die Religionen nicht geben. Zum anderen ist pädagogisch nicht einzusehen, dass der Dialog dadurch am besten eingeübt werden könnte, dass die Unterschiede zwischen den Dialogpartnern außen vor bleiben. Dialog wird nur durch Dialog gelernt, und zwar gerade angesichts von Differenz.

Kritisch zu hinterfragen ist auch die Gleichsetzung von Theologie/Religionsunterricht mit einer Innenperspektive und von Religionswissenschaft mit einer Außenperspektive. Für die Theologie ist es seit ihren Anfängen konstitutiv, dass sie Innenperspektiven – also das Selbstverständnis des Glaubens – und Außenperspektiven – damals die Anfragen der Philosophie, heute auch die der Human- und Sozialwissenschaften – miteinander verbindet. Es ist ein grundlegendes Bildungsziel des Religionsunterrichts, eine solche Verbindung unterschiedlicher Perspektiven einzuüben.

Religion als Recht des Kindes – Religionsunterricht als Frage der Religionsfreiheit.

Der Religionsunterricht erfüllt viele Aufgaben. Er dient der Schule ebenso wie der Gesellschaft insgesamt. Am wichtigsten bleibt aber die Einsicht, dass Religion und religiöse Begleitung ein Recht jedes Kindes sind. Religionsunterricht muss es geben, weil Kinder und Jugendliche religiöse Fragen stellen und weil sie bei ihrer Suche nach

einer tragfähigen Orientierung in der Welt auch transzendente Bezüge herstellen. Religionsunterricht ist ein Stück realisierte Religionsfreiheit – für Kinder und Jugendliche, aber auch für Eltern, die einen solchen Unterricht wünschen. Als Angele-

genheit der Freiheit setzt der Religionsunterricht Befreiungsmöglichkeiten und Alternativen voraus. Alles andere lässt sich jedenfalls im Namen von Freiheit und Demokratie nicht vertreten. **D**

Pressestatements

»Der konfessionelle Religionsunterricht befähigt zur Wahrnehmung des Grundrechts auf Religionsfreiheit«

Bischof Dr. Wolfgang Huber,

Vorsitzender des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ist eine Angelegenheit der Freiheit und niemals des Zwanges. Er dient der Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler ebenso wie einem freiheitlichen Umgang mit Pluralität. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene werden in die Lage versetzt, sich frei und selbstständig religiös zu orientieren. In diesem Zusammenhang ist der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach ein unerlässliches Angebot religiöser Bildung. Er gehört zum Auftrag der Schule.

Die Regelungen des Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes und der Gebrauch, der in Deutschland von ihnen gemacht wird, haben sich bewährt; sie haben sich zugleich in hohem Maße als zukunfts offen und pluralismusfähig erwiesen. Auf ihrer Grundlage lässt sich der Religions- und Ethikunterricht auf dem Hintergrund der jeweiligen pädagogischen und religiös-weltanschaulichen Voraussetzungen in den verschiedenen Teilen Deutschlands in einer Weise gestalten, in der positive und negative Religionsfreiheit in der Schule optimal zum Ausgleich kommen. Das gilt auch für die Regionen in Deutschland, in denen die Schülerinnen und Schüler derzeit in ihrer Mehrheit keiner Konfession oder Religion angehören.

Der konfessionelle Religionsunterricht ist also weder eine großzügige Geste des Staates noch ein Privileg der Kirchen oder Religionsgemeinschaften. Er befähigt Schülerinnen und Schüler vielmehr zur Wahrnehmung eines wichtigen Grundrechts, nämlich des Grundrechts auf Religionsfreiheit. Der Religionsunterricht wird als ordentliches Lehrfach nicht staatlich normiert, sondern »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt. Dadurch bleibt er ein demokratisch-freiheitliches Angebot, in dessen rechtlicher Konstruktion sich eine bürger- oder zivilgesellschaftliche Mitverantwortung für Schule realisieren kann.

