C. Heutige Problemkonstellation – künftige Reformoptionen

Die beiden Teile A. und B. des Buches haben geschichtliche und rechtliche Voraussetzungen des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland zur Sprache gebracht. Vor diesem Hintergrund wird das Schulfach nun in seinem Status quo beleuchtet. Dies erfolgt im Buchteil C. im ersten Teilkapitel. Teil C. I. enthält eine Exposition heutiger rechts- und bildungspolitischer Einzelprobleme des Faches „Religion" unter fünf Blickwinkeln: erstens in soziologischer Hinsicht sowie zweitens mit Blick auf die Kirchen, die unverändert auf ihrer Repräsentanz in der öffentlichen Schule durch den Religionsunterricht beharren; sodann drittens in der Perspektive der Lehrkräfte und viertens der Adressaten, der Schülerinnen und Schüler; und nicht zuletzt fünftens in Hinsicht auf den Staat, der den Unterricht veranstaltet.

Diese Beschreibung des Status quo und die von ihr ausgehenden Problemhinweise werden in dem anschließenden Teilkapitel (C. II.) anhand aktueller Debatten und Entwicklungen in zwei Bundesländern veranschaulicht, die den Reformbedarf erkannt haben und ihm in stark divergierender Weise gerecht werden möchten: Hamburg und Bayern. An den beiden Länderbeispielen tritt zutage, wie überfällig substanzielle Reformen sind. Die in Hamburg und Bayern beschrittenen Wege der Reform weisen freilich Defizite auf. Welche Pfade der Reform stehen alternativ zur Verfügung und welche Reformoption ist rechts- und bildungspolitisch vorzugswürdig? Dieser Frage widmet sich das abschließende Teilkapitel C. III.

I. Problemexposition: Religionsunterricht zwischen Beharrung, Reform und Erosion

1. Soziologische Rahmenbedingungen: Sozioreligiöse Pluralisierung und Säkularisierung

(1) Seit mehreren Jahrzehnten ist der konfessionelle Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland quer durch die Bundesländer in die Defensive geraten. Sogar in kirchlichen Debatten wird eingeräumt, dass das auf Art. 7 Abs. 3 GG gegründete Modell, dem zufolge katholische

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

und evangelische Religionslehre in den öffentlichen Schulen konfessionell bzw. bekenntnisgebunden zu unterrichten ist, im Schulalltag nicht mehr durchzuhalten ist. So gibt es z.B. in Nordrhein-Westfalen in zahlreichen Schulen von der Grundschule bis zum Gymnasium in den verschiedenen Jahrgangsstufen nicht mehr genügend Kinder oder Jugendliche, an die konfessioneller christlicher Religionsunterricht sich richten könnte; die Mehrheit gehört oftmals islamischen Glaubensrichtungen an oder ist konfessions- und religionsfrei. Um überhaupt noch christliche Religionslehre erteilen zu können, werden Schülerinnen und Schüler mit evangelischer oder mit katholischer Kirchenzugehörigkeit in vermehrtem Maß gemeinsam unterrichtet, obwohl dies an sich nicht vorgesehen ist und in Nordrhein-Westfalen gegen das Schulgesetz verstößt.[476] Diese Notlösung wird genauso wie etliche andere Auswege häufig unter der Hand und „ohne offizielle Zustimmung der Kirchen" praktiziert.[477] Das Wegschauen der Kirchen erklärt sich daraus, dass ihnen das Leerlaufen ihres Religionsunterrichts bewusst ist. Faktisch ist er schon seit etlichen Jahren zur „Mogelpackung" geworden.[478] Zu ihm hat sich breitflächig eine Grauzone jenseits der verfassungsrechtlichen Vorgaben ausgebildet.

Hierzu gehört, dass laut Aussage aus evangelisch-religionspädagogischer Feder das konfessionelle Fach in der Gegenwart häufig als „engagierte Sachkunde Religion" unterrichtet wird.[479] Insofern handelt es sich *de facto* gar nicht mehr um konfessionellen Religionsunterricht – ein Sachverhalt, der auch für die verfassungsrechtliche Bewertung relevant ist. Das Bundesverfassungsgericht hat konfessionellen Religionsunterricht von Religionskunde, Konfessionskunde und Religionsvergleich kategorial abgehoben; er müsse sich mit „vergleichenden Hinweisen" auf religionskundliche Gesichtspunkte begnügen.[480] Die Einschätzung, dass der durch Art. 7 Abs. 3 GG gesetzte Rechtsrahmen im Schulalltag unterlaufen wird, bestätigt gleichfalls der Leiter des Kirchenrechtlichen Instituts der Evangelischen Kirche in Deutschland, H.M. Heinig. Er räumt die Erosion der volkskirch-

476 Vgl. § 31 SchulG NRW Abs. 1 S. 2: Der Religionsunterricht „wird nach Bekenntnissen getrennt [...] erteilt". Genauso z.B. die Gesetzeslage in Bayern; vgl. Art. 46 Abs. 1 S. 2 BayEUG.

477 *Schweitzer*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 69, vgl. S. 60.

478 *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der pluralen Gesellschaft, 2016, S. 126 (Votum des katholischen Religionspädagogen *Sajak*).

479 *Kubik*, in: *von Scheliha/Dierken*, Der Mensch und seine Seele, 2017, S. 73.

480 BVerfG, Beschl. v. 25.2.1987, in: NJW 1987, 1873.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

lichen Strukturen ein, schildert die Bandbreite dessen, wie Religionsunterricht alltäglich erteilt wird, und zieht die Bilanz:

> „Die Verfassungsgarantie des klassischen Religionsunterrichts markiert […] nicht mehr den Normalfall für die Vermittlung religiöser Bildung in der Schule. Sie wird zu einem Orientierungsposten unter anderen“[481].

Zwischen Art. 7 Abs. 3 GG als Verfassungsnorm und der Verfassungswirklichkeit klafft jedenfalls eine tiefe Lücke. Der Autor des zitierten Satzes hat seinen Artikel unter der Überschrift „Mit offenem Ausgang“ drucken lassen. Er meint, man komme beim Religionsunterricht um „Flexibilität“ nicht herum, und hält es für ganz unsicher, wie sich die Realität und der Rechtsstatus des Religionsunterrichts fortentwickeln werden. Ebenso wie andere Kirchenrepräsentanten vermeidet er es freilich, selbst substanzielle Reformen vorzuschlagen oder gar den Gedanken zumindest anzudeuten, dass die Kirche von sich aus tradierte Ansprüche aufgeben könne oder sogar solle.

(2) Kirchen, religionspädagogische Institute und theologische Fakultäten sind offenkundig besorgt, der konfessionelle Religionsunterricht befinde sich in Auflösung.[482] Er ist in der Tat zum Auslaufmodell geworden. Wie sehr dies angesichts des soziokulturellen Wandels der Fall ist, belegte ein Volksentscheid in Berlin am 26.4.2009. In Berlin gilt die Bremer Klausel (Art. 141 GG), weshalb konfessioneller Religionsunterricht dort kein ordentliches Lehrfach im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG ist. Stattdessen ist Ethik Pflichtfach; Religion (evangelisch, katholisch, islamisch usw.) oder Lebenskunde können freiwillig zusätzlich gewählt werden. Die Kirchen förderten eine Initiative, die dies ändern und den Religionsunterricht zum ordentlichen Lehrfach / Wahlpflichtfach erklären wollte. Der Volksentscheid, der mit massiver kirchlicher Unterstützung in Gang gebracht worden war, scheiterte doppelt: erstens daran, dass für die Einführung des Faches Religion keine Mehrheit der abgegebenen Stimmen zustande kam (nur 48,4 %), zweitens weil der vorgeschriebene Anteil an Ja-Stimmen

481 *Heinig*, Mit offenem Ausgang, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 29.3.2021, S. 6.

482 So z.B. der evangelische Religionspädagoge *Schweitzer*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 128.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

(25 % der Stimmberechtigten insgesamt) signifikant verfehlt wurde; er betrug lediglich 14,1 %.[483] In Berlin ist es beim Pflichtfach Ethik geblieben.

Der Vorgang ist zugleich im größeren rechtsgeschichtlichen Horizont interessant. Bei den Beratungen zum Grundgesetz war die Bremer Klausel derart umstritten gewesen und sie war kirchlich so vehement abgewiesen worden, dass ihretwegen im Mai 1949 die Verabschiedung des Grundgesetzes gefährdet war. Noch nachträglich, am 23. Mai 1949, distanzierten sich die katholischen Bischöfe ihretwegen vom Grundgesetz.[484] Obwohl der Volksentscheid 2009 nur in einem einzelnen Bundesland stattfand, zeigt er, dass die Bevölkerung die Bremer Klausel offenkundig bejaht.

Demgegenüber stoßen die Kirchen sowie die kirchlichen Positionen jetzt auf stark absinkende Akzeptanz. Dies erweist nicht nur die zurückgehende Zahl der Kirchenmitglieder, sondern wird, abgesehen von Umfragen zum Religionsunterricht selbst, an einem Politikum analog zum Berliner Volksentscheid sichtbar. Im Jahr 2015 zog eine im nördlichsten Bundesland initiierte kirchlich gestützte Aktion, die Unterschriftenaktion „Gottesbezug – Für Gott in Schleswig-Holstein", bundesweit Aufsehen auf sich. Sie forderte das Landesparlament von Schleswig-Holstein auf, in die Landesverfassung nachträglich einen Gottesbezug einzufügen.[485] Der kirchlich-religiöse Vorstoß wurde 2016 vom Landtag abgelehnt. Danach stellte die Bewegung „Für Gott in Schleswig-Holstein" ihre Bemühungen ein und verzichtete darauf, ein Volksbegehren und einen Volksentscheid in Gang zu bringen. Offenkundig sah sie zu wenig Aussicht auf breite Resonanz und auf hinreichende Unterstützung in der Bevölkerung. Soziologisch illustriert dies die Differenz zu zurückliegenden Jahrzehnten. In den Jahren 1918/1919 und 1948/1949 hatten die Größenordnung des kirchlich gebundenen Bevölkerungsteils, die gesellschaftliche Wirkmächtigkeit der Kirchen und ihre Kampagnenfähigkeit eine derartige Schubkraft entfaltet, dass der Religionsunterricht in die Weimarer und in die Bonner Verfassung hineingeschrieben wurde.[486] Angesichts von soziokultureller Pluralisierung und Säkularisierung und des Akzeptanzverlustes der Kirchen würde sich dies heute nicht mehr ereignen.

---

483 Vgl. Bericht des Landesabstimmungsleiters, Volksentscheid über die Einführung des Wahlpflichtbereichs Ethik/Religion am 26. April 2009. Endgültiges Ergebnis, S. 3, online www.wahlen-berlin.de/historie/abstimmungen/Landeswahlleiterbericht_VE09.pdf (Abruf 10.12.2021).

484 S. oben S. 100.

485 Vgl. *Kreß*, in: ZRP 2015, 152, auch online: https://hartmut-kress.de/data/documents/kress_gott_in_der_verfassung_zrp_2015_h.5.pdf (Abruf 10.12.2021).

486 S. oben S. 94 ff., bes. S. 97, S. 114 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Insofern hat es Anhalt an der Realität, dass Fachvertreter der konfessionellen Religionspädagogik um die Zukunft des Religionsunterrichts fürchten. Sie wenden sich daher an die Amtskirchen und bitten sie darum, sich für ein „Proprium" und für die Ausbildung „einer religiösen Identität für den Religionsunterricht" zu engagieren.[487] Doch hier bricht sofort die nächste Verlegenheit auf.

2. Kirchen und Religionspädagogik: Konzeptionelle Zielkonflikte und das Problem der Mission

Das Profil des Religionsunterrichts ist unscharf geworden. Dies beruht auf binnenreligiösen Verunsicherungen in den Kirchen sowie darauf, dass in der heutigen Gesellschaft und daher auch im Bildungs- und Schulbereich anstelle herkömmlicher religiöser, auf Dogma, religiöse Moral und Sakramente bezogener Inhalte nach gegenwartsadäquater Werteorientierung gefragt wird. Wie stellen sich Kirchen und die Religionspädagogik einen heute angemessenen Religionsunterricht vor?

a) Religionsunterricht als Wertevermittlung?

Die akademische theologische Religionspädagogik hat das moderne Interesse an einem – mit Max Scheler gesagt – Bildungswissen in Gestalt von Wertewissen teilweise aufgegriffen. Jedoch ist sie hierbei mit einer sachlichen Schwierigkeit konfrontiert: Es fällt schwer, spezifisch „christliche" Werte oder „christliche" sittliche Prinzipien überhaupt zu benennen. Mit der Vexierfrage, ob es genuin christliche Werte „gibt", hat sich klassisch im Jahr 1929 der evangelische Theologe Dietrich Bonhoeffer (1906–1945) auseinandergesetzt und sie zutreffend mit Nein beantwortet. Ihm war deutlich, dass z.B. das christliche Gebot der Nächstenliebe geistesgeschichtliche Analogien und Vorläufer besitzt.[488] Anders zugespitzt: Die heutigen Vorstellungen von Menschenwürde und Menschenrechten verdanken sich philosophischen und juristischen Reflexionen seit der Aufklärung. Die christlichen Kirchen und die katholische oder evangelische Theologie haben sie lange Zeit abgelehnt und sie erst stark zeitverzögert im späten 20.

487 *Schweitzer*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 59.

488 Vgl. *Bonhoeffer*, in: Werke, Bd. X, 1992, S. 323, S. 328.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Jahrhundert rezipiert.[489] Bis heute werden von kirchlicher Seite Vorbehalte oder Einschränkungen geltend gemacht. Zwar hat die römisch-katholische Kirche die gleiche Würde aller Menschen im Sinne der Gleichheit vor Gott als religiöse Aussage akzeptiert. Aber sie lehnt es ab, hieraus Schlussfolgerungen für die rechtliche Gleichstellung zu ziehen. Daher werden z.B. Frauen innerkirchlich bis heute in die zweite Reihe gestellt und bleiben minderen Rechtes.[490]

Es ist also zu beachten, dass – so sehr sich kirchliche Gruppen und Organisationen für Menschenrechte und Menschen in Not konkret engagieren – heutige ethische und menschenrechtliche Standards von kirchlicher Seite erst verspätet übernommen worden sind und dass sie kirchenamtlich noch aktuell immer wieder beiseitegeschoben werden.[491] Es kommt hinzu, dass eine christlich-religiöse Moral die weltliche Moral inhaltlich prinzipiell nur verdoppelt.[492] Richtigerweise argumentieren Autorinnen und Autoren der Religionspädagogik daher oft sehr behutsam, wenn sie sich damit befassen, ob oder wie der Religionsunterricht zur gesellschaftlichen Wertorientierung und zur persönlichen Wertebildung beizutragen vermag. Durchgängig wird heute nicht mehr die Auffassung vertreten, die im 19. und 20. Jahrhundert eine Kernbegründung für den christlichen Religionsunterricht gewesen war: Durch ihn würden die sittlichen Grundlagen von Gesellschaft und Staat gesichert.[493] Es bleibt eine Ausnahme und ist in der Sache abwegig, wenn theologisch noch heute pauschal behauptet wird, der Religionsunterricht vermittle die Voraussetzungen, auf denen die Gesellschaft sittlich beruhe.[494] Sachgemäßer ist die zurückhaltende

489 Vgl. *von Scheliha*, Protestantische Ethik des Politischen, 2013, S. 197–218; *Knoepffler*, Würde und Freiheit, 2018.

490 Vgl. *Lüdecke*, Die Täuschung, 2021, S. 29, S. 64, S. 100, S. 115.

491 Die Problematik zeigt sich u.a. daran, dass die Kirchen sich als Arbeitgeber über Grundrechte ihrer Beschäftigten hinwegsetzen; als knapper Problemhinweis: „Kirchen missachten Grundrechte“, in: Hans Böckler Stiftung, Böckler Impuls 18/2013, online www.boeckler.de/de/boeckler-impuls-kirchen-missachten-grundrechte-10089.htm (Abruf 10.12.2021).

492 Kritisch zur „unnötige[n] Verdoppelung“ anderer Wissenschaften durch die Theologie im Jahr 1922 der evangelische Theologe *Barth*, in: Gesamtausgabe, Bd. 3, 1990, S. 156. Barth plädierte für Distanz des Christentums von rationaler Ethik und für eine auf Gehorsam gegründete Offenbarungstheologie. Vergleichbar im heutigen theologischen Schrifttum z.B. *Fischer*, in: ZEE 2021, 221.

493 S. oben S. 46, S. 71 u. passim.

494 So *Anselm/Anselm*, in: *Weilert/Hildmann*, Religion in der Schule, 2018, S. 123, S. 136 f. Ähnlich aus juristischer Feder durch assoziative Anknüpfung an das sog. Böckenförde-Diktum *Ogorek,* in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, 3. Aufl. 2020, S. 1801 f. Rdnr. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Sicht, die ein Fachvertreter der Religionspädagogik darlegte: Im Religionsunterricht gehe es lediglich darum,

> „in […] Wertediskurse religiöse Traditionen als Deutungsangebote einzuspielen. […] Es wird unter den am Bildungsprozess Beteiligten Raum eröffnet für überraschende, ‚kreative Schlüsse, für eine originelle Komposition gefundener Sinnpotenziale zu neuen Sinngebilden und auch für Irritationen durch den vielleicht befremdlichen Anspruch' von biblischer Überlieferung und dogmatisch-ethischer Traditionsbildung"[495].

Insofern akzeptiert die Religionspädagogik die Relativität christlicher Welt- und Lebensdeutung, die keinesfalls mehr als eine für alle feststehende Wahrheit gelten kann. Zugleich orientiert sie sich an „lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen"[496].

b) Weitergehende Reformideen

Die Schülerorientierung wird in religionspädagogischer Literatur inzwischen durchgängig in den Vordergrund gerückt. Folgerichtig heißt es dann auch, im Unterschied zu „manchem öffentlichem Vorurteil" habe der Religionsunterricht nicht „nur […] mit bekenntnisorientierter Bildungsarbeit oder gar der Vermittlung dogmatischer Lehren zu tun"[497]. Außerdem solle er die Kinder, die heutzutage in der Regel ohne kirchliche Sozialisation heranwachsen, nicht „zunächst […] doch mit ihrer eigenen Tradition vertraut" machen. Vielmehr wird als das Ziel eines kirchlich

---

495 *Schlag*, in: *Fischer/Gruden*, Die Struktur der moralischen Orientierung, 2010, S. 210 f.; ähnlich *Ruopp/Wagensommer*, in: *Schweitzer/Ruopp/Wagensommer*, Wertebildung im Religionsunterricht, 2012, S. 145: „Religionsunterricht ist kein verkappter Ethikunterricht"; differenzierend ferner der Religionspädagoge *Schweitzer*, in: *Altmeyer* u.a., Menschenrechte und Religionsunterricht, 2017, S. 122. Sofern im Religionsunterricht Menschenrechte als ethisches Thema erörtert würden, erfolge dies nachholend, d.h. in der nachträglichen Aufarbeitung der modernen philosophischen und rechtlichen Menschenrechtsdebatte. Eine Aufgabe des Religionsunterrichts könne es sein, einen genuin religiösen Zugang zu dieser Leitidee der Moderne zu zeigen; er solle aber „eindeutig Religionsunterricht bleiben"; *Schweitzer*, ebd. S. 132.

496 *Schlag*, in: *Fischer/Gruden*, Die Struktur der moralischen Orientierung, 2010, S. 212.

497 *Schlag*, in: *Fischer/Gruden*, Die Struktur der moralischen Orientierung, 2010, S. 201.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

verantworteten Religionsunterrichts genannt, zur „Pluralitätsfähigkeit" zu erziehen.[498]

Implizit geben solche Voten zu erkennen, dass das herkömmliche Verständnis des Religionsunterrichts – die Vermittlung religiöser Wahrheit oder, wie es Mitte des 20. Jahrhunderts in Westdeutschland hieß, die Durchführung einer „evangelischen Unterweisung" – obsolet geworden ist. Das Konzept der evangelischen Unterweisung war in der Nachkriegszeit entworfen worden, damit die Kinder zum „rechten Umgang mit dem Evangelium" angeleitet würden. Sie sollten sich von Gott anreden lassen, auf die Bibel hören und in „den Zusammenhang mit dem Leben der Kirche" eingewiesen werden.[499] Das Modell erwies sich als gesellschaftlich sowie schulisch nicht tragfähig. Zu den Autoren, die in den 1970er Jahren zu Reformen aufforderten, gehörte der in Mainz lehrende Praktische Theologe Gert Otto (1927–2005). Er lenkte die Aufmerksamkeit auf „die geschichtliche Situation und die Lebenspraxis der Schüler"[500]. Im bildungspolitischen Kontext der 1970er Jahre war ihm bewusst, in welch hohem Maß der konfessionelle Religionsunterricht als Schulfach schon damals in die Defensive geraten war.[501] Aus seiner Sicht gab es gute Gründe, anstelle des konfessionellen Unterrichts oder komplementär zu ihm Religionskunde anzubieten. Einen derartigen religionskundlichen Unterricht bezeichnete Otto als „auch für der Kirche angehörige Schüler interessant"[502].

Hier erweist sich, dass in der Religionspädagogik schon seit Längerem Denkmodelle bejaht worden sind, die den im Grundgesetz abgesicherten Typus des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts sprengen. Sie transformieren die konfessionelle Religionslehre in ein wertorientiertes und / oder in ein religionskundliches Fach. Eine akademische Generation nach G. Otto ist erneut eingefordert worden, den bekenntnisorientierten Unterricht in Religionskunde bzw. – so lautete der Vorschlag in terminologischer Hinsicht – in einen „Allgemeinen Religionsunterricht" umzuformen. Es sei überfällig, dieses Thema zu enttabuisieren. Der Religionspädagoge Jürgen Heumann, der dies prägnant vortrug, war sich darüber

498 *Schweitzer*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 66.

499 So *Kittel* im Jahr 1947, zit. nach *Otto*, in: *Otto* (Hg.), Praktisch Theologisches Handbuch, 2. Aufl. 1975, S. 517.

500 *Otto*, in: *Otto* (Hg.), Praktisch Theologisches Handbuch, 2. Aufl. 1975, S. 522.

501 Vgl. *Otto*, in: *Otto* (Hg.), Praktisch Theologisches Handbuch, 2. Aufl. 1975, S. 523.

502 *Otto*, in: *Otto* (Hg.), Praktisch Theologisches Handbuch, 2. Aufl. 1975, S. 520.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

im Klaren, dass die Kirchen den konfessionellen Religionsunterricht als ein Instrument ihrer gesellschaftlichen Einflussnahme begreifen. Zugunsten eines Fachs Religionskunde müssten sie zum Besitzstandsverzicht, zur Preisgabe von Terrain bereit sein, womit man realistisch nicht rechnen könne: „Die Kirchen und Religionsgemeinschaften müssten allerdings den Mut haben, einen solchen Unterricht aktiv zu stützen und zu begleiten“[503].

c) Gegenläufig: Verteidigung des Status quo und das Beharren auf Mission

(1) Nicht nur bei den Amtskirchen stießen und stoßen solche Bemühungen um substanzielle Innovation auf Widerstand, sondern auch in der Religionspädagogik selbst. Sie versucht, den Status quo des kirchlich-konfessionellen Fachs zu verteidigen. Weil das Christentum heute für die Heranwachsenden quasi zur Fremdreligion geworden sei, solle der Religionsunterricht christliche „Grundkenntnisse“ vermitteln und den Schülerinnen und Schülern helfen, „ein *eigenes* Verhältnis zur Religion zu gewinnen“. Religionspädagogisch gesehen könne er „nicht selbst Erfahrungen der Liebe Gottes vermitteln, […] aber die Augen dafür öffnen, wo in der Welt uns die Spuren dieser Liebe begegnen“[504]. Im Übrigen lasse sich empirisch belegen, dass für die Religionslehrkräfte ihre „konfessionelle Beheimatung“ wichtig sei. Die kirchliche Erteilung der Lehrbefugnis (katholisch: *missio canonica*; evangelisch: *vocatio*) diene ihres Erachtens nicht nur der Qualitätssicherung, sondern schütze sie vor der von ihnen befürchteten Auszehrung des Faches im heutigen Schulwesen: „Die Kirche wird als Bollwerk gegen Abschaffungs-/Minimierungstendenzen des RU in der Schule begrüßt und gefordert“[505].

---

503 *Heumann*, in: *Rendle*, Glaube, der verstehbar wird …, 2012, S. 141. Konzeptionell zielt Heumann auf eine religionsübergreifende religionsbezogene Grundbildung, die als Schulfach zwar unter angemessener Beteiligung der verschiedenen Religionsgemeinschaften, aber gerade nicht bekenntnisgebunden zu vermitteln sei. Vgl. auch *Heumann*, in: *Rupp*, Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung, 2013, S. 178 ff. – Hinweise auf weitere evangelisch-religionspädagogische Literatur, die für Religionskunde plädiert, bei *Kubik*, in: *von Scheliha/Dierken*, Der Mensch und seine Seele, 2017, S. 73 mit Fn. 9.

504 *Dressler*, in: ZEE 2002, 264.

505 *Feige/Dressler*, in: *Gräb/Weyel*, Handbuch Praktische Theologie, 2007, S. 658.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

(2) Noch eindeutiger als Teile der religionspädagogischen Literatur betonen die Amtskirchen sowie Kirchenrechtler, im Religionsunterricht gehe es um Hinführung zur Kirche und um Mission.[506] Kirchliche Verlautbarungen grenzen sich zwar von einer Form von Mission ab, die Druck oder gar Zwang einschließt. Andererseits verwendet kirchliche Literatur das Wort aber in einem starken Sinne, d.h. dahingehend, dass Einflussnahme auf die persönlichen Überzeugungen, auf die Gesinnung und auf die Lebensgestaltung von Menschen bzw. von Schülerinnen und Schülern angestrebt wird. Der Evangelischen Kirche in Deutschland zufolge möchte der Religionsunterricht die „Stärkung eines Bewusstseins für die eigene Konfessionalität" erreichen.[507] Sodann dient er aus ihrer Sicht „der religiösen *Alphabetisierung aller*"[508]. Sie betrachtet ihn unter dem Vorzeichen der „missio Dei", der „Mission" und einer „missionarische[n] Chance" und zeigt sich „von der Hoffnung motiviert, Konfessionslose für die Kirche zu gewinnen bzw. wiederzugewinnen"[509]. Er müsse „konfessorisch" sein; durch ihn werde die christliche „Botschaft *verkündigt*"[510].