In fast allen Bundesländern ist der Religionsunterricht ein anerkannter Bestandteil des schulischen Fächerkanons. Den Schülerinnen und Schülern ist er wichtig, er ist ein lebendiges Fach, wie das Erzbischof Zollitsch bereits ausgeführt hat. In den westlichen Bundesländern werden der Evangelische und der Katholische Religionsunterricht in der Regel gut besucht. Die Abmeldungen vom Religionsunterricht sind insgesamt gering; sie liegen bundesweit unter 5 Prozent. Etwa 5 – 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die den Religionsunterricht besuchen, sind keine Mitglieder einer Religionsgemeinschaft oder Angehörige einer anderen Konfession bzw. Religion (meist Muslime).

Auch in den östlichen Bundesländern hat der Religionsunterricht trotz erheblicher Vorbehalte am Beginn seiner (Wieder-)Einführung inzwischen eine konsolidierte und akzeptierte Stellung gewonnen. Oft nehmen viel mehr Kinder am Evangelischen oder Katholischen Religionsunterricht teil, als es dem prozentualen Bevölkerungsanteil entspricht. In manchen Unterrichtsgruppen finden sich 50 % oder mehr konfessionslose Schülerinnen und Schüler, die sich aus eigenem Antrieb am Religionsunterricht beteiligen. Diese Entwicklung ist bemerkenswert.

Ein staatlicher Pflichtunterricht in weltanschaulich-religiösen Fragen dagegen, wie ihn das Bundesland Berlin eingeführt hat, verfehlt die freiheitlich-demokratischen Prinzipien und reduziert die Bildungsaufgabe der Schule in unverantwortlicher Weise. In keinem anderen Bundesland werden junge Menschen gezwungen, an einem staatlichen Ethikunterricht teilzunehmen, ohne alternativ einen konfessionell geprägten Religionsunterricht der Kirchen oder anderer Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften wählen zu können.

Die von manchen geäußerte Sorge, dass unterschiedliche Fächer der religiösen und ethischen Bildung in der Schule eine gemeinsame Sinn- und Werteorientierung der Schülerinnen und Schüler erschweren, ist unbegründet. Religions- und Ethikunterricht sind bei allen Unterschieden Dialogpartner. In einem Wahlpflichtbereich Religion/Ethik, wie ihn der Gesetzentwurf zum Volksbegehren an den Schulen des Landes Berlin vor-

sieht und wie ihn auch die Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz mehrfach vorgeschlagen hat, kooperieren gleichberechtigte Lehrfächer in verbindlicher Weise. Auch bundesweit stellen die Kirchen ihre Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit im Blick auf den Religionsunterricht immer wieder unter Beweis. Ein Dialog, der in Schule und Gesellschaft Verstehen und Toleranz fördert, kann allerdings nur gelingen, wenn kein Partner – wie im jetzigen Berliner Schulgesetz der Religionsunterricht – benachteiligt wird. Deshalb unterstützen der Rat der EKD und die Deutsche Bischofskonferenz das Ziel des Volksbegehrens, die Gleichberechtigung des Religionsunterrichts mit dem Ethikunterricht herbeizuführen.

Wir werden heute Nachmittag einen Vortrag über »Religion im Kanon der Fächer« hören. Der Religionsunterricht hat in der Tat auch für andere Fächer eine wichtige Bedeutung. Dass die bildende Kunst, die Musik und die politische Kultur Europas ohne Kenntnis des Christentums nicht zu verste-

hen sind, ist bekannt. Für mich ist aber auch mit Händen zu greifen, welche Rolle übergreifende Wert- und Lebensorientierungen für die »Kultur des Lesens« spielen. Eine solche Kultur lässt sich eben nicht durch eine spritzige Didaktik allein herbeizaubern. Denn es kommt auf das Verstehen von Sinnzusammenhängen an. Auch die gesellschaftliche Integration von Migrantinnen und Migranten kann durch Sprachkurse allein nicht herbeigeführt werden. Was wir brauchen, ist ein Bildungsverständnis, das mehr umfasst als Wissen und technische Intelligenz. Es muss die kulturellen und religiösen Fundamente von schulischem Lernen, vor allem aber auch von gesellschaftlicher Orientierung einbeziehen. Dazu leistet der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag; er bleibt auch in Zukunft unverzichtbar. Er hilft Schülerinnen und Schülern, Klarheit über die eigene religiöse Identität zu gewinnen. Er befähigt sie dadurch zur Toleranz. Gerade eine religiös plurale Gesellschaft braucht einen guten und ordentlichen Religionsunterricht. Übrigens auch in Berlin. 