Dass durch ihn „Verkündigung des Glaubens" erfolgt und Religionslehrer „Zeugen des Glaubens" zu sein[511] bzw. „ein persönliches Zeugnis zu geben"[512] haben, sagt ebenso die katholische Kirche. Der Religionsunterricht hat „das, was geglaubt werden soll", zu lehren[513] und „soll in der

506 Der katholische Jurist Isensee beklagte, dass der Term Mission zum „Schreckenswort" geworden sei; *Isensee*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 118. – Eine staatliche Legaldefinition des Wortes „Mission" liegt bislang nicht vor; vgl. auch *Czermak*, Siebzig Jahre Bundesverfassungsgericht in weltanschaulicher Schieflage, 2021, S. 108.

507 Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht, 2018, S. 17.

508 Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, 2020, S. 112 (Hervorhebung im Original).

509 Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, 2020, S. 80, S. 86 f., S. 98, S. 139.

510 *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 8, S. 97 (Hervorhebung im Original) – unter der Überschrift „Sendung zu Andersgläubigen und Ungläubigen" (S. 94). Bei Härles Monografie handelt es sich um ein theologisches Gutachten für die evangelisch-lutherische Nordkirche.

511 *Rees*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 89, S. 108.

512 Dekret der Deutschen Bischofskonferenz „Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung", in: Kirchliches Amtsblatt Bistum Essen, 17.6.2011, 72.

513 *Korioth*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 21.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Religion beheimaten“[514]. Für die katholische Kirche bietet er eine „große Chance“ zur „Neuevangelisierung“[515]; er besitzt eine „besondere evangelisierende Eigenart“[516]. Dem katholischen Bischof Overbeck zufolge hat er „Sinn für die Wirklichkeit Gottes, seiner Offenbarung und der Kirchlichkeit dieser Offenbarung“ zu erwecken.[517]

(3) Insoweit ist es folgerichtig, dass die Funktion der Religionslehrkraft sowohl evangelisch als auch katholisch kirchenrechtlich als „verkündigungsnah“ eingestuft wird. Hiermit verbindet sich, dass die Lehrkraft eine Beauftragung durch die Kirche erhält und dass die Kirche sich zur Kontrolle über ihren Glauben und – insbesondere katholisch – über ihr Leben befugt sieht.[518] Überhaupt spielt die individuelle Glaubens- und Kirchenbindung der Religionslehrkraft im aktuellen kirchlichen, kirchenrechtlichen und religionspädagogischen Schrifttum eine ganz zentrale, ja eine überragende Rolle. Sie dient nämlich als Begründungsargument für die Sinnhaftigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts im heutigen Schulsystem. Die Lehrkraft soll sich in der Schule „als exemplarische religiöse Subjektivität […] zur Verfügung“ stellen.[519] Erst hierdurch werde der konfessionelle Unterricht „authentisch“ und sei auf dieser Basis unverzichtbar.[520]

(4) Die Plausibilität dieses Arguments, das derzeit zu geradezu *dem* Legitimationsargument für die Beibehaltung des konfessionellen Religionsun-

514 *Kirchhof*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 116.

515 *Rees*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 125. Der Kirchenrechtler Rees sieht die Instrumentalisierung des Religionsunterrichts für die Neuevangelisierung pragmatisch freilich durchaus kritisch; vgl. *Rees*, in: AfkKR 2014, 387.

516 Päpstlicher Rat zur Förderung der Neuevangelisierung, Direktorium für die Katechese, 2020, S. 229.

517 *Overbeck*, in: *Kämper/Pfeffer*, Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, 2016, S. 122.

518 Zur katholischen *missio canonica* vgl. *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 481.

519 *Kubik*, in: *von Scheliha/Dierken*, Der Mensch und seine Seele, 2017, S. 88; vgl. *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 487.

520 Vgl. statt vieler: Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover 2021 (online abrufbar, Abruf 10.12.2021), S. 42: „Für den Unterricht bleibt die authentische Begegnung mit einer sich zu Christus bekennenden Lehrperson konstitutiv“.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

terrichts aufgestiegen ist, ist indessen mehr als fraglich. Eine sachkundige und eine engagierte Vermittlung hängt weder von der formalen Konfessionszugehörigkeit der Lehrperson noch von ihrer subjektiven Glaubensbindung noch von ihrer Kirchlichkeit ab. Zum Vergleich ist an die Überlegung des Vordenkers der modernen Jurisprudenz Hans Kelsen zu erinnern, auch ein Anarchist sei in der Lage, in der Lehre die staatliche Rechtsordnung adäquat zu präsentieren.[521] Wäre das kirchliche Argument schlagkräftig, müsste es zudem unzulässig sein, dass eine Religionslehrkraft, die *als* Person, mit ihrem Personsein Christuszeugnis abzulegen hat, in den Schulen zugleich das Alternativfach Ethik oder Praktische Philosophie unterrichten darf. Sodann besitzt das Argument eine weitere Schattenseite: Es bildet den Hebel, um die Zugriffe von Kirchen und neuerdings gleichfalls von nichtkirchlichen Religionsgesellschaften auf die Privatsphäre von Religionslehrkräften zu rechtfertigen.

3. Dilemma der Lehrkräfte: Der Schutz persönlicher Grundrechte

a) Das Paradigma der römisch-katholischen Kirche

(1) Den Kirchen liegt daran, dass das für sie tätige Lehrpersonal – d.h. die Lehrkräfte für Religion, die an staatlichen Universitäten ausgebildet worden sind – eine kirchliche Lehrerlaubnis erhalten haben muss. Im voranstehenden Buchteil B. wurde dargelegt, dass dies im 19. Jahrhundert ein Postulat der römisch-katholischen Kirche gewesen war. Die evangelischen Kirchen hatten ihm aus theologischen Gründen ferngestanden und sich ihm erst im späten 20. Jahrhundert, zum Teil erst im 21. Jahrhundert angeschlossen.[522] Neuerdings übernehmen sie zudem vermehrt die römisch-katholische Praxis, Studierende, die in der Schule Religionsunterricht erteilen möchten, bereits während des Universitätsstudiums kirchlich zu begleiten, sodass der Studienverlauf in einer staatlichen theologischen Fakultät oder in einem staatlichen Universitätsinstitut weiter klerikalisiert wird. Letztlich wirken sich die Einflussnahmen der Kirchen auf die angehenden oder die bereits tätigen Lehrkräfte sehr weitreichend aus, da sie ggf. in ihre persönliche Gewissens- und Glaubensfreiheit sowie in ihre Privatsphäre einschneiden.

521 Vgl. *Kelsen*, Reine Rechtslehre, 2. Aufl. 1960, S. 393 f. mit Fn.
522 S. oben S. 121 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Besonders deutlich macht sich dies herkömmlich auf römisch-katholischer Seite bemerkbar, erst recht weil sich die katholische Kirche neben den persönlichen Glaubensüberzeugungen zusätzlich für die Lebensführung der Lehrkräfte interessiert. Auf öffentliche und juristische Interventionen hin hat sie im Jahr 2015 ihre Loyalitätsnormen, die „Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse", modifiziert und die Auflagen, die sie für ihre Beschäftigten hinsichtlich ihrer Äußerungen und ihres Verhaltens nennt – z.B. das Verbot, eine gleichgeschlechtliche Partnerschaft einzugehen – in einem gewissen Umfang zurücknehmen müssen.[523] Für geistliches Personal und für Beschäftigte in sog. verkündigungsnahen Berufsfeldern wurden die Vorgaben aber vollumfänglich beim Alten belassen. Sie betreffen ebenfalls die Religionslehrkräfte[524], obwohl diese nicht von der Kirche, sondern vom Staat beschäftigt werden. Der staatliche Anstellungsträger soll Sorge tragen, dass eine Person im Fall kirchlicher Einwände nicht angestellt wird bzw. dass sie nicht länger Religionslehre unterrichtet. Im letzteren Fall bleibt der oder dem Betroffenen immerhin die staatliche Anstellung bzw. ggf. die Beamtung als solche erhalten.

Was die Auflagen für die Lebensführung anbelangt, ist es ausweislich der einschlägigen Dokumente der Deutschen Bischofskonferenz beispielsweise unzulässig, eine kirchenrechtlich ungültige Zivilehe einzugehen oder eheähnlich oder in einer eingetragenen Lebenspartnerschaft zusammenzuleben oder eigene Kinder nicht katholisch taufen zu lassen.[525] Hinzu kommt, dass die katholische Kirchenlehre untersagt, zur Erfüllung eines Kinderwunsches fortpflanzungsmedizinische Unterstützung in Form einer In-vitro-Fertilisation zu nutzen.[526] Die katholische Kirche bezeichnet solche medizinischen Verfahren als in sich unerlaubt, und zwar gleichfalls für Ehepaare.[527] Die Vorgaben, die die Diözesen für die Erteilung der *missio canonica* an Religionslehrkräfte festgelegt haben, sind nicht abschlie-

523 Vgl. *Geismann*, Gleichgeschlechtliche Ehe und kirchliches Arbeitsverhältnis, 2020, S. 33 ff.

524 Vgl. *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 492 Fn. 51.

525 Vgl. *Greiner/Senk*, in: MedR 2020, 57; *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 490.

526 Aus den USA wurde von der Kündigung einer Lehrerin an einer katholischen Privatschule berichtet, weil sie nach außerkörperlicher Befruchtung ein Kind erwartete; vgl. *Kreß,* Medizinische Ethik, 2. Aufl. 2009, S. 148.

527 Vgl. Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre, Über die Achtung vor dem beginnenden menschlichen Leben, 1987, S. 27.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ßend.[528] Hieraus erwachsen zusätzliche Verunsicherungen. Und ein weiteres Problem kommt hinzu. Sofern eine katholische Religionslehrkraft im Widerspruch zur katholischen Moral z.B. eine gleichgeschlechtliche Partnerschaft eingegangen ist und die Kirche zu dem anstößigen Sachverhalt schweigt oder er ihr noch nicht bekannt geworden ist, muss die betreffende Person in permanenter Unsicherheit leben. Die Religionslehrerin oder der Religionslehrer muss beständig damit rechnen, dass die Kirche den Sachverhalt irgendwann einmal aufgreift oder sie ihn entdeckt und ihn dann unerwartet gegen die Lehrkraft nutzt. Zudem ist nie ausgeschlossen, dass Dritte ihn an die Kirche denunzieren.

(2) Der Anspruch der katholischen Kirche, auf das Privatleben und die Lebensführung von Religionslehrkräften zuzugreifen, gerät aktuell freilich unter Druck, und zwar innerkatholisch durch den sog. synodalen Weg sowie insbesondere juristisch.[529] Möglicherweise werden die deutschen Bischöfe genötigt sein, eine Flucht nach vorne anzutreten, damit der konfessionelle Religionsunterricht weniger Angriffsfläche bietet. Sie könnten die Lebensführungsklauseln für Religionslehrerinnen und Religionslehrer modifizieren. Hierzu seien sie – so heißt es in diesem Zusammenhang – losgelöst von Rom befugt.

Eine Kehrseite bleibt dabei, dass der Vatikan stets die Macht hat, Öffnungen der deutschen Bischöfe zu korrigieren und ihnen gegenüber seine Lehramtsnormen durchzusetzen. Dies erfolgte im Jahr 1998, als Papst Johannes Paul II. und Kardinal Ratzinger gegen den Willen der deutschen Bischöfe erzwangen, dass die katholische Kirche aus dem deutschen gesetzlichen System der Schwangerschaftskonfliktberatung ausschied (Anweisung des Papstes durch sein Schreiben vom 11. Januar 1998). Vor allem ist zu betonen: Falls die deutschen katholischen Bischöfe ihren Anspruch abmildern würden, die private Lebensführung von Religionslehrkräften zu zensieren und ihnen z.B. eine gleichgeschlechtliche Partnerschaft zu verbieten, dann wäre dies nur eine punktuelle oder graduelle Lockerung. Das Grundproblem – Einflussnahme und Durchgriffsmöglichkeit der Kirche auf die Personen, die an staatlichen öffentlichen Schulen Religionsunterricht erteilen – würde fortbestehen.

(3) Rechtsgeschichtlich war der Anspruch der katholischen Kirche, Religionslehrkräfte wegen ihres Glaubens oder ihrer Lebensführung maßregeln zu dürfen, hoch brisant. Er gehörte zu den Faktoren, die in Preußen im 19. Jahrhundert den Kulturkampf ausgelöst haben. Konkret war seiner-

528 Vgl. *Greiner/Senk*, in: MedR 2020, 57 Fn. 36.
529 Zur neueren Rechtsentwicklung s. unten S. 156 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

zeit keine Frage des Lebenswandels, sondern das Abweichen im Glauben der Stein des Anstoßes gewesen: Der betreffende Lehrer hatte seine Zustimmung zum neuen Dogma der päpstlichen Unfehlbarkeit verweigert.[530] Als die katholische Kirche später bei den Beratungen zur Weimarer Verfassung auf ihrer Personalhoheit über Religionslehrkräfte beharrte, vermochte sie sich hiermit durchzusetzen. Der kirchliche Anspruch wurde und wird durch die in die Weimarer und später in die Bonner Verfassung aufgenommene Formel abgedeckt, der Religionsunterricht sei in Übereinstimmung mit den kirchlichen Grundsätzen zu veranstalten.[531] Ernst Troeltsch, der mit dem Thema akademisch sowie als nebenamtlicher preußischer Staatssekretär zu tun hatte, hatte es in der Konstellation des Jahres 1919 für praktisch unvermeidbar gehalten, dass der Staat die kirchliche Beaufsichtigung des Religionsunterrichts dulden müsse. Er mahnte aber an, dass die Kirchen sie so zurückhaltend wie irgend möglich praktizieren sollten.[532] Die von ihm angemahnte Selbstbescheidung der Kirchen ist nicht zur Realität geworden, ganz im Gegenteil. Ihre Durchgriffe auf das Personal wurden und werden noch ausgeweitet.

b) Befragung von Lehrpersonal durch islamische Verbände

Die Sogwirkung des zunächst katholischen Anspruchs auf die Hoheit über die Inhalte und das Personal des Religionsunterrichts war erheblich – nicht nur auf die evangelische Kirche, sondern neuerdings gleichfalls auf weitere Religionsgesellschaften. In verschiedenen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland wird seit ca. 2010 konfessionsgebundener islamischer Religionsunterricht erprobt. Die Projekte erzeugen ein Bündel praktischer, bildungspolitischer sowie verfassungsrechtlicher Komplikationen. Zu ihnen gehört der Sachverhalt, dass muslimische Verbände angehende Lehrkräfte auf ihre persönlichen Überzeugungen und ihre Lebensführung hin befragen und beurteilen.

Einen solchen Anspruch erheben sie im Übrigen gleichfalls – wiederum analog zur katholischen Kirche – gegenüber den Dozenten und den Professoren in Studiengängen, in denen an staatlichen Hochschulen muslimische Religionslehrkräfte ausgebildet werden. Bekannte Fälle der Beanstandung von Hochschullehrern durch muslimisch geprägte Gremien sind der

530 S. oben S. 48.
531 S. oben S. 89 u. passim.
532 S. oben S. 64 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Fall Kalisch[533], der Fall Khorchide[534] oder im Jahr 2021 der Fall Ourghi[535]. Quantitativ ist es nochmals anders dimensioniert – aufgrund der sehr viel höheren Zahl der Betroffenen –, dass islamische Verbände bzw. von ihnen benannte Gremien oder Beiräte Lehrerinnen oder Lehrer, die schulischen islamischen Unterricht erteilen möchten, individuell einladen und sie zu ihrem Glauben und Leben befragen. Dies kann investigative Formen annehmen und zum „Konformitätsdruck im Hinblick auf eine bestimmte muslimische Lebensweise"[536] und zum Gesinnungstest werden. Über den Sachverhalt wird seit vielen Jahren öffentlich berichtet[537]; kritische Voten finden sich im Schrifttum[538]; und bevor im Bundesland Niedersachsen der konfessionelle Islamunterricht eingeführt wurde, ist die Landesregierung von fachkundiger Seite aus der Universität Oldenburg, Prof. Dr. Jürgen Heumann, hierauf hingewiesen worden.[539] Bislang verhält es sich, soweit bekannt, ganz durchgängig so, dass die staatlichen Institutionen bzw. die Landesregierungen den Durchgriff muslimischer Verbände auf die Grundrechte von angehenden oder bereits tätigen muslimischen Religionslehrkräften wissentlich und willentlich hinnehmen.

---

533 Vgl. die kritische Analyse von *Heumann*, in: *Mecheril*, Subjektbildung, 2014, S. 186 f.; *Kreß*, Ethik der Rechtsordnung, 2012, S. 197 f.

534 Vgl. *Hufen*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 712.

535 Vgl. Stuttgarter Zeitung v. 10.6.2021, Konflikt um Religionslehrer. Zu aufgeklärt für den Islamunterricht? (online abrufbar, Abruf 10.12.2021); Welt v. 24.6.2021, „Weil ich für einen liberalen Islam eintrete, will man mich loswerden" (online abrufbar, Abruf 10.12.2021); Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 30.6.2021, S. N4, Lehrverbote durch Fundamentalisten.

536 *Wiedenroth-Gabler*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 322.

537 Vgl. *Kaddor*, Islamischer Religionsunterricht in NRW – Auf zur Gesinnungsprüfung, in: Süddeutsche Zeitung v. 7.1.2013, S. 2; Streit über Reform des Islam-Unterrichts, in: Rheinische Post v. 28.5.2019, S. 3. Die Rheinische Post gibt wieder, dass laut Verband der Islamlehrerinnen und Islamlehrer die „Vergabepraxis durch die Islam-Organisationen [...] häufig intransparent" sei. „Sie gleiche mehr einem Gesinnungstest" und könne „dazu führen, dass Lehrkräfte nach fünf- oder siebenjähriger universitärer und schulpraktischer Ausbildung keine Lehrerlaubnis erhielten". Faktisch werde der konfessionelle Islamunterricht in Nordrhein-Westfalen auch ohne solche Lehrerlaubnis erteilt. Die betreffende, dem Landtag NRW übermittelte Verbandsstellungnahme v. 21.5.2019 ist online abrufbar: https://islamlehrerverband.de/wp-content/uploads/2019/05/VdI_21052019.pdf (Abruf 10.12.2021). Vgl. ferner z.B. *Wagner*, Zum Frömmigkeitstest, in: Der Spiegel v. 1.2.2020 (Ausg. 6), S. 52.

538 Vgl. nur *Franz*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 301, S. 304 f.

539 Mitteilung von Prof. Heumann an den Verfasser.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

c) Rechtliche Problematik und neue Rechtslage durch europäisches Recht

(1) Die Befragung von Personen, die konfessionellen Religionsunterricht, sei es z.B. katholische Religionslehre oder Islamunterricht erteilen möchten, durch Kirchen oder Religionsgesellschaften berührt individuelle Grundrechte:

- das vom Grundgesetz und von der europäischen Grundrechtscharta geschützte Recht auf Gewissens- und Religionsfreiheit,
- die Persönlichkeitsrechte,
- das Recht auf Privatsphäre,
- die Berufsausübungsfreiheit.

Dies fordert den Rechtsstaat heraus, der für den Schutz der individuellen Grundrechte, und zwar ebenfalls für den mittelbaren Grundrechtsschutz, verantwortlich ist. Das Schweigen und die Passivität des Staates, der für die Religionslehrkräfte der Anstellungsträger ist, ist auch juristisch fragwürdig und bedarf der Korrektur.

(2) Zur Verdeutlichung ist zunächst an einen analogen Sachverhalt zu erinnern, nämlich an das kirchliche Votum zur Anstellung von Professoren der Theologie an staatlichen Universitäten. Das Recht auf ein derartiges Entscheidungsvotum hat sich seit dem 19. Jahrhundert die römisch-katholische Kirche vom Staat zusichern lassen. Seit mehreren Jahrzehnten beanspruchen es ebenfalls die evangelischen Kirchen.[540] Dass dies im Widerspruch zu Grundprinzipien des Protestantismus steht und von prominenten Vertretern der evangelischen Theologie wie Rudolf Bultmann (1884–1976) frühzeitig abgewiesen worden ist, ist an dieser Stelle nicht weiter zu entfalten.[541] Seit ca. 15 Jahren fordern ebenfalls muslimische Verbände für sich entsprechende Rechte. Hieran zeigt sich die enorme Ausstrahlungskraft des Verhaltens und des Machtanspruchs der katholischen Kirche, die sogar auf Personal im kirchenexternen Bereich – hier: Professoren an staatlichen Hochschulen – durchgreift, um den Glauben, die Lehre oder die Lebensweise der Betreffenden zu beanstanden.

Rechtlich ist indessen zu beachten, dass dem Staat eine eigene Verantwortung zufällt, sobald er in seinen eigenen Einrichtungen einen kirchlichen oder religiösen Beschluss über die Nichtberufung oder Entfernung

540 Vgl. *Muckel*, in: *Kämper/Pfeffer*, Der kirchliche Auftrag zur Mitgestaltung unserer freiheitlichen Demokratie, 2015, S. 123. Muckel gibt den Sachverhalt zustimmend wieder – es handele sich um „die legitimen Rechte der Kirche" – und verzichtet auf jede kritische Kommentierung.

541 Vgl. *Kreß*, Ethik der Rechtsordnung, 2012, S. 196 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

eines Hochschullehrers umsetzen soll. Hierbei greift er seinerseits in die Grundrechte der betroffenen Personen ein. Aufgrund seiner Schutzpflichten für individuelle Grundrechte muss er daher – zumindest – eine Verhältnismäßigkeitsprüfung durchführen.[542] Der Ist-Zustand, der quer durch die Bundesländer besteht, dass der Staat die kirchlichen bzw. religiösen Voten sachlich ungeprüft und blind umsetzt, ist unhaltbar.

Dies gilt analog für Lehrkräfte, die an staatlichen Schulen Religion unterrichten.

(3) Was schulische Religionslehrkräfte anbelangt, haben andere europäische Staaten bereits Grenzen gezogen. Im Jahr 2011 hat das spanische Verfassungsgericht der katholischen Kirche verwehrt, die Weiterbeschäftigung einer Religionslehrerin in einer staatlichen Schule zu verhindern, weil sie einen geschiedenen Mann geheiratet hatte. Nach Auffassung des Verfassungsgerichts war die Frau weiterhin in der Lage, in der Schule die katholische Lehre darzustellen. Ihre Persönlichkeitsrechte und das Diskriminierungsverbot durften nicht übergangen werden.[543]

Verfahrensrechtlich ist bemerkenswert, dass die Lehrerin sich an die staatliche Gerichtsbarkeit wandte. Nach einer Verhältnismäßigkeitsprüfung gab diese ihr Recht. Genauso wird in Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland zu verfahren sein, weil die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) das deutsche kirchliche Arbeitsrecht eingeengt hat. Aufgrund von zwei Fällen, die ihm aus der Bundesrepublik Deutschland vorgelegt worden waren („Chefarztfall", „Fall Egenberger"), hat das in Luxemburg angesiedelte Gericht 2018 entschieden, dass auch in Deutschland unabhängige staatliche Gerichte überprüfen können und sollen, ob die Sanktionierungen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern durch kirchliche Arbeitgeber rechtens sind.[544] Es hat den Kirchen verwehrt, sich im Umgang mit ihren Beschäftigten pauschal auf ihre korporative Selbstbestimmung zu berufen. Den deutschen staatlichen Gerichten hat es die Aufgabe zugewiesen, Sachprüfungen vorzunehmen und den individuellen Grundrechten der Betroffenen gegenüber den Kirchen das gebührende Gewicht zu verleihen. Obwohl es sich bei den dem EuGH vorgelegten Fällen so verhielt, dass die Kirchen selbst die Anstellungsträger waren,

542 Vgl. *Hufen*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 719, S. 722 ff.

543 Vgl. *Messinger*, Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Spanien und in Deutschland, 2016, S. 118 f.

544 Vgl. *Greiner/Senk*, in: MedR 2020, 46.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gilt die EuGH-Judikatur auch – oder sogar erst recht – für den Staat als Anstellungsträger:

> „So kann beispielsweise eine katholische Religionslehrerin an einer staatlichen Schule künftig gerichtlich prüfen lassen, ob es für ihre konkrete Lehrtätigkeit eine wesentliche und verhältnismäßige Anforderung ist, nicht unverheiratet mit ihrem Partner zusammenzuleben, wenn darauf eine Kündigung oder andere benachteiligende Personalentscheidung gestützt wurde“[545].

Daher wird es in Zukunft nicht mehr möglich sein[546], dass Kirchen oder sonstige, z.B. muslimische Religionsgemeinschaften erklären, die Beschäftigung einer Religionslehrkraft sei aus binnenreligiösen Gründen abzulehnen, und der Staat dies fraglos umsetzt. Stattdessen werden Kirchen und Religionsgesellschaften gegenüber unabhängigen staatlichen Gerichten nicht nur gemäß ihrer binnenreligiösen Logik, sondern rechtsstaatlich rational plausibel und grundrechtskonform darlegen müssen, wie sie die Ablehnung von Religionslehrkräften begründen. Die staatlichen Gerichte werden auf der Basis der EuGH-Judikatur dem Gebot der Nichtdiskriminierung Geltung zu verschaffen und den Schutz der persönlichen Grundrechte der betroffenen Personen vollumfänglich abzusichern haben.

4. Bildungspolitisches Desiderat: Integration statt Segregation

a) Die Erblast des Trennungsmodells

Voranstehend ist das Augenmerk auf das Lehrpersonal gerichtet worden. Nachfolgend liegt das Schwergewicht auf den Belangen von Kindern und Heranwachsenden, an die der Religionsunterricht adressiert ist. Zu ihrer Interessenslage ist verstärkt sozialwissenschaftlich-empirische Forschung geboten, die auch von unabhängiger Seite losgelöst von Kirchen oder theologischen Fakultäten durchgeführt werden sollte. Eine neuere empirische Studie („Tübinger Repräsentativstudie ‚Jugend – Glaube – Religion‘“) hat

545 *Greiner/Senk*, in: MedR 2020, 57.

546 Unzutreffend *Mückl*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 492. Mückl lässt die europäische Rechtsprechung außer Acht.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

die sinkende Akzeptanz des Religionsunterrichts bei Schülerinnen und Schülern und ihre Präferenz für das Fach Ethik belegt.[547]

Darüber hinaus ist eine weitere Schwierigkeit zu fokussieren. Das Paradigma des konfessionellen Religionsunterrichts hat den Effekt, dass die Schülerinnen und Schüler voneinander getrennt werden, wenn sie sich in der Schule mit Wert- und Sinnfragen bzw. mit Themen der Lebens- und Weltdeutung beschäftigen. Je nach den Gegebenheiten in den verschiedenen Bundesländern werden sie in eine Vielzahl von Gruppen aufgeteilt: römisch-katholisch, evangelisch, muslimisch, alevitisch, jüdisch, orthodox, mennonitisch, buddhistisch usw., sodann humanistisch-lebenskundlich und davon abgesehen – soweit vorhanden – in das sog. Ersatzfach Ethik. Weitere Teilfächer kommen hinzu. Diese Segregation der Schülerinnen und Schüler, die auf Art. 7 Abs. 3 GG und letztlich auf den Weichenstellungen im frühen 19. Jahrhundert beruht[548], ist – wie dargestellt – schon im 19. Jahrhundert immer wieder problematisiert worden. Heutzutage bedarf sie erst recht der kritischen Prüfung.

Exemplarisch sei die unterrichtliche Versorgung von Kindern beleuchtet, die christlich-orthodox und die muslimisch sind.

b) Fallbeispiel orthodoxer Religionsunterricht

(1) Zum Sachverhalt: Christlich-orthodoxe Religionslehre wird in mehreren Bundesländern unterrichtet, und zwar in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Als Gegenüber des Staates und als zuständige Instanz für die religiösen Grundsätze fungiert die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland.

In seinem Binnenbereich ist das Gremium aufgrund der Konflikte zwischen Konstantinopel und der Moskauer russischen Orthodoxie gespalten. Insofern kann ebenso wenig von „der" Orthodoxie wie von „dem" Islam gesprochen werden. Zusammengerechnet gelten die orthodoxen Religionsgesellschaften im Inland als die drittgrößte christliche Gemeinschaft nach der katholischen und evangelischen Kirche. Weil Angehörige orthodoxer Kirchen statistisch nicht präzis registrierbar sind und von ihnen keine staatlich organisierte Kirchensteuer eingezogen wird, ist es schwierig, die für einen orthodoxen Religionsunterricht in Betracht kommenden

547 Vgl. *Wissner/Schweitzer*, in: *Altmeyer* u.a., Reli – keine Lust und keine Ahnung?, 2019, S. 46.

548 S. oben S. 44, S. 69 u. passim.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

bzw. die in ihn einzuordnenden Kinder exakt zu erfassen. Aus Bayern wird berichtet, dass in Schulen gar nicht immer geprüft wird, ob eine für den Religionsunterricht hinreichende Zahl von Kindern orthodoxer Religionszugehörigkeit vor Ort vorhanden ist.

Nach derzeitigem Informationsstand nehmen Kinder, die der christlichen Orthodoxie angehören, durchgängig am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht oder am Ersatzfach Ethik teil. Dies kann aus ihrem eigenen Entschluss resultieren; die Ursache können auch schulorganisatorische Gegebenheiten oder eine mangelnde statistische Erfassung orthodoxer Kinder durch die Schulen sein. Weil so oder so nur eine kleine Zahl von Kindern den orthodoxen Unterricht besucht, findet er in der Regel nachmittags und nicht in der regulären Schulzeit statt. Das Bundesland Baden-Württemberg gestattet ihn unterhalb der Mindestzahl von acht Schülerinnen oder Schülern, versagt hierfür jedoch eine Kostenerstattung.

Ein gravierendes Dilemma, das nicht zuletzt im wohlverstandenen Interesse der Schülerinnen und Schüler zu bedenken ist, erwächst aus den Defiziten bei der Aus- und Fortbildung orthodoxer Lehrkräfte.

Zur Konzeption des Unterrichts äußert die orthodoxe Bischofskonferenz, es bestehe die Gefahr, dass „unsere Kinder und heranwachsenden Jugendlichen in die hiesige Gesellschaft integriert werden", darüber aber „ihre eigene orthodoxe religiöse Identität […] verlieren", die „auf eine folkloristische Besonderheit" reduziert werde. Aus Sicht der Bischöfe bietet der orthodoxe Religionsunterricht die Chance, der bereits eingetretenen Entfremdung der Kinder und Heranwachsenden von der eigenen religiösen Tradition zu wehren und „vor einer Assimilierung an eine immer mehr dem christlichen Glauben sich entfremdende Umgebung bewahrt" zu werden.[549] Dem orthodoxen Unterricht liegt an der Aufrechterhaltung der Tradition, an Bekenntnis und Verkündigung. Selbst bei kleiner Zahl von Teilnehmenden ist den Bischöfen zufolge ein eigener orthodoxer einem gemeinsamen Unterricht mit den anderen Konfessionen vorzuziehen.[550]

Hierzu spiegelbildlich geben sich die katholischen und evangelischen Konfessionskirchen an der Orthodoxie desinteressiert. In ihren einschlägi-

549 Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht, 12.11.2011, online www.obkd.de/Texte/HirtenwortderOrthodoxenBischofskonferenzinDeutschlandzumReligionsunterricht.pdf (Abruf 10.12.2021).

550 Vgl. Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht, An das orthodoxe Kirchenvolk in Deutschland, 12.12.2017, online https://ostkirchen.info/hirtenwort-der-orthodoxen-bischofskonferenz-in-deutschland-zum-religionsunterricht (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gen Stellungnahmen wird die Möglichkeit der Kooperation mit dieser Denomination des Christentums allenfalls „flüchtig erwähnt"; „bei den konkreten Vereinbarungen in den einzelnen Bundesländern wird konfessionelle Kooperation auf ‚evangelisch-katholisch' verkürzt"[551].

(2) Betrachtet man den orthodoxen Religionsunterricht, wird deutlich, wie ambivalent sich die in der Bundesrepublik Deutschland auf der Basis von Art. 7 Abs. 3 GG etablierte Konfessionalität des Religionsunterrichts auswirkt:

- Trennung und Isolierung bzw. Segregation der Kinder beim Religionsunterricht,
- ggf. Unterricht in Klein- oder Kleinstgruppen,
- im Fall der Orthodoxie offenbar z.T. nicht adäquat ausgebildetes Personal,
- ausweislich der vorliegenden Äußerungen der orthodoxen Verantwortungsträger eine Einführung der Kinder in die eigene Religion und eine Hinführung zu ihr in der Differenz, ja in Distanz zur pluralen und säkularen Gesellschaft,
- Isolierung des Orthodoxieunterrichts vom sonstigen schulischen Geschehen durch Verlagerung in Rand- oder Nachmittagsstunden.

Ob dies alles im besten Interesse der Kinder liegt, dürfte fraglich sein. Sodann bedarf es der kritischen Prüfung, ob es tatsächlich als staatlich-schulischer Bildungsauftrag zu begreifen ist, eine genuin orthodoxe religiöse Identitätsbildung zu fördern oder – genauer gesagt – eine solche orthodoxe Identität von Heranwachsenden angesichts ihrer Sozialisation in sich säkularisierenden Elternhäusern neu herzustellen. Um das Ziel zu erreichen, Kinder in die orthodoxe religiöse Welt hinein- oder in sie zurückzuführen, steht zudem eine Alternative zur Verfügung, auf die die Orthodoxe Bischofskonferenz selbst aufmerksam macht: Der Ausbildung einer persönlichen orthodoxen Identität dient der innerkirchliche Katechumenenunterricht. Schulischer Religionsunterricht hat den Bischöfen zufolge die Funktion, diesen zu ergänzen oder ihn zu kompensieren, sofern die Kirche ihn nicht vorhält.

Hier kehrt die Argumentation wieder, die 1810 in der Wissenschaftlichen Deputation in Berlin für die Errichtung oder Aufrechterhaltung des christlichen Religionsunterrichts angeführt worden war: Schulischer Religionsunterricht solle die kirchliche Unterweisung bestärken und deren

551 *Danilovich*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 340; ebd. S. 327 ff. Einzelheiten und Belege zu den voranstehend dargelegten Aspekten zum orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Defizite ausgleichen.[552] Freilich stellt sich erneut die Rückfrage – jetzt nicht in historischer Retrospektive, sondern bezogen auf den Status quo in der Bundesrepublik Deutschland –, ob die Heranführung an einen bestimmten Glauben oder die Rückführung zu ihm eine genuine Aufgabe der staatlichen öffentlichen Schule sein kann und ob sie es sein darf.

(3) Zumal mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler ist ferner von Belang, dass sich die beiden Volkskirchen, die evangelische und die katholische Kirche, für die Integration von Kindern orthodoxer Herkunft offenkundig kaum engagieren. Aufgrund des ethischen und verfassungsrechtlichen Gebots der Nichtdiskriminierung müssen bei der Organisation des Religionsunterrichts in der Schule jedoch insbesondere Kinder und Heranwachsende berücksichtigt werden, die religiösen Minoritäten angehören. Die beiden großen Kirchen schieben dies beiseite. Hier wirkt die strukturelle Intoleranz nach, die den konfessionellen Religionsunterricht seit Langem, auf jeden Fall seit dem 19. Jahrhundert charakterisiert. Der Problempunkt ist aktuell auch deshalb hervorzuheben, weil die beiden Kirchen ihrerseits verstärkt einen bi-konfessionellen Unterricht planen. Denn sie sind regional selbst in eine Minderheitenrolle gelangt; für den monokonfessionellen evangelischen oder katholischen Unterricht sind oft nicht mehr genügend Kinder verfügbar. Um ihre Schulpräsenz zu halten, wollen sie trotz der dogmatischen Differenzen, durch die sie getrennt werden, vermehrt Unterricht anbieten, an dem sowohl evangelische als auch katholische Kinder teilnehmen sollen. Die Bildungsinteressen von Dritten, hier: der Minorität orthodoxer Kinder, blenden sie darüber weitgehend aus.

b) Fallbeispiel Islamunterricht

(1) Ebenso ist zum islamischen Religionsunterricht zu bedenken, inwieweit er den Perspektiven und Interessen der Kinder gerecht wird.

Außer Frage steht, dass sie mit ihren auf die eigene Religion bezogenen Anliegen in der Schule zu berücksichtigen sind. Als Minorität haben sie Anspruch auf Gleichbehandlung mit Kindern christlicher Herkunft und mit konfessionsfreien Kindern. Dies gilt unbeschadet dessen, dass sich regional die Verhältnisse umkehren und Kinder muslimischer Herkunft in einer Schulklasse nicht selten die Majorität ausmachen und katholisch oder evangelisch gebundene Kinder in die Minorität geraten. Nun hat es

552 S. oben S. 32, S. 35.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

die staatliche Politik zum Ziel des konfessionellen Islamunterrichts erklärt, dieser solle

- Konflikten zwischen Muslimen und Nichtmuslimen in der Gesellschaft vorbeugen,
- Extremismusprävention betreiben,
- die Sprachfähigkeit der Kinder verbessern,
- sie aus dem Einfluss von Moscheegemeinden herausführen – der für die Islamkonferenz federführende Bundesinnenminister de Maizière proklamierte: „raus aus den Hinterhöfen“[553] –,
- sie gesellschaftlich integrieren.

Dieses Bündel divergierender Ziele[554] droht den konfessionellen Islamunterricht von vornherein zu überfrachten und ist zudem unrealistisch. Wenig aussichtsreich ist es offenkundig, Kinder auf diese Weise zur Abwendung von bzw. zur Distanz zu Moscheegemeinden zu bringen.[555] Sodann machen kritische Stimmen geltend, ein denkbares Ziel des islamischen Religionsunterrichts könne zwar die religiöse Bildung der Kinder sein, was aber „kein Integrationsunterricht“ sei.[556] Hier kehrt modifiziert der Zielkonflikt wieder, der gleichfalls für den derzeitigen christlichen konfessionellen Religionsunterricht typisch geworden ist: christliche Identitätsbildung versus gesellschaftsbezogene Wertebildung.[557]

(2) Neben solchen Zielkollisionen ist zu problematisieren, dass die am islamischen konfessionellen Unterricht teilnehmenden Kinder durch Inhalte ihrer Religion belastet werden, die ethisch bedenklich sind. Quer durch relevante islamische Strömungen werden z.B. gleichgeschlechtliche Lebensformen, die Gleichberechtigung der Frau oder das Recht auf Glaubenswechsel gar nicht oder lediglich verbal akzeptiert. Hier droht nicht nur ein Rollenkonflikt für Lehrkräfte, die sich einerseits den Anschauungen muslimischer Verbände beugen sollen, andererseits auf das Grund-

553 *De Maizière*, zit. nach *Franz*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 302.

554 Zusammenfassende Auflistung bei *Franz*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 303; vgl. auch *Willems*, in: *Gerster/van Melis/Willems*, Religionspolitik heute, 2018, S. 53, S. 55.

555 Unter Bezug auf empirische Erhebungen hierzu *Krause* u.a., Popularklage gerichtet an den Bayerischen Verfassungsgerichtshof, 6.7.2021, online www.egkrause.de/Popularklage%2021-07-06.pdf (Abruf 10.12.2021), S. 12 ff., und zwar unter Berufung auf die offizielle bayerische Evaluation von 2019. Zur Brüchigkeit des Ziels, die Schülerinnen und Schüler aus Moscheegemeinden „herauszuholen“, vgl. bereits *Ceylan*, in: Theo-Web 2015, 169, 180, 181.

556 *Franz*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 310.

557 S. oben S. 144 ff., S. 148 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gesetz verpflichtet sind. Vielmehr ist der Zwiespalt zu sehen, in den Schülerinnen und Schüler des islamischen konfessionellen Unterrichts versetzt werden. Einem muslimischen Schüler, der sich vom islamischen Religionsunterricht abmeldet, müsste die auf muslimische Anschauungen verpflichtete Lehrkraft eigentlich verdeutlichen, dass Apostasie inakzeptabel ist und islamisch unter Strafe steht.[558] Ohnehin kehrt die geschichtliche Hypothek des christlichen Religionsunterrichts, dass binnenkirchliche Streitfragen auf den schulischen Unterricht durchschlagen[559], aktuell im islamischen Unterricht wieder. Da sowohl traditionsorientierte als auch liberale muslimische Lehrkräfte tätig werden, wird den Kindern die islamische Religion mit jeweils anderem Zuschnitt präsentiert.

c) Fazit: Herausforderung für die Politik

(1) Wie stellt sich angesichts der geschilderten Zwiespältigkeiten die Verantwortung für den Staat dar, der in seiner Bildungspolitik herausgefordert ist? Um auf der Grundsatzebene anzusetzen: Die UN-Kinderrechtskonvention hat am 20. November 1989 in ihren Artikeln 28 und 29 ein Recht auf Bildung normiert, das die Bildung zu religions- und weltanschauungsbezogenen sowie zu ethischen Fragen einschließt, und zwar unter Einbeziehung religiöser und areligiöser, von Religion sich emanzipierender Komponenten. Die in der Konvention verankerten Rechte von Kindern und Heranwachsenden sind als Schutz-, Beteiligungs- und Förderrechte zu verstehen.[560] Zu kurz greift es, das Kinderrecht auf Bildung zur Religion engzuführen und es so zu deuten, als ob es den in Deutschland etablierten konfessionellen Religionsunterricht legitimiere. Zur religions-, weltanschauungs- und lebensanschauungsbezogenen Bildung ist heutzutage vielmehr die interkulturelle Pädagogik aufzunehmen. Konsequenterweise ist anstelle eines konfessionell separierenden Unterrichts ein gemeinsames Lernen[561] anzustreben, um Ausgrenzungen von einzelnen

558 Vgl. *Franz*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 306 ff.
559 S. oben S. 31, S. 69.
560 Vgl. *Surall*, Ethik des Kindes, 2009, z.B. S. 166 ff., S. 200 ff., S. 267 ff., bes. S. 269.
561 Vgl. *Auernheimer*, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 4. Aufl. 2005, S. 147; *Fuß*, in: ZEE 2009, 288; *Hilgendorf*, in: *Kirste/Sprenger*, Menschliche Existenz und Würde im Rechtsstaat, 2010, S. 126 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Schülerinnen und Schülern oder von Schülergruppen vorzubeugen[562] und individuelle oder kollektive Identitätsfallen zu verhindern.[563]

Geistesgeschichtlich kann an die Pädagogik der Aufklärung angeknüpft werden. Sie hatte den konfessionell getrennten Unterricht bereits hinter sich gelassen und intendierte gelebte Toleranz.[564] Bemerkenswert ist, dass Denkanstöße, die in diese Richtung weisen, im Jahr 1948 von dem existenzphilosophisch orientierten protestantischen Theologen Rudolf Bultmann promulgiert worden sind – mit kritischem Akzent gegen die Bemühungen von Kirche und Politik in der Nachkriegszeit, den herkömmlichen konfessionellen, bekenntnishaften Religionsunterricht („RU") zu konservieren. Er meinte, die Schule sei legitimiert, „den R.U. aus eigener Kraft zu erteilen", und formulierte:

> „Es fragt sich nun, ob Unterricht in der christl. Religion oder chr. U. in den Rahmen einer durch das humanistische Bildungsideal bestimmten Schule gehört […] Es ist ja eine absurde Behauptung, dass sich der moderne Mensch nur zwischen Atheismus und christlichem Glauben entscheiden könne […] Auch ist es m.E. eine große Ungerechtigkeit zu sagen, dass Gerechtigkeit, Opfersinn, Wahrheit und Nächstenliebe im tatsächlichen Leben des Alltags auf dem Boden des christlichen Glaubens gewachsen sind und nur auf diesem Boden wirklich gedeihen können […] Schon ein Hinweis auf die Stoa und etwa auf die chinesische Moral sollte das verbieten. […] Auch wäre es sinnlos, wollte die Schule ignorieren, dass die existentiellen Fragen, die durch einen humanistischen (zumal Platon-) Unterricht notwendig geweckt werden […] dieselben sind, um die es sich in der christlichen Religion handelt"[565].

Die westdeutsche Bildungspolitik sah dann ganz anders aus als das Votum Bultmanns es besagt hatte. Und in den jetzt zurückliegenden Jahren ist in der Bundesrepublik der konfessionelle Religionsunterricht, der die Trennung von Kindern und Heranwachsenden nach sich zieht, nochmals verfestigt worden, statt das interkulturelle pädagogische Anliegen flächendeckend strukturell abzusichern und hiermit zugleich die Impulse der

562 Vgl. *Wellgraf*, Ausgrenzungsapparat Schule, 2021.
563 Vgl. *Sen*, Die Identitätsfalle, 2. Aufl. 2007; ebd. S. 127 ff. instruktive Problemhinweise zu Konfessionsschulen in Großbritannien; ferner *Carol/Schulz*, in: Research in Social Stratification and Mobility 2018, 75.
564 S. oben S. 20 ff., S. 22 f.
565 *Bultmann* (1948), zit. nach *Heumann*, in: Theo-Web 2011, 368 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Aufklärungspädagogik und der Existenzphilosophie umzusetzen. Voranstehend wurde erwähnt, dass stattdessen beispielsweise orthodoxer oder islamischer Unterricht als jeweils gesondertes Bekenntnisfach gestärkt worden ist. Bedenken weckt genauso die derzeit forcierte Einführung eines innerchristlich interkonfessionellen Unterrichts, der den Rückgang christlich-kirchlich gebundener Schülerinnen und Schüler auffangen soll. Er ist eine fragile Konstruktion, auf die sich insbesondere die katholische Seite nur aus der Not heraus einlässt, ihre schulische Präsenz mangels Nachfrage sonst ganz aufgeben zu müssen.[566] Die Schwierigkeit, dass Schülerinnen und Schüler verschiedener Denominationen sowie diejenigen, die keiner Religion angehören, bei der Beschäftigung mit Religion und Weltanschauung segregiert werden, wird durch innerchristlich bikonfessionellen Unterricht nicht behoben. Weil die Unterrichtsgruppen nach wie vor prinzipiell christlich-kirchlich zusammengesetzt sind, bilden sie keinen Spiegel der gesellschaftlichen Realität.

(2) Es kommt ein Punkt hinzu, der in den öffentlichen, akademischen und politischen Debatten durchgängig zu wenig beachtet wird. Dem Recht von Heranwachsenden auf Bildung zu religiösen, weltanschaulichen und ethischen Fragen wird es nicht gerecht, wenn das Schulsystem sie nötigt, zwischen „Religion“ einerseits, „Ethik“ als Ersatzfach andererseits wählen zu müssen. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts war mit Zustimmung und sogar auf Wunsch der Kirchen in etlichen Bundesländern Ethik als verbindliches Ersatzfach eingeführt worden, damit die Abmeldung vom Religionsunterricht nicht zu „leicht“ fällt; das Ersatzfach sollte der Attraktivität von Freistunden vorbeugen und hiermit den Religionsunterricht indirekt stabilisieren.[567] Der Sache nach ist aus der Ethik als bloßem Ersatzfach – formal und juristisch wird noch heute von „Ersatz“ gesprochen[568] – seitdem ein Pionierfach geworden, das auf die Schlüsselfragen des menschlichen Zusammenlebens, der Kultur und der Gesellschaft ein-

566 Wie sehr die Kirchen bis heute grundsätzlich auf konfessionell getrenntem Unterricht insistieren und hiervon nicht abweichen möchten, ist daran ablesbar, dass es sogar schwierig war und auf Widerstände stieß, während der Coronapandemie aus Gründen des Gesundheitsschutzes, zur Reduzierung von Infektionsgefahren, katholischen mit evangelischem und sonstigem Religionsunterricht zusammenzulegen; vgl. nur zu Bayern z.B. Süddeutsche Zeitung v. 29.9.2020, S. R5, Ministerium verbietet Werteunterricht, oder Süddeutsche Zeitung v. 11.11.2020, S. R11, Im Namen des Vaters und aller anderen.

567 Vgl. z.B. *Schröder*, in: ZfR 2020, 328 f.

568 Vgl. *Ogorek,* in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. 2020, S. 1808 Rdnr. 13.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

geht. Daher ist es bildungspolitisch an der Zeit, die derzeitige Regelung abzuändern. Sinnvoll wäre ein Ethikunterricht, an dem alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam teilnehmen; Themen der Religion lassen sich in ihn integrieren.

Hierauf wird noch zurückzukommen sein.[569] Es würde sich um eine tiefergreifende Korrektur des Status quo handeln. Zurzeit ergibt sich politisch ein anderes Bild, nämlich dasjenige einer Verfestigung des Status quo, welcher lediglich oberflächlich modifiziert wird. Anders gesagt: Der Verfassungsvorgabe von 1919 und 1949, die den Religionsunterricht unter staatliche Aufsicht gestellt hat (Art. 149 Abs. 1 WRV; Art. 7 Abs. 3 GG), trägt die staatliche Schul- und Bildungspolitik nicht hinreichend Rechnung. Bei seiner Aufsicht über den Religionsunterricht schwankt der Staat zwischen Untermaß und Übermaß. Einerseits stellt er sich den Schwächen und Desideraten des konfessionellen Religionsunterrichts nicht immer im erforderlichen Maß, sondern blickt über Vieles hinweg. Andererseits entfaltet er mit Nachdruck Aktivitäten, die ihn stützen sollen, obwohl derartige Initiativen bildungs- und rechtspolitisch zweifelhaft sind.

5. Politik im Zwiespalt: Untermaß und Übermaß staatlichen Handelns

a) Zu schwache staatliche Aufsicht

(1) Die Weimarer und die Bonner Staatsverfassungen haben den Kirchen bzw. den Religionsgesellschaften die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts zugestanden. Gleichzeitig haben sie aber entgegen den kirchlichen Wünschen[570] dem Staat die „Aufsicht" über ihn vorbehalten. Aktuell ist zu fragen, ob er dieser Aufgabe stets hinreichend nachkommt.

(2) Ein gravierendes Manko ist bereits erwähnt worden: das Wegschauen der staatlichen Instanzen, wenn Kirchen oder Religionsgemeinschaften Lehrkräften des Faches Religion ihre Lehrbefugnis versagen oder entziehen. Die bisherige Praxis, dass eine staatliche Behörde den Willen von Kirchen oder Religionsgesellschaften gleichsam blind umsetzt, ist nicht haltbar. Der Staat darf nicht einfach hinnehmen, dass und wie religiöse Organisationen angehende Lehrkräfte vorab auf ihren Glauben und ihre

569 S. bereits oben S. 82 ff., unten S. 207 ff.
570 S. oben S. 103, S. 120 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Lebensweise hin befragen[571] oder dass die römisch-katholische Kirche z.B. bei einer Ehescheidung interveniert und der Lehrkraft die Lehrgenehmigung entzieht. Im Rahmen seiner Aufsicht hat der Staat seiner Schutzverantwortung für Grundrechte nachzukommen und dafür zu sorgen, dass die Gewissensfreiheit, die Persönlichkeitsrechte und die Privatsphäre der Betroffenen gewahrt bleiben.[572]

(3) Die Aufsicht, die staatliche Behörden von Verfassungs wegen über den Religionsunterricht wahrzunehmen haben, betrifft ebenfalls seine Inhalte. In der einschlägigen Literatur heißt es zwar zu Recht, dass der Staat von sich aus keine religiösen Inhalte festlegen kann und darf. Aber es wird oftmals zu wenig berücksichtigt, dass er seine Augen vor den von Kirchen oder Religionsgemeinschaften benannten Inhalten auch nicht verschließen darf. Sofern die binnenreligiös gelehrte „Wahrheit"[573] oder das religiöse „Lehrgut"[574] mit den Grundrechten und mit der Verfassung nicht in Einklang stehen, muss die staatliche Aufsicht Grenzen ziehen.[575] In Österreich ist durch Gesetz bekräftigt worden, dass die Inhalte des Religionsunterrichts mit den allgemeinen staatlichen Normen übereinstimmen müssen.[576]

---

571 S. oben S. 151 ff., S. 154 f. – Als Beispiel für problematische Restriktionen auch im evangelischen Bereich: In Bayern verweigert die evangelische Landeskirche Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern die Lehrbefugnis (*vocatio*), wenn sie die Kindertaufe ablehnen; vgl. Verpflichtungserklärung Stand Oktober 2020, online www.evrel.phil.fau.de/files/2021/02/vocatio-verpflichtung.pdf (Abruf 10.12.2021). Die bayerische Kirche besteht auf der Verbindlichkeit dieses Glaubenssatzes für Religionslehrkräfte, obwohl die Kindertaufe theologiegeschichtlich und dogmatisch hochgradig strittig ist. Der prominente evangelische Dogmatiker Karl Barth hat in den 1960er Jahren in seiner Kirchlichen Dogmatik, Bd. IV/4, eine theologische Legitimierbarkeit der Kindertaufe dezidiert verneint. Insofern ignoriert die bayerische Kirche zulasten von potenziellen Religionslehrkräften sogar die innerevangelischen Debatten.