»Religiöse Bildung ist gerade in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft unverzichtbar«

Erzbischof Dr. Robert Zollitsch, Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz

Forum »Religion an öffentlichen Schulen«, Berlin, 4.12.2008

Mit der heutigen Veranstaltung wollen wir den Blick der Öffentlichkeit auf die Bedeutung des Religionsunterrichts in der Schule lenken. Wir nehmen das Volksbegehren »Pro Reli« hier in Berlin zum Anlass, um über die grundsätzlichen Fragen der religiösen Bildung zu diskutieren. Diese Fragen sind über Berlin hinaus von Bedeutung.


Der Religionsunterricht erfreut sich einer hohen Wertschätzung. Er ist in den meisten Bundesländern rechtlich garantiert. Studien und Umfragen zeigen, dass das Fach von Eltern und Schülern geschätzt wird. Ebenso wird in politischen Diskussionen immer wieder die Bedeutung religiöser Bildung unterstrichen. Religiöse Bildung ist wichtig für den Einzelnen wie für die Gesellschaft als ganze. Keiner kann der berühmten Gretchen-Frage »Wie hältst Du's mit der Religion?« ausweichen, und zwar weder im Blick auf das eigene Leben noch im Blick auf das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen. Religiöse Bildung ist gerade

in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft unverzichtbar.

Religion gibt es nur im Plural als katholische, evangelische, jüdische oder muslimische. Deshalb wird ein plurales Angebot religiös bildender Fächer der religiösen und weltanschaulichen Pluralität in unserer Gesellschaft besser gerecht als ein Pflichtfach Ethik für alle. In der Begegnung und Auseinandersetzung mit einer konkreten Religion oder Konfession, ihren Lehren, ihren Symbolen und ihrer Praxis können Schülerinnen und Schüler ihre eigene Überzeugung finden. Gleichzeitig fördert ein solcher Religionsunterricht die Entwicklung einer starken Toleranz, die auch die Überzeugung des anderen ernst nimmt. Eine so verstandene Toleranz ist für das Zusammenleben und die Verständigung mit Menschen unterschiedlicher religiöser oder säkularer Überzeugungen unverzichtbar.

In der Debatte um den Religionsunterricht geht es um schulpädagogische und bildungstheoretische Fragen. Es geht aber auch um das Verhältnis von Kirche und Staat, von Religion und Gesellschaft. Der Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach in Mitverantwortung der Kirche ent-

spricht unserem bewährten Verhältnis von Kirche und Staat, das auch für andere Religionsgemeinschaften offen ist. Bewährt ist dieses Verhältnis vor allem deswegen, weil es der Religionsfreiheit

entspricht. Deshalb tritt die Deutsche Bischofskonferenz nachdrücklich für den konfessionellen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den öffentlichen Schulen ein. 

Aus dem Presseecho (epd und KNA)

■ Kirchen warnen vor Verdrängung des Religionsunterrichts

Die beiden großen Kirchen haben den verpflichtenden staatlichen Ethikunterricht in Berlin nachdrücklich verurteilt. Bei einer gemeinsamen Tagung über »Religion an öffentlichen Schulen« warben der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz, Erzbischof Robert Zollitsch, und der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bischof Wolfgang Huber, am Donnerstag in der Hauptstadt zugleich für das laufende Volksbegehren »Freie Wahl«.

Die Bürgerinitiative »Pro Reli« will durch einen Volksentscheid erreichen, dass der Religionsunterricht zur gleichberechtigten Alternative des Ethikfachs wird. Bisher hat der konfessionelle Unterricht in Berlin im Unterschied zu den meisten anderen Bundesländern faktisch den Rang einer zusätzlichen Arbeitsgemeinschaft.

Zollitsch warnte davor, »den Religionsunterricht aus der öffentlichen Schule zu verbannen oder ihn marginalisieren zu wollen«. Das von der Berliner Koalition aus SPD und Linkspartei vor zwei Jahren eingeführte Pflichtfach Ethik sei mit seinem Verständnis von Freiheit unvereinbar, erklärte der Freiburger Erzbischof. Nach seiner Ansicht habe der Konflikt darüber eine bundesweite Bedeutung. Huber hielt der rot-roten Koalition Zynismus vor. Entgegen deren Behauptungen habe die Einführung des Ethikpflichtfachs in den be-

troffenen Klassen zu erheblichen Einbrüchen beim Religionsunterricht geführt. Dort seien die Anmeldezahlen um bis zu 25 Prozent zurückgegangen.

Bundestagsvizepräsident Wolfgang Thierse warf dem Land Berlin eine »hoch problematische Parteinahme« in seinen Ethiklehrplänen vor. Darin favorisiere der Staat faktisch eine religionsdistanzierte Ethik. Ziel sei eine »absichtsvolle Relativierung religiöser Überzeugungen«.

Der Vorsitzende der Linkspartei, Lothar Bisky, verteidigte das Ethikfach als eine Möglichkeit gemeinsamen Werteunterrichts in der Klasse. Als »vernünftig und richtig« empfahl er zugleich den Kompromiss im Land Brandenburg. Dort gibt es »Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde« als staatliches Fach, das die Schüler zugunsten des Religionsunterrichts abwählen können.

Bisky räumte ein, dass es keinen weltanschauungsfreien Werteunterricht gebe.

Die frühere grüne Bundesgesundheitsministerin Andrea Fischer kritisierte, die Berliner Debatte um den Religionsunterricht werde sehr stark von antireligiösen Affekten geprägt. Ein konfessionelles Fach werde zu Unrecht als »automatisch indoktrinär« dargestellt. Der Berliner Philosoph und Theologe Richard Schröder würdigte das bundesdeutsche Standardmodell eines Religionsunterrichts unter

staatlicher Aufsicht. Es habe sich als Mittel gegen einen Fundamentalismus bewährt, wie er etwa in den USA verbreitet sei.

Bundestagspräsident Norbert Lammert hob hervor, die Religionen leisteten einen unverzichtbaren Beitrag zur modernen Gesellschaft. Dieser sei »eine Voraussetzung für die Vitalität unserer Demokratie«.

Auch Vertreter von Judentum und Islam sprachen sich für einen mit dem Ethikfach gleichberechtigten Religionsunterricht aus. Für das Judentum werde der schulische Religionsunterricht immer wichtiger, sagte Daniel Krochmalnik von der Heidelberger Hochschule für Jüdische Studien. Die traditionelle Frömmigkeit des jüdischen Milieus sei in Deutschland weitgehend weggebrochen, erklärte der Religionspädagoge zur Begründung.

Der Osnabrücker islamische Religionspädagoge Bülent Ucar betonte, wenn der Religionsunterricht nicht an der Schule erteilt werde, könne dies Separatismus und Fundamentalismus unter den Zuwanderern fördern. Die SPD-Bundestagsabgeordnete Lale Akgün plädierte für einen staatlichen Islamkundeunterricht, bis es geeignete Ansprechpartner eines liberalen Islam gebe. Die Lehrinhalte fundamentalistischer Koranschulen dürften nicht auch an staatlichen Schulen unterrichtet werden.

(KNA-Basisdienst, 4.12.2008)

■ Thierse: Streit um Religionsunterricht für viele Kirchenkampf

Viele Christen empfinden den Streit um den Religionsunterricht in Berlin nach Einschätzung von Bundestagsvizepräsident Wolfgang Thierse als Kirchenkampf. Sie sähen die Weigerung der Koalition von SPD und Linkspartei, den Religionsunterricht zum ordentlichen Unterrichtsfach zu machen, als »Zurücksetzung des Beitrags der Christen für die Gesellschaft«, sagte der SPD-Politiker am Donnerstag bei einer

Veranstaltung in Berlin. Bislang hat der Religionsunterricht in der Hauptstadt faktisch den Rang einer Arbeitsgemeinschaft, während das Ethikfach für die Schüler verpflichtend ist.