572 S. oben S. 156 ff. u. passim.

573 S. oben S. 89.

574 S. oben S. 121.

575 Krasse Beispiele für grundrechtlich problematische religiöse Inhalte: die katholische lehramtliche Verurteilung jeder Abtreibung als „Mord" (vgl. Enzyklika Evangelium vitae, 1995, Nr. 58, S. 72), die Abstufung der Menschenwürde und die Ungleichbehandlung der Frau durch die katholische Kirche (vgl. *Lüdecke*, Die Täuschung, 2021, S. 100, S. 115, S. 179 f., S. 196, sowie *Siep*, Der Staat als irdischer Gott, 2015, S. 215 ff.), das nicht nur muslimische, sondern ebenfalls katholisch-kirchenrechtliche Verbot des Glaubenswechsels, das im Codex Iuris Canonici 1983 can. 1364 kodifiziert ist, u.v.a.m.

576 Vgl. *Wieshaider*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 420.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

In Deutschland hat sich zur staatlichen Aufsicht teilweise eine minimalistische Interpretation ausgebildet – bis hin zu der Auffassung, die Aufsicht betreffe nur Organisatorisches wie den Stundenplan.[577] Diese Auffassung greift fehl. Bereits der klassische Verfassungskommentar von Anschütz hatte ins Licht gerückt, wie groß die Reichweite der staatlichen Aufsicht ist und dass sie den Kirchen auf jeden Fall „übergeordnet bleibt"[578]:

> „Von dem Grundsatz, daß der staatlichen Schulaufsicht alles unterliegt, was in der Schule gelehrt und gelernt wird […], macht […] der Religionsunterricht keine Ausnahme"[579].

(4) Der Sache nach gehört zur Aufsicht hinzu, dass sie kritisch nachzuprüfen hat, ob ein von einer Kirche oder Religionsgemeinschaft angebotener Religionsunterricht mit ihren „Grundsätzen", also mit ihren Lehr- und Bekenntnissätzen tatsächlich übereinstimmt und dass er auf ihnen beruht. Die staatliche Schulaufsicht hat Anschütz zufolge hierzu aus eigener Initiative aktiv zu werden: Sie hat sich „die Überzeugung" zu verschaffen, „daß die Übereinstimmung vorhanden ist", und muss „die Wahrung der Übereinstimmung sichern"[580].

Dieser Punkt wird aktuell neu relevant, weil die Kirchen zur Struktur und zu den Inhalten des Religionsunterrichts die Weichen teilweise neu stellen. Hierzu gehört der von ihnen in Gang gebrachte „gemeinsame" Religionsunterricht, an dem trotz ihrer Konfessionsverschiedenheit sowohl evangelische als auch katholische Kinder teilnehmen sollen. Dabei überspielen die beiden Kirchen, dass sich – wie vielfältig dokumentiert ist – ihre Differenzen zu moralischen Themen (Schwangerschaftsabbruch, pränatale Diagnostik, Sterbehilfe u.v.a.) und zu im engen Sinn dogmatischen und ekklesiologischen Fragen in den letzten Jahren verschärften. Im Jahr 2021 hat die katholische Kirche eine evangelisch-katholisch gemeinsame Eucharistie / Abendmahlsfeier erneut explizit verboten.[581] Fragwürdig ist, wenn in staatlichen Schulen diese essenziellen Abgrenzungen und die fun-

577 Vgl. § 99 Abs. 2 Schulgesetz Baden-Württemberg v. 1.8.1983.
578 *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 149, S. 692.
579 *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 149, S. 692.
580 *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auf. 1933, Art. 149, S. 691.
581 Kurzgefasst hierzu: Absage ans ökumenische Abendmahl, in: Süddeutsche Zeitung v. 2.3.2021, online www.sueddeutsche.de/politik/vorsitzender-der-katholischen-bischoefe-absage-ans-oekumenische-abendmahl-1.5222291 (Abruf 10.12.2021). Auf der Grundsatzebene ist von Interesse, dass die evangelische Kirche von der katholischen nicht als gleichberechtigt anerkannt wird; vgl.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

damentalen Differenzen, gedeckt durch den Staat als Veranstalter, in Form eines evangelisch-katholisch gemeinsam organisierten Religionsunterrichts überdeckt oder verschleiert werden.

In Niedersachsen gehen die beiden Kirchen noch einen Schritt weiter. Sie wollen interkonfessionellen Religionsunterricht künftig als sog. „christlichen" Unterricht erteilen, obwohl es eine christliche Religionsgemeinschaft im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG empirisch gar nicht gibt. Weil gemäß Art. 7 Abs. 3 GG der Religionsunterricht mit den „Grundsätzen" der Religionsgesellschaften übereinzustimmen hat, reicht das pragmatische Motiv der Kirchen – Zusammenlegung des konfessionellen getrennten Unterrichts wegen absinkender Schülerzahl – zur Begründung nicht aus. Vielmehr ist gemäß Art. 7 Abs. 3 GG erforderlich, dass ein von ihnen gemeinsam veranstalteter Unterricht aus ihrer kirchlichen dogmatischen Lehre schlüssig hergeleitet wird und von dieser inhaltlich umfassend gedeckt wird. Sollte dies nicht der Fall sein, handelt es sich um Konfessionskundeunterricht und nicht mehr um Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG. Das Bundesland Niedersachsen wird sich mit diesem Sachverhalt auseinandersetzen müssen, sobald die dortigen kirchlichen Planungen konkret spruchreif werden, Kinder, die verschiedenen Religionsgesellschaften, nämlich der evangelischen und der katholischen Kirche angehören, in einem nominell „christlichen" Religionsunterricht zusammenzufassen.

(5) Offen ist, ob in den zurückliegenden Jahren die staatlichen, für Aufsicht und Genehmigung von Unterricht zuständigen Stellen ihrer Verantwortung stets umfassend Genüge geleistet und gründliche Sachprüfungen durchgeführt haben. Ein Indiz dafür, dass dies nicht der Fall war: Der interkonfessionelle Unterricht, der in Teilen von Nordrhein-Westfalen mit Billigung des Bundeslands realisiert wird, verstößt gegen § 31 Abs. 1 S. 2 SchulG NRW, dem gemäß Religionsunterricht „nach Bekenntnissen getrennt […] erteilt" wird. Das Kultusministerium hat ihm zugestimmt, obwohl im Landesparlament die hierfür notwendige Voraussetzung, die Änderung des Schulgesetzes, nicht vorgenommen worden ist.

Kongregation für die Glaubenslehre, Erklärung Dominus Iesus, 4. Aufl. 2007, Nr. 17, S. 32, sowie die Anschlussdokumente.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

b) Zu starke Fürsorge: Landesherrliches Kirchenregiment revisited

(1) Voranstehend wurde unterstrichen, dass die staatliche Aufsicht über den Religionsunterricht als Bestandteil des öffentlichen Schulwesens aktuell zu schwach auszufallen droht. Andererseits betätigt sich der Staat im Übermaß. Er stabilisiert den erodierenden konfessionellen Religionsunterricht dadurch, dass er aktiv tätig wird und ihn sogar ausweitet. Um das schon angesprochene Beispiel nochmals mit anderer Zuspitzung aufzugreifen: Mehrere Bundesländer haben einen muslimischen konfessionellen Religionsunterricht (Islamunterricht) eingeführt.

(2) Die Kirchen haben dies durchgängig begrüßt, obwohl sich in kirchlichen Verlautbarungen noch im 21. Jahrhundert eine Abwehrhaltung gegenüber der Religion von Muslimen findet. Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) befürchtet, in der Öffentlichkeit könnten Christentum und Islam für „austauschbar" gehalten werden.[582] Daher insistiert sie z.B. darauf, dass ein Kirchengebäude, das von einer evangelischen Gemeinde aufgrund ihres Mitgliederschwunds nicht mehr genutzt wird, an keine muslimische Gemeinde verkauft werden darf; man müsse „mit aller Deutlichkeit ablehnen, dass eine nicht mehr gebrauchte Kirche in eine Moschee verwandelt wird"[583]. Die EKD hält es sogar für bedenklich, Muslimen evangelische Gemeinderäume für religiöse Feiern oder für „Sprachkurse" (!) zu überlassen.[584] Vom Anliegen der Mission an Muslimen sind die evangelischen Kirchen nicht abgerückt.[585] Dennoch befürworten die evangelischen Kirchen einen muslimischen konfessionellen Religionsunterricht. Dies ergibt sich aus ihrer Interessenslage heraus, ihre eigene, in die Defensive geratene Religionslehre hiermit indirekt zu stützen.

Vor allem forciert der Staat selbst einen muslimischen Bekenntnisunterricht. Dabei verfährt er so, dass er ihn strukturell analog zur christlichen Religionslehre formatiert. Zu diesem Zweck hat er in mehreren Bundes-

582 Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Klarheit und gute Nachbarschaft, 2006, S. 69.

583 So der evangelische bayerische Bischof *Friedrich*, in: chrismon 2009, H. 1, S. 10; vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Klarheit und gute Nachbarschaft, 2006, S. 69.

584 Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Klarheit und gute Nachbarschaft, 2006, S. 68.

585 Bestenfalls gilt diese Frage als provokantes innerkirchliches Streitthema; vgl. evangelisch.de v. 27.10.2015, „Keine Mission von Muslimen?", online www.evangelisch.de/inhalte/126116/27-10-2015/keine-mission-von-muslimen (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ländern „Beiräte“ etabliert, die ihm als Äquivalent für die Kirchen als religiöses Gegenüber dienen sollen. Aufgrund der Probleme, in die das Beiratsmodell bekanntlich geraten ist, wurde neuerdings alternativ ein Stiftungsmodell geschaffen: In eine staatlich gegründete Stiftung werden muslimische Verbände berufen, die als kirchenanaloge sog. Ansprechpartner des Staates für den islamischen konfessionellen Unterricht fungieren sollen.[586]

Dieser Verfahrensansatz weckt erhebliche Bedenken. In die Beiräte oder Stiftungen bindet der Staat islamische Verbände ein, die keineswegs eine überwiegende Anzahl oder ein breiteres Spektrum der Bevölkerung muslimischer Herkunft repräsentieren. Wie im vorliegenden Buch andernorts angesprochen, werden sie ggf. von ausländischen Staaten, namentlich von der zurzeit von Erdogan beherrschten Türkei geprägt; oder sie sind aus sonstigen Gründen belastet, etwa wegen extremer Standpunkte oder ihrer Distanz zu individuellen Grundrechten. Derartige Probleme wurden 2017/2018 auch aus anderem Anlass diskutiert, als der Berliner Senat sich um einen Beirat für ein Islaminstitut an der Humboldt-Universität bemühte. Von staatlicher Seite sind die Bedenken bislang durchgängig beiseitegeschoben worden, etwa im Bundesland Baden-Württemberg in Anbetracht der dortigen, 2019 vom Land gegründeten Stiftung, welche ihm beim Religionsunterricht zuarbeiten soll.[587]

Zweifelhaft ist ohnehin, ob die staatlich gewollten Effekte eines schulischen konfessionellen Islamunterrichts – Eindämmung des Einflusses von Moscheegemeinden, Extremismusprävention, Integration – überhaupt erzielt werden. Darüber hinaus bestehen starke staats- und verfassungspolitische Zweifel. Das Beiratssystem – analog: das Stiftungssystem – gilt aus triftigen Gründen als nicht verfassungskonform. Hilfsweise heißt es, es sei immerhin „verfassungsnäher“ als sonstige Lösungsansätze.[588] Das Hilfsar-

586 Vgl. Bayerischer Landtag, Ds. 18/12018, 10.12.2020, S. 3: Bezugnahme auf die staatliche Stiftung „Sunnitischer Schulrat“ in Baden-Württemberg.

587 Trotz nachdrücklicher juristischer sowie politischer Kritik beharrte der baden-württembergische Ministerpräsident Kretschmann 2021 auf der Konstruktion. Immerhin musste er einräumen, sie sei eine „verfassungsrechtlich schwierige Gratwanderung“, und er ergänzte, sie könne nur eine „Übergangskonstruktion“ sein; Süddeutsche Zeitung v. 14.7.2021, online www.sueddeutsche.de/politik/baden-wuerttemberg-islamunterricht-abdel-hakim-ourghi-1.5352152, Abruf 10.12.2021.

588 Vgl. z.B. *Robbers*, in: *Geis/Winkler/Bickenbach*, Von der Kultur der Verfassung, 2015, S. 396.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gument läuft freilich schon allein deshalb leer, weil verfassungskonforme Lösungen verfügbar und konkret realisierbar sind.[589]

Und: Wenn der säkulare Staat von sich aus Beiräte oder Stiftungen errichtet und er sie personell islamisch besetzt, unterläuft er die Trennung von Staat und Religion. Zudem greift er in die Religionsfreiheit und in die Selbstbestimmungsrechte von Muslimen ein. Er oktroyiert ihnen eine christlich-kirchliche Struktur auf, die ihnen historisch und binnenreligiös fern liegt. Durch seine „Versuche, Zuwanderungsreligionen staatskirchenrechtlich zu verpflichten"[590], kommt es in der Bundesrepublik Deutschland zu einem neuen Religionsetatismus, zu einem Durchgriff des Staates auf den Binnenraum einer Religion. Durch die Auswahl von Personen oder Organisationen als Beirats- oder als Stiftungsmitglieder wirkt der Staat in den muslimisch-religiösen Binnenbereich hinein und verletzt die kollektive Religionsfreiheit von Muslimen.

(3) Rechtsgeschichtlich ereignet sich hierdurch ein Rückfall hinter die Weimarer Verfassung. Im Gefolge der evangelischen Reformation des 16. Jahrhunderts hatte die weltliche Obrigkeit, der Landesfürst – modern ausgedrückt: der Staat – eine direkte Zuständigkeit für die Kirche übernommen (*cura magistratus religionis*; „landesherrliches Kirchenregiment"); der Landesfürst fungierte zugleich als evangelischer Bischof.[591] Die Umklammerung der – evangelischen – Kirche durch den Staat bestand bis zum Ende der Monarchie 1918. Formal wurde sie durch Art. 137 Abs. 1 der Weimarer Verfassung beendet („Es besteht keine Staatskirche"). Durch Art. 137 Abs. 3 WRV wurden Kirchen bzw. Religionsgesellschaften dahingehend verselbstständigt, dass der Staat ihnen ein Selbstordnungsrecht zubilligte. Paradoxerweise wird jetzt – ca. hundert Jahre später – in der Bundesrepublik Deutschland das Paradigma des landesherrlichen Kirchenregiments reaktiviert, indem der Staat es auf den muslimischen Bevölkerungsanteil anwendet. Es handelt sich um „eine historisch erklärbare deutsche Naivität"[592]. Mehrere Bundesländer sind religiös tätig geworden, haben „über" die muslimische Bevölkerung entschieden und „für" sie einen

589 Z.B. ein islamischer Religionskundeunterricht; zu seiner Verfassungskonformität vgl. bereits *Anger*, Islam in der Schule, 2003, S. 337 f.; s. hierzu nun auch den neu beschrittenen bayerischen Weg, unten S. 191 u. passim.

590 *Lübbe*, in: *Gerster/van Melis/Willems*, Religionspolitik heute, 2018, S. 108.

591 Aus der Fülle der Literatur z.B. *Kreß*, Staat und Person, 2018, S. 172 ff.; *Dreier*, Kirche ohne König, 2020.

592 So zutreffend kritisch *Lübbe*, in: *Gerster/van Melis/Willems*, Religionspolitik heute, 2018, S. 112.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

bekenntnishaften Religionsunterricht geschaffen. Staatliche Religionsfürsorge wird hiermit im Übermaß praktiziert.

II. Gegenläufige Reformansätze in den Bundesländern

1. Rechtspolitische Verunsicherung angesichts von dringendem Handlungsbedarf

Politisches Handeln, das sich auf den konfessionellen Religionsunterricht bezieht, schwankt in der Bundesrepublik zwischen einem Laissez-faire bzw. einem Untermaß einerseits und andererseits einem Übermaß an Aktivitäten, deren guter Sinn zweifelhaft ist. In diese Einschätzung mündete die Exposition heutiger Problemstellungen ein, die im voranstehenden Teilkapitel C. I. vorgetragen worden ist. Im Beschluss des Buches, dem Teilkapitel C. III., werden Alternativen aufgelistet, die heute zur Bewältigung der mit dem Religionsunterricht entstandenen Schwierigkeiten vorstellbar sind. Das „Dass" des politischen Handlungsbedarfs steht außer Frage. Er wird quer durch die Bundesrepublik wahrgenommen – nicht nur von den Kirchen aufgrund des quantitativen Rückgangs der kirchlich-konfessionell noch gebundenen Schülerinnen und Schüler, sondern ebenso von den staatlichen Verantwortungsträgern. Als einheitliche Vorgabe für den Religionsunterricht ist in der Bundesrepublik freilich nur Art. 7 GG vorhanden. Auf eine präzisierende bundeseinheitliche Rahmengesetzgebung hat man in der Bundesrepublik Deutschland verzichtet.

Demgegenüber hatte die Weimarer Verfassung ein Reichsgesetz vorgesehen, um einem überbordenden Föderalismus im Schulwesen einschließlich des Religionsunterrichts zu wehren. Über die Reichweite und Struktur eines solchen Gesetzes war in der Weimarer Nationalversammlung eingehend diskutiert worden.[593] Das Gesetz kam in der Weimarer Ära nicht zustande, weil der Streit zur Konfessionsschule nicht überbrückbar war. Der konkrete Fehlschlag mindert aber nicht die Überzeugungskraft der grundlegenden Idee, zum Religionsunterricht per Gesetz einen gesamtstaatlichen Rahmen vorzugeben.

Anders der Bonner Parlamentarische Rat: Er hatte einen derartigen gesetzlichen Rahmen noch nicht einmal theoretisch in Betracht gezogen, geschweige denn dass er Entsprechendes in die Verfassung hineingeschrie-

593 Vgl. *Richter*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, 1996, S. 294 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ben hätte. Heute zeigt sich die Schattenseite seines Unterlassens. In der Bundesrepublik Deutschland sind die Regulierungen zum Religionsunterricht zum Flickenteppich geworden. Zwei interessante, freilich gegensätzliche und jeweils problembeladene Lösungsansätze sind in Hamburg und in Bayern auf die politische Agenda gesetzt worden. Auf sie ist exemplarisch das Augenmerk zu richten. Aus Sicht des Verfassers handelt es sich um Verlegenheitslösungen, die nur temporär Bestand haben können. Dennoch enthalten sie auch Aspekte, die in die Zukunft weisen.

2. Ausweitung des konfessionellen Konzepts: „Hamburger Modell"

a) Sachverhalt und rechtliche Problematik

(1) Im norddeutschen Stadtstaat Hamburg war in früheren Jahrhunderten der lutherische Protestantismus dominant gewesen; jetzt überwiegt die Konfessions- und Religionsfreiheit. Schon in der Kaiserzeit hatten in Hamburg Debatten über einen nichtkonfessionellen Religionsunterricht stattgefunden, die denen in Bremen vergleichbar waren.[594] Im Anschluss an die Novemberrevolution des Jahres 1918 schaffte man in Hamburg den konfessionellen Religionsunterricht zeitweise völlig ab.[595] Nach dem Zweiten Weltkrieg ist erneut in Betracht gezogen worden, auf ihn zugunsten von Religionskunde zu verzichten.[596] Eine prominente Gestalt Hamburgs, die in der Schule in den Jahren um 1930 keinen Religions-, sondern einen allgemeinen Kulturunterricht erhielt, war Helmut Schmidt.[597]

Auf der Basis des Bonner Grundgesetzes wurde in Hamburg nach 1949 dann aber doch konfessioneller Religionsunterricht eingerichtet, was sich als auf Dauer nicht tragfähig und als nicht sinnvoll erwiesen hat. Seit den 1970er Jahren wurde er aufgrund sinkender Nachfrage bzw. des Anstiegs der Konfessionslosigkeit zunehmend ausgehöhlt. Daher baute die ihn tragende evangelisch-lutherische Kirche (damals: Nordelbische Kirche; heute: Nordkirche) einen sog. „Religionsunterricht für alle" auf, an dem nicht nur evangelische Schülerinnen und Schüler teilnehmen sollten. Die Hamburger Bürgerschaft schaltete sich verstärkt im zweiten Jahrzehnt des 21.

---

594 S. oben S. 79.
595 S. oben S. 115.
596 So der Hamburger Schulgesetzentwurf von 1949 § 10; vgl. Denkschrift der Universität Hamburg zur Schulreform, in: Bildung und Erziehung 1949, 779.
597 S. oben S. 132.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Jahrhunderts ein und schloss Verträge, um weitere Religionen – islamisch, alevitisch, jüdisch – in den Unterricht einzubinden. In den 2020er Jahren soll die unikonfessionell evangelische in eine multireligiöse Trägerschaft transformiert werden. Der Neukonzeption zufolge werden neben evangelischem Lehrpersonal ebenfalls andersreligiöse Lehrkräfte tätig werden; die Kinder werden von Lehrkräften verschiedenen Glaubens nacheinander Religionsunterricht erhalten. Als Adressaten denkt man an Schülerinnen und Schüler, die diversen Glaubensrichtungen angehören, und auch an solche, die religionsfrei sind. Formal ist die Teilnahme freiwillig.

(2) Strittig war und ist es, ob dieses Hamburger Modell, erst recht in seiner Neufassung (hierfür eingebürgertes Kürzel: „RUfa 2.0"), mit Art. 7 Abs. 3 GG in Einklang steht.[598] Die Hamburger Schulbehörde hat dies durchaus bejaht. Hierfür beruft sie sich auf ein Gutachten des Juristen H. Wißmann.[599] Der Gutachter verwies auf die Vorgabe des Bundesverfassungsgerichts, dass im Religionsunterricht die „Glaubenssätze" der Religionsgemeinschaften „als bestehende Wahrheiten zu vermitteln" seien; aber er relativierte sie, indem er festhielt, mit ihr lasse sich „durchaus liberal" umgehen.[600] Schon jetzt werde in der Bundesrepublik z.B. bi- oder interkonfessioneller Religionsunterricht erteilt. Zwar sei ein „religionsübergreifender, trägerpluraler Religionsunterricht" auf der Basis des Grundgesetzes „nicht möglich" und „verfassungswidrig".[601] Sofern man das Grundgesetz aber nicht „linear" auslege, sondern es „weiterentwickele"[602], könne man zu der Auffassung gelangen, es reiche aus, wenn ein von verschiedenen Konfessionen und Religionen gemeinsam erteilter Religionsunterricht „die Vermittlung von Glaubenswahrheit der beteiligten Religionsgemeinschaften anstrebt" und wenn er „Glaubenswahrheit bei gerade unterschiedlichen Glaubenswahrheiten der Beteiligten vermitteln will".[603] Zugleich gibt der Gutachter zu bedenken, angesichts der gesell-

598 Als *ein* Beispiel für die kritischen Stimmen: *Ogorek,* in: *Pirson* u.a., Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. 2020, S. 1840 Rdnr. 67.

599 In der Formulierung der Hamburger Schulbehörde v. 29.11.2019: „Weil der Religionsunterricht im Grundgesetz verankert ist, betritt Hamburg auch rechtliches Neuland: Ein verfassungsrechtliches Gutachten bestätigte den eingeschlagenen Weg", online www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/13278536/2019-11-29-bsb-religionsunterricht (Abruf 10.12.2021).

600 *Wißmann*, Religionsunterricht für alle?, 2019, S. 49.

601 *Wißmann*, Religionsunterricht für alle?, 2019, S. 60, S. 64.

602 Vgl. *Wißmann*, Religionsunterricht für alle?, 2019, S. 61.

603 *Wißmann*, Religionsunterricht für alle?, 2019, S. 74. – Zur Verschwommenheit und theologischen Unklarheit dieser Formulierung Wißmanns s. unten S. 178.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

schaftlichen Realität der Gegenwart sei mit einer Verfassungsänderung zugunsten kirchlicher Interessen und einer „nochmals verbesserten Rechtsstellung der Religion“ in der Bundesrepublik nicht zu rechnen. Es sei also nicht zu erwarten, dass die Hamburger Version des Religionsunterrichts durch eine Verfassungsrevision legalisiert werde. Deswegen empfahl er, mit dem 1949 verabschiedeten Art. 7 Abs. 3 GG in Hamburg vor Ort situativ oder taktisch zu verfahren. Man solle „aus Klugheitsgründen“ eine „Rechtsgestaltung“ vornehmen, die etwas anderes sei als eine bloße „Anwendung der Verfassung“.[604]

In der Literatur ist Wißmanns Gutachten kritisch und mit Befremden aufgenommen worden.[605] Der Verfasser des hier vorliegenden Buches hat vorgeschlagen, die Vereinbarkeit des Hamburger Modells mit Art. 7 Abs. 3 GG durch ein Normenkontrollverfahren klären zu lassen.[606] Diesem Vorschlag hielt Wißmann entgegen, er bringe „eine merkwürdige, sehr bundesdeutsche Form der Gerichtsgläubigkeit“ zum Ausdruck. Es genüge, darauf zu setzen, dass es die „Aufgabe von Verwaltung und Gesetzgeber“ sei, „sich an die Verfassung zu halten“[607]. Mit seiner Aussage schiebt Wißmann das Anliegen beiseite, dass Religionsunterricht – auch im Stadtstaat Hamburg – rechtssicher praktiziert werden sollte.

Realpolitisch verhält es sich indessen tatsächlich so, dass im Hamburger Stadtparlament offenkundig keine Bereitschaft besteht, die Verfassungsgemäßheit des „Religionsunterrichts für alle“ prüfen zu lassen. Anders liegen die Dinge im Bundesland Bayern. Im nachfolgenden Abschnitt C. II.2. wird angesprochen, dass ein im Jahr 2021 in Bayern beschlossenes, den Religionsunterricht betreffendes Gesetz einer verfassungsgerichtlichen Prüfung unterzogen wird. Dort können Bürgerinnen und Bürger gemäß Art. 55 Abs. 1 des bayerischen Verfassungsgerichtshofgesetzes unabhängig vom Landesparlament aus eigener Initiative mithilfe von Popularklagen auf die grundrechtliche Verfassungskonformität von Gesetzen dringen. Wären derartige Vorgehensweisen auch in der Hansestadt vorgesehen, hät-

604 *Wißmann*, Religionsunterricht für alle?, 2019, S. 62.

605 Vgl. nur *Mückl*, in: ZevKR 2019, 253, der Wißmann vorhält, er vollziehe „offen den Bruch mit der anerkannten Verfassungsrechtsdogmatik"; *Manten*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 1055; eingehend *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 40 ff.

606 Vgl. *Kreß*, in: NJOZ 2020, 1540.

607 *Wißmann*, in: NJOZ 2021, 323. In seinem Beitrag (NJOZ 2021, 321) replizierte Wißmann auf die Kritik, die der Verfasser dieses Buches an Wißmanns Gutachten zum Hamburger Religionsunterricht geübt hat.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

te sich deren Verfassungsgerichtsbarkeit mit dem sog. RUfa 2.0 zweifellos schon längst beschäftigen müssen.