Der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bischof Wolfgang Huber, wandte sich demgegenüber gegen eine Klassifizierung des Streits als Kirchen- oder Kulturkampf. Bei-

de Begriffe seien durch die deutsche Geschichte »verbrannt«. Es handle sich aber »um einen ernsten Streit, der in wesentlichen Teilen ideologisch hoch aufgeladen« sei. Thierse und Huber äußerten sich bei einer Tagung der beiden großen Kirchen über »Religion an öffentlichen Schulen«.

(KNA-Basisdienst, 4.12.2008)

■ Kirchen brechen Lanze für den Religionsunterricht – Zollitsch warnt vor Verbannung aus der Schule – Thierse betont Religionsfreiheit

Berlin (epd). In der Kontroverse um Religions- und Ethikunterricht in Berlin haben die beiden großen Kirchen ihre Forderung nach religiöser Bildung in Schulen bekräftigt. Gerade in einer pluralen Gesellschaft sei Religionsunterricht unverzichtbar, stellten die Spitzenvertreter von evangelischer und katholischer Kirche am 4. Dezember in Berlin heraus. Der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Bischof Wolfgang Huber, sagte, konfessioneller Religionsunterricht sei keine großzügige Geste des Staates oder ein Privileg der Kirchen, sondern gehöre zum Auftrag der Schule. Für die katholische Bischofskonferenz sagte Erzbischof Robert Zollitsch, religiöse Bildung sei wichtig für den Einzelnen und die gesamte Gesellschaft.

Huber und Zollitsch äußerten sich bei einer gemeinsamen Tagung der Kirchen zu Religion an öffentlichen Schulen. Sie riefen zur Unterstützung des Berliner Volksbegehrens »ProReli« auf. Ein staatliches Pflichtfach Ethik, wie es in Berlin 2006 eingeführt wurde, lehnten die Bischöfe ab. Ein derartiger Unterricht verfehle die freiheitlich-demokratischen

Prinzipien, sagte Bischof Huber: »In keinem anderen Bundesland werden junge Menschen gezwungen, an einem staatlichen Ethikunterricht teilzunehmen, ohne alternativ einen konfessionell geprägten Religionsunterricht der Kirchen oder anderer Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften wählen zu können.«

Zudem gehe das Berliner Pflichtfach Ethik zulasten des freiwilligen Religionsunterrichts, argumentierte Huber. Wegen eines übervollen Stundenplanes und der Verkürzung der Schulzeit habe es Einbrüche von 25 Prozent bei der Teilnahme am Religionsunterricht gegeben.

Erzbischof Zollitsch warnte, den Religionsunterricht aus den Schulen zu verbannen, wäre fahrlässig. Das Fach werde von einer großen Mehrheit der Schüler und Eltern geschätzt. Huber sagte, die Abmeldungen vom Religionsunterricht seien gering. Bundesweit lägen sie unter fünf Prozent.

Auch Bundestagsvizepräsident Wolfgang Thierse (SPD) bezeichnete regulären Religionsunterricht in der Schule als unverzichtbar. Religionsfreiheit sei eine elemen-

tare Grundlage des Staates, daher müssten Eltern echte Wahlfreiheit für ihre Kinder haben. Die unterschiedlichen Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen müssten gleiche Chancen an den Schulen haben. Wenn die Kirchen sich für eine Gleichberechtigung des konfessionellen Religionsunterrichts neben dem Pflichtfach Ethik einsetzten, habe das nichts mit kirchlichen Eigeninteressen zu tun. Bundestagspräsident Norbert Lammert (CDU) nannte religiöse Orientierung eine wichtige Voraussetzung für Demokratie.

Die Grünen-Politikerin Andrea Fischer äußerte Zweifel, dass es neutralen Werteunterricht gebe. Der Berliner Streit um Religion als Wahlpflichtfach sei von einem »antireligiösen Affekt« geprägt, sagte die ehemalige Gesundheitsministerin. Lothar Bisky (Linkspartei) bezeichnete es als nicht sinnvoll, »in einer multikulturellen Stadt wie Berlin die Schüler nach Religionen zu sortieren«. In Brandenburg, wo es das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) gibt, sei die Ausübung der Religion nicht beschnitten.