Ohnehin ist überraschend, dass sich die Hamburger Stadtregierung auf lediglich ein einziges Gutachten beruft, dem wiederholt widersprochen wurde, das als „widersprüchlich" eingestuft worden ist[608] und das sich auf Assoziationen oder Wortspiele stützt – wie erwähnt etwa dahingehend, es gehe im Hamburger Unterricht um religiöse „Wahrheit" in den verschiedenen „Wahrheiten" der Religionen. Ganz unklar ist, ob Wißmann mit diesen Worten eventuell auf die Theorie der natürlichen Religion oder der natürlichen Theologie anspielen wollte. Falls dies so sein sollte, hätte er ausgerechnet einen Bezug gewählt, der theologisch umstritten ist und von dem sich evangelische Kirchen und evangelische Theologie immer wieder distanziert haben.

Hiervon abgesehen erweckt die Umsetzung des Hamburger Projekts weiteren Zweifel.

b) Umsetzungsdesiderate

(1) Die Realisierung des Hamburger Konzepts ist in verschiedener Hinsicht kritisiert worden. Z.B. wurde angemerkt, dass allen interreligiösen Absichtsbekundungen zum Trotz in der Struktur des Unterrichts und beim Lehrpersonal noch immer die evangelische Kirche dominiert und dass auf evangelischer Seite Ausbildungsdefizite bestehen; in Hamburg sei das evangelische Lehramtsstudium nach langen Jahren immer noch nicht konsequent auf Interreligiöses und auf Dialog ausgerichtet.[609] Sodann grenzt das Hamburger Konzept relevante Gruppen der Bevölkerung aus oder marginalisiert sie. Zu ihnen gehören – als kleine Gruppe – die Buddhisten oder als eine sehr große Gruppe, die mit zurzeit 60–70 % die Bevölkerungsmehrheit in der Hansestadt Hamburg ausmacht, die Konfessions- und Religionsfreien.

(2) Zum Buddhismus: Noch zu Beginn des vergangenen Jahrzehnts, der 2010er Jahre, war der Buddhismus in das Hamburger Modell integriert gewesen. Dies änderte sich, als der Hamburger Senat 2013 Staatsverträge mit muslimischen Organisationen und mit Aleviten schloss. Mithilfe der Verträge wollte die Hamburger Politik den Unterricht, für den zuvor allein die evangelisch-lutherische Kirche federführend war, auf mehrere

608 Vgl. *Polke*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 34 Fn. 14.
609 Vgl. nur *Behr*, in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 350, S. 357.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Schultern verteilen. Mit der jüdischen Gemeinde bestand schon länger ein Staatsvertrag. Bedenklich ist, dass die Stadtregierung mit muslimischen Verbänden, die als zwielichtig gelten[610], vertragliche Vereinbarungen traf. Der Stadtstaat Hamburg ist für die staatliche Aufsicht über den Religionsunterricht verantwortlich. Durch die Verträge hat er Organisationen, die Zweifel erzeugen, zu religiösen Trägern des an staatlichen Schulen erteilten Religionsunterrichts aufgewertet.

Hiervon sticht ab, dass Buddhisten keinen solchen Vertrag erhielten, obwohl sie es wünschen und obwohl zu ihnen keinerlei politische oder sonstige Bedenken zu erkennen sind. Auf buddhistischer Seite stehen Ansprechpartner sowie eine geeignete Organisationsstruktur zur Verfügung. Aktuell (Dezember 2021) stellt sich die Sachlage so dar, dass aufgrund des Fehlens eines Vertrags „buddhistische Religionslehrerinnen, die sich jahrelang durch Fortbildungen qualifiziert haben, ab 1. August 2022 Religion nicht mehr unterrichten [dürfen]. Das heißt in der Praxis: Aleviten, Christen, Juden und Muslime dürfen Buddhismus unterrichten, Buddhisten nicht mehr“[611].

Rechtsgeschichtlich und religionspolitisch erfolgt hiermit ein Schritt hinter die Weimarer Verfassung zurück. Als in der Weimarer Republik 1921 ein Reichsschulgesetz entworfen wurde, hieß es in der Gesetzesbegründung, Bekenntnisse im Sinne des Gesetzes seien nicht nur evangelisch, römisch-katholisch oder israelitisch; vielmehr gelte: „auch der griechische Katholizismus, der Buddhismus und jede geschichtlich gewordene Religion ist ein Bekenntnis“[612]. Es ist allerdings nicht nur der Staat, der sich gegenüber dem Buddhismus in befremdlicher Weise zurückhält. Vielmehr hat die in Hamburg tonangebende evangelisch-lutherische Kirche es vermieden, sich ihrerseits für eine Partizipation von Buddhisten einzusetzen. Insofern drängt sich das Urteil auf, dass dem Willen der Politik und dem Willen der lutherischen Kirche gemäß nur die abendländisch-orientalischen Monotheismen, die „abrahamitischen“ Religionen Judentum / Christentum / Islam, als Träger des Religionsunterrichts für alle fungieren

610 Kurzinformation über die Verträge z.B. bei *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 31 ff.; ebd. S. VIII f. Fn. 3 ein Problemhinweis zur Auswahl der Vertragspartner. Zur Problematik der Vertragspartner vgl. ferner nur *Tangermann*, Verfassungsfeinde als Vertragspartner, welt.de v. 19.6.2019 (online abrufbar, Abruf 10.12.2021).

611 *Roloff*, in: hlz 2021, H. 3–4, 36.

612 Entwurf eines Gesetzes zur Ausführung des Abs. 146 Abs. 2 der Reichsverfassung, in: Das Ringen um das sogenannte Reichsschulgesetz, 1956, S. 51.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

sollen.[613] Hieraus ergibt sich die kritische Bilanz, dass das Hamburger Modell weder substanziell tolerant noch auf heutigem Niveau interreligiös, sondern stattdessen religiös reduktiv angelegt ist.

Die skeptische Bewertung verstärkt sich angesichts des Umgangs mit der Mehrheit der Hamburger Bevölkerung, den Konfessions- und Religionsfreien.

(3) Zu den Religionsfreien in Hamburg: Vertreter säkularer Verbände sind in die Planungen des nominell „für alle" bestimmten Unterrichts nicht einbezogen worden. Im Jahr 2018 wurde ein von der Stadt beauftragter Evaluationsbericht publiziert. Nichtreligiöse Institutionen waren an ihm nicht beteiligt gewesen. Die Belange nichtreligiöser Kinder, an die sich der „Religionsunterricht für alle" seinem Anspruch zufolge ebenfalls richtet, treten in dem Bericht ganz zurück. An einer Stelle wird eingeräumt, sie würden bei der Unterrichtsplanung u.U. nicht genügend berücksichtigt. Zugleich heißt es pejorativ, „religionsferne" Kinder könnten „die eigene A-Religiosität als Vorwand nutzen, um sich weniger in den Unterricht einzubringen"[614]. Eingehendere Reflexionen zur Integration nichtreligiöser Weltdeutungen sind im Evaluationsbericht, soweit ersichtlich, nicht enthalten.[615]

Doch losgelöst von dieser Einäugigkeit liegen die Probleme strukturpolitisch ohnehin tiefer. Im Stadtstaat Hamburg wird das Recht von Kindern ohne Religionszugehörigkeit auf Bildung zu Sinn- und Wertfragen und werden die legitimen Interessen ihrer Eltern oder Sorgeberechtigten an den Rand gedrängt, weil für sie in den Klassen 1 bis 6 kein nichtreligiöser Unterricht in Form des Ersatzfaches Ethik oder einer anderen adäquaten Alternative vorgehalten wird. Stattdessen wird vor Ort in den Schulen offenbar suggeriert, die Teilnahme am sog. Religionsunterricht für alle sei gleichsam verpflichtend. Über die Möglichkeit zur Abmeldung bzw. über den Sachverhalt, dass die Teilnahme auf eigener Entscheidung beruht, wird weitflächig nicht informiert. Rechtlich ist zu beachten, dass die Schulen Kinder, die einer bestimmten Religionsgemeinschaft angehören, nicht einfach einem anderen oder einem kombinatorischen Religionsunterricht zuweisen dürfen. Dies gilt erst recht für religionsfreie Kinder. Jedoch wird

613 Vgl. auch *Roloff*, in: *Knauth/Weiße*, Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, 2020, S. 337.

614 Freie und Hansestadt Hamburg, Evaluation, 2018, S. 20.

615 Ähnlich blass beispielsweise der von dem Religionspädagogen *Willems* verfasste Aufsatz „Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen?", in: *Willems*, Religion in der Schule, 2020, S. 387.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

berichtet, in Schulen werde sogar latent Druck ausgeübt, den Religionsunterricht zu besuchen.[616] Dies ist unkorrekt und rechtswidrig, weil es sich nach Auffassung der Hamburger Schulbehörde ja um konfessionellen Unterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG handelt, sodass die Teilnahme an ihm von Verfassungs wegen freiwillig ist.[617] Sprachlich und sachlich ist es im Übrigen völlig unangemessen, eine Nichtteilnahme abwertend als „Teilnahmeverweigerung" zu bezeichnen.[618]

c) Theologische Probleme

(1) Zu solchen den Schulalltag betreffenden Gravamina, die hier nur kursorisch und exemplarisch angesprochen werden konnten, kommen auf anderer Ebene weitere Hemmnisse hinzu. In der für Hamburg zuständigen evangelisch-lutherischen Kirche zeigen sich gegen das Projekt theologische Vorbehalte. Zwar hatte sie ein Angebot „für alle" ursprünglich selbst auf den Weg gebracht, weil sie ihren Religionsunterricht mangels Nachfrage sonst letztlich hätte aufgeben müssen. Jedoch ist unklar, auf welchen kirchlichen „Grundsätzen" das Konzept des Unterrichts „für alle" bei ihr gründet. Durch Art. 7 Abs. 3 GG wird vorgeschrieben, dass der Unterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgesellschaft stattzufinden hat. Der Hamburger Staat hat der Kirche, soweit bekannt, hierzu keine genauen Nachfragen gestellt, obwohl er laut Verfassung die Aufsicht führt und hierzu verpflichtet ist.[619]

Im religionspädagogischen Schrifttum wurde als theologische Basis des Hamburger Modells die „pluralistische Religionstheologie" genannt, welche gegenüber anderen Religionen stärker geöffnet sei als sonstige theologische Strömungen.[620] Das Konzept spielt in der evangelischen Theologie freilich bestenfalls randständig eine Rolle. Für das kirchliche Selbstverständnis der damaligen Nordelbischen Kirche und der heutigen Nordkirche ist es belanglos. Zwar äußert die Nordkirche gegenüber anderen Religionen Gesprächsbereitschaft; sie sagt, es sei ein „Gespräch mit allen

616 Vgl. nur *Lein*, in: hlz 2021, H. 9–10, 44.
617 Kritische Gesichtspunkte zusammenfassend *Lein u.a.*, in: hlz 2021, H. 3–4, 32.
618 So *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 15.
619 S. oben S. 120, S. 122, S. 167 ff. u. passim.
620 Vgl. *Doedens*, Religionsunterricht für alle – Hamburger Perspektiven auf das Fach „Religion und Kultur", o.J., S. 13, online https://pti.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/hauptbereich1/PTI/doedens_RU-fuer-alle.pdf (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Menschen“ anzustreben.[621] Sie hat dies aber derart vage formuliert, dass man hierin keine substanzielle Bekundung der kirchlichen „Grundsätze“ und keinesfalls eine religiöse „Wahrheit“ sehen kann, die laut Bundesverfassungsgericht dem Religionsunterricht zugrunde liegen muss. In ihrer 2012 verabschiedeten Kirchenverfassung nennt die Nordkirche weder interreligiösen Dialog noch religiös-weltanschauliche Toleranz als ihre Leitideen. Stattdessen heißt es, dass sie das Evangelium auch durch „Bildung und Unterricht“ „verkündigt und bezeugt“ und dass sie sich als „berufen zum missionarischen Dienst für die Welt“ versteht.[622]

(2) Sinnvollerweise hat die Nordkirche zum Hamburger Modell dann ein theologisches Gutachten anfertigen lassen. Dieses erwähnt die pluralistische Religionstheorie als Legitimationsbasis an einer Stelle kurz, ohne auf sie einzugehen.[623] Der Gutachter W. Härle hält den Ansatz für derart irrelevant, dass er sich mit ihm noch nicht einmal auseinandersetzt. Das interreligiös-dialogorientierte Anliegen des Hamburger Unterrichts beurteilt er seinerseits äußerst zurückhaltend. Dies signalisiert bereits der Untertitel seines Gutachtens: „Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells“.

Insgesamt votiert der theologische Gutachter dahingehend, zum Hamburger Modell, das bislang „gescheitert“ sei, müsse eine „Selbstkorrektur“ und eine „Neuorientierung“ eingeleitet werden.[624] Der monokonfessionelle Unterricht, also das frühere Paradigma des Religionsunterrichts, das in Hamburg verlassen worden ist, sei wieder zu verstärken. Die evangelischen Kinder, die heute in der Regel nicht mehr kirchlich sozialisiert seien, müssten zunächst ihre eigene Religion kennenlernen.[625] Später könne eine Lehrkraft aus einer anderen Religion hinzugezogen werden, was aber nicht gleichberechtigt oder auf Augenhöhe zu geschehen habe: Sie solle beim Unterricht nur „anwesend“ sein; ihr sei „gastweise Beteiligung mit Rederecht“ einzuräumen.[626] Zur Toleranz äußert Härle sich aus theo-

621 Verfassung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland, 2012, Präambel, online www.kirchenrecht-nordkirche.de/pdf/24017.pdf (Abruf 10.12.2021).

622 Verfassung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland, 2012, Art. 1 Abs. 5, Art. 19, online www.kirchenrecht-nordkirche.de/pdf/24017.pdf (Abruf 10.12.2021).

623 Vgl. *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 116. – Kritisch zur pluralistischen Religionstheologie als potenzieller Grundlegung für den Hamburger Religionsunterricht *von Scheliha*, in: ZevKR 2019, 382 ff.

624 Vgl. *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 120, S. 68, S. 132 Fn. 188.

625 Vgl. *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 127.

626 *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 138.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

logischer Perspektive dilatorisch. Es gehe um „Respekt" bei der Wahrnehmung anderer Glaubensweisen, aber nicht um Akzeptanz. Die programmatischen Ideen des Dialogs und der Interreligiosität stuft Härle deutlich zurück, auch weil er ausführlich die Gegensätze zwischen den monotheistischen Religionen herausarbeitet. Abschwächend spricht er statt von einem gemeinsamen oder kooperativen nur noch von einem „pluralismus- und kooperationsoffenen Religionsunterricht"[627].

(3) Im Ergebnis lässt sich an Härles Gutachten ablesen, dass die „Grundsätze" im Sinn von Lehr- oder Bekenntnisaussagen, die gemäß Weimarer und Bonner Verfassung die kirchlich-religiöse Voraussetzung des Religionsunterrichts sein müssen, bei der evangelischen Kirche hinsichtlich des multireligiösen Hamburger Modells („RUfa 2.0") strittig oder undefiniert sind, ja dass sie überhaupt fehlen. Die Komplikation wird sich zumindest genauso für die römisch-katholische Kirche ergeben, falls sie ihren neueren Bekundungen folgt und sich – ungeachtet dessen, dass sie den „Religionsunterricht für alle" für verfassungswidrig hält[628] – tatsächlich endgültig für eine Beteiligung an ihm entscheiden sollte. *De constitutione lata* wird der Aufsicht führende Staat nicht länger umhinkommen, inhaltlich substanziell zurückzufragen, ob, wie und mit welcher Plausibilität der inter- bzw. multireligiös konzipierte „Religionsunterricht für alle" in den „Grundsätzen" der beteiligten Kirchen oder Religionsgemeinschaften verankert ist.[629]

---

627 *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 119, vgl. S. 116.

628 Praktisch zeitgleich zu ihren Interessensbekundungen, sich dem Hamburger Religionsunterricht für alle anzuschließen, erklärte das Erzbistum Hamburg ihn in der Beantwortung einer Anfrage des Landtags von Schleswig-Holstein als verfassungswidrig: „ein interreligiöser Religionsunterricht, der von verschiedenen, bekenntnisdifferenten Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird, entspricht nicht Art. 7 Abs. 3 GG"; Erzbistum Hamburg, Antwort auf Ihre Fragen im Zusammenhang mit dem Antrag „Religionsfreiheit an öffentlichen Schulen sicherstellen", 12.12.2018, S. 2 unter Punkt 5; Schleswig-Holsteinischer Landtag, online www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl19/umdrucke/01700/umdruck-19-01799.pdf (Abruf 10.12.2021).

629 Überraschend kritisch zu diesem Punkt auch *Robbers*, in: *Geis/Winkler/Bickenbach*, Von der Kultur der Verfassung, 2015, S. 398. Der Kirchenrechtler Robbers konstatiert, „interreligiöser Unterricht", den Kirchen oder Religionen erteilen, „muss [!] theologisch grundgelegt sein", und er ergänzt bezogen auf Hamburg: „An solcher theologischer Grundlegung scheint es gegenwärtig […] noch weitgehend zu fehlen". Falls Kirchen ohne Rekurs auf ihre innerkirchlichen Grundsätze Religionsunterricht realisierten, „würden sie Aufgaben übernehmen, die dem Staat zustehen". Ergänzend betont Robbers (ebd. S. 399): „Die Religionsge-

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

d) Fazit

Insgesamt ist zum Hamburger Modell, das oftmals – auch vom Hamburger Senat – als Vorbild für die gesamte Bundesrepublik präsentiert wird, erheblicher Klärungs- und Korrekturbedarf festzuhalten. Derzeit lässt sich folgendes Fazit ziehen:

- Geht man von den Absichtsbekundungen aus, kann man das Hamburger Modell pädagogisch und bildungspolitisch als Schritt nach vorne bewerten, weil Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden sollen. Theoretisch soll der nominell „für alle" gedachte Unterricht die Segregation von Kindern aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit überwinden. Vom Prinzip her ist diese Intention zu begrüßen. Konkret wird das Ziel der Integration und der Toleranz deutlich verfehlt.
- Das Hamburger Modell bevorzugt monotheistische Religionen. Andere Religionen wie der Buddhismus werden – auch bei der Rekrutierung der Lehrkräfte – marginalisiert. Abgesehen von diesem religionsbezogenen Reduktionismus sind nichtreligiöse Weltanschauungen beiseitegeschoben und ist die Beteiligung säkularer Verbände negiert worden. Insofern zeigt sich religiöse und weltanschauliche Intoleranz. Es handelt sich weder um einen Unterricht „für alle" noch „von allen".
- Überfällig ist es, in Hamburg einen Ethikunterricht für die Schülerinnen und Schüler einzurichten, die wegen Nichtzugehörigkeit zu einer Religion am „Religionsunterricht für alle" nicht teilnehmen. Der Ethikunterricht würde dann zugleich denjenigen als Ausweichmöglichkeit dienen, die trotz formaler Religionsmitgliedschaft den Religionsunterricht nicht besuchen möchten. Im Rahmen des Hamburger „RUfa 2.0" ist z.B. vorstellbar, dass Sorgeberechtigte ihr muslimisches Kind nicht von einer evangelischen oder alevitischen Lehrkraft unterrichten lassen möchten oder dass evangelische Sorgeberechtigte keinen Unterricht durch – falls dies realisiert werden sollte – eine katholische Lehrkraft wünschen, u.v.a.
- Das Hamburger Modell wird intransparent gehandhabt. Anders als es zurzeit offenkundig geschieht, müsste in den Schulen die Freiwilligkeit der Teilnahme am Religionsunterricht rechtzeitig vor Schuljahresbeginn bekanntgegeben werden. Dies ist erforderlich, weil der Unterricht der Auffassung des Stadtstaats Hamburg nach auf dem Boden von Art. 7 Abs. 3 GG erfolgt. Unzulässig und rechtswidrig ist es insbesonde-

meinschaft kann […] auf einen konfessionellen Religionsunterricht verzichten", sodass der Staat dann seinerseits gehalten sei, Religionskunde anzubieten.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

re, Schülerinnen und Schüler, die keiner Religion oder die einer im Hamburger Unterricht nicht adäquat vertretenen Religion angehören, ungefragt einfach in den Religionsunterricht einzugliedern.

- Gemäß Art. 7 Abs. 3 GG muss konfessioneller Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen und Religionsgesellschaften erteilt werden. Wie sich am Beispiel der evangelischen Kirche erweist, ist die Verankerung des Hamburger Unterrichts in solchen Grundsätzen (Wahrheiten, Bekenntnissen, Lehraussagen) nach vielen Jahren noch immer ungeklärt bzw. ganz offenbar nicht vorhanden. Die staatliche Aufsicht hat gemäß Art. 7 Abs. 3 GG jedoch zu gewährleisten, dass der Religionsunterricht inhaltlich tatsächlich auf den „Grundsätzen" einer Kirche oder Religion fußt. Allein dann ist er statthaft.
- An die persönliche Gläubigkeit der Lehrkräfte stellen die kirchlichen oder religiösen sowie die staatlichen Verantwortungsträger in Hamburg sehr hohe Ansprüche. Eine Religionslehrkraft soll „authentische" Bezeugerin ihres persönlichen Glaubens und in ihrem Glauben ein Widerpart zu anderen Religionen sein; gleich- und andersgläubige Schülerinnen und Schüler sollen sich „daran reiben", damit sie ihre Identität gewinnen. Die Lehrperson soll „konfessorisch" sein, d.h. „die eigene religiöse Überzeugung und Position im RU zur Verfügung" stellen und sie „zeigen".[630] Dieses Ansinnen erklärt sich aus der Hamburger Konzeption, die Konfessionalität des dortigen Religionsunterrichts weniger an Inhalten als vielmehr an der Person der Lehrkraft festzumachen. Eine derartige Anforderung an die subjektive Gläubigkeit der Lehrkräfte ist unrealistisch, droht sie als „Bekenner" des Glaubens zu überfordern und instrumentalisiert sie.[631]
- Dem Hamburger Modell gemäß sind die Schülerinnen und Schüler künftig (im „RUfa 2.0") wechselweise von Lehrkräften unterschiedlicher Religionen zu unterrichten. Der Unterricht addiert also mehrere Religionen. Die Lehrerinnen oder Lehrer gehen dann inhaltlich auch auf andere Religionen als diejenige ein, der sie selbst angehören. Hierbei nehmen sie naturgemäß eine Außenperspektive ein.[632] Da diese

630 *Kuhlmann*, in: *Knauth/Weiße*, Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, 2020, S. 321, S. 323, S. 325. – Der Term „konfessorisch" wird zur Charakterisierung des Hamburger Religionsunterrichts sehr oft verwendet und kehrt auch bei Kuhlmann, einer Amtsträgerin der Nordkirche, wieder.

631 S. auch oben S. 150 f., S. 151 ff.

632 Den Rollenwechsel, den die Religionslehrkräfte dem Hamburger Modell gemäß vornehmen müssen – konfessorische Bezeugung des jeweils eigenen Glaubens

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Außenperspektiven das Strukturmerkmal des Hamburger Unterrichts bilden, handelt es sich kategorial um Religionskunde, die Religionen extrinsisch statt aus der Binnensicht betrachtet.[633] Am Faktum der Außenperspektive und Außendarstellung ändert sich nichts dadurch, dass die Lehrkräfte – wie der Hamburger Staat und wie die Religionsgesellschaften es von ihnen verlangen – in ihrer jeweiligen Heimatreligion „gläubig" sein müssen. Das Bundesverfassungsgericht hat festgelegt, dass religionskundlicher und -vergleichender Unterricht gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht ein *aliud* ist. Deshalb ist der Hamburger Religionsunterricht für alle nicht mehr von Art. 7 Abs. 3 GG gedeckt.[634] Hierzu besteht unverändert Klarstellungsbedarf.

– Der Terminus „Religionsunterricht für alle" ist aufzugeben. Konzeptionell, inhaltlich und bei der Auswahl des Lehrpersonals wird nicht hinreichend oder sogar überhaupt nicht berücksichtigt, dass die Mehrheit der Hamburger Bevölkerung keiner Religion angehört. Schon vor Langem ist darauf hingewiesen worden, dass und warum der Begriff „für alle" irreführend ist. Die Teilnahme am Religionsunterricht in der Hamburger Ausformung ist freiwillig; bestenfalls bietet er ein „Angebot für alle" an.[635] Solange er in der bisherigen Form noch weitergeführt wird, sollte er korrekt als multireligiöser Unterricht bezeichnet werden.

Einen anderen Weg als die Hansestadt Hamburg hat der Freistaat Bayern eingeschlagen. Auch er zielt darauf ab, beim konfessionellen Modell des Religionsunterrichts zu bleiben, versucht dessen Schwierigkeiten allerdings mit anders gelagerten Maßnahmen zu beheben.

---

versus Vermittlung anderweitiger religiöser Überzeugungen / Repräsentanz des Umgangs mit Fremdreligionen – erwähnt ebenfalls *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 136.

633 Zur definitorischen Abgrenzung zwischen konfessioneller Religionslehre und Religionskunde vgl. *Frank*, Schulischer Religionsunterricht, 2010, S. 210.

634 Das Urteil, dass in Hamburg, wo „Lehrkraft und konfessionelle Prägung mit höherer Frequenz wechseln", aufgrund der Außenperspektive der Lehrkräfte strukturell kein konfessioneller Religionsunterricht i.S.v. Art. 7 Abs. 3 GG erteilt wird, sondern dass Religionskunde praktiziert wird, äußert juristisch auch *Manten*, in: *Ohly/Haering/Müller*, Rechtskultur und Rechtspflege in der Kirche, 2020, S. 1054.