Der evangelische Theologe Richard Schröder warb für einen

Wahlpflichtbereich Religion/Ethik, wie er dem Grundgesetz entspreche. Religionskunde sei dagegen nicht optimal. Huber nannte die Sorge unbegründet, unterschiedliche Fächer der reli-

giösen und ethischen Bildung erschwerten eine gemeinsame Werteorientierung. Religions- und Ethikunterricht seien bei allen Unterschieden Dialogpartner. Zollitsch argumentierte, der

Religionsunterricht fördere Toleranz, die auch andere Überzeugungen ernst nehme.
(epd-Basisdienst, 4.12.2008)

■ Bundestagspräsident: Religion ist unverzichtbare Quelle von Werten

Berlin (epd). Bundestagspräsident Norbert Lammert (CDU) sieht in religiöser Orientierung eine wichtige Voraussetzung für Demokratie. Der Verzicht auf religiöse Orientierung sei keine Garantie für mehr Modernität und Humanität einer Gesellschaft, sagte Lammert bei einem Forum der beiden Kirchen über Religion an öffentlichen Schulen am 4. Dezember in Berlin. Eine vitale Demokratie sei auf die Vermittlung von Denktraditionen, Sinnerfahrungen und Verhaltensmustern angewiesen.

Religion sei für eine Gesellschaft eine unverzichtbare Quelle von Werten, die über die eigene Person hinausreichen, sagte der Bundestagspräsident. Die Trennung von Politik und Religion bedeute nicht, Religion zur Privatsache zu machen. Politik sei auf verbindliche Orientierungen angewiesen, sie sei nicht eine Fortsetzung von Religion mit anderen Mitteln. Religion wie Politik seien der Versuch der »Domestizierung von Gewalt« durch Sinngebung und Vermittlung von Werten oder durch Strukturen und Institutionen.

Das gemeinsame Forum von evangelischer und katholischer Kirche hatte zuvor der Vorsitzende der katholischen Deutschen Bischofskonferenz, Erzbischof Robert Zollitsch, eröffnet. Den Religionsunterricht aus den Schulen zu verbannen, wäre fahrlässig, warnte Zollitsch. Das Fach werde von einer großen Mehrheit der Schüler und Eltern geschätzt. Die Pflege religiöser Überlieferung in öffentlichen Schulen liege im Interesse aller.
(epd-Basisdienst, 4.12.2008)

■ Thierse plädiert für regulären Religionsunterricht in der Schule

Berlin (epd). Bundestagsvizepräsident Wolfgang Thierse (SPD) hält regulären Religionsunterricht in der Schule für unverzichtbar. Religionsfreiheit sei eine elementare Grundlage des Staates, daher müssten Eltern echte Wahlfreiheit für ihre Kinder haben, sagte Thierse am 4. Dezember in Berlin bei einer Tagung der beiden großen Kirchen.

Die unterschiedlichen Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen müssten gleiche Chancen an den Schulen haben, ergänzte Thierse. Wenn die Kirchen sich in Berlin für eine Gleichberechtigung des konfessionellen Religionsunterrichts neben dem Pflichtfach Ethik einsetzten, habe das nichts mit egoistischen Eigeninteressen der Kirchen zu tun, wie es Kritiker den Kirchen vorgeworfen haben.

Thierse räumte ein, dass es wichtig sei, auch religionsferne Schüler zu erreichen. In ethischen Fragen solle zudem eine hohe Pluralität gewahrt werden. »Aber die Kinder sollen nicht unter Preisgabe ihrer Identität miteinander ins Gespräch kommen«, betonte der SPD-Politiker.

Die Grünen-Politikerin Andrea Fischer äußerte Zweifel, dass es neutralen Werteunterricht gebe. »Der persönliche Charakter von religiöser Überzeugung macht es erforderlich, dass eine Person mit eigener Überzeugung die Religion vermittelt«, sagte die ehemalige Bundesgesundheitsministerin. Die Diskussion in Berlin um Religion als Wahlpflichtfach sei von einem »antireligiösen Affekt« geprägt.

Der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bischof Wolfgang Huber, beton-

te, dass es keinen Zugang zu Bildung gebe, ohne sich mit der prägenden kulturellen und historischen Kraft der Kirchen auseinanderzusetzen. Die Integration der Schüler unterschiedlicher religiöser Herkunft gelinge an der Schule nicht über einzelne Fächer, sondern über die Schule selbst. Deshalb sei die Frage der Integration kein Argument für Ethik- statt Religionsunterricht.

Der Vorsitzende der Linkspartei, Lothar Bisky, betrachtete es als nicht sinnvoll, »in einer multikulturellen Stadt wie Berlin die Schüler nach Religionen zu sortieren«. In Brandenburg, wo es das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) gibt, sei die Ausübung der Religion nicht beschnitten.

(epd-Basisdienst, 4.12.2008)

■ Erzbischof Zollitsch: Religion nicht aus der Schule verbannen

Berlin (epd). Die beiden großen Kirchen machen sich für religiöse Bildung in den Schulen stark. Den Religionsunterricht aus den Schulen zu verbannen, wäre fahrlässig, warnte Erzbischof Robert Zollitsch, Vorsitzender der katholischen Deutschen Bischofskonferenz, am 4. Dezember in Berlin. Das Fach werde von einer großen Mehrheit der Schüler und Eltern geschätzt. Die Pflege religiöser Überlieferung in öffentlichen Schulen liege im Interesse aller.

Mit Blick auf den aktuellen Streit im Land Berlin sicherte der Erzbischof der Bürgerinitiative »Pro Reli«, die über ein Volksbegehren Religions- und Ethikunterricht als gleichberechtigte Schulfächer an den Schulen anstrebt, kirchliche Unterstützung zu. Beide Kirchen

träten für einen konfessionellen Religionsunterricht als ordentliches Fach ein. Er müsse den anderen Fächern rechtlich und in der Schulorganisation gleichgestellt sein, forderte der Erzbischof.

In Berlin gibt es seit 2006 das Pflichtfach Ethik. Anders als in den anderen Bundesländern wird an Berliner Schulen Religion in Verantwortung der Kirchen als freiwilliges Zusatzfach erteilt.

Zollitsch eröffnete ein gemeinsames eintägiges Forum von evangelischer und katholischer Kirche. Dabei erörterten Vertreter aus Kirchen, Politik und Wissenschaft rechtliche Fragen sowie das Verhältnis von Religion und Bildung. Zu den Teilnehmern zählten auch der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in

Deutschland, Bischof Wolfgang Huber, und Bundestagspräsident Norbert Lammert (CDU).

Religiöse Urteils- und Dialogfähigkeit seien die Kernkompetenz, die der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vermittele, betonte der Freiburger Erzbischof. Der Religionsunterricht gebe Auskunft zur Überlieferung des christlichen Glaubens. Dies erfolge im Dialog mit den Schülern, mit anderen Fächern und mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Die geringe Anziehungskraft für religiösen Fundamentalismus in Deutschland könnte mit dem bundesdeutschen Modell des Religionsunterrichts zu tun haben, gab der Spitzenrepräsentant der katholischen Kirche zu bedenken.

(epd-Basisdienst, 4.12.2008)

Anhang**»Religion an öffentlichen Schulen«****Programm der Tagung am 4.12.2008 in der Französischen Friedrichstadtkirche auf dem Gendarmenmarkt, Berlin**

- 10.00 Uhr** **Ökumenische Andacht**
St. Hedwigs-Kathedrale
Hinter der Katholischen Kirche 3
Erzbischof Georg Kardinal Sterzinsky,
Berlin
Pröpstin Friederike von Kirchbach,
Evangelische Kirche Berlin-
Brandenburg-schlesische Oberlausitz
- 11.00 Uhr** **Eröffnung**
Französische Friedrichstadtkirche
Gendarmenmarkt 5
Akademiedirektor
Dr. Rüdiger Sachau
- 11.15 Uhr** **Kirche und Bildung – warum die Kirchen sich in der öffentlichen Schule engagieren**
Erzbischof Dr. Robert Zollitsch,
Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz
- 11.30 Uhr** **Demokratie und Religion**
Bundestagspräsident
Prof. Dr. Norbert Lammert MdB
- 12.15 Uhr** **Bildung und Religion im säkularen Staat**
Diskussion mit:
Prof. Dr. Lothar Bisky MdB
Bundesministerin a. D.
Andrea Fischer
Bischof Dr. Wolfgang Huber, Vorsitzender des Rates der EKD
Dr. h. c. Wolfgang Thierse MdB
Moderation:
Ursula Weidenfeld, Chefredakteurin
»Impulse«, Köln
- 14.30 Uhr** **Religion im Kanon der Fächer**
Prof. Dr. Richard Schröder, Lehrstuhl für Philosophie / Systematische Theologie, Humboldt-Universität zu Berlin
- 15.30 Uhr** **ARBEITSFOREN »Religion an öffentlichen Schulen«**

1. Jüdische und muslimische Perspektiven**Impulse:**

Prof. Dr. Daniel Krochmalnik,
Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg

Prof. Dr. Bülent Ucar, Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik,
Universität Osnabrück

An der Diskussion nehmen teil:

Dr. Lale Akgün MdB
Rabbinerin Gesa S. Ederberg,
Jüdische Gemeinde, Berlin
Dr. Winfried Verburg,
Bistum Osnabrück

Moderation:

Dr. Erika Godel, Evangelische Akademie zu Berlin

2. Juristische Perspektiven**Impulse:**

Prof. Dr. Michael Heinig, Direktor des Kirchenrechtlichen Instituts der EKD,
Göttingen

Prof. Dr. Christoph Möllers LL.M., Lehrstuhl für Öffentliches Recht, Universität Göttingen

An der Diskussion nehmen teil:

Präsident Burkhard Guntau,
Evangelisch-lutherische
Landeskirche Hannovers

Rechtsanwalt Dr. Christoph
Lehmann, Vorsitzender Initiative
Pro Reli e.V., Berlin

Prof. Dr. Gerhard Robbers, Lehrstuhl für Öffentliches Recht, Universität Trier

Moderation:

Msgr. Tobias Przytarski, Katholisches Büro Berlin-Brandenburg

3. Pädagogische Perspektiven**Impulse:**

Prof. Dr. Albert Biesinger,
Kath.-theologische Fakultät,
Universität Tübingen

Prof. Dr. Rolf Schieder, Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

An der Diskussion nehmen teil:

Oberkirchenrat Prof. Dr. Christoph
Schneider-Harpprecht, Evangelische
Landeskirche in Baden

Oberstudiendirektor Dr. Jobst Werner,
Paulsen-Gymnasium Berlin

Moderation:

Marcus Götz-Guerlin, Leiter Evangelische Berufsschularbeit / Haus Kreisau, Berlin

4. Perspektiven von Wissenschaft und Bildung

Impulse:

Prof. Dr. Dr. h. c. Reinhard Hüttel, Vorstandssprecher, Deutsches GeoForschungsZentrum / Helmholtz-Zentrum Potsdam

Prof. Dr. Christoph Marksches, Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin

An der Diskussion nehmen teil:

Prof. Dr. Wolfgang Lindemann, Direktor Bode-Museum Berlin

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Universität Tübingen

Moderation:

Dr. Petra Bahr, Kulturbeauftragte des Rates der EKD



Impressum

Herausgeber des Sonderdrucks:

Evangelische Akademie
zu Berlin (EAzB)
Charlottenstr. 53/54
10117 Berlin
www.eaberlin.de

Katholische Akademie
in Berlin e.V.
Hannoversche Str. 5
10115 Berlin-Mitte
www.katholische-akademie-berlin.de

Kirchenamt der Evangelischen Kirche
in Deutschland (EKD)
Herrenhäuser Straße 12
30419 Hannover
www.ekd.de

Sekretariat der
Deutschen Bischofskonferenz
Kaiserstr. 161
53113 Bonn
www.dbk.de

Zusammenstellung durch das
Gemeinschaftswerk der
Evangelischen Publizistik (GEP),
Frankfurt am Main,
in: epd-Dokumentation Nr. 2
Veröffentlicht am 6. Januar 2009.
Druck: Druckhaus Köthen

Zu bestellen bei:
Kirchenamt der EKD
Herrenhäuser Straße 12
30419 Hannover
Tel: 0511 / 2796-0
Fax: 0511 / 2796-277
E-Mail: versand@ekd.de