635 Zutreffend *Härle*, Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen, 2019, S. 1 Fn. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

3. Ergänzung des konfessionellen Unterrichts durch neutralen Unterricht: das Konzept Bayerns

a) Neufassung des bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes im Jahr 2021

(1) In Bayern ist am 1. August 2021 eine Gesetzesnovellierung in Kraft getreten, die dem dortigen Religionsunterricht nutzen soll, welcher konfessionell getrennt erteilt wird. Er soll um einen neutralen nichtkonfessionellen Islamkundeunterricht ergänzt werden. Die neue Beschlusslage findet sich in Art. 47 Abs. 3 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung vom 23. Juli 2021. Der ihm voranstehende Art. 46 BayEUG regelt den konfessionellen Religionsunterricht als solchen, der vom Staat vorgehalten wird, wobei die Teilnahme freiwillig ist.[636]

Eine Besonderheit, zutreffender: ein Anachronismus von Art. 46 BayEUG kann hier nicht unerwähnt bleiben: Anders als im sonstigen Bundesgebiet außer dem Saarland dürfen sich Schülerinnen und Schüler erst von der Vollendung des 18. Lebensjahres an vom Religionsunterricht abmelden. Gemäß Art. 46 Abs. 4 BayEUG müssen Jugendliche, die formal evangelisches oder katholisches Kirchenmitglied sind, aber nicht länger den Religionsunterricht besuchen möchten, von ihren Erziehungsberechtigten abgemeldet werden. Im neueren Schrifttum wird die Gültigkeit von Art. 46 Abs. 4 BayEUG bejaht, weil er auf Art. 137 Abs. 1 der Bayerischen Verfassung (BayVerf) des Jahres 1946 beruhe.[637] Der Wortlaut von Art. 137 Abs. 1 BayVerf sagt: „Die Teilnahme am Religionsunterricht […] bleibt der Willenserklärung der Erziehungsberechtigten, vom vollendeten 18. Lebensjahr ab der Willenserklärung der Schüler überlassen". Interessanterweise hatte allerdings ausgerechnet Hans Nawiasky, der juristische Vordenker und *spiritus rector* der 1946 beschlossenen bayerischen Verfassung, dies anders gesehen. In seinem 1953 erschienenen Verfassungskommentar schrieb er, die 1946 kodifizierte Altersgrenze für die Abmeldung vom Religionsunterricht (18 Jahre) werde durch das jüngere, normativ

---

636 Vgl. *Möstl*, in: *Lindner/Möstl/Wolff*, Verfassung des Freistaates Bayern, 2. Aufl. 2017, Art. 137 Rdnr. 3, S. 1071.

637 Vgl. *Möstl*, in: *Lindner/Möstl/Wolff*, Verfassung des Freistaates Bayern, 2. Aufl. 2017, Art. 137 Rdnr. 6, S. 1073 f., mit Nachw.; zur Übersicht vgl. auch *Czermak/Hilgendorf*, Religions- und Weltanschauungsrecht, 2. Auflage 2018, S. 174 Rdnr. 326.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

übergeordnete Grundgesetz außer Kraft gesetzt. Denn das Grundgesetz habe in seinem Art. 7 Abs. 2 eine derartige Altersgrenze für die Abmeldung nicht vorgesehen. Vielmehr unterstelle es die Religionsmündigkeit mit 14 Jahren im Sinne des Reichsgesetzes von 1921, woraus Nawiasky folgerte: „insoweit wird Art. 137 BV durch das GG außer Kraft gesetzt“[638]. Fußend auf seiner Auslegung der bayerischen Verfassung ist Art. 46 Abs. 4 BayEUG deshalb als unwirksam anzusehen.

Nawiaskys Argumentation ist schlüssig, scheint im Schrifttum aber in Vergessenheit geraten zu sein. Zurzeit müssen ältere Schülerinnen und Schüler, die eigenständig dem Religionsunterricht fernbleiben möchten, in Bayern zu diesem Zweck aus der Kirche austreten. Zu einem solchen Schritt sind sie aufgrund bundesrechtlicher Vorgaben unstrittig berechtigt. Nach ihrem Kirchenaustritt darf ihnen der Religionsunterricht nicht länger auferlegt werden. Seit vielen Jahren ist es überfällig, dass der bayerische Gesetzgeber eine Klärung vornimmt, Art. 46 Abs. 4 BayEUG ändert und religionsmündigen Schülerinnen und Schülern die selbstständige Abmeldung vom Religionsunterricht zubilligt.

(2) Als der Bayerische Landtag im Jahr 2021 zum Religionsunterricht gesetzgeberisch tätig wurde, hat er eine Befassung mit Art. 46 Abs. 4 BayEUG ausgeklammert.[639] Stattdessen novellierte er Art. 47 BayEUG, der den Ethikunterricht regelt, indem er ihm einen neuen Absatz mit Normen für einen Islamunterricht hinzufügte. Seitdem steht Art. 47 BayEUG nun unter der Überschrift „Ethikunterricht, Islamischer Unterricht“. Art. 47 BayEUG lautet seit Inkrafttreten am 1. August 2021:

> Abs. 1: „Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, sind verpflichtet, am Ethikunterricht oder am Islamischen Unterricht teilzunehmen.“
> Abs. 2: „Der Ethikunterricht dient der Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu werteinsichtigem Urteilen und Handeln. Sein Inhalt orientiert sich an den sittlichen Grundsätzen, wie sie in der Verfassung

638 *Nawiasky*, Die Verfassung des Freistaates Bayern, Erg.bd., 1953, Art. 137, S. 133.

639 Die bayerische Verfassungslage zum Religionsunterricht enthält noch weitere Besonderheiten. So ist eine rein technische Maßgabe in Bayern mit Verfassungsrang ausgestattet worden. In Art. 136 Abs. 5 BayVerf wird vorgeschrieben, dass der Staat für den Religionsunterricht Räume bereitzustellen hat. Dem Architekten der Verfassung Hans Nawiasky erschien eine derartige Hochstufung von Organisatorischem offenkundig befremdlich. In seinem Verfassungskommentar erwähnte er gleichsam entschuldigend, man habe hiermit einem Begehren der Kirchen Genüge geleistet; vgl. *Nawiasky*, Die Verfassung des Freistaates Bayern, 1948, Art. 136, S. 217.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

und im Grundgesetz niedergelegt sind. Im Übrigen berücksichtigt er die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen."
Abs. 3: „Abs. 2 gilt entsprechend für den Islamischen Unterricht. Dieser vermittelt zugleich Wissen über die Weltreligion Islam und behandelt sie in interkultureller Sicht."

Die ersten beiden Absätze hat der Landtag im Jahr 2021 in der Sache unverändert gelassen und im Wesentlichen nur in Abs. 1 die Worte „oder am Islamischen Unterricht" eingefügt. Die beiden Absätze widmen sich dem Ethikunterricht, den der Freistaat Bayern im Jahr 1972 eingeführt hat – 26 Jahre, nachdem die Bayerische Verfassung seine Einrichtung geboten hatte.[640] Der aus dem Jahr 1946 stammende Art. 137 Abs. 2 BayVerf besagt: „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten." In bayerischen Schulen stößt der Ethikunterricht auf breite Resonanz; er ist zum Erfolgsmodell geworden, obwohl er vonseiten der Staatsregierung stiefmütterlich behandelt wurde und wird. An den bayerischen Universitäten war bislang kein Ethiklehramtsstudium möglich; der Ethikunterricht wurde und wird fachfremd erteilt.[641] Erst seit Neuestem werden an bayerischen Universitäten allmählich Ethikstudiengänge für das Lehramt eröffnet.[642]

Hiervon abgesehen kann an der Universität Erlangen das Fach „Islamischer Unterricht" studiert werden. Auf diesen speziellen Unterricht bezieht sich der im Jahr 2021 neu geschaffene Art. 47 Abs. 3 BayEUG.

b) Islamischer Religionsunterricht in Bayern

(1) Das Bundesland Bayern hatte für Muslime 1987 einen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht eingeführt.[643] Im Jahr 2009 kam es dann zu einem Modellversuch „Islamischer Religionsunterricht", der einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG

640 S. oben S. 93.
641 Vgl. Fachverband Ethik (Bundesverband), Denkschrift zum Ethikunterricht – Zwischen Diskriminierung und Erfolg, 2016, S. 11, online unter https://fachverband-ethik.de (Abruf 10.12.2021).
642 Vgl. Bayerischer Rundfunk v. 23.6.2021, „Pionier Uni Würzburg: Ethik als Studienfach fürs Lehramt", online www.br.de/nachrichten/bayern/pionier-uni-wuerzburg-ethik-als-studienfach-fuers-lehramt,SayFPx3 (Abruf 10.12.2021).
643 Vgl. Bayerischer Landtag, Ds. 18/15059, 13.4.2021, S. 3.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:03
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

vorbereiten sollte. Man hatte vor, ihn in Bayern künftig parallel zu katholischem und evangelischem Unterricht durchzuführen; ferner ist in Bayern konfessioneller alevitischer, orthodoxer und israelitischer Religionsunterricht zulässig. Der zehnjährige Modellversuch lief 2019 aus. Als kirchenanaloger religiöser Ansprechpartner fungierte die Erlanger muslimische Organisation „Islamische Religionsgemeinschaft Erlangen e.V.", zu der es zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Textes (Dezember 2021) ungeachtet des neuen Art. 47 Abs. 3 BayEUG und trotz des Auslaufens des bekenntnisorientierten Modellversuchs auf der Website der Stadt Erlangen immer noch heißt:

> „Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Kultusministerium für die Vorbereitung und Durchführung des Islamischen Religionsunterrichts in Erlangen, die Erarbeitung von Richtlinien für die Ausbildung der Lehrkräfte, […] Ausarbeitung von Lehrbüchern für den Islamischen Religionsunterricht"[644].

Die Information der Stadt Erlangen ist durch das am 23.7.2021 beschlossene Gesetz eigentlich obsolet geworden. Mit dem Gesetz wollte die Regierung des Freistaats Bayern als Ersatz für den Modellversuch, der in Zusammenarbeit mit dem Erlanger Islamverband stattfand, ein Nachfolgeprojekt jenseits eines konfessionellen Islamunterrichts etablieren. Die Regierung betonte jetzt, für einen konfessionellen islamischen Unterricht fehle ein religiöser Ansprechpartner. Dabei hatte sie zweifellos im Blick, dass andere Bundesländer wie Hamburg, Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen islamische Organisationen ausgewählt haben, die politisch fremdgesteuert sein könnten oder es offenkundig sind, die unter Islamismusverdacht stehen oder anderweitig fragwürdig sind, etwa durch radikale religiöse Positionen, und die teilweise vom Verfassungsschutz beobachtet werden.[645] Es kommt hinzu, dass die diversen muslimischen Organisationen durchweg nur eine kleine Zahl von Mitgliedern repräsentieren. Die bayerische Staatsregierung nahm auch dies Letztere ernst. In die Begründung für die Neufassung des Gesetzes schrieb sie hinein: „Religionsunter-

644 www.erlangen.de/desktopdefault.aspx/tabid-1371/745_read-2580 (Abruf 10.12.2021).

645 Vgl. hierzu nur *Beck*, in: ZRP 2019, 87 f.; ferner z.B. Jüdische Allgemeine v. 3.6.2021: Europäische Rabbiner kritisieren Ditib-Beteiligung an Religionsunterricht, online unter www.juedische-allgemeine.de (Abruf 10.12.2021); anlässlich des Falls Ourghi in Baden-Württemberg *Klein*, Schädliche Kooperation ..., in: Jüdische Rundschau v. 7.7.2021, online unter https://juedischerundschau.de (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

richt als Pflichtfach betrifft (nur) diejenigen Schülerinnen und Schüler, die der dem Unterricht zuzuordnenden Religionsgemeinschaft angehören“[646]. Weil die muslimischen Organisationen oder Verbände, die sich manche Bundesländer als Ansprechpartner für den staatlichen bekenntnisgebundenen Islamunterricht aussuchen, nur eine geringe Mitgliederzahl haben, dürfen muslimische Kinder nicht pauschal dem Religionsunterricht zugeteilt werden, für den diese Organisationen die religiöse Verantwortung übernehmen bzw. für den sie dem Staat als Ansprechpartner dienen.

(2) Deshalb waren es durchschlagende Gründe, aufgrund derer die Regierung und der Landtag Bayerns sich von einem konfessionellen muslimischen Religionsunterricht getrennt haben. Stattdessen soll in Bayern Islamkundeunterricht stattfinden. Dies ist verfassungsrechtlich unproblematisch und von der Sache her grundsätzlich realisierbar. Aus Sicht des Verfassers dieses Buches drängt sich diese Lösung geradezu auf. Gegen Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts hatte das Bundesland Hessen versucht, allen Bedenken zum Trotz einen bekenntnisgebundenen Islamunterricht in Gang zu bringen. In der Zeitschrift für Rechtspolitik hatte der Verfasser seinerzeit betont, hier werde ganz dünnes Eis betreten; für den Fall des Scheiterns sei als eine mögliche Auffanglösung an einen staatlich verantworteten islamischen Kultur- und Religionskundeunterricht zu denken.[647] Diesen Weg schlägt das Bundesland Hessen aktuell tatsächlich ein. Denn seit 2019 wird zum Islam „ein Unterrichtsangebot erprobt, welches nicht bekenntnisorientiert ist, sondern das unabhängig von Religionsgemeinschaften durchgeführt“ und „in alleiniger staatlicher Verantwortung vom Land Hessen entwickelt“ wird.[648]

Die alltäglichen und die juristischen Irritationen, die in Hessen im Zusammenhang des dortigen konfessionellen Islamunterrichts entstanden waren, sollen an dieser Stelle auf sich beruhen bleiben. Vielmehr wird ein aktuelles bayerisches Dilemma angesprochen. Der eigentlich aus gutem Grund eingeführte neutrale Islamunterricht ist inkonsistent konzipiert.

---

646 Bayerischer Landtag, Ds. 18/15059, 13.4.2021, S. 4.

647 Vgl. *Kreß*, in: ZRP 2010, 17.

648 Hessisches Kultusministerium, Bildungsangebot Schulversuch Islamunterricht. Ausweitung des „Islamunterrichts“ für die Jahrgangsstufen 1 bis 9 als Schulversuch ab dem Schuljahr 2020/2021, online https://kultusministerium.hessen.de/Unterricht/Religionsunterricht/Schulversuch-Islamunterricht (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

c) Offene Fragen der neu gefassten bayerischen Regelung

Hier sind drei derzeitige Problempunkte zu fokussieren, die über Bayern hinaus Grundsätzliches berühren.

(1) Die bayerische Staatsregierung hat im Sommer 2021 erklärt, dass zu Beginn des Schuljahres 2021/22 Islamkunde als neues Unterrichtsfach verfügbar sein soll. Faktisch führt der bayerische Staat den bisherigen Modellversuch, der im Anschluss an Art. 7 Abs. 3 GG einen bekenntnisorientierten Islamunterricht initiieren sollte, indessen geradezu nahtlos fort. Die bayerische Regierung sagte dies selbst. In der Gesetzesbegründung für die Neufassung von Art. 47 BayEUG unterstrich sie – wörtlich – die „Kontinuität" zwischen dem alten konfessionsgebundenen Modellversuch und dem neuen neutral sein sollenden Schulfach und sorgte dafür, dass das neue Fach denselben Namen trägt wie der ihm vorausgehende bekenntnisorientierte Modellunterricht.[649] Die bisher tätigen konfessionsgebundenen Lehrkräfte sollen prinzipiell übernommen werden.

Korrekterweise müsste sich der religionskundliche Islamunterricht von seinem Vorläufer, dem konfessionell orientierten Modellversuch, jedoch kategorial und substanziell unterscheiden. Juristisch wurde postuliert: „Lediglich neutrale, religionskundliche Informationen über den Islam sind zulässig"[650]. Bloße Modifikationen oder eine nur graduelle Differenz zum vorherigen Modellversuch reichen nicht aus. Deshalb ist gegen den neuen Art. 47 Abs. 3 BayEUG am 6. Juli 2021 beim Bayerischen Verfassungsgerichtshof Klage erhoben worden, und zwar in Form einer von Bürgern eingereichten Popularklage, die so nur in Bayern möglich ist. Die Klageschrift spricht von „Etikettenschwindel" und belegt ihren Einwand damit, dass die Lehrpläne des früheren konfessionellen Modellversuchs und des ab 2021/2022 zu unterrichtenden, nominell bekenntnisneutralen Fachs praktisch identisch seien. Überdies handele es sich nach wie vor um ein muslimisch bekenntnisorientiertes Spiegelbild des christlichen konfessionellen Religionsunterrichts und seiner Lehrpläne.[651]

---

649 Vgl. Bayerischer Landtag, Ds. 18/15059, 13.4.2021, S. 3. – Im Landtagsplenum äußerte die CSU-Abgeordnete Regitz, bei der Planung des neuen Schulfachs seien „Islamverbände […] sehr wohl mit dabei" gewesen; Bayerischer Landtag, Protokoll 18/81 PL, Plenum 20.4.2021, S. 10758 (online abrufbar, Abruf 10.12.2021).

650 *De Wall*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 641.

651 Vgl. *Krause* u.a., Popularklage gerichtet an den Bayerischen Verfassungsgerichtshof, 6.7.2021, online www.egkrause.de/Popularklage%2021-07-06.pdf (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Es ist also zweifelhaft, ob das neue islamkundliche Fach gegenüber dem alten konfessionell-muslimischen Unterricht ein *aliud* ist. Sofern sich bestätigt, dass der bayerische Staat auch jetzt faktisch einen quasi-konfessionellen Unterricht anbietet, liegt ein Verfassungsverstoß vor, weil er dann Art. 7 Abs. 3 GG und Art. 136 Abs. 2 BayVerf verletzt[652]: *De constitutione lata* muss konfessioneller Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betroffenen Religionsgesellschaft erteilt werden. Für die Inhalte des seit dem Herbst 2021 durchgeführten Islamunterrichts wird – so gibt die bayerische Staatregierung zu verstehen – von muslimischen Gruppierungen jedoch keine Einverständniserklärung eingeholt.

(2) Die Rückfragen verstärken sich, weil für den Islamunterricht, der nichtkonfessionell sein soll, Lehrkräfte des bisherigen konfessionell ausgerichteten Modellversuchs übernommen werden sollen. Die schwierige Frage der Qualität ihrer Ausbildung bleibe hier dahingestellt.[653] Vielmehr ist ein anderes Gravamen zu thematisieren. Es ist unklar bzw. es verhält sich offenkundig nach wie vor so, dass die Lehrkräfte eine muslimisch-religiöse Bindung besitzen müssen.

Genauer gesagt: Bislang war das Lehrpersonal auf die Vergabe einer Lehrbefugnis durch einen muslimischen Verband angewiesen, weil der Modellversuch der Jahre 2009 bis 2019 konfessionellen Zuschnitt besaß. Was nun den neu hergestellten Ist-Zustand anbelangt: Für eine universitäre Ausbildung interessierter Lehrkräfte hat die Universität Erlangen einen Studiengang eingerichtet, der ab Wintersemester 2021/22 die Vorgaben des Art. 47 Abs. 3 BayEUG n.F. berücksichtigen muss. Auf der Website der Universität Erlangen wird indessen noch *nach* dem Inkrafttreten von Art. 47 Abs. 3 BayEUG ausdrücklich die „theologische Dimension“

652 Im Fall einer bayerischen Popularklage muss gemäß Art. 98 BayVerf ein Verstoß gegen ein Grundrecht vorliegen, das durch die bayerische Verfassung gewährleistet wird. Art. 136 Abs. 2 BayVerf ist zwar nicht im „Zweiten Hauptteil“, dem expliziten Grundrechtsabschnitt der bayerischen Verfassung, enthalten. Jedoch besitzen ebenfalls Verfassungsnormen außerhalb des Zweiten Hauptteils Grundrechtsqualität und Grundrechtsrang; besonders prägnant hierzu *Nawiasky*, Die Verfassung des Freistaates Bayern, Erg.bd., 1953, Art. 98, S. 102; ferner *Lindner*, in: *Lindner/Möstl/Wolff*, Verfassung des Freistaates Bayern, 2. Aufl. 2017, Vor Art. 98 Rdnr. 14, S. 642.

653 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht“, 2019, S. 29 f. – Kritische Anmerkungen zur Ausbildungsqualität bei *Krause* u.a., Popularklage gerichtet an den Bayerischen Verfassungsgerichtshof, 6.7.2021, online www.egkrause.de/Popularklage%2021-07-06.pdf (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

des Studiums betont[654], wodurch die religionskundliche, religionswissenschaftliche Verankerung in die zweite Reihe verwiesen wird. Sodann heißt es: Das Erweiterungsfach Islamischer Unterricht „bereitet Lehrkräfte muslimischen Glaubens darauf vor, das Fach Islam an der öffentlichen Schule zu unterrichten"[655].

Hier bricht ein schwerwiegendes Problem auf. Wenn bzw. weil es sich dem neuen Gesetz gemäß um islamische Religionskunde handelt, darf von den Lehrkräften auf keinen Fall eine Zugehörigkeit zum Islam oder ein muslimischer Glaube verlangt werden, so wie die Universität Erlangen dies wiedergibt („bereitet Lehrkräfte muslimischen Glaubens darauf vor"). Eine Notwendigkeit oder eine Erwünschtheit der Zugehörigkeit zum Islam dürfen auch nicht suggeriert werden. Vielmehr müssen ebenfalls Angehörige anderer Religionen sowie Nichtgläubige das religionskundliche Fach unterrichten dürfen. Zwar stammt die zitierte Formulierung „nur" von der mit der Ausbildung beauftragten Universität Erlangen und nicht von der Staatsregierung, die ihrem eigenen Bekunden zufolge mit dem Erlanger Institut aber in engem Kontakt steht. Zusätzlich fällt auf, dass – soweit ersichtlich – der bayerische Gesetzgeber und die Staatsregierung an keiner Stelle zu erkennen gegeben haben, der neue islamische religionskundliche Unterricht dürfe und solle von *allen* fachlich Qualifizierten unabhängig von ihrem persönlichen Bekenntnisstand erteilt werden, d.h. abgesehen von Musliminnen und Muslimen ebenfalls von Mitgliedern einer christlichen Kirche oder von Atheisten oder Agnostikern. Ganz im Gegenteil; wohl aus Sorge davor, dass muslimische Eltern ihre Kinder nicht mehr in den Unterricht schicken, legt das Land Bayern nach außen hin Wert auf die „Kontinuität" mit dem früheren religiös-konfessionellen Modellversuch, der nur muslimisches Lehrpersonal zugelassen hat.[656]

Aufgrund der gegen das Gesetz eingereichten Popularklage wird der Bayerische Verfassungsgerichtshof nicht nur zu prüfen haben, ob das neue Fach inhaltlich und didaktisch die Bedingungen für bekenntnisneutrale Islam„kunde" erfüllt. Vielmehr wird er sich die Vorgaben für die Einstellung von Lehrkräften anzusehen haben. Völlig unhaltbar ist es, wenn von

654 Vgl. Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS), Erweiterungsfach „Islamischer Unterricht" für Lehramtsstudierende, online www.irp.dirs.phil.fau.de/files/2018/07/DIRS_Erweiterungsfach_Islamischer20Unterricht.pdf (Abruf 10.12.2021).

655 Universität Erlangen, Erweiterungsfach Islamischer Unterricht, online www.irp.dirs.phil.fau.de/studium-lehre/erweiterungsfach-islamische-religionslehre (Abruf 10.12.2021).

656 Vgl. Bayerischer Landtag, Ds. 18/15059, 13.4.2021, S. 3.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ihnen – wie die aktuell (Dezember 2021) verfügbaren Texte und Informationsmaterialien es besagen – unverändert der muslimische Glaube verlangt wird. Dies ist mit dem Status des Fachs Islam„kunde" unvereinbar und verletzt die Religions- und Weltanschauungsfreiheit der Lehrkräfte.

(3) Eine anders gelagerte Unklarheit kommt hinzu. Der Freistaat Bayern begreift das neu geschaffene Unterrichtsfach nicht nur als Islamunterricht, sondern kombinatorisch gleichfalls als Ethikunterricht. Als Adressaten des Fachs denkt die Staatsregierung an muslimische Schülerinnen und Schüler, denen sie in den Unterrichtsstunden neben den Themen des Islam zugleich Wertmaßstäbe des bayerischen Staates und der modernen Gesellschaft nahebringen möchte. Nun hatte die bayerische Verfassung 1946 in ihrem Art. 137 Abs. 2 für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den bekenntnisorientierten Religionsunterricht nicht wünschen, „einen" Ethikunterricht vorgesehen: „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten". Diesem Verfassungsauftrag wurde 26 Jahre später Folge geleistet; im Jahr 1972 richtete Bayern in den Schulen das Fach Ethik ein. Der bayerische Gesetzgeber des Jahres 2021 hat das Fach Ethik nunmehr gesplittet. In der einen Ausformung geht es um Ethik im eigentlichen Sinne, in der anderen um einen Islamunterricht, der ausweislich der Lehrpläne um gewisse, recht geringe Ethikanteile ergänzt wird. Dass hier ein Dilemma steckt, hat die Staatsregierung durchaus wahrgenommen. Denn in ihrer Gesetzesbegründung hat sie festgehalten, flächendeckend müsse stets der eigentliche, fachlich authentische Ethikunterricht vorgehalten werden. Vor Ort dürfe keine Konstellation entstehen, aufgrund derer für Schülerinnen oder Schüler, die sich vom konfessionellen evangelischen oder katholischen Religionsunterricht abmelden, als Ersatz allein der Islamkundeunterricht verfügbar sei, welcher nominell ebenfalls Werteunterricht sein soll.[657]

Es ist völlig offen, ob es bislang gelungen ist oder ob es didaktisch überhaupt gelingen kann, in dem neuen Fach Islam und Ethik sinnvoll zu verschränken. Hierzu hat auch der Jurist H. de Wall, der das neue Fach für verfassungsrechtlich prinzipiell zulässig hält, Zweifel angemeldet.[658] Indessen kann man noch weiter gehen und die Frage aufwerfen, inwieweit ein Kombinationsfach Islamkunde / Ethik der bayerischen Verfassung dem Sinne nach Genüge leistet. Denn die Verfassung sieht den – konfessionellen – Religionsunterricht (Art. 136 BayVerf) einerseits, den neutralen

657 Vgl. Bayerischer Landtag, Ds. 18/15059, 13.4.2021, S. 6.
658 Vgl. d*e Wall*, in: *von der Decken/Günzel*, Staat – Religion – Recht, 2020, S. 655.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Ethikunterricht (Art. 137 Abs. 2 BayVerf) andererseits als Alternativen an. Dies beiseiteschiebend hat der bayerische Gesetzgeber im Jahr 2021 ein fragwürdiges *tertium* geschaffen: ein drittes Fach, das eine einzelne partikulare Religion, den Islam, und die allgemeine säkulare Ethik in unklarer Form ineinander schiebt. Im Problemfall wird das neue Fach weder religionswissenschaftlichen noch fachwissenschaftlich ethischen Standards gerecht werden. Aufgrund der gegen das Gesetz erhobenen Popularklage wird sich der bayerische Verfassungsgerichtshof ebenfalls mit dieser Zwickmühle befassen müssen. Zumindest liegt ein Verstoß gegen den Geist, gegen den guten Sinn von Art. 137 Abs. 2 BayVerf vor. Der Klärungsbedarf ist mithin beträchtlich.

d) Schlussfolgerungen

Nach derzeitigem Stand (Dezember 2021), d.h. mehrere Monate nach der Verabschiedung des Gesetzes, hat die Einführung von Islamkunde in Bayern für alle Betroffenen – Lehrkräfte; am Studium Interessierte; Schülerinnen und Schüler sowie Eltern / Sorgeberechtigte – zunächst einmal Intransparenz und Rechtsunsicherheiten erzeugt. Zwar handelt es sich um einen Schritt in die richtige Richtung: Der Staat stellt sich aktiv der Verantwortung, die er für die Vermittlung von Sinnfragen und religiösen Themen in der öffentlichen Schule trägt, indem er aus triftigen Gründen das Paradigma des konfessionellen Religionsunterrichts durchbricht.[659] Schwierig ist aber, dass in Bayern dabei eine doppelt gespaltene Lösung zustande kam:

- Aufspaltung des Religionsunterrichts: Er wird einerseits konfessionell vorgehalten (evangelisch, katholisch, daneben auch alevitisch u.a.); andererseits soll er zum Islam neutral erfolgen;
- Aufspaltung des Ethikunterrichts: einerseits in allgemeine Ethik (gemäß Art. 137 Abs. 2 BayVerf) sowie andererseits in Ethik als Appendix zum Unterricht über eine partikulare Religion, den Islam (gemäß Art. 47 Abs. 3 BayEUG n.F.).

---

659 Die Einschätzung, dass die Einführung eines Islamkundeunterrichts *grundsätzlich* eine Weichenstellung zulasten des traditionellen Systems des konfessionellen Religionsunterrichts bedeutet, hat schon vor Langem der Kirchenrechtler Heckel geäußert. Er selbst lehnte diese Weichenstellung ab, weil sie folgerichtig auf die Abschaffung von Art. 7 Abs. 3 GG hinauslaufe, die er nicht wünschte; vgl. *Heckel*, in: JZ 1999, 757.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die Folge ist die Aufspaltung der Schülerinnen und Schüler in getrennt unterrichtete Teilgruppen.

Genau dies hat man wenigstens der grundsätzlichen Intention zufolge im Stadtstaat Hamburg überwinden wollen. Der dortige sog. Religionsunterricht für alle wurde und wird nach außen hin damit begründet, dass er die Segregation der Schülerinnen und Schüler hinter sich lasse und hierdurch Dialog und Toleranz in der Schule stärke. Voranstehend ist entfaltet worden, dass in Hamburg im Ergebnis mehr Probleme erzeugt als gelöst worden sind. Daher ist es sinnvoll, die theoretischen Stärken der Modelle aus München und aus Hamburg zu kombinieren:

- aktive Verantwortungsübernahme des Staates für einen religionskundlichen Unterricht,
- gemeinsamer Unterricht für Kinder und Heranwachsende unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Provenienz.

Ferner wären bundeseinheitliche Rahmenvorgaben nützlich, um dem immer stärkeren Auseinanderdriften der Lösungsversuche zum Religionsunterricht in den verschiedenen Bundesländern zu wehren. In dieser Hinsicht sind die Anstöße neu zu beachten, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts Hugo Preuß und im Jahr 1919 die Weimarer Reichsverfassung gesetzt haben.[660] Welche Optionen bestehen in der Bundesrepublik Deutschland für Reformen?

III. Politischer Klärungsbedarf

Angesichts des Ist-Zustands und der Auflösungstendenzen, die für den konfessionellen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland zu konstatieren sind, sowie in Anbetracht der heutigen gesellschaftlichen sowie weltanschaulich-religiösen Verschiebungen ist die Notwendigkeit von Reformen evident. Wie und auf welches Ziel hin sie in Gang gebracht werden sollten, ist Gegenstand von Meinungsstreit und im Übrigen ebenfalls Anlass für Lobbyismus. Zum Beschluss dieses Buches ist zu skizzieren, welche Reformpfade vorstellbar erscheinen und welche Richtung aus Sicht des Verfassers rechtspolitisch eingeschlagen werden sollte.

Dabei ist einzuräumen, dass auf der politischen Entscheidungsebene immer noch Vorbehalte vorhanden sind, sich der Problematik überhaupt zu widmen. In der Bundesrepublik Deutschland bildete das Staat-Kirche-Verhältnis jahrzehntelang ein Tabuthema. Allmählich lässt sich ein Wan-

660 S. oben S. 81, S. 112 f., S. 128 u. passim.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

del beobachten. Der Koalitionsvertrag, auf den sich die Regierungskoalition aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP am 24. November 2021 geeinigt hat, deutet an – wenngleich zurückhaltend, tastend und nur ausschnitthaft –, dass zum Verhältnis zwischen Staat und Kirchen nicht mehr alles beim Alten bleiben kann. Die wichtige Teilfrage des konfessionellen Religionsunterrichts hat der Koalitionsvertrag ausgespart, obwohl sie den Regierungsparteien bewusst ist und sie parteiintern diskutiert wird. In mehreren Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen, Hessen, Bayern oder Hamburg ist sie politisch zu einem heißen Eisen geworden.

Zur Vertiefung heutiger Reflexionen über eine Umgestaltung des Faches Religion trägt bei, sich seine rechtliche, bildungspolitische und gesellschaftliche Entstehungsgeschichte zu vergegenwärtigen. Diesem Zweck dienten die beiden ersten Teile des Buches (Teil A. und Teil B.), in denen die aktuelle Problemlage bereits mit im Blick war. Einige wesentliche Punkte der Buchteile A. und B. werden nun knapp zusammengefasst – als Hintergrund dafür, zum Beschluss des Buches Optionen der Reform zu umreißen.

1. Grundlage für heutige Entscheidungen: Rechts-, kirchen- und zeitgeschichtliches Resümee

Der in der Bundesrepublik Deutschland zurzeit erteilte Religionsunterricht fußt kultur- und rechtsgeschichtlich auf Voraussetzungen, die sich in sechs Punkten resümieren lassen.

(1) Indirekt gründet der in Deutschland eingebürgerte konfessionelle Religionsunterricht auf Wurzeln in der Vormoderne, nämlich auf der Zeit des Übergangs vom Mittelalter in die Neuzeit, genauer gesagt auf der protestantischen Reformation. Seit dem 16. Jahrhundert machte der Religionsunterricht in den deutschen Territorien mehrere Jahrhunderte lang den Kern, das Zentrum des Schulunterrichts aus. Noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Auffassung zu hören, Religion und der Religionsunterricht seien die Mitte der schulischen Erziehung.

Darüber hinaus ist der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland deswegen zum Schlüssel für das gesamte Schulwesen geworden, weil dieses seit der Reformationsepoche grundsätzlich in Gestalt von Konfessionsschulen organisiert war. In Preußen ist das Konfessionsschulprinzip für die Volksschulen noch im Jahr 1906 gesetzlich fixiert worden. In den Jahren 1919 und 1948/1949 wurde es bei den Weimarer und Bonner Verfassungsberatungen zum Gegenstand heftiger Kontroversen, ob Konfessi-

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

onsschulen beizubehalten oder abzuschaffen seien. Aufgrund des kirchlichen Widerstands kam es beide Male zu keiner klaren Entscheidung. Die Bundesrepublik Deutschland löste sich erst gegen Ende der 1960er Jahre von diesem Schulmodell. Doch sogar zu diesem späten Zeitpunkt geschah das nicht völlig konsequent; regional sind in der Bundesrepublik bis heute vom Staat getragene Konfessionsschulen (Bekenntnisgrundschulen / staatliche Bekenntnisschulen) vorhanden.

Schul- und rechtsgeschichtlich ist wichtig, dass die Konfessionsschule und der Religionsunterricht jahrhundertelang ein Tandem waren; bis weit in das 20. Jahrhundert hinein bildeten sie die beiden Seiten einer Münze. Heute soll an den öffentlichen Schulen, die in der Regel überkonfessionell sind und als Gemeinschaftsschulen bezeichnet werden[661], konfessioneller Religionsunterricht nach den Direktiven („Grundsätzen") der Religionsgesellschaften erteilt werden. Diese in Art. 7 Abs. 3 GG kodifizierte Regelung stellt einen Überhang, ein Relikt aus der deutschen Schul- und Rechtsordnung der Vormoderne dar: Sie ist ein Nachhall der geistlichen Schulaufsicht, die die Kirchen bis 1918 über die Schulen als Ganze ausgeübt hatten, sowie eines Schulsystems, das konzeptionell auf Konfessionsschulen gesetzt hatte.

(2) Die direkte Basis, der eigentliche Ursprung für den in der Bundesrepublik Deutschland anzutreffenden Religionsunterricht sind die Bemühungen um das Schulwesen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In Preußen waren sie insgesamt von Wilhelm von Humboldt angestoßen worden. Speziell für den Religionsunterricht wurde dann besonders die preußische Restauration maßgebend, die von der liberalen Linie Wilhelm von Humboldts weit abwich. Der Religionsunterricht sollte den Obrigkeitsgehorsam sowie die sittlichen oder mentalen Grundlagen des Staates stützen. Allerdings erwies sich diese Erwartung schon im 19. Jahrhundert als Trugschluss; sie überschätzte die gesellschaftliche Ausstrahlung des Unterrichtsfaches bei Weitem. Trotzdem blieb der Gedanke, Religionsunterricht sei um der Stabilität von Staat und Gesellschaft willen unverzichtbar, bis ins 20. Jahrhundert hinein zentral, um ihn zu legitimieren oder um ihn gegen die sich verstärkende Kritik zu verteidigen. Im Jahr 1919 wurde er bei

661 Z.T. wird ausdrücklich von christlicher Gemeinschaftsschule gesprochen, namentlich in Baden-Württemberg (s. oben S. 103; Art. 15 BadWürttVerf) und seit 1968 in Bayern gemäß Art. 135 BayVerf; vgl. *Möstl*, in: *Lindner/Möstl/Wolff*, Verfassung des Freistaates Bayern, 2. Aufl. 2017, Art. 135 Rdnr. 4, Rdnr.n 8 ff., S. 1072, S. 1074. – Zur Übersicht über die Vorgaben der Bundesländer zur Christlichkeit der Gemeinschaftsschulen vgl. *Gullo*, Religions- und Ethikunterricht im Kulturstaat, 2003, S. 169.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

den Weimarer Verfassungsberatungen ganz in den Vordergrund gerückt, und noch 1948/1949 spielte er bei den Beratungen über das Grundgesetz eine beträchtliche Rolle. Obwohl er sich pädagogisch, soziologisch und sozialethisch als unplausibel erwiesen hat, wird er abgeschwächt noch in der Gegenwart vertreten.

(3) Nachdem der konfessionelle Religionsunterricht zu Beginn des 19. Jahrhunderts in das Schulwesen integriert worden war, blieb er stets umstritten. Als man in Preußen um 1810 über ihn nachdachte, war keinesfalls nur sein „Wie", seine schulische Ausgestaltung, sondern vorgelagert sogar das „Ob" eines solchen Unterrichtsfachs eine offene Frage gewesen. Bereits damals wurden die Einwände genannt, die im 19. und 20. Jahrhundert durchgängig wiederholt und fortlaufend bekräftigt worden sind. Von vornherein war erkannt worden, wie problematisch die Verzahnung von Staat und Kirche war, die dieser Unterricht mit sich brachte. Außerdem wurde bereits vor mehr als 200 Jahren der Einwand erhoben, konfessioneller schulischer Religionsunterricht werde dem religiösen Pluralismus bzw. der – wie es damals hieß – „Religions-Verschiedenheit" der Menschen nicht gerecht. Faktisch verband sich mit ihm strukturelle Intoleranz, die vom Staat und von den ihn erteilenden Kirchen ausging. Sie wirkte sich sofort zu Beginn des 19. Jahrhunderts aufgrund des christlichen Antijudaismus zulasten von Kindern aus jüdischen Familien aus, sodann zulasten von christlichen Dissidenten sowie im späteren 19. Jahrhundert zulasten von Kindern aus Familien ohne Religionszugehörigkeit.[662] Erst nach der Novemberrevolution von 1918 ist in Deutschland der staatliche Zwang aufgehoben worden, dass Dissidentenkinder gegen ihren Willen bzw. gegen den Willen ihrer Eltern am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen mussten.

Das Spannungsverhältnis, in dem der konfessionelle Religionsunterricht zur individuellen Gewissens- und Religionsfreiheit sowie zum Leitbild der Toleranz steht, war von Anfang an eine schwere Hypothek. Die Weimarer Verfassungsberatungen haben sich mit dieser rechts- und bildungspolitischen Erblast auseinandergesetzt und folgerichtig eine andere Lösung,

662 Die Kirchen haben erst im späten 20. bzw. im 21. Jahrhundert den Toleranzgedanken rezipiert. Zur geistesgeschichtlichen Verspätung und zu gedanklichen Problemen der kirchlichen und theologischen Annäherung an die Toleranzidee vgl. *Kreß*, in: *Nüssel*, Theologische Ethik der Gegenwart, 2009, S. 227; *Weskott*, Gewissen und Gewissensfreiheit im neueren Protestantismus, 2020. – Schulisch-religionspädagogisch wird das Leitbild der Toleranz heutzutage aufgegriffen; vgl. die Zeitschrift „entwurf" 2021, H. 3, online https://www.friedrich-verlag.de/shop/toleranz-16871 (Abruf 10.12.2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

nämlich religionskundlichen Unterricht, in Betracht gezogen, was damals politisch aber nicht durchsetzbar war. Im Ergebnis kam 1919 in Weimar sowie 1948/1949 in Bonn zum Religionsunterricht keine konsistente Regelung, sondern ein fragiler Kompromiss zustande.

(4) Eine Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht, die auf Toleranz und Dialog abzielte, war der Sache nach bereits im 18. Jahrhundert entwickelt worden. Sie entstammte der Aufklärungspädagogik und wurde exemplarisch im Dessauer Philanthropinum verwirklicht: ein für alle Schüler gemeinsamer Unterricht, der religionsgeschichtlich und -vergleichend angelegt war und ihnen eine eigene persönliche Gewissensentscheidung ermöglichen sollte. Als philosophische und theologische Begründung diente im Horizont des 18. und 19. Jahrhunderts die Theorie der natürlichen Religion.

Spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts steht eine weitere Begründungsargumentation zur Verfügung: die Konzeption der Ethik als einer Güterlehre, der gemäß die Religion nicht mehr als das Fundament von Gesellschaft und Staat einzustufen ist. In der modernen, sektoral ausdifferenzierten und weltanschaulich pluralen Gesellschaft ist sie vielmehr als ein Gut der Kultur neben anderen zu deuten. Anstelle der Religion bilden heute Normen und Prinzipien der Ethik, unter ihnen die Menschenwürde, die Menschenrechte oder die Toleranz, die ideelle Grundlage des Gemeinwesens. Durchdenkt man diesen Sachverhalt, dann ist die Konsequenz zu ziehen, ein Schulfach Ethik/Religionskunde einzurichten, das ethische Kenntnisse und ethische Bildung vermittelt und in diesem Rahmen die Religionen als einen wesentlichen Teil der Kultur behandelt.[663]

(5) Rechtsgeschichtlich hat das Modell des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland wiederholt schwere politische Krisen erzeugt. Um Beispiele herauszugreifen, die in den voranstehenden Buchteilen erläutert worden sind: Aus konkretem Anlass, nämlich aufgrund der Weigerung eines preußischen Religionslehrers, sich dem Dogma der Unfehlbarkeit des Papstes zu unterwerfen, gehörte der Religionsunterricht zu den Faktoren, die 1871 den Bismarck'schen Kulturkampf bewirkten; oder: Im Jahr 1892 mussten der preußische Unterrichtsminister sowie der Reichskanzler in seiner Funktion als preußischer Ministerpräsident von ihren

663 S. oben S. 82 ff. u. passim. In diese Richtung heute auch aus religionspädagogischer Perspektive *Heumann*, in: *Heumann*, An der Grenze?, 2001, S. 46: „Religion als Teilkultur". Ein religionskundlicher Unterricht vermag zugleich der existenzbezogenen Dimension von Religion gerecht zu werden; hierzu *Heumann*, in: *Rendle*, Glaube, der verstehbar wird …, 2012, S. 141.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Ämtern zurücktreten, nachdem ihr restaurativer Gesetzentwurf zum Religionsunterricht aufgrund breiter öffentlicher Proteste gescheitert war; oder: In der zweiten Hälfte der 1890er Jahre entbrannte aufgrund des diskriminierenden Umgangs mit jüdischen Religionslehrerinnen der Berliner Schulstreit; oder: Die Beratungen zur Weimarer Verfassung und zum Bonner Grundgesetz gerieten durch das Thema „Religionsunterricht" immer wieder ins Stocken. Ursprünglich hatte man beide Male überhaupt nicht vorgesehen gehabt, ihn in der Verfassung zu erwähnen. Dies erfolgte erst aufgrund nachdrücklicher kirchlicher Interventionen. Im Juli 1919 und im April/Mai 1949 stand der Streit um den Religionsunterricht der Verabschiedung der Verfassungen bis zuletzt im Wege. Noch nach der parlamentarischen Schlussabstimmung über das Grundgesetz erklärten die katholischen Bischöfe am 23. Mai 1949, für sie sei die neue Verfassung aufgrund der ihres Erachtens unzureichenden Absicherung von Konfessionsschule und Religionsunterricht nicht hinnehmbar.

Hugo Preuß hatte die Problematik im Jahr 1905 prägnant auf den Punkt gebracht. Er beklagte, dass sich mit dem Religionsunterricht rechtspolitisch eine hundertjährige „Leidensgeschichte" verbinde.[664] Dabei stand ihm vor Augen, dass der konfessionelle Religionsunterricht ein Konstrukt des frühen 19. Jahrhunderts war. Inzwischen handelt es sich um eine mehr als zweihundertjährige Leidensgeschichte. Im Jahr 1919 hatte – wie oben zitiert – Ernst Troeltsch die Bilanz gezogen, eine echte Reform scheitere an „dem Verhalten der Kirchen und der von ihnen beeinflußten politischen Gruppen"[665].

(6) In der Gegenwart finden die rechts- und bildungspolitischen Verwerfungen, die sich mit dem konfessionellen Religionsunterricht seit seiner Institutionalisierung im frühen 19. Jahrhundert verbinden, ihre Fortsetzung. Anders als es dem Weimarer Verfassungsarchitekten Hugo Preuß sinnvoll erschien und als es von der Weimarer Reichsverfassung vorgeschrieben worden war, sieht das Bonner Grundgesetz abgesehen von der Gewährleistungsgarantie in Art. 7 Abs. 3 GG keine Rahmenkompetenz des Gesamtstaats für den Religionsunterricht vor. Im Ergebnis ist zu ihm in der Bundesrepublik quer durch die Bundesländer ein Flickenteppich entstanden. Zurzeit reagieren die Bundesländer auf die Pluralisierung und Säkularisierung der Bevölkerung höchst unterschiedlich und haben – soweit Beschlüsse zustande kamen – zum Fach Religion Lösungen geschaffen, die einander teilweise wechselseitig ausschließen (z.B. Nordrhein-Westfalen

664 S. oben S. 70.
665 S. oben S. 64.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

versus Hessen; Hamburg versus Bayern, usw.). Nur dahingehend herrscht offenkundig Konsens, dass Reformen als solche unabweisbar sind. Anders gesagt: Der dem 19. Jahrhundert entstammende, vom Grundgesetz gewährleistete konfessionelle Religionsunterricht ist nicht zukunftsfest. Zum Teil wird die Vorgabe des Art. 7 Abs. 3 GG von den Bundesländern bei ihren Reformversuchen stark uminterpretiert oder faktisch sogar übergangen.

Wie sehen Entwicklungspfade aus, die für die Bundesrepublik jetzt denkbar sind? Typologisch sind drei Wege auseinanderzuhalten.

2. Entwicklungspfad I: Modifizierte Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts

(1) Diesem Ansatz gemäß ist der herkömmliche konfessionelle Religionsunterricht unter Modifikationen aufrecht zu erhalten. Ein solcher konservativer Weg wird zurzeit durchaus beschritten bzw. er wird empfohlen – etwa in Form des Vorschlags, dass das Hamburger Modell auf ihn zurückgestutzt werden soll.[666] Verfassungsrechtlich ist er unproblematisch, solange er dem Wortlaut, dem Wortsinn und der historischen Entstehung von Art. 7 Abs. 3 GG entspricht.

(2) Auf der Linie, das tradierte Modell zu wahren, liegen ihrer Intention zufolge ferner die in manchen Bundesländern praktizierten Ansätze, anstelle eines unikonfessionellen, z.B. römisch-katholischen, einen bi- oder interkonfessionellen Religionsunterricht (römisch-katholisch–evangelisch) zu schaffen. Hierdurch möchte man erreichen, dass sich die herkömmliche Religionslehre der Kirchen trotz der zurückgehenden Zahl evangelisch oder katholisch gebundener Schülerinnen und Schüler dennoch erteilen lässt. Im Einzelnen differieren die Modelle und die alltägliche Praxis des interkonfessionellen Unterrichts in den Bundesländern erheblich. Teilweise hat er sich vor Ort stillschweigend eingebürgert, obwohl er formal ungeregelt oder formal sogar unzulässig ist. Ohnehin sind zum Religionsunterricht vielerorts ganz erhebliche Grauzonen entstanden.

In Niedersachsen wird zurzeit favorisiert, einen evangelisch–katholisch bikonfessionellen Unterricht als sog. christlichen Religionsunterricht einzuführen. Von seinem Selbstverständnis her und in seiner Präsentation ist das Konzept so angelegt, dass es beim konfessionellen Modell bleibe und dieses lediglich modifiziert werde. Blickt man genauer hin, stellt sich

666 S. oben S. 182.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

indessen die Rückfrage, ob es von Art. 7 Abs. 3 GG noch gedeckt wird. Eine „christliche" Kirche als Referenz für den „christlichen" Unterricht existiert nicht. Stattdessen sind Konfessionskirchen vorhanden. In dem geplanten Unterricht soll wechselweise evangelisches und katholisches Lehrpersonal eingesetzt werden. Aufgrund der starken dogmatischen und ekklesiologischen Differenzen zwischen der evangelischen und der katholischen Kirche weichen die inhaltlichen Verpflichtungen dieser Lehrkräfte signifikant voneinander ab. Im Ergebnis handelt es sich um christliche Konfessionskunde, die definitionsgemäß kein Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG mehr ist.[667]

(3) Wie immer solche Einzelfragen zu beurteilen sind – bei dem Entwicklungspfad I, der modifizierten Bewahrung des dem 19. Jahrhundert entstammenden Modells, bleibt auf jeden Fall das Dilemma bestehen, dass Kinder und Heranwachsende durch den Religionsunterricht separiert werden. Die Bemühungen, temporär gemeinsame Unterrichtsphasen oder dgl. einzuplanen, lösen das Problem bestenfalls vordergründig, aber nicht grundsätzlich und nicht strukturell. Sollte man es in der Bundesrepublik beim herkömmlichen konfessionell vorgehaltenen Unterrichtstypus belassen, müssten flächendeckend „vieldutzendfach"[668] entsprechende Angebote errichtet werden – neben orthodoxem, muslimischem, alevitischem u.a. einen buddhistischen Unterricht sowie zusätzlich nichtreligiöse Lebenskunde, usw. Angesichts der beträchtlichen Zahl von Religionen und Weltanschauungen stellt sich organisationstechnisch die Frage der Praktikabilität, die zugleich ethisch und rechtlich relevant ist. Zudem ergeben sich kaum lösbare Probleme der Ausbildung und der Qualitätssicherung bei den Lehrkräften quer durch die vielen Konfessionen und Religionsgemeinschaften. Was den nach dem Muster des christlichen konfessionellen Unterrichts teilweise eingeführten bekenntnisgebundenen Islamunterricht anbelangt, haben sich die Schwierigkeiten als derart gravierend erwiesen, dass er bei nüchterner Betrachtung nicht mehr als zukunftsträchtig gelten kann. Um Abhilfe zu schaffen, setzen Hessen oder Bayern zurzeit auf einen religionskundlichen Islamunterricht, der aber – wie dargestellt – in Sackgassen einmündet.[669]

(4) Daneben ist gelegentlich ein anderer Vorschlag zu hören: das herkömmliche Fach zu konservieren, indem zwischen ihm und Philosophie/Ethik ein Verbund hergestellt wird („fächerverbindender Unter-

667 S. oben S. 90, S. 141, S. 170.
668 *Lübbe*, in: *Jenninger* u.a., Tamen!, 2007, S. 487.
669 S. oben S. 187–197.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

richt"). Als strukturelle, institutionelle Dauerlösung eignet sich der Vorschlag nicht. Er scheitert schon allein an der Asymmetrie der Fächer: auf der einen Seite der partikulare, konfessorische, von externen kirchlichen und von religiösen Vorgaben abhängige Religionsunterricht, der freiwillig besucht wird bzw. von dem man sich jederzeit abmelden kann, auf der anderen Seite das Fach Philosophie oder Ethik, das – mit John Rawls gesagt – auf einem überlappenden Konsens basiert und universalistisch angelegt ist.

(5) Mit einer speziellen Anschlussfrage, die aus dem Modell des konfessionellen Unterrichts resultiert, haben sich nicht- oder nachreligiöse Weltanschauungsgemeinschaften auseinanderzusetzen. Sie sind in einen Zwiespalt geraten, der im Jahr 2021 zur Aufspaltung der Verbände, nämlich zum Ausscheiden des Humanistischen Verbands Deutschlands (HVD) aus dem Koordinierungsrat säkularer Organisationen KORSO (neuerdings „Zentralrat der Konfessionsfreien") geführt hat. Einzelne nachreligiöse Weltanschauungsgemeinschaften versuchen, das Paradigma des konfessionellen Religionsunterrichts nachzuahmen, indem sie analog zu ihm einen Lebenskundeunterricht aufrechterhalten bzw. ihn aus- oder aufbauen möchten. Andere humanistische Verbände positionieren sich gegenteilig. Sie üben Grundsatzkritik am konfessionellen Religionsunterricht und setzen sich für Ethik als Pflichtfach für alle ein.

(6) *In summa*: Sofern man es beim Entwicklungspfad I belässt und das Modell des konfessionellen Unterrichts beibehält, bleiben die Desiderate und Schwachstellen des konfessionellen Religionsunterrichts strukturell ungelöst:

- getrennter Unterricht / Separierung von Schülerinnen und Schülern,
- Marginalisierung, ggf. Diskriminierung von Angehörigen kleiner Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaften,
- Gefahren des Eindringens religiös fundamentalistischer Tendenzen,
- die Gefahr bzw. die Realität der grundrechtswidrigen, rechtsstaatlich fragwürdigen Auswahl und Kontrolle des Lehrpersonals durch Kirchen oder Religionsgemeinschaften[670],
- und nicht zuletzt mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler: Soweit sie am Religionsunterricht teilnehmen, wird ihnen der Ethikunterricht vorenthalten, weil konfessioneller Religionsunterricht und Ethik getrennte Fächer / Alternativfächer sind. In der Gegenwart sollte Ethik von der Sache her ein Fach „für alle" sein (s. hierzu unten Abschnitt 4: Entwicklungspfad III).

670 S. oben S. 151 ff., S. 154 ff.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

3. Entwicklungspfad II: Transformation des konfessionellen in einen multireligiösen Religionsunterricht

(1) Vom Entwicklungspfad I, der prinzipiell im traditionell konfessionsgebundenen Muster verharrt, ist ein multireligiöser Religionsunterricht zu unterscheiden, der als Pioniermodell im Stadtstaat Hamburg in Gang gebracht wird. Dort wird er, begrifflich missverständlich und sachlich irreführend, als Religionsunterricht für alle bezeichnet. Bestreitbar ist, dass er noch von Art. 7 Abs. 3 GG gedeckt sei. *De facto* handelt es sich in Hamburg jenseits konfessioneller Religionslehre um einen religionsvergleichenden und -kundlichen Unterricht, der additiv von Lehrkräften erteilt wird, die einigen vom Staat ausgesuchten Religionsgemeinschaften angehören.[671]

(2) Inzwischen zeichnet sich nicht zuletzt aufgrund der Entwicklung in Hamburg ein Problem ab, das verfassungspolitisch und -rechtlich nicht beiseitegeschoben werden darf: die Tendenz, Art. 7 Abs. 3 GG in seiner Auslegung ähnlich zu überdehnen, wie es bereits mit einem anderen die Kirchen betreffenden Verfassungsartikel geschah, nämlich mit dem Selbstordnungsrecht der Kirchen gemäß Art. 140 GG i.Verb.m. Art. 137 Abs. 3 WRV. Auf Letzteren stützen die Kirchen in ihrer Funktion als weltliche Arbeitgeber das von ihnen intern gesetzte, vom staatlichen Recht in wesentlichen Punkten abweichende Arbeitsrecht.[672] Die an kirchlichen Wünschen und Interessen orientierte Überdehnung von Art. 140 GG i.Verb.m. Art. 137 Abs. 3 WRV ist, abgesehen von Stimmen im Schrifttum, im Jahr 2018 vom Europäischen Gerichtshof und ihm folgend vom Bundesarbeitsgericht in Schranken verwiesen worden.[673] Zu Art. 7 Abs. 3 GG steht es noch aus, dass analog eine Klärung erfolgt und extensive Auslegungen bzw. Überdehnungen dieses Artikels durch die Judikatur eingegrenzt werden.[674]

---

671 S. oben S. 178 ff.

672 Nach dem staatlichen öffentlichen Dienst sind die Kirchen in der Bundesrepublik mit ca. 1,4 Millionen Beschäftigten die größten Arbeitgeber – u.a. im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungswesen. Sie beschäftigen eine sehr viel höhere Zahl von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern als Konzerne wie Siemens, VW oder die Post AG.

673 Zusammenfassend z.B. *Kreß*, in: MedR 2019, 27 f.; *Greiner/Senk*, in: MedR 2020, 46; s. auch oben S. 157 f.

674 Für manche Einzelstaaten der EU hat die europäische Rechtsprechung (Europäischer Gerichtshof in Luxemburg, Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg) zum konfessionellen Religionsunterricht bereits Eingrenzungen vorgenommen und dabei im Sinne eines Schutzes „vor" Religion votiert; vgl. *Bielefeldt/Wiener*, Religionsfreiheit auf dem Prüfstand, 2020,

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

(3) Etliche Äußerungen in den Kirchen und in der Politik präsentieren die Hamburger Konzeption geradezu als „das" Modell, das es ermögliche, den deutschen Weg des Religionsunterrichts doch noch fortführen und retten zu können. Einige Schwachstellen sind in Teil C. II.2. dieses Buchs angesprochen worden[675], etwa die dezisionistische Auswahl der beteiligten Religionsgemeinschaften durch den Hamburger Stadtstaat, der einerseits Bedenken erweckende religiöse Organisationen aufwertet, andererseits Religionen wie den Buddhismus ausgrenzt, obwohl sie für einen gegenwartsadäquaten Religionsunterricht wichtig wären. Das Modell ist intolerant konzipiert, weil es nichtreligiös-humanistische Bildung marginalisiert und säkulare Weltanschauungsgemeinschaften beiseiteschiebt. Nicht haltbar ist es, dass in Hamburg für Schülerinnen und Schüler, die an dem konfessorisch[676] multireligiösen Unterricht nicht teilnehmen möchten, in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 keine Alternative zur Verfügung steht. Da alle Schülerinnen und Schüler gleicherweise ein Recht auf Bildung zu Sinn- und Wertfragen besitzen, muss es für sie möglich sein, ein nichtkonfessorisches anderes Fach zu besuchen. Ob es Ethik, Werte und Normen, Philosophie für Kinder oder anders heißt, ist sekundär.

Dem Anspruch eines integrativen, gemeinsamen Unterrichts zu Sinn- und Wertfragen wird jedenfalls nicht Genüge geleistet, wenn der herkömmliche konfessionelle Religionsunterricht in eine derartige multireligiöse Religionslehre überführt wird. Demgegenüber trägt ein weiterer, dritter Entwicklungspfad der Integration, der Einübung in Toleranz und dem Dialog konzeptionell sowie strukturell von vornherein Rechnung.

4. Entwicklungspfad III: Einführung eines Schulfachs Ethik/ Religionskunde

Dieser Ansatz intendiert einen Paradigmenwechsel zugunsten eines neuen Faches Ethik/Religionskunde. Es ist an alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Konfessionsstatus adressiert, so dass sie gemeinsam unterrichtet werden („Ethik für alle"). Dabei handelt es sich um ein

---

S. 189 ff.; ein einzelnes Urteil als Beispiel: EGMR, Papageorgiou and Others v. Greece, 31.10.2019, Az. 4762/18, 6140/18, online laweuro.com/?p=9641 (Abruf 10.12.2021).

675 S. oben S. 175–186.

676 Auf die Selbstbeschreibung als „konfessorisch" legen die Befürworter des Religionsunterrichts für alle sehr großen Wert; s. oben S. 185.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Pflichtfach mit obligatorischer Teilnahme, weil anders als beim konfessionellen bekenntnishaften, „konfessorischen" Religionsunterricht kein Konflikt mit dem persönlichen Recht auf Gewissens- und Religionsfreiheit aufbricht.

An sich lässt sich diese Option nicht als „neu" bezeichnen. Denn der gemeinsame Unterricht zu Religion und Moral wurde vor 250 Jahren von der Aufklärungsphilosophie und -pädagogik empfohlen und seinerzeit als Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht praktiziert. Zu den Vordenkern gehörte J.B. Basedow, auf den die Modellschule in Dessau, das Philanthropinum, zurückging.[677] Aufgrund seiner Verwurzelung in der Aufklärung ist das Konzept eines religionsübergreifenden Unterrichts den Menschenrechten, der Toleranz und – mit Paul Ricoeur (1913–2005) gesagt – einer Argumentationsethik[678] verpflichtet. Wie lässt sich in der Bundesrepublik die Einführung eines solchen integrativen Faches bewerkstelligen? Hierzu sind drei politische Vorgehensweisen vorstellbar.

a) Pflichtfach Ethik/Religionskunde neben dem konfessionellen Unterricht

Aufgrund ihrer Zuständigkeit für das Schul- und Bildungswesen können einzelne Bundesländer Ethik/Religionskunde zum Pflichtfach erklären.[679] Rechtlich ist dies möglich, ohne Art. 7 Abs. 3 GG mit seiner Garantie des herkömmlichen Religionsunterrichts formal anzutasten.[680] Das bisherige sog. Ersatzfach Ethik würde in dem neuen Pflichtfach Ethik/Religionskunde aufgehen. Daneben könnte an den Schulen weiterhin wie bisher die herkömmliche Religionslehre gemäß Art. 7 Abs. 3 GG angeboten werden. Allerdings wäre zu erwarten, dass sie nach Einführung eines verbindlichen Pflichtfachs Philosophie/Religionskunde oder Ethik/Religionskunde auf Dauer leerlaufen würde, weil man sich von ihr problemlos abmelden

677 S. oben S. 18–23.

678 Vgl. *Müller*, Pflicht oder gutes Leben?, 2020, S. 146, S. 147 ff.

679 Eine hierauf abzielende Empfehlung, adressiert an alle Bundesländer, hat auf politischer Ebene am 20.11.2020 die Bundesarbeitsgemeinschaft Säkulare Grüne von Bündnis 90/Die Grünen abgegeben; online https://saekulare-gruene.de/bag-saekulare-gruene-fordert-pflichtfach-philosophie-und-religionskunde-fuer-alle-schuelerinnen (Abruf 12.10.2021).

680 Statt vieler *Muckel*, in: Nordrhein-Westfälische Verwaltungsblätter 2018, 137, unter Bezug auf die Judikatur des BVerwG; vgl. sodann insbes. BVerfG, Beschl. v. 15.3.2007, in: NVwZ 2008, 72.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

kann. Daher wäre kirchlicher Protest zu erwarten. Rechtsethisch ist einzuwenden, dass die Bundesländer, die ein solches Vorgehen beschließen müssten, nicht mit offenen Karten spielen würden. Denn sie würden den herkömmlichen Religionsunterricht gleichsam durch die Hintertür abschaffen.

Ein solcher Einwand der Intransparenz lässt sich gegen die beiden Optionen der Politik, die nunmehr zu nennen sind, nicht erheben. Aus Sicht des Verfassers verdienen sie deshalb den Vorzug.

b) Ethik/Religionskunde in öffentlichen bekenntnisfreien Schulen

Den einzelnen Bundesländern steht es frei, in ihrem Bereich gemäß Art. 7 Abs. 3 GG den öffentlichen, vom Staat getragenen Schulen den Status „weltlich" bzw. – terminologisch präzis – „bekenntnisfrei" zu verleihen. In ihnen braucht dann kein konfessioneller Unterricht mehr stattzufinden. Stattdessen kann ein Schulfach Ethik/Religionskunde eingerichtet werden, an dem alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen.

Von der Sache her läge ein derartiger Beschluss etwa für den Stadtstaat Hamburg nahe, der hiermit die Defizite und die verfassungsrechtliche Fragwürdigkeit seines derzeitigen multireligiösen Unterrichts („Religionsunterricht für alle") überwände. Der Schritt, Schulen für bekenntnisfrei zu erklären, ist mit Art. 7 Abs. 3 GG vereinbar und dort ausdrücklich vorgesehen.[681] Weil er der Verfassung entspricht, ist er gegenüber anderen Ansätzen, die in verfassungsrechtliche Grauzonen münden, einschließlich des Hamburger „Religionsunterrichts für alle", rechtspolitisch vorzugswürdig. Er weicht vom konfessionellen Religionsunterricht als dem in Art. 7 Abs. 3 GG genannten „Regel"fall ab, so dass die Einführung bekenntnisfreier Schulen begründungspflichtig ist.[682] Jedoch wirft eine triftige Begründung für die Bundesländer, die hieran interessiert sind, keine Schwierigkeiten auf. Sie ergibt sich aus dem religiös-weltanschaulichen Wandel der Gesellschaft, den der Staat aufzuarbeiten hat, aus dem Anliegen, einen gemeinsamen, integrativen Unterricht zu ermöglichen, und aus sonstigen Sachgründen.

Als Einwand wurde geäußert, auf diese Weise würde ein Richtungswechsel zugunsten einer laizistischen Staats- oder Schulordnung in Gang

681 S. oben S. 106 f., S. 127, S. 133 ff.
682 S. oben S. 136 ff., bes. S. 137.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gebracht.[683] Der Einwand ist sowohl in rechtsgeschichtlicher Betrachtung als auch sachlich unzutreffend. Die Einführung einer weltlichen oder bekenntnisfreien Schule ohne konfessionellen Unterricht ist klassisch – im Jahr 1921 für das damalige Deutsche Reich – gerade nicht als antireligiöses oder antikirchliches Signal, sondern als institutionelle Umsetzung der Toleranzidee aufgefasst worden[684]; denn sie trägt der religiösen und philosophischen Vielfalt der abendländischen Kulturgeschichte, der neueren sozioreligiösen Pluralisierung und der staatlichen Verpflichtung auf die Gewissensfreiheit Rechnung. Insofern drängt sie sich für den weltanschaulich neutralen Staat jetzt geradezu auf. Rechts- und kulturgeschichtlich wird sie ferner dadurch gestützt, dass die Option eines religionsgeschichtlich und religionskundlich angelegten Unterrichts – anstelle des konfessionellen Unterrichts – schon seit dem 19. Jahrhundert anhaltend diskutiert worden ist. Sie wurde und wird auch von Theologen empfohlen[685] und ist u.a. bei den Weimarer Verfassungsberatungen in Betracht gezogen worden.[686]

Realpolitisch zeichnet es sich zurzeit zwar noch nicht ab, dass ein Landesparlament diesen Entscheidungspfad beschreitet. Auf Dauer ist dies jedoch gut vorstellbar. Ein Nachteil eines derartigen Vorgehens wäre es, dass die Zersplitterung der Regularien zum Religionsunterricht zwischen den Bundesländern nicht behoben würde. Dies lässt sich vermeiden, sofern die Politik den abschließend hervorzuhebenden Weg betritt.

c) Aufhebung der Garantie des herkömmlichen Religionsunterrichts im Grundgesetz

Auf Bundesebene können das Grundgesetz geändert und die Verfassungsgarantie zugunsten des konfessionellen Religionsunterrichts aufgehoben

683 Vgl. *Wißmann*, in: NJOZ 2021, 324.
684 S. oben S. 130.
685 S. oben S. 147 f. – Manchmal haben Theologen dieses Anliegen kompromisshaft und unklar vertreten. Schleiermacher und Troeltsch votierten für einen kirchlich konfessionellen Religionsunterricht an staatlichen Schulen. Dieser solle jedoch deskriptiv, religionsbeschreibend, im Sinne eines „religionsgeschichtlichen“ Unterrichts durchgeführt werden, s. oben S. 32, S. 66.
686 Zu Weimar s. oben S. 124 ff.; darüber hinaus Hinweise und Belegangaben zum mehr als zwei Jahrhunderte langen vielstimmigen Plädoyer für einen religionskundlichen Unterricht in Teil A. und B. dieses Buches.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

werden.[687] Hiermit würden Transparenz hergestellt und die Voraussetzungen dafür geschaffen, ein Pflichtfach Ethik/Religionskunde gezielt flächendeckend einzuführen. Die Schieflagen des Kompromisses, von dem Art. 149 Abs. 1 WRV und Art. 7 Abs. 3 GG belastet waren und sind, wären bereinigt. Die Aufspaltung der Schülerschaft durch separierende konfessionelle Religionsunterrichte und durch brüchige Ersatzlösungen würde beendet.[688] Die universitäre Ausbildung und die Einstellung als Lehrkraft stünden allen Interessierten losgelöst von ihrer Konfessions- oder Religionszugehörigkeit offen, was im Sinne der Berufsausübungsfreiheit wünschenswert ist[689] und dem qualitativen Niveau des Schulfaches dient. Nicht zuletzt würde dem jetzigen Zustand ein Ende gesetzt, dass Kirchen und Religionsgemeinschaften beim Einstellungsverfahren oder bei der Berufsausübung Grundrechte des Lehrpersonals, etwa ihre persönliche Gewissens- und Religionsfreiheit oder ihr Recht auf Privatsphäre, beeinträchtigen.[690]

Die „klassischen", seit 1919 erhobenen Einwände gegen einen nichtkonfessionellen Religionsunterricht – erstens zu großer Widerstand der Kirchen; zweitens Überforderung der Lehrpersonen; drittens fehlende Lehrmaterialien[691] – schlagen nicht durch. Zu ihnen ist kursorisch anzumerken[692]:

---

687 Wenn Art. 7 Abs. 3 GG und hiermit verknüpft Art. 7 Abs. 2 GG gestrichen werden, wird zugleich Art. 141 GG (Bremer Klausel) überflüssig.

688 Wenn Ethik/Religionskunde als Pflichtfach für alle eingeführt würde, bliebe es hieran interessierten Bundesländern im Übrigen unbenommen, die derzeitige Berliner Lösung zu übernehmen, die dort aktuell auf der Basis der Bremer Klausel praktiziert wird. In Berlin bieten Kirchen, verschiedene Religionsgemeinschaften und der Humanistische Verband zusätzlich zum Pflichtfach Ethik Religionsunterricht bzw. Lebenskunde als Wahlangebote an. Vor allem in den unteren Jahrgangsstufen werden solche Angebote nachgefragt.

689 Hiermit würde auch ein Dilemma korrigiert, das neuerdings in Bayern aufbricht. Das Bundesland Bayern hat 2021 ein Schulfach islamische Religionskunde, also einen neutralen islamischen Religionsunterricht eingeführt. Nach den derzeit (Dezember 2021) verfügbaren Angaben und Verlautbarungen darf das Fach aber nur von Lehrkräften muslimischen Glaubens unterrichtet werden; zur Problematik des Sachverhalts s. oben S. 193 ff.

690 S. oben S. 151 ff., S. 154 f.

691 S. oben S. 64, S. 124 f.

692 Die nachfolgenden Gesichtspunkte gelten analog zugunsten der voranstehend erwähnten Option b) „Ethik/Religionskunde in öffentlichen bekenntnisfreien Schulen"; s. oben S. 209 f.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

– ad 1: Der Hinweis auf kirchlichen Protest[693] ist kein Sachargument, sondern hat politisch pragmatischen bzw. politisch opportunistischen Zuschnitt. Im Kontext der Erschütterungen des Deutschen Reichs nach der Novemberrevolution 1918 kam ihm eine zeitbedingte, temporäre Plausibilität durchaus zu. Vor und während der Weimarer Nationalversammlung hatten die Interventionen der Kirchen die politische Willensbildung ohnehin stark belastet.[694] Heute ist zu betonen, dass die korporative Religionsfreiheit der Kirchen, die sich aus der Verfassung ableiten lässt, auch dann gewahrt bleibt, wenn sie nicht mehr wie bislang die Grundsätze des Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen festlegen. Ihnen blieben ihre kirchliche Jugendarbeit und die kirchliche Unterweisung (Konfirmandenunterricht u.ä.) sowie sonstige eigene Aktivitäten in vollem Umfang erhalten, und zwar auf der Basis des im Vergleich zu anderen Staaten privilegierten Status, den sie in der Bundesrepublik genießen.
  Inzwischen spricht zusätzlich die Konfessionsstatistik dagegen, dass es verfassungspolitisch unerlässlich sei, den Kirchen durch den von ihnen bestimmten Religionsunterricht noch länger einen Sonderstatus in der Schule zu konzedieren. Selbst dann, wenn man die Zugehörigkeit der Bevölkerung zur katholischen und zur evangelischen Kirche addiert, wird alsbald die symbolische 50 %-Marke unterschritten sein. Dann liegt es in der Tat nahe, dass „der verfassungsändernde Gesetzgeber […] sagt: Für 50 % der Bevölkerung brauchen wir nicht so einen Normenkomplex und dann wird auch eine kirchenfreundliche CDU-Fraktion nicht mehr sagen können, dass sie das noch halten möchte“[695]. Verfassungspolitisch ist es daher folgerichtig, die auf Art. 149 Abs. 1 WRV fußende Garantie des konfessionellen Unterrichts in Art. 7 Abs. 3 GG zurückzunehmen. Politische Reflexionen, die in diese Richtung zielen, sind sogar geboten. Denn heutige Verfassungsnormen können und dürfen an der gegenüber dem 19. oder 20. Jahrhundert nochmals gesteigerten Pluralisierung und Säkularisierung nicht vorbeigehen.
– ad 2 und ad 3: Die alten Vorbehalte, für ein den Religionsunterricht ersetzendes, Ethik und Religionskunde behandelndes Fach stünden kein

693 S. oben S. 64.
694 S. oben S. 114 ff.
695 *Muckel*, in: *Kämper/Pfeffer*, Der kirchliche Auftrag zur Mitgestaltung unserer freiheitlichen Demokratie, 2015, S. 141; die Äußerung bezog sich exemplarisch vor allem auf den in der Verfassung verbürgten Körperschaftsstatus von Kirchen bzw. Religionsgesellschaften.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

geeignetes Lehrpersonal und keine Lehrmaterialien zur Verfügung, lassen sich hier gemeinsam erörtern. Schon im Jahr 1919 waren sie allenfalls begrenzt plausibel. In der Gegenwart sind sie hinfällig. Allein deshalb, weil zum Schulfach Ethik durch das seit Langem eingeführte Ersatzfach Ethik, darüber hinaus durch das Pflichtfach Ethik im Bundesland Berlin und durch „LER" in Brandenburg Ausbildungskapazitäten aufgebaut und pädagogische sowie didaktische Materialien ausgearbeitet worden sind[696], sind für ein neues Pflichtfach Ethik/Religionskunde die sachlich und pädagogisch notwendigen Ausgangsvoraussetzungen gewährleistet.

Für die heutige Rechtspolitik sind im Schwerpunkt die nachfolgend genannten Konsequenzen hervorzuheben:

5. Rechtspolitische Schlussfolgerungen

(1) Die Verfassungsänderung, auf die sich der voranstehende Abschnitt bezog, bietet eine Zukunftsperspektive, an der die Politik längerfristig nicht vorbeigehen kann. Kurzfristig ist es zwar nicht zu erwarten, dass der Deutsche Bundestag mit Zweidrittelmehrheit Art. 7 Abs. 3 GG novelliert bzw. streicht. Dennoch stellt die Aussicht, ein Pflichtfach Ethik/Religionskunde einzuführen, schon jetzt eine regulative Idee dar, an der sich die Bildungs- und die Rechtspolitik bemessen lässt.

(2) Vordringlich ist es zurzeit, das Fach Ethik als Alternative für Schülerinnen und Schüler, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen möchten, flächendeckend auszubauen. In Bundesländern wie Hamburg, Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen[697] ist das Alternativfach Ethik (unter anderem Namen: Philosophie, Praktische Philosophie, Werte und Normen, o.a.) bislang noch nicht einmal für alle Jahrgangsstufen eingeführt worden. Darüber hinaus wird zunehmend wichtig, dass das Fach Ethik ein institutionelles Auffangbecken für Projekte darstellt, die innerhalb des Konstrukts des konfessionellen Religionsunterrichts in Gang gebracht worden sind, sich aber als aussichtslos erweisen. Dies betrifft, wie

696 Statt vieler *Günzler* u.a., Ethik und Erziehung, 1988; *Kriesel/Rolf/Wiesen*, Grundwissen Ethik/Praktische Philosophie, 2007; *Roew/Kriesel*, Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts, 2017; vgl. auch *Bongardt*, in: *Englert* u.a. (Hg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, 2011, S. 205.

697 Vgl. *Muckel*, in: Nordrhein-Westfälische Verwaltungsblätter 2018, 133.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

dargelegt, den nach dem Muster des christlich-konfessionellen Religionsunterrichts konzipierten bekenntnishaften Islamunterricht.[698]

(3) Unterhalb der politisch „großen" Lösung einer Verfassungsänderung auf Bundesebene könnten und sollten die einzelnen Bundesländer kurz- und mittelfristig in Betracht ziehen, im Rahmen des Entwicklungspfades III („Einführung eines Schulfachs Ethik/Religionskunde") das unter b) genannte Modell zu verwirklichen, dem gemäß ein Bundesland öffentlichen Schulen den Status der Bekenntnisfreiheit verleiht, wodurch der obligatorische konfessionelle Religionsunterricht entfällt.[699]

(4) Der Sache nach müssten eigentlich alle Beteiligten einschließlich der Kirchen daran Interesse haben, die Sonderstellung des Faches Religion aufzuheben und ein integratives, gemeinsames Lernen ermöglichendes Pflichtfach Ethik/Religionskunde einzurichten. In den Schulen des weltanschaulich neutralen Staates ist der derzeitige Religionsunterricht zum Fremdkörper, zur konfessionellen Exklave geworden. Seine Überführung in ein Fach Ethik/Religionskunde würde eine Normalisierung bewirken, die die schulische Befassung mit Religion aus ihrer jetzigen Sonder- und Randstellung herausnähme, sie stabilisieren und ihr ein solides Fundament verleihen würde. Dem Status der Religion als eines Gutes der Kultur würde ebenso Rechnung getragen wie dem Bedeutungszuwachs, den seit der Aufklärung und nochmals zusätzlich in den zurückliegenden Jahrzehnten die Ethik für die Meinungsbildung in Gesellschaft, Wissenschaft, Kultur und Staat gewonnen hat.

Insgesamt ist es ein Bündel von Gründen, aufgrund derer zur Notwendigkeit und zur Dringlichkeit substanzieller Reformen kein Zweifel bestehen kann:

- Seit seiner Einführung zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist der konfessionelle Religionsunterricht von schwerwiegenden rechts- und kulturgeschichtlichen Hypotheken belastet, die noch heute nachwirken.
- Bildungspolitisch ist der sozioreligiöse Wandel aufzuarbeiten, den die religiös-weltanschauliche Pluralisierung und die Säkularisierung mit sich gebracht haben. In dieser Hinsicht ist die Verantwortung des Kulturstaats gefragt.[700]

698 S. oben S. 191 u. passim.
699 S. oben S. 209 f.
700 Auf der Grundsatzebene zum Kulturstaatsgedanken: *Häberle*, Verfassungslehre als Kulturwissenschaft, 2. Aufl. 1998, S. 622: „Die drei sog. Staatselemente – und das ‚vierte': die Kultur".

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

- In der Perspektive der Grundrechte ist das gleiche Recht aller Schülerinnen und Schüler auf ethische, religiöse und weltanschauliche Bildung hervorzuheben, das unabhängig von ihrer jeweiligen religiösen oder weltanschaulichen Bindung besteht. Gegenüber den Segregationen, die das Modell des konfessionellen Unterrichts mit sich bringt, ist ein gemeinsamer Unterricht pädagogisch und sozialethisch vorzugswürdig, sodass er strukturell und institutionell abzusichern ist.
- Und nicht zuletzt: Seit vielen Jahren ist die Erteilung des konfessionellen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik faktisch und rechtlich in eine Grauzone geraten. Die hiermit verbundenen Verwerfungen und Rechtsunsicherheiten tragen zur Erosion der Rechtsordnung im Schulwesen bei.[701] Dies ist rechtsethisch nicht akzeptabel.

701 Mit den derzeitigen Normierungen zur Religion und der Gefahr ihrer „Versteinerung", der Zementierung von Zuständen der Vergangenheit als einer der Faktoren, die die Verfassung erodieren lassen, befasste sich bereits 2008 die Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer; *Sacksofsky*, in: Erosion von Verfassungsvoraussetzungen, 2009, S. 29.

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748932116-140, am 12.10.2024, 07:09:04
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb