

Jochen Bauer

Religionsunterricht für alle

Eine multitheologische Fachdidaktik

Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter
Bernhard Grümme
Hans Mendl
Manfred L. Pirner
Martin Rothgangel
Thomas Schlag

Band 30

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten.

Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Jochen Bauer

Religionsunterricht für alle

Eine multitheologische Fachdidaktik

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Studie wurde unter dem Titel „Religionsunterricht für alle. Grundlegung einer multitheologischen Fachdidaktik“ von der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen als Promotionsschrift angenommen.

1. Auflage 2019

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-037460-7

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-037461-4

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Vorwort	9
1. Die didaktische Aufgabe	13
1.1 Entwicklung des Religionsunterrichts für alle	14
1.2 Entwicklungslinien der Religionendidaktik	46
1.3 Entwicklungsrahmen einer multitheologischen Fachdidaktik ...	69
2. Der didaktische Raum	85
2.1 Die rechtliche Seite	93
2.1.1 Verfassungsrechtliche Grundlagen	93
2.1.2 Verantwortungsklarheit	97
2.1.3 Bekenntnishaftigkeit	109
2.1.4 Fazit	113
2.2 Die politische Seite	116
2.2.1 Demokratisches Potenzial	117
2.2.2 Gesellschaftliches Potenzial	128
2.2.3 Friedens- und Konfliktpotenzial	133
2.2.4 Fazit	144
2.3 Die Schüler-Seite	146
2.3.1 Pluralisierung religiöser Formen	146
2.3.2 Pluralisierung der Religionen	158
2.3.3 Pluralisierung religionsbezogener Wahrnehmungsperspektiven	162
2.3.4 Fazit	164
2.4 Die fachliche, die schulische und die unterrichtliche Seite	166

3.	Die didaktischen Dimensionen	173
3.1	Die Inhaltsdimension	179
3.1.1	Religion, Religionen und Religiosität	180
3.1.2	Religionen als kulturell-kollektive Gedächtnisse	188
3.1.3	Religiosität als individuelles Gedächtnis	194
3.1.4	Religiöse Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kulturell-kollektivem Gedächtnis	202
3.1.5	Fazit	207
3.2	Die Identitätsdimension	209
3.2.1	Personale Identität	209
3.2.2	Soziale Identität	215
3.2.3	Kulturelle Identität	217
3.2.4	Kollektive Identität	221
3.2.5	Identitätsbildung durch religionsrelational verankerten Dialog	238
3.2.6	Fazit	245
3.3	Die Wahrheitsdimension	247
3.3.1	Wahrheit, Authentizität und Wissenschaft	248
3.3.2	Wahrheit in der Theologie der Religionen	260
3.3.3	Wahrheit in der Differenzhermeneutik	269
3.3.4	Wahrheit in der Komparativen Theologie	273
3.3.5	Fazit	284
4.	Die didaktischen Orientierungen	287
4.1	Die Inhaltsdimension: zwischen Schüler- und Traditionsorientierung	299
4.1.1	Schülerorientierung	299
4.1.2	Traditionsorientierung	308
4.1.3	Inhaltsbezogene Orientierungsstrategien	313

4.2 Die Identitätsdimension: zwischen Dialog- und religionspezifischer Orientierung	329
4.2.1 Dialogorientierung	330
4.2.2 Religionspezifische Orientierung	345
4.2.3 Identitätsbezogene Orientierungsstrategien	360
4.3 Die Wahrheitsdimension: zwischen Authentizitäts- und Wissenschaftsorientierung	370
4.3.1 Authentizitätsorientierung	371
4.3.2 Wissenschaftsorientierung	377
4.3.3 Wahrheitsbezogene Orientierungsstrategien	388
5. Die didaktischen Akteure	403
5.1 Lehrerbilder	405
5.2 Aufgaben	415
5.3 Positionalität	428
5.4 Leitbild	436
Literaturverzeichnis	439
Index	481
Abbildungsverzeichnis	486

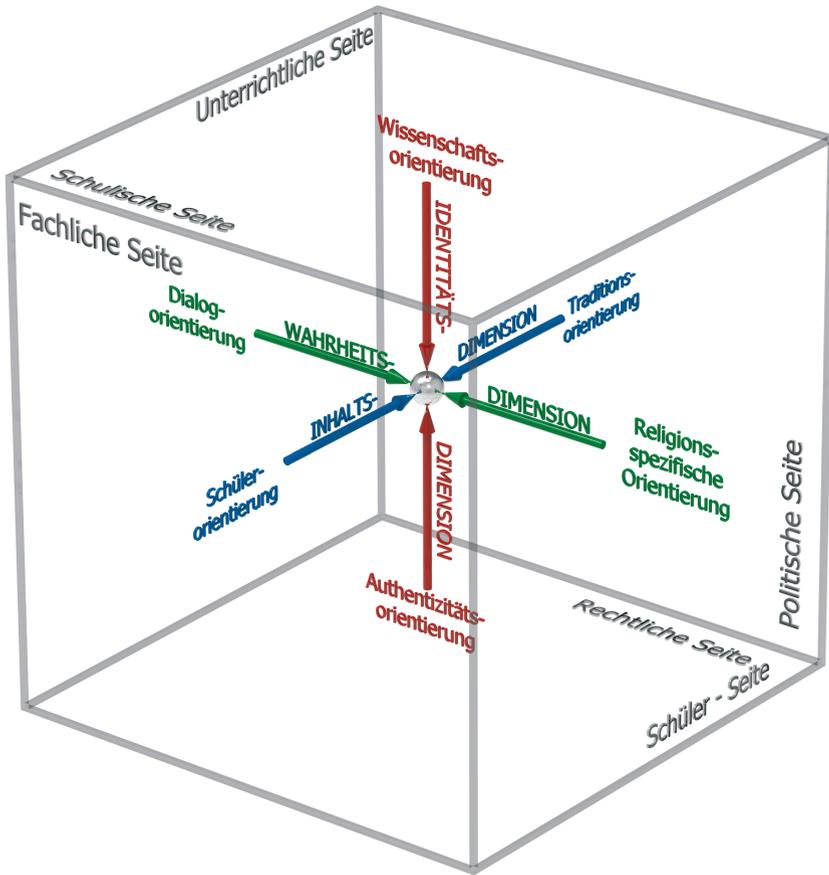


Abb. 1: Didaktisches Strukturmodell des Religionsunterrichts für alle

Vorwort

„Religionsunterricht für alle“: Ein Begriff, ein Modell, ein Projekt. Und Projektionsfläche für diverse religionspädagogische Wünsche und religionspolitische Interessen. Für die einen eine integrationspolitische Notwendigkeit, die Rettung vor konfessioneller Zersplitterung, ein Raum religiöser Selbstbestimmung, kurz: Das Modell der Zukunft für den schulischen Religionsunterricht in einer religiös pluralisierten Gesellschaft. Für andere das Ende des konfessionellen Unterrichts, eine hohle Religionskunde, ein religiöser Supermarkt, auf jeden Fall: Ein kirchenpolitisches Harakiri, mit dem der gesicherte Platz des Religionsunterrichts in der Schule in törichter, ja verantwortungsloser Weise aufgegeben wird.

Es ist deshalb Zeit, diese Diskussion zu vertiefen und zu versachlichen. Dazu braucht es als Grundlage ein systematisches fachdidaktisches Konzept, das es bisher nicht gibt. Dies zu ändern, ist das Ziel dieses Buchs.

In Hamburg hat der „Religionsunterricht für alle“ Tradition: Religion wurde an öffentlichen Schulen noch nie in größerem Ausmaß nach Konfessionen und Religionen getrennt unterrichtet. Dieser Religionsunterricht für alle auf Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG wurde jahrzehntelang rechtlich allein von der evangelischen Kirche verantwortet. Seit einigen Jahren gibt es aber vor dem Hintergrund der religiösen Pluralisierung der Schülerschaft Bemühungen, diese Situation weiterzuentwickeln: Zukünftig sollen neben der evangelischen Kirche auch die muslimischen Religionsgemeinschaften sowie die alevitische und die jüdische Gemeinde gleichberechtigt diesen Religionsunterricht verantworten können. Die Bedeutung dieser Entwicklung reicht weit über Hamburg hinaus. Denn in vielen städtischen Ballungszentren Deutschlands gibt es – zumindest bei oberflächlicher Betrachtung – vergleichbare Ausgangslagen: Säkularisierung und Pluralisierung, vor allem aber die zunehmende Anzahl von Religionsgemeinschaften, die einen Anspruch auf einen eigenen Religionsunterricht erheben, sind Phänomene in allen (westdeutschen) Bundesländern. Aus dem „Hamburger Weg“ wird so die Option eines „Hamburger Modells“.

Worauf kann diese Fachdidaktik gegründet werden? Die verfassungsrechtlich gebotene Ausrichtung auf die Grundsätze der Religionsgemeinschaften verweist auf die Theologie. Doch die gibt es bei einem Religionsunterricht, der von mehreren Religionen verantwortet wird, nur im Plural. Die Konstruktion einer alle Religionen überwölbenden „Supra-Theologie“ erweist sich als illusionär und nicht zielführend. Eine Fachdidaktik des Religionsunterrichts für alle kann deshalb nur „multitheologisch“ sein – *nicht*, in dem sie selbst *theologisch argumentiert* und eine Theologie-Fusion anstrebt, sondern in dem sie *mit Theologien arbeitet* und ihnen im Hinblick auf den Religionsunterricht für alle eindeutige Rollen und Zuständigkeiten zuweist.

Im Folgenden wird die multitheologische Fachdidaktik des Religionsunterrichts für alle in fünf Schritten entwickelt. Der erste, einleitende Teil fragt, welchen „*didaktischen Aufgaben*“ sich diese Didaktik stellen muss und legt dar, wie dabei vorgegangen werden soll. Der Religionsunterricht für alle wird dabei im historischen Kontext und in der aktuellen religionsdidaktischen Diskussion um interreligiöses Lernen verortet. Der wissenschaftstheoretische Ort der Fachdidaktik wird bestimmt und ein „*didaktisches Strukturmodell*“ entwickelt, an dem sich die nachfolgende Analyse und auch der Aufbau des Buchs orientiert (vgl. Abb. 1). Der zweite Teil widmet sich dem „*didaktischen Raum*“ des Religionsunterrichts für alle. Hier geht es um die Rahmenbedingungen, also seine religionsrechtliche, -politische und -soziologische Seite. Dabei wird deutlich: Pluralismusfähigkeit ist zugleich Voraussetzung wie Zielsetzung des Religionsunterrichts für alle. Aus dem Religionsbegriff ergeben sich im dritten Teil die „*didaktischen Dimensionen*“: Inhalt, Identität und Wahrheit erweisen sich als die zentralen Faktoren im Religionsunterricht für alle. Worin sie bestehen und wie sie den Unterricht beeinflussen können, wird hier erörtert. Nach diesen primär analytischen Schritten kommt im vierten Teil das didaktische Handeln in den Blick. Sechs „*didaktische Orientierungen*“ benennen Prinzipien, die bei der Gestaltung des Religionsunterrichts für alle berücksichtigt werden sollen. Sie konkretisieren sich in „*didaktischen Orientierungsstrategien*“. Der abschließende fünfte Teil beschreibt die Rolle und die Aufgaben der Lehrkräfte als den „*didaktischen Akteuren*“ im Religionsunterricht für alle, diskutiert die Bedeutung ihrer konfessionellen Identität und bietet zusammenfassend ein Leitbild.

Diese Fachdidaktik ist im Kontext der Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts für alle entstanden. Mit dieser Weiterentwicklung bin ich als Fachreferent für Religion in der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung und als Fachseminarleiter am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung seit Jahren beschäftigt. Auch wenn sich die Diskussionen und Ergebnisse der Weiterentwicklung in den nachfolgenden Ausführungen vielfach wiederfinden und einer wissenschaftlichen Reflexion unterzogen werden, handelt es sich um eine private Studie und nicht um eine Auftragsarbeit meines Arbeitgebers.

Und dennoch wäre diese Studie nicht entstanden, ohne die vielen Gespräche in den Projektgruppen, Arbeitskreisen und Gremien, ohne den Austausch mit den Lehrkräften im und nach dem Vorbereitungsdienst, den Vertreterinnen und Vertretern der Religionsgemeinschaften und den Kolleginnen und Kollegen aus der Behörde für Schule und Berufsbildung sowie dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Für die wissenschaftliche Beratung und die Annahme des weit vorangeschrittenen Projekts als Dissertation an der Universität Göttingen bedanke ich mich bei Prof. Dr. Bernd Schröder und Prof. Dr. Kerstin Rabenstein sowie bei Prof. Dr. Clauß-Peter Sajak von der Universität Münster für seine Tätigkeit als Drittprüfer. Prof. Dr. Friedrich Schweitzer und Prof. Dr. Katja

Boehme bin ich für Austausch und Beratung dankbar. Von unschätzbarem Wert waren die Gespräche mit meinen Kollegen Dr. Egbert Stolz und PD Dr. Hans-Werner Fuchs, die beide das Manuskript nicht nur gelesen, sondern studiert und mit zahlreichen Kommentaren bereichert und vorangebracht haben. Dank gebührt auch Dr. Sebastian Weigert vom Kohlhammer-Verlag für die freundliche Betreuung sowie Norbert Zaschel für die kritische Durchsicht des Manuskripts. Die Drucklegung erfolgte mit großzügiger Unterstützung der Udo Keller Stiftung – Forum Humanum und der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland.

Und sicher ist: Ohne die Hilfe bei Grafik und Sprache, ohne die Toleranz und Unterstützung im Familienalltag wäre die Arbeit an diesem Buch nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich also herzlich bei meiner Frau Katharina und meinen drei Söhnen Paul, Marten und Leon für die Wahrung von Art. 5 Abs. 3 GG im häuslichen Bereich.

Hamburg, im Frühling 2019

Jochen Bauer

1. Die didaktische Aufgabe

Theologie hat ihren historischen Ort und ihren Sitz im Leben. Gleiches gilt für eine Religionsdidaktik. Es sind konkrete Situationen und Problemstellungen in Religion, Gesellschaft, Schule und Unterricht, auf die religionspädagogische Reflexion antwortet und für die sie Handlungsperspektiven entwickelt. Religionsdidaktik steht dabei in Diskussionszusammenhängen und wissenschaftlichen Traditionen, die einerseits prägen, andererseits reflexiv fortgeführt oder kritisch hinterfragt werden. Didaktische Aufgaben sind nicht überzeitlich und universell, sondern historisch und kontextuell. Deshalb gilt es, zunächst die Kontexte des Religionsunterrichts für alle und seiner didaktischen Reflexion zu klären. In methodologischer Hinsicht sollen dadurch Frageperspektiven, Problemstellungen, Themen und Reflexionsebenen herausgearbeitet werden, um das weitere Vorgehen strukturieren und begründen zu können. In inhaltlicher Hinsicht werden Erkenntnisse, Zusammenhänge und Konzeptionen aus der religionsdidaktischen Diskussion benannt, auf die im Weiteren zurückgegriffen werden kann. Im Einzelnen ist zu fragen:

- Welche Faktoren waren bei der Entstehung und bisherigen Entwicklung des Religionsunterrichts für alle in Hamburg wirksam, welche Aufgaben stellen sich ihm zurzeit und was gilt es deshalb bei seiner religionsdidaktischen Reflexion und konzeptionellen Ausgestaltung zu berücksichtigen?
- Welche Fragestellungen, welche bleibenden Beiträge und welche Problemanzeigen wurden bislang in der religionspädagogischen Diskussion im Allgemeinen und in der religionendidaktischen Reflexion im Besonderen entwickelt und worin liegt ihr Potenzial für die Didaktik eines Religionsunterrichts für alle?
- Wie kann eine Didaktik des Religionsunterrichts für alle wissenschaftstheoretisch verortet und begründet werden und welchen konkreten Fragestellungen und Aufgaben muss sie sich stellen?

1.1 *Entwicklung des Religionsunterrichts für alle*

Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle gilt weithin als bundesweites Unikum: Nirgends sonst gibt es einen Religionsunterricht, in dem Schülerinnen und Schüler nicht nach Konfessionen getrennt unterrichtet werden. Was zunächst als länderspezifische Sondersituation erscheint, wird bundes- und europaweit beachtet, weil hier eine Option deutlich wird, die auch andernorts in vergleichbarer gesellschaftlicher und religiöser Lage relevant sein könnte. Hamburg hat zwar eine spezifische Lösung, aber keine außergewöhnliche Situation. Aus dem „Hamburger Weg“ wird für manche ein „Hamburger Modell“. Allerdings liegt dieses Modell noch nicht in kompakter und konzeptionell-homogener Form vor.¹ Der Wegcharakter der Hamburger Entwicklung zeigt sich nämlich auch darin, dass der Religionsunterricht für alle in einem langen historischen Prozess entstand und vielfältigen Veränderungen unterlag. Entsprechend schwierig ist es, zu definieren, was unter ihm konzeptionell zu verstehen ist. In prozesshaften Entwicklungen können zwar einzelne Positionen nachgezeichnet, aber es kann kein kohärentes gültiges Gesamtsystem dargestellt werden. Zudem durchläuft der Hamburger Religionsunterricht seit einigen Jahren eine weitere, grundlegende Wandlung von einem „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ (RUfa 1.0) hin zu einem von mehreren Religionsgemeinschaften gleichberechtigt verantworteten Religionsunterricht (RUfa 2.0). Auch die hier zu entwickelnde Fachdidaktik versteht sich als Diskussionsbeitrag in diesem neuen Wegabschnitt. Dieser Prozess ist bei weitem nicht abgeschlossen und führt zu Phänomenen, die eine „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ beschreiben: Elemente des alten Systems existieren parallel zum neuen.

Wenn im Folgenden dieser Prozess nachgezeichnet wird, dann erfolgt dies vor allem mit dem Ziel, religionsdidaktische Fragestellungen und Reflexionsebenen sowie konzeptionelle Ansätze und Perspektiven für eine Didaktik des Religionsunterrichts für alle zu gewinnen.

Geschichte des Religionsunterrichts in Hamburg

Der Geburtsort des Hamburger Schulwesens liegt, wie überall in Europa, in den mittelalterlichen Klosterschulen.² Mit dem Aufstieg der Hanse gründet das Bürgertum ab dem 13. Jahrhundert weitere Schulen, um den Nachwuchs für die florierenden Handelsgeschäfte auszubilden. Dauerhafter Streitpunkt ist jedoch, wer an diesen Schulen die Lehrer auswählen und die Unterrichtsinhalte bestimmen darf: die Kirche oder das Bürgertum. An diesem Streit entzündet sich schließlich die Reformation in Hamburg. 1526 wird Johannes Bugenhagen nach

¹ Schröder 2018: 41.

² Hierzu und zum Folgenden Gudjons/Lehberger 1998: 93ff.

Hamburg geholt, der ihr maßgeblich zum Erfolg verhilft. Innerhalb weniger Jahre ordnet er das Staats- und Schulwesen neu und dauerhaft. Die Klosterschule wird in das städtische System überführt und als erste öffentliche Lateinschule das heute noch bestehende Johanneum gegründet. Die Schulaufsicht liegt nun beim „Scholarchat“: einem aus den vier amtsältesten Ratsmitgliedern, den fünf Hauptpastoren und den sogenannten „Oberalten“ gebildeten Gremium.³

Entsprechend der Bugenhagen'schen Ordnung sind staatliche und kirchliche Organe identisch und bilden eine Rechtsgemeinschaft. Die lutherische Orthodoxie legitimiert hinfort die patriarchale Grundstruktur der Stadt. Bis ins 19. Jahrhundert hinein ändert sich daran wenig.⁴ Ambivalent bleibt jedoch die Haltung gegenüber anderen Religionen und christlichen Konfessionen.⁵ Der wirtschaftliche Nutzen gebietet der Stadt, fremde Händler mit guten Handelskontakten nach Hamburg zu holen – die lutherische Orthodoxie fürchtet hingegen das Einschleppen andersreligiöser Vorstellungen als „ansteckende Krankheiten“, wie es ein Hauptkirchenprediger 1553 formuliert. Symptomatisch zeigt sich dies im Umgang mit jüdischen Flüchtlingen: 1590 erlaubt die Hansestadt die Ansiedlung sephardischer, aus Portugal geflohener Juden, um deren Handelskontakte zu nutzen – die private und öffentliche Religionsausübung bleibt ihnen indes zunächst versagt. Etwas besser ergeht es Katholiken, die zumindest in den Gesandtschaften Frankreichs oder Spaniens an Heiligen Messen teilnehmen können. Doch die Situation bleibt für Hamburg fragil, denn die wirtschaftlich konkurrierende Nachbarstadt Altona bietet Juden, Katholiken, Reformierten, Mennoniten und anderen an der „Große[n] Freiheit“ die Möglichkeit, ihre Kirchen zu bauen und Gottesdienste zu feiern. Die geografische Nähe führt gar zu regelhaften Gottesdienstausflügen dorthin. Vergleichbares ist in Wandsbek zu beobachten. Diesem liberalen Konkurrenzdruck hält Hamburg auf Dauer nicht stand, die einsetzende Aufklärung tut ihr übriges. Bereits 1567 hatte die anglikanische Kirche einen Vertrag mit dem Rat der Stadt geschlossen, 1611 wurde erstmals für sie eine Kirche gebaut. Im späteren Verlauf des 17. Jahrhunderts erlässt Hamburg ein „Judenreglement“, unter dem die jüdische Kultur in der Stadt aufblüht. 1811 liegt der jüdische Bevölkerungsanteil bei 6% der Gesamtbevölkerung. 1785 erhalten schließlich auch Katholiken und Reformierte „Konzessionen“ der Stadt, die ihnen die freie und öffentliche Religionsausübung gestatten; weitere Religionsgemeinschaften folgen. Die volle Religionsfreiheit bringt jedoch erst das 19. Jahrhundert.

Im Gefolge der Revolution von 1848 löst sich in Hamburg die Verbindung von Staat und Kirche in einem komplexen und langwierigen Prozess auf. Zunächst zeigt sich in der Zeit des Kaiserreichs eine republikanisch-hamburgische

³ Hering 2008: 15.

⁴ Bergemann 2013: 46.

⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden Grünberg/Slabaugh/Meister-Karanikas 1995b; darüber hinaus: Whaley 1992.

Variante des anderswo üblichen landesfürstlichen Kirchenregiments: Als „Patronat“ kommt den Senatsmitgliedern eine innerkirchliche Aufsichtsfunktion zu.⁶ Im Gegenzug sind in der 1863 neu geschaffenen staatlichen Oberschulbehörde zwei lutherische Geistliche vertreten.⁷ Die enge Verzahnung soll die evangelisch-lutherische Kirche in einem als schwierig wahrgenommenen Umfeld weiterhin stützen.⁸ Nicht grundlos, denn die Symbiose von Staat und Kirche in der bürgerlich-patriarchalen Machtstruktur der Handelsstadt führt bereits seit längerem dazu, dass sich Opposition in antikirchlichen Deutungsmustern artikuliert und dabei auf aufklärerische Traditionen zurückgreift. Bereits im 18. Jahrhundert, als das kulturelle Leben in der Hansestadt gewaltig aufblüht, kommt es z. B. zu engen Kontakten zur englischen Frühaufklärung. Der „Fragmentenstreit“ zwischen Lessing und dem Hauptpastor Goeze stellt die bedeutendste Auseinandersetzung zwischen Aufklärung und orthodoxer Theologie am Ende dieses Jahrhunderts dar.⁹ Zudem äußert sich eine in Hamburg seit der Reformation wirksame Tradition bürgerlicher Initiativen auch in religiösen Reformbewegungen, die parallel zum oder sogar gegen das staatlich-kirchliche Establishment agieren.¹⁰ Exemplarisch ist hier z. B. die von Johann Hinrich Wichern gegründete Stiftung Rauhes Hauses mitsamt der bis heute bestehenden Wichern-Schule zu erwähnen.¹¹ Ende des 19. Jahrhunderts ist der Antiklerikalismus besonders in der Arbeiterbewegung stark verbreitet. Die SPD unterstützt die damalige Kirchaustrittsbewegung.¹² Auch bürgerliche antikirchliche Vereine wie z. B. der Deutsche Monistenbund werden hier aktiv.

Der explizite und aktivistische Antiklerikalismus bleibt jedoch auch in Hamburg ein Minderheitenphänomen. Die meisten Hamburgerinnen und Hamburger stehen Religion eher indifferent gegenüber. „Es herrscht in Hamburg kein tiefer kirchlicher Sinn, vielmehr im allgemeinen religiöse Flachheit, Faulheit und Gleichgültigkeit“, berichtet 1845 ein kaiserlicher Gesandter nach Wien.¹³ Kurz nach 1900 gilt Hamburg als „die unkirchlichste Stadt des Reichs“. Entsprechend zeigen sich die Regelungen zum Religionsunterricht im Vergleich zu anderen Ländern des Deutschen Reichs als liberal: An den staatlichen Schulen soll er „in der Regel nur nach der evangelisch-lutherischen Konfession erteilt“ werden. Ausnahmen wären jedoch möglich, sofern „ein größerer Bruchteil der Schüler einer anderen Konfession angehört“¹⁴ – was faktisch wohl kaum vor-

⁶ Bergemann 2013: 64.

⁷ Hering 2008: 16.

⁸ Bergemann 2013: 34.

⁹ Lohse 2000: 409.

¹⁰ Klemenz 1971: 191.

¹¹ Vgl. Birnstein 2018; für weitere Beispiele vom 16. bis ins 19. Jahrhundert: Klemenz 1971.

¹² Hering 1992: 184.

¹³ Hering 1992: 187. Folgendes Zitat ebd.

¹⁴ Hering 1997: 24. Folgendes ebd.

kommt, denn viele katholische und jüdische Kinder besuchen bekenntnisgebundene Privatschulen und den dortigen Religionsunterricht ihrer Konfession. Ab 1890 können an den Hamburger staatlichen Volksschulen zwar ungetaufte Kinder vom Religionsunterricht abgemeldet werden, dennoch führen die zunehmende Durchsetzung der Schulpflicht und die „Volksschulbewegung“ dazu, dass immer mehr Kinder im evangelisch-lutherischen Religionsunterricht sozialisiert werden.¹⁵ Bereits im Kaiserreich dominiert von daher ein evangelisch-lutherischer Religionsunterricht an den staatlichen Schulen; religiöse Minderheiten können nur im Rahmen des religiös-kirchlichen Privatschulwesens für eine religiöse Erziehung der Kinder in ihrer eigenen Religion im schulischen Rahmen sorgen.

Curricular ist der Hamburger Religionsunterricht in der Zeit des Kaiserreichs von biblischen Geschichten, Kirchengeschichte, lutherischer Lehre und Kirchenliedern geprägt.¹⁶ Auf die Lehrplangestaltung hat die Kirche nur einen geringen Einfluss – sehr zum Ärger kirchlich-konservativer Kreise. 1907/08 kommt es darüber zum „Hamburger Schul- und Kirchenstreit“: Die konservativen „positiven“ Kreise fordern, ein separates christliches Seminar zur Religionslehrerausbildung einzurichten. Die Oberschulbehörde, in Person des liberalen Hauptpastors Rode, will jedoch an der staatlichen Ausbildung festhalten, damit der „Religionsunterricht ohne schroffe Ablehnung eines gegenteiligen Standpunktes erteilt“ wird.¹⁷ Die Sozialdemokraten fordern zu dieser Zeit in den Bürgerschaftssitzungen die Abschaffung des Religionsunterrichts – zunächst ohne Erfolg.

Das ändert sich mit der Revolution von 1918: Mit ihr erringt der Antiklerikalismus der organisierten Arbeiterschaft die Macht. Der Ende 1918 konstituierte Arbeiter- und Soldatenrat schafft denn auch ohne großes Zögern den Religionsunterricht zum 1.1.1919 ab¹⁸ – und provoziert damit einen Kulturkampf um den Religionsunterricht. Bürgerliche und antidemokratische Kräfte sehen in der religionslosen Schule das „ernsteste Problem“ dieser Zeit und organisieren öffentliche Protestveranstaltungen: „Wer nicht will, dass man seine Kinder gewaltsam zu Heiden macht, der komme! Wer nicht will, dass unser geliebtes deutsches Volk seine beste Seelenkraft verliert, seine Religion, der komme!“¹⁹ Der Religionsunterricht mutiert zum Symbol des Kampfes um die Republik – und bleibt es bis ins Dritte Reich hinein. An einigen Schulen wird 1919 der Religions-

¹⁵ Zur Volksschulbewegung vgl. Gudjons/Lehberger 1998: 100–102.

¹⁶ Darauf weisen die Lehrpläne der Hamburger Religionslehrerausbildung hin, vgl. Hering 1997: 25f.

¹⁷ Zit. nach Hering 1997: 28.

¹⁸ Hierzu und zum Folgenden Hering 1992.

¹⁹ So ein Flugblatt vom 29.12.1918, abgedruckt in Hering 1992: 197.

unterricht heimlich unter kreativen Tarnbegriffen wie „Orientalische Geschichte“ oder „Parabeln“ (statt Gleichnisse Jesu) fortgeführt, andere Schulen fordern darüber Urabstimmungen der Lehrerschaft.²⁰

Zwar bringt 1920 das angerufene Reichsgericht eine rechtliche Entscheidung: Gemäß Art. 149 der Weimarer Reichsverfassung²¹, dem Vorläufer des heutigen Artikels 7 des Grundgesetzes, muss Hamburg den Religionsunterricht wieder einführen, allerdings ohne Aufsichtsrecht für die Kirche.²² Mit dem Wiederbeginn des Religionsunterrichts zur Jahreswende 1920/21 ist der Streit jedoch nicht beendet. Die SPD agitiert nun gegen die Anmeldung zum Religionsunterricht, um die Schule von den „Fesseln der Kirche“ zu befreien.²³ Letztlich aber mit mäßigem Erfolg: Obwohl es keine kirchliche Kampagne für den Religionsunterricht gibt, nehmen fast 75% der in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler an ihm teil. Und im damals noch zu Hamburg gehörenden Cuxhaven zählen 1924 Abmeldungen sogar „zu den verschwindenden Ausnahmen“.²⁴ An den gesellschaftlichen Rändern wird der Konflikt dennoch weitergeführt. Konservativ-kirchliche Kreise fordern die Einführung von Bekenntnisschulen, dagegen setzt 1927 die „Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe“ das Alternativfach „Lebenskunde“ durch, an dem jedoch nur 20% der Volksschüler teilnehmen.

Nach der Übertragung der Regierungsgewalt an die Nationalsozialisten endet jedoch diese offene Auseinandersetzung. Religionsunterricht wird von ihnen zunehmend instrumentalisiert. Bereits 1933 wird die Anmeldepflicht aufgehoben und die Inhalte werden deutsch-christlich-völkisch umgeformt. Der religiöse Unterricht an der hamburgischen Volksschule soll nun „durch die göttliche Offenbarung im christlichen Heiland, in der heimischen Natur und im deutschen Volkstum hin zu einer persönlichen Gottverbundenheit [führen], die als Gottesfurcht und Gottesliebe sich auswirkt in Nächstenliebe und Opferwilligkeit.“²⁵ Was das konkret bedeutet, zeigt der Lehrplan, der für den Religionsunterricht des fünften Schuljahres folgende Themen und Kategorisierungen vorsieht: „a) Deutsch: Helden und Abenteurer (der schweifende Mensch – das freie Land)“ und „b) Christlich: Alttestamentarische Geschichten“.²⁶ Mit der Radikalisierung des nationalsozialistischen Deutschlands wird der Religionsunterricht ab 1938

²⁰ So z. B. an der Schule Forsmannstraße, vgl. Hering 1992: 199.

²¹ Im Wortlaut: „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Seine Erteilung wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt.“

²² Hering 1992: 202.

²³ Hering 1992: 203.

²⁴ Hering 1992: 204.

²⁵ Aus den Grundsätzen des Bildungsplans der Landesunterrichtsbehörde vom 4.12.1933, zit. nach Hering 1997: 83.

²⁶ Hering 1997: 83.

auch in Hamburg zunehmend aus der Schule gedrängt.²⁷ Schließlich limitieren die Kriegsbelastung und die alliierten Bombardements zunehmend die Möglichkeiten schulischen Unterrichts.

Mit der britischen Besetzung folgt 1945 sehr schnell die Rückkehr zum status quo ante:²⁸ ein evangelisch-lutherisch geprägter Religionsunterricht neben einem vergleichsweise großen katholischen Privatschulwesen, dem überdies die vormaligen katholischen Bekenntnisschulen im ehemals preußischen Wandsbek und Altona übergeben werden. Damit wird die jahrhundertealte hamburgische Struktur fortgeschrieben: Bis heute wird an den staatlichen Schulen Hamburgs faktisch nur *ein* Fach „Religion“ erteilt. Bis in die 2000er Jahre hinein ist das Fach in den ersten beiden Grundschuljahren in den „Gesamtunterricht“ integriert, in den nachfolgenden Jahrgängen dann aber eigenständiges Unterrichtsfach. Ganz im Sinne der „Evangelischen Unterweisung“ legt der „Arbeitsplan“ der Schulverwaltung von 1945 fest: „Grundlage des Religionsunterrichts bilden die Schriften des Alten und Neuen Testaments sowie der Kleine Katechismus und das Evangelische Gesangbuch.“ Im Zentrum des Religionsunterrichts stehen bis in die späten 1960er Jahre hinein biblische Geschichten und christliche Themen, daneben werden Kirchenlieder gesungen und auswendig gelernt.²⁹

Die religionspädagogisch betrachtet rein binnenkirchliche Orientierung des Religionsunterrichts steht dabei in Kontrast zur sonstigen institutionellen Distanz zwischen Staat und Kirche in Sachen Religionsunterricht. Als die Hamburger Landeskirche in den frühen 1960er Jahren sich auf den Weg macht, ein Katechetisches Institut zu gründen, ist damit auch die Absicht verbunden, mehr Einfluss auf den Religionsunterricht an den staatlichen Schulen zu gewinnen. Entsprechend skeptisch wird dies auf Seiten der staatlichen Schulbehörde betrachtet. Hier herrscht die Einschätzung vor, dass die Kirche die ausschließlich staatliche Schulaufsicht über den Religionsunterricht zwar respektiere, diese aber nicht wirklich ihren Vorstellungen entspräche.³⁰ Dabei machen insbesondere andere Gepflogenheiten und Regelungen in den benachbarten Bundesländern dem hamburgischen Staat Sorge. Mehrjährige Verhandlungen zwischen

²⁷ Hering 1997: 84.

²⁸ Im November 1945 vereinbarten die vier Mächte, entsprechend den örtlichen Traditionen und dem Wunsch der deutschen Bevölkerung vorläufige Regelungen zu erlassen, die allen Schülern den Besuch eines Religionsunterrichts ermöglichen, ohne sie hierzu zu verpflichten (Grethlein 2008: 274). In Hamburg war bereits im Oktober 1945 ein Lehrplan erlassen worden (Schulverwaltung der Hansestadt Hamburg 1945a).

²⁹ Schulverwaltung der Hansestadt Hamburg 1945a; Schulverwaltung der Hansestadt Hamburg 1945b. Auch die 1969 in der 4. Auflage erschienene Richtlinie von 1956 orientiert sich noch an der Evangelischen Unterweisung; vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Schulbehörde 1969.

³⁰ Teucher 2008: 406.

Staat und evangelischer Kirche münden schließlich am 10.12.1964 in eine „Gemeinsame Erklärung der Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg und der Evangelisch-Lutherischen Landeskirchen auf Hamburger Staatsgebiet zur Ordnung des Religionsunterrichts.“³¹ Dem Katechetischen Amt werden keine schulaufsichtlichen Funktionen zugesprochen, lediglich die Beratung und Fortbildung der Lehrkräfte wird zugestanden. Richtlinien wie z. B. Lehrpläne werden fortan vom Staat erstellt und der Kirche zur Zustimmung vorgelegt. Die Vereinbarung etabliert darüber hinaus den bis heute geltenden institutionellen Rahmen für die Zusammenarbeit von Staat und Kirche: Eine „Gemischte Kommission“ aus staatlichen und kirchlichen Vertretern gewährleistet, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den kirchlichen Grundsätzen erfolgt.

„1968“ signalisiert auch in Hamburg eine gesellschaftliche und politische Wende. Symbolträchtig wird an der Universität der „Muff von 1000 Jahren“ gebrandmarkt.³² Als einer der Inbegriffe des verachteten Establishments gilt der Religionsunterricht, so dass erneut Forderungen nach dessen Abschaffung aufkommen. Das bleibt nicht ohne religionspädagogische Folgen. Die theologische Fakultät der Universität konstatiert 1969 in ihren richtungweisenden „Hamburger Leitsätze[n] zum Religionsunterricht“, dass er „traditionellerweise ein stark autoritätsbestimmter Unterricht gewesen ist.“³³ Dagegen betont sie nun, dass er sich „nicht darin erschöpfen [darf], die Probleme aus der Sicht einer traditionellen Kirchlichkeit darzustellen“, sondern er soll „auf der Basis wissenschaftlicher Theologie“ gründen. Bemerkenswert ist, dass an dieser Stelle ausdrücklich die Religionswissenschaft eingeschlossen wird. Religionsunterricht habe „über Religion zu informieren“, „zum Nachdenken über den Glauben anzuregen und diesen kritisch zu klären“. Durch freie Diskussionen soll ein tolerantes Verhalten eingeübt werden. „In ihm sollen einander widersprechende Lebensanschauungen zur Geltung kommen, sowohl im Hinblick auf die verschiedenen christlichen Konfessionen als auch auf den Dialog zwischen Christen und Nichtchristen.“ Auch die Lehrerrolle wird neu bestimmt: „Das Engagement des Religionslehrers für das Christentum hat sich im Unterricht grundsätzlich nicht von dem [Einsatz] eines Lehrers für Gemeinschaftskunde [für die demokratische Staatsform] zu unterscheiden“.

In vielerlei Hinsicht erweist sich dieses Votum für einen theologisch-wissenschaftlich fundierten, schülerorientierten, offen-kommunikativen Religionsunterricht, der zugleich die Ökumene und die anderen Religionen im Blick hat, als bis heute wegweisend für den Hamburger Weg. Seinen markanten Nieder-

³¹ Zuletzt abgedruckt in Wißmann 2019, 101-103.

³² Zu dieser symbolträchtigen Protestaktion bei der Rektoratsübergabe 1967 an der Universität Hamburg vgl. www.uni-hamburg.de/newsroom/campus/2017-11-08-unter-den-talaren.

³³ Evangelisch-Lutherische Fakultät der Universität Hamburg 1969. Folgende Zitate ebd.

schlag findet diese Neuorientierung in einer Formel, die bis heute fast unverändert in den Bildungsplänen den didaktischen Prinzipien des Religionsunterrichts vorangestellt wird:

„Der Religionsunterricht nimmt im Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler die Frage [nach Glaube und Gott,]³⁴ nach dem Sinn des Lebens, nach Liebe und Wahrheit, nach Gerechtigkeit und Frieden, nach Kriterien und Normen für verantwortliches Handeln auf. Er führt die Schülerinnen und Schüler zur Begegnung und zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen, die unser heutiges Leben beeinflussen. Dabei geht der Religionsunterricht von der Voraussetzung aus, dass in religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung sowie Aufforderungen zu verantwortlichem Handeln angelegt sind, die die Selbstfindung und die Handlungsfähigkeit des Menschen zu fördern vermögen.“³⁵

Vor allem kulturgeschichtlich wird sodann die besondere Bedeutung der „Beschäftigung mit den Überlieferungen und Aussagen des christlichen Glaubens“ begründet.

Konzeptionell rückt, wie auch sonst in der Bundesrepublik, der problemorientierte Religionsunterricht ins Zentrum. „Themen statt Texte“ fordert der damalige Leiter des Katechetischen Instituts der evangelischen Kirche, Gloy, und schlägt gleichfalls vor, den Religionsunterricht aufzulösen zugunsten eines „Curriculumelements Religion“ im Rahmen des schulischen Gesamtauftrags der Humanorientierung.³⁶ Zwar spielen diese Tendenzen teilweise noch bis heute eine Rolle im Kontext des Hamburger Religionsunterrichts, sie waren jedoch schon damals nicht unumstritten und konnten sich nur teilweise durchsetzen. In den Lehrplänen dieser Zeit zeigt sich eine erhebliche Resilienz klassischer biblischer Stoffe, zugleich spielen erstmals religionswissenschaftliche Perspektiven eine bedeutsame Rolle.³⁷ Die Lehrpläne der 1980er Jahre setzen diese Entwicklung fort, betonen jedoch stärker die wechselseitige Bezogenheit von Sinnperspektiven und theologischen Schwerpunkten und weisen vielerorts korrelative Grundzüge auf.³⁸ Grundsatzfragen – konzeptioneller wie institutioneller Art –

³⁴ Dieser Passus wird erstmals in den Rahmenplänen von 2004 hinzugefügt.

³⁵ Erstmals in der Lehrplan-Generation von 1974/1976/1979, vgl. z. B. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1974: 32/33.10.00, S. 3.

³⁶ Gloy 1971, Gloy 1970: 17. Zum problemorientierten Religionsunterricht vgl. auch Knauth 2003.

³⁷ So sieht 1974 die Richtlinie für das Fach Religion an den Gymnasien z. B. in den Jahrgängen 5 und 6 drei Themenbereiche vor, von denen nur das erste einem problemorientierten Paradigma folgt: (i) „individuelle und soziale Erfahrungen“, (ii) „biblische Tradition“, (iii) „Glaubensgemeinschaften in der Umwelt der Schüler“. In den Jahrgängen 9 und 10 gilt zwar fast die Hälfte der Lernzeit problemorientierten Themen, ein fünftel klassisch christlichen Themen, immerhin ein Drittel jedoch der christlichen Ökumene, den Weltreligionen (Islam) und neueren religiösen Bewegungen. Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1974.

³⁸ Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 1986.

tauchen erst Anfang der 1990er Jahre wieder auf, als nach der Deutschen Einheit der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts bundesweit zur Debatte steht.³⁹

Die „Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und -lehrer“ fordert 1992 in ihrem auch außerhalb Hamburgs stark wahrgenommenen „Memorandum zum Religionsunterricht“ einen „konfessionsübergreifenden, dem interreligiösen Gespräch geöffneten Religionsunterricht“.⁴⁰ Dieses Signal für einen ökumenischen Religionsunterricht wird jedoch von der katholischen Kirche in Hamburg, die sich bislang auf das katholische Privatschulwesen konzentriert, nicht aufgegriffen, nicht zuletzt, weil sie die Haltung der Deutschen Bischofskonferenz beachten muss. Zukunftsträchtiger erweist sich jedoch der Impuls zur interreligiösen Öffnung. „Dem interreligiösen Religionsunterricht gehört die Zukunft“, postuliert nunmehr Gloy, versteht dies jedoch weitgehend in den Linien seines bisherigen problemorientierten Konzepts. Zu einer intensiveren interreligiösen Ausrichtung führen in den folgenden zwanzig Jahren vor allem zwei Entwicklungen: Die Entstehung des „Gesprächskreises interreligiöser Religionsunterricht“ (GIR) und die Entwicklung einer „Akademie der Weltreligionen“ an der Universität Hamburg.

Aus einem interreligiösen Dialogkreis am Fachbereich Evangelische Theologie um den evangelischen Missionswissenschaftler Schumann und den islamischen Theologen Razvi heraus entsteht 1995 ein „Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht“ (GIR) unter faktischer Leitung des Pädagogisch-Theologischen Instituts der evangelischen Kirche.⁴¹ In ihm entwickeln Angehörige verschiedener Religionen Grundlinien eines interreligiösen Religionsunterrichts. 1997 mündet dies in „Empfehlungen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Hamburg“, die sich für einen gemeinsamen Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler aussprechen, der die Religionen authentisch ins Spiel bringt und auf Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG gemeinsam verantwortet werden soll.⁴² Später spielt der GIR eine wichtige Rolle bei der Formulierung von Lehrplänen, deren Entwürfe von ihm diskutiert und überarbeitet werden, bevor sie in der Gemischten Kommission von Staat und evangelischer Kirche beschlos-

³⁹ Vgl. z. B. Lott/Baltz-Otto 1992. Besonders die Diskussion um das Brandenburger Fach „LER“ ist damals Katalysator entsprechender Diskussionen, vgl. Kramer 2015. Weite Beachtung findet 1991 auch der „Braunschweiger Ratschlag“; abgedruckt in Lott/Baltz-Otto 1992: 341–355; vgl. hierzu Knauth 1996: 28f.

⁴⁰ Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und -lehrer 1992; eine Analyse und Einordnung in die damalige bundesweite Diskussion bietet Lachmann 1996.

⁴¹ Vgl. hierzu Doedens 2001: 362–366.

⁴² Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg 1997.

sen werden. Seinen deutlichen Ausdruck finden diese Mitwirkungsmöglichkeiten in den Rahmenplangenerationen von 2004, 2009 bzw. 2011, die den interreligiösen Ansatz konsequent in den Mittelpunkt stellen.⁴³

Mit dem GIR existiert ein Beteiligungsorgan, über das Religionen authentisch eingebracht und Ansätze einer interreligiösen Didaktik besprochen werden können. Damit ist er ein zentrales Instrument, um die interreligiöse Ausrichtung zu intensivieren und zu legitimieren. Die Grenzen liegen jedoch in seiner Zusammensetzung. An ihm nehmen Angehörige, nicht Bevollmächtigte von religiösen Gemeinschaften teil, so dass die Repräsentativität nicht immer gegeben ist. Wichtige Religionsgemeinschaften (katholische und orthodoxe Kirchen, jüdische Gemeinde, DITIB, VIKZ) fehlen und die ehrenamtliche Laienstruktur bietet nicht die Möglichkeit einer faktisch gleichberechtigten Beteiligung. Außerdem verbleibt die letztgültige Entscheidung bei der evangelischen Kirche im Rahmen der Gemischten Kommission.

Parallel zu den bereits skizzierten Entwicklungen kommt es seit Mitte der 1990er Jahre an der Universität Hamburg im Umfeld von interkultureller Pädagogik und Konzepten der ökumenischen Theologie unter Leitung von Weißer zu verstärkten Bemühungen, dialogisches, interreligiöses Lernen religionspädagogisch zu profilieren.⁴⁴ Anfang der 2000er Jahre tritt das Bestreben in den Vordergrund, an einer „Akademie der Weltreligionen“ auch theologisch anderen als den christlichen Theologien eine universitäre Basis zu schaffen, um u. a. bei der Ausbildung von Lehrkräften für das nötige Maß an Authentizität zu sorgen.⁴⁵ Die Akademie wird schließlich 2010 gegründet und spielt seitdem für den interreligiösen Dialog und den religionspolitischen Diskurs in Hamburg eine herausragende Rolle.⁴⁶

⁴³ Bereits 1995 wurde ein erster, interreligiöser Rahmenplan für die Grundschule von der Gemischten Kommission Schule/Kirche verabschiedet (Gemischte Kommission Schule/Kirche 1997). Er wurde jedoch nicht in Kraft gesetzt, weil man behördlicherseits diese Rahmenplanrevision in den geplanten curricularen Entwicklungsprozess aller Fächer einbinden wollte. Dieser Prozess verzögerte sich jedoch um mehrere Jahre. Letztlich wurde der Entwurf des Grundschulrahmenplans von 1995 zwar in dieser Form nicht realisiert, floss aber als zentraler Ausgangspunkt in die weitere curriculare Arbeit ein. 2004 traten die ersten interreligiös konzipierten Rahmenpläne für alle Schulformen in Kraft. In den darauffolgenden Jahren folgten aufgrund der Einführung kompetenzorientierter Rahmenpläne sowie Veränderungen in der Schulstruktur mehrfach überarbeitete Rahmenpläne für alle Schulformen, die sich jedoch hinsichtlich der interreligiösen Ausrichtung wenig unterscheiden. Deshalb wird im Folgenden ausschließlich auf die heute geltenden Rahmenpläne aus dem Jahr 2011 (bzw. für die Sekundarstufe II: 2009) Bezug genommen. Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, Rahmenplan Religion 2011. (Grundschule, Stadtteilschule, Gymnasium).

⁴⁴ Vgl. v. a. Lohmann/Weißer 1994; Weißer 1996; Knauth 1996; für eine Würdigung von Weißers Aufbauleistung s. Amirpur/Knauth/Neumann 2018.

⁴⁵ Vgl. Özdiil 2011: 227-237; Weißer 2009; Knauth/Weißer 2002.

⁴⁶ Hierzu gehören z. B. halbjährliche Diskussionsveranstaltungen im Hamburger Rathaus unter Beteiligung führender Politiker aller Parteien; vgl. www.awr.uni-hamburg.de.

Die konzeptionelle Entwicklung hin zu einem interreligiös geöffneten Religionsunterricht für alle erfährt von Beginn an breite Unterstützung durch kirchliche Gremien,⁴⁷ durch Gemeinden bzw. Verbände aus unterschiedlichen Religionen,⁴⁸ durch die Schulbehörde⁴⁹ und durch schulpolitische Beratungsgremien.⁵⁰ Komplexer verläuft die Meinungsbildung innerhalb der Nordelbischen Landeskirche, die unter erheblichem Druck der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) steht. Im Kontext der Debatte um das Brandburger Unterrichtsfach „LER“ befürchtet man dort durch die Hamburger Entwicklung einen Dammbbruch bei der Verteidigung konfessioniiellen Religionsunterrichts. Als problematisch wird dabei nicht die Öffnung für alle Schülerinnen und Schüler gesehen, sondern die konzeptionell interreligiöse Ausrichtung und das Bestreben, weitere Religionen in die Verantwortung und Gestaltung einzubeziehen. Im Zentrum stehen dabei verfassungsrechtliche Bedenken.

2001 beauftragt die Nordelbische Evangelisch-Lutherische Kirche ein diesbezügliches Rechtsgutachten des renommierten Kirchenrechtlers Link. Sein Votum enttäuscht viele der führenden Akteure und setzt einer weiteren Öffnung enge Grenzen. Der Ansatz des Religionsunterrichts für alle befindet sich für Link zwar „noch innerhalb der – allerdings sehr weitgezogenen – Toleranzgrenzen des Verfassungsbegriffs Religionsunterricht“, jedoch nur solange er in ausschließlich evangelischer Verantwortung steht und sich diese Verantwortung auch in seiner didaktischen und inhaltlichen Ausgestaltung ausdrückt.⁵¹ Der Weg zu einem wirklich interreligiösen Unterrichtsfach ist damit versperrt, die Gestaltungsräume bleiben limitiert.⁵² Die Kirchenleitung der Nordelbischen Kirche beschließt schließlich, konzeptionell den bisherigen Weg eines „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit“ weiterzuverfolgen.⁵³ Rückblickend wird dieses Konzept als „Religionsunterricht für alle 1.0“ (RUfa 1.0) bezeichnet.

⁴⁷ Vgl. das Positionspapier der kirchlichen Seite der Gemischten Kommission von 1993, abgedruckt in Doedens 1997b: 11–22; sowie die ergänzenden Erläuterungen von Doedens im gleichen Band, S. 62f.

⁴⁸ Vgl. die entsprechenden Stellungnahmen der „Konferenz der Muslime Hamburg“ (ein Vorläufer der heutigen SCHURA), des tibetischen Zentrums und der alevitischen Gemeinde in Doedens 1997b. Zu bedenken gilt allerdings, welche Religionsgemeinschaften sich nicht äußern: die katholische Kirche, die orthodoxen Kirchen, die jüdische Gemeinde, DITIB, VIKZ.

⁴⁹ Vgl. z. B. die Stellungnahme des damaligen Staatsrats der Schulbehörde Hermann Lange in Weiße/Doedens 2002: 15–18.

⁵⁰ Vgl. die Stellungnahme des Landesschulbeirats von 1999. Der Landesschulbeirat ist ein Beratungsorgan der Schulbehörde, in dem gesellschaftlich bedeutsame Gruppen vertreten sind. Landesschulbeirat 1999.

⁵¹ Abgedruckt in Link 2001; Zitat S. 269.

⁵² Hierzu wurde Link einige Jahre später erneut befragt, vgl. Link 2008.

⁵³ Beschluss der Kirchenleitung am 5./6.2.2001; vgl. Kirchenleitungsausschuss Religionsunterricht in Hamburg 2001: 5.

Fazit: Der Rückblick zeigt, dass der Religionsunterricht in Hamburg ein wichtiges Themenfeld im Verhältnis zwischen Staat und Kirche bzw. Religionsgemeinschaften war und ist. Ihr Verhältnis spiegelt sich in der Kontrolle und Gestaltung des Religionsunterrichts, zugleich ist dieser Aspekt ein wichtiges Themenfeld beider Akteure. Religionsunterricht erweist sich damit als Gegenstand von Religionspolitik und Kirchenrecht. Religionspädagogische Selbstreflexion kann deshalb auf eine religionspolitische und religionsrechtliche Verortung nicht verzichten. Gleiches gilt für die religionssoziologische Perspektive: Wesentlicher Faktor für Ausgestaltung und Veränderung des Religionsunterrichts war und ist die soziale und religiöse Zusammensetzung der Schülerschaft.

Historisch betrachtet zeigt sich der Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung als Hamburger Normalfall. Privatschulen boten religiösen Minderheiten wie Katholiken und Juden die Möglichkeit religiöser Bildung im schulischen Rahmen. Im Vergleich mit der historischen Situation in anderen Teilen Deutschlands war dies nicht untypisch: Die regional betrachtet religiöse Mehrheit dominierte den Religionsunterricht überall, zudem waren bis in die 1960er Jahre hinein staatliche Bekenntnisschulen weitverbreitet.⁵⁴ Der besondere Weg Hamburgs besteht insofern weniger darin, einen nichtgetrennten Religionsunterricht eingeführt, als darin, ihn fortgeführt zu haben und innerhalb dieses Rahmens die zunehmende konfessionell-religiöse Pluralität in der Gesellschaft zu berücksichtigen. Der plurale, interreligiöse Ansatz führt dabei den Religionsunterricht weitgehend aus dem Kampffeld des historischen Antiklerikalismus heraus, der sich aus der Opposition zur früheren Symbiose von Staat und Kirche in Hamburg heraus entwickelt hatte. Darin liegt eine der Ursachen für die hohe Akzeptanz, die der Religionsunterricht für alle bei Schülerinnen und Schülern, Eltern, Politik und Religionsgemeinschaften genießt.

Konzeptionen des RUfa 1.0

Die konzeptionelle Ausgestaltung des Religionsunterrichts für alle zeigt sich gleichermaßen dynamisch wie vielgestaltig, was eine systematische Rekonstruktion erschwert. In vielerlei Hinsicht programmatisch ist der 1997 erschienene Sammelband „Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik“⁵⁵, dessen Eckpunkte in die bis heute geltenden Rahmenpläne einfließen und der ein zentraler Bezugspunkt für die Konzeption des Hamburger Wegs ist.

⁵⁴ Vgl. hierzu Grethlein 2008: 273–276.

⁵⁵ Doedens 1997b. Weitere Aspekte und Perspektiven in den nachfolgenden Sammelbänden, die zumeist die Ergebnisse von Tagungen zusammenfassen: Weiße 2008; Weiße/Doedens 2002; Weiße/Doedens 2000; Weiße 1996.

Unter dem programmatischen Titel „Dem interreligiösen Religionsunterricht gehört die Zukunft“ fordert hier Gloy angesichts der sich auflösenden kirchlichen Bindungskraft und einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft einen „propädeutischen Religionsunterricht“, der „grundlegende empirische und metaempirische Erfahrungen und Fragen“ der Schülerinnen und Schüler aufgreift.⁵⁶ Er soll zuallererst die „religiöse Wahrnehmungs- und Sprachkompetenz“ fördern, um den „anthropologisch und psychologisch aufschlüsselbaren Gehalt“, der sich in allen Religionen finde, zugänglich zu machen. Die religiösen Traditionen enthielten in ihren Geschichten, Gestalten und Symbolen „Spuren der Menschlichkeit“, deren „Ideen der Würde und der Freiheit, des Rechts und der Gerechtigkeit [...]“ erlernt werden müssten.⁵⁷ Aus kulturhistorischen (!) Gründen geht es Gloy dabei vor allem um die „jüdischen, christlichen und humanistischen Traditionen“, die „als grundlegende normative Optionen – als Prinzipien einer allen zugehörigen und aufgegebenen Humanität – eine Leitfunktion für die allgemeine Erziehungs- und Bildungsaufgabe in der „Schule für alle“ haben und damit auch den Religionsunterricht binden.“⁵⁸ Auch entsprechende islamische sowie ggf. auch buddhistische Traditionen sollten berücksichtigt werden. Es sind somit letztlich allgemeine „Prinzipien aufgeklärter Humanität“, die Gloy ins Zentrum der didaktischen Konzeption des Religionsunterrichts für alle stellen möchte.

Ähnlich wie für Gloy besteht auch für Weiße die Aufgabe „religiöser Alphabetisierung“ im Religionsunterricht nicht darin, Schülerinnen und Schüler in eine bestimmte Konfession hinein zu sozialisieren. Sie sollen vielmehr über lebensweltliche Zugänge dem „Hoffnungspotenzial“ begegnen, das in religiösen Texten und Traditionen eingelagert ist.⁵⁹ Religionsunterricht könne nicht Aufgabenfelder übernehmen, die in Familie und Gemeinde besser aufgehoben seien. In der Schule gehe es deshalb „nicht primär um eine Vermittlung einer religiösen Tradition, sondern – von unterschiedlichen Standpunkten aus – um eine von Respekt getragene Begegnung mit unterschiedlichen Formen und Anliegen von Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen.“

Die ausführlichste didaktische Konzeption des Religionsunterrichts für alle bietet Doedens, der Nachfolger Gloys als Leiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Nordelbischen Kirche, in seinen sieben Thesen zur „Didaktik des interreligiösen Lernens im ‚Religionsunterricht für alle‘“.⁶⁰ (i) Der gemeinsame Unterricht verankere „die Dimension Religion(en) als ein grundlegendes Element von Allgemeinbildung in der Schule der multikulturellen Gesellschaft.“⁶¹

⁵⁶ Gloy 1997; Zitat: S. 94.

⁵⁷ Gloy 1997: 88, 90.

⁵⁸ Gloy 1997: 91. Folgende Zitate ebd.

⁵⁹ Weiße 2001. Folgende Zitate ebd.. Eine weitere, eher forschungsorientierte Skizze seiner Position findet sich in Weiße 2002.

⁶⁰ Doedens 1997a.

⁶¹ Doedens 1997a: 65–67. Folgende Zitate ebd.

Ich-Bildung werde hier in der „Spannung von Identität als Gleichheit und Identität als Differenz“ durch Multiperspektivität und Perspektivwechsel gefördert. (ii) In einer multikulturellen Schule gehe es um eine „Didaktik der Nachbarschaftsreligionen“, um „Erfahrungs- und Beziehungslernen“ durch „Dialog und kommunikatives Handeln“. Nicht „Stoffe“ sollen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, sondern „Menschen, deren Leben von religiösen Traditionen und Überzeugungen geprägt ist.“ Dadurch gewinne der Religionsunterricht nicht nur seine lebensweltliche Bedeutung zurück, sondern vermeide durch die Wahrnehmung innerreligiöser Vielfalt Stereotypbildung und Re-Ethnisierung von Konflikten. Der nachbarschaftlichen Kooperation zwischen Religionsgemeinden und Schulen misst Doedens entsprechend eine hohe Bedeutung zu. (iii) Identitätsbildung sei ein Prozess, der in einer multikulturellen und individualisierten Gesellschaft „in einen je individuellen Kulturationsprozess der Kinder und Jugendlichen“ eingehe.⁶² Religionsunterricht für alle verfolge nicht das Ziel, „eine bestimmte religiöse Identität zu stiften“, sondern „durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit den Traditionen der Religionen und im Dialog der am Unterricht Beteiligten einen Beitrag zur Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler zu leisten.“⁶³ Identität könne nicht „inhaltlich aufgeladen“ durch „Traditionsorientierung und Institutionenbindung“ charakterisiert werden. Schülerinnen und Schüler sollten deshalb nicht mit defizitärem Blick an einer noch nicht ausgebildeten festen Identität gemessen werden.⁶⁴ Gleiches gelte für die Lehrkräfte: Sie dienten nicht als Repräsentanten von Kirchen oder Religionsgemeinschaften, sondern sollen „als Menschen mit eigenen Positionen, Überzeugungen, Fragen und Zweifeln [...] Partner des Kommunikations- und Lernzusammenhangs im interreligiösen Religionsunterricht“ sein. Notwendig sei nicht „positionelle Konturlosigkeit und eine alles einebnende Toleranz, sondern weltanschauliche bzw. religiöse Kenntlichkeit sowie Dialogfähigkeit.“ „Dieser Unterricht braucht Bekenntnis, aber nicht Bekenntnisgebundenheit.“ (iv) Um die Schülerinnen und Schüler mit ihrer „latenten Religiosität“ in der Suche nach Lebenssinn und politischer Orientierung zu unterstützen, sei die „Begegnung mit den Weisheiten, Geschichten, Symbolen und Bildern der Religionen und ihren authentischen Interpretationen“ von entscheidender Bedeutung. In ihnen lägen, so Doedens mit Bezug auf Johann Baptist Metz und Anselm Grün, „gefährliche Erinnerungen“ „gegen eine Kultur des Vergessens, gegen den Gott des Geldes, gegen den ‚Wahnsinn der Normalität‘“. Der interreligiös ausgerichtete Religionsunterricht könne so zu „einem Ort aufklärerischen, ideologie- und religionenkritischen Lernens werden.“ Konflikt und Kritik seien deshalb didaktische Kriterien, damit sich interreligiöses Lernen nicht „in eine romantisierende kulturelle Bereicherungsidylle“ verflüchtige und Religionsvielfalt nicht

⁶² Doedens 1997a: 68f.

⁶³ Doedens 2001: 356.

⁶⁴ Doedens 1997a: 69–71. Folgende Zitate ebd.

zum „Religionskitsch“ verkomme.⁶⁵ Die Fokussierung auf die lokale Nachbarschaft dürfe deshalb auch nicht die globale Perspektive ausblenden. Der Religionsunterricht für alle müsse „sein Augenmerk auf die befreiende Praxis der Religionen lenken.“ (v) Weder ein bedeutungsloses „religiöses Esperanto“ (Stefensky) noch ein „Weltethos“ mit der „Unverbindlichkeit eines religiösen Scheinkonsenses“ (Weiße) seien leitende Vorstellungen. Das Fremde, das Andere werde gerade nicht zugunsten des Gleichen aus dem Unterricht herausgehalten. Mit Bezug auf Knitter könne aber davon ausgegangen werden, „dass die Religionen bei aller Differenz und bei aller Eigenart in dem gemeinsamen Bemühen eine Entsprechung (nicht Gleichheit) finden, menschliches Wohlergehen herzustellen oder zu fördern.“⁶⁶ Der Religionsunterricht sei didaktisch so zu gestalten, dass er „die Perspektiven für die Humanisierung der Welt“ ins Gespräch bringt und orientiere sich dabei, so Doedens in Anlehnung an Gloy, an den „in den Grund- und Menschenrechten enthaltenen Prinzipien aufgeklärter Humanität“.⁶⁷ (vi) Mittelfristig soll der „Religionsunterricht für alle“ auch unter „Beteiligung von allen“ gestaltet, langfristig auch „von allen“ verantwortet werden. Entsprechend müsse er, wie Doedens andernorts hervorhebt, „aus der Mitte des Selbstverständnisses jener Religionsgemeinschaften, die ihn mitverantworten, begründet werden.“⁶⁸ (vii) Schließlich eigne sich der Religionsunterricht für alle durch seine schulorganisatorische Flexibilität und sein pädagogisches Potenzial für die multikulturelle Schule als Partner im Schulentwicklungsprozess.⁶⁹

In anderem Kontext regt Doedens „phasenweise Formen der inneren und äußeren Differenzierung des Unterrichts an“, um Schülerinnen und Schülern „eine intensivere Beschäftigung mit ausgewählten religiösen Traditionen oder theologischen Fragestellungen, also beispielsweise der eigenen Herkunftsreligion, zu ermöglichen“.⁷⁰ Eine solche Herangehensweise zeigt sich besonders in der didaktischen Konzeption von Sieg, die in den 1990er Jahren gleichfalls am Pädagogisch-Theologischen Institut arbeitete.⁷¹ Angesichts schulorganisatorischer und pädagogischer Probleme „nach außen verlegter Differenzierung“ gehe es darum, „die Differenzierung in die Klasse hinein zu verlegen.“ Die Schülerinnen und Schüler sollen zwischen einerseits „eigenem“ (verstanden als „Selbstgewähltes“, „Mir-Entsprechendes“, wobei in der Praxis die Wahl entlang der religiösen Prägung der Elternhäuser erfolge) und andererseits „allgemeinen Anforderungen bzw. Gemeinsamem“ (also was die ganze Klasse beschäftige)

⁶⁵ Doedens 1997a: 70.

⁶⁶ Doedens 1997a: 72; vgl. Knitter 1991a.

⁶⁷ Doedens 1997a: 72. Folgendes ebd.: 72–75.

⁶⁸ Doedens 2001: 367. Dies sieht Doedens durch die Stellungnahme einzelner religiöser Gemeinschaften gegeben, vgl. hierzu die Stellungnahmen in Doedens 1997b.

⁶⁹ Doedens 1997a: 75–79.

⁷⁰ Doedens 2001: 356; zu einem entsprechenden Differenzierungsmodell vgl. Doedens 1994.

⁷¹ Vgl. hierzu Sieg 2001. Folgende Zitate ebd.

„pendeln“. „Identitätsorientierung“ und „Verständigungsorientierung“ könnten so komplementär aufeinander bezogen werden.

Als Leiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts in Hamburg hatte Doedens maßgeblichen Einfluss auf die bis heute geltenden Bildungspläne („Rahmenpläne“) für das Fach Religion, in denen der RUfa 1.0 seine normative Gestalt gefunden hat. Da mit dem RUfa 1.0 immer wieder verschiedene Konzeptionen in Verbindung gebracht werden,⁷² soll dieser zentrale, den RUfa 1.0 definierende Bezugspunkt nun ausführlicher dargestellt werden.

Der Religionsunterricht soll laut Bildungsplan „im Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler die Frage nach Glaube und Gott, nach dem Sinn des Lebens, nach Liebe und Wahrheit, nach Gerechtigkeit und Frieden, nach Kriterien und Normen für verantwortliches Handeln“ aufnehmen und die Lernenden „zur Begegnung und Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen, die unser heutiges Leben beeinflussen“, führen.⁷³ In den religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen lägen „Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung“, die die Selbstfindung des Menschen fördern können. Dieser Korrelationsansatz wird dabei evangelisch verstanden, ist aber ökumenisch und interreligiös geöffnet: „In unserem Kulturkreis kommt der Bibel und der Geschichte und den Aussagen des christlichen Glaubens besondere Bedeutung zu; zugleich ist unsere gegenwärtige Gesellschaft und Schulwirklichkeit von einer Vielfalt von Kulturen, Religionen und Weltanschauungen geprägt.“ Deshalb soll der Religionsunterricht zu einer „ökumenischen und interreligiösen Wahrnehmung und Öffnung und zum Dialog zwischen verschiedenen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen“ führen. Angesichts der schulischen Vielfalt soll im Religionsunterricht „miteinander nach Orientierungen im Fühlen und Denken, im Glauben und Handeln“ gesucht werden, die „einen offenen Dialog über Grunderfahrungen und Grundbedingungen des Lebens ermöglichen und eine lebensfreundliche, menschenwürdige Zukunft für alle in einer endlichen Welt im Sinn haben.“ Ausgewählte „Zeugnisse gelebter und überlieferter Religion“ sollen für die „kritische Vergewisserung von Menschlichkeit und Menschenwürde zur Sprache gebracht“ werden, zugleich lernen die Schülerinnen und Schüler „verschiedene religiöse Bekenntnisse in ihrer Bestimmtheit kennen, in ihrem Gehalt [zu] verstehen und in ihrem möglichen Lebenssinn nach[zu]vollziehen.“ Dabei soll es

⁷² Vgl. z. B. die Selbstzuschreibung bei Knauth, der sein eigenes Konzept eines dialogischen Religionsunterrichts als „Praxis und Konzeption des Hamburger Religionsunterrichts“ ausgibt, ohne auf dessen normative Grundlagen in Form seiner geltenden Bildungspläne einzugehen oder hamburgweite empirische Erhebungen anführen zu können; vgl. Knauth 2016.

⁷³ Diese bereits zuvor historisch eingeordnete Formel findet sich seit den 1970er Jahren in allen Bildungsplänen für das Fach Religion; vgl. z. B. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 2011c: 12f. Nachfolgende Zitate ebd.

um Grunderzählungen, Ethos, symbolische Handlungen und Feste der Religionen gehen. Die Bereitschaft, sich auf die Rede von Gott und Transzendenz einzulassen, werde im RUfa 1.0 genauso gefördert wie die Öffnung für die Vielfalt und den Reichtum der Religionen und Kulturen. Kontroversen und Konflikte sollen nicht ausgeblendet, Vielfalt aber grundsätzlich als Reichtum und Chance wahrgenommen werden.

Der RUfa 1.0 zielt auf fünf Kompetenzbereiche: Wahrnehmungs-, Urteils-, Deutungs-, Dialog- und Darstellungs-/Gestaltungskompetenz.⁷⁴ Sie werden im Bildungsplan Religion in Teilkompetenzen differenziert und ihr Erreichen ist in Gestalt jahrgangsspezifischer Anforderungen operationalisiert. Auffällig ist, dass die Anforderungen mit wenigen Ausnahmen nicht religionspezifisch formuliert sind: So sollen die Schülerinnen und Schüler vor dem Übergang in die Studienstufe z. B. „den besonderen Charakter Heiliger Schriften“ erkennen und „sie in ihren jeweiligen Entstehungskontext einordnen“.⁷⁵ Das lässt offen, ob es sich um Bibel, Koran oder andere heilige Schriften handelt.

Im Religionsunterricht sollen diese Kompetenzen bzw. Anforderungen entlang der verbindlichen Inhalte mit Hilfe von fünf didaktischen Grundsätzen erreicht werden. Sie stellen den didaktischen Kern des RUfa 1.0 dar.⁷⁶

Schüler- und Lebensweltorientierung: Die Inhalte und Themen des Religionsunterrichts sind „in Orientierung an lebensweltlichen Erfahrungen und Problemen der Schülerinnen und Schüler auszuwählen bzw. auf sie zu beziehen.“ Hervorgehoben wird, dass auch die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler „kleinerer“ religiöser Gemeinschaften angemessen berücksichtigt werden sollen. Die Lehrkraft kann zwischen zwei grundsätzlichen didaktischen Vorgehensweisen entscheiden: Entweder kann der Religionsunterricht von der religiösen Vielfalt in einer Lerngruppe „mit den ihnen zugrunde liegenden Traditionen“ sowie mit dem „Gespräch über persönliche Überzeugungen“ ausgehen und sich „dann exemplarisch und/oder in individualisierten Unterrichtsformen“ auf einzelne Traditionen konzentrieren. Oder der Unterricht kann in der „Beschäftigung mit einer exemplarisch ausgewählten Tradition“ Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler zur Sprache bringen und von da aus die Begegnung mit anderen religiösen Überlieferungen suchen.

Traditionsorientierung: Der Religionsunterricht soll mit „wesentlichen Inhalten des Christentums, des Protestantismus, des Katholizismus und der Orthodoxie, aber auch des Judentums, des Islams und des Buddhismus sowie ggf. auch

⁷⁴ Zum Kompetenzmodell vgl. die schulformübergreifenden Kompetenzbereiche; z. B. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung 2011c: 15f. Sie stellen eine für den Hamburger Religionsunterricht adaptierte Fassung des Kompetenzmodells des Comenius-Instituts dar. Vgl. hierzu Fischer/Elsenbast 2006: 19.

⁷⁵ Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung 2011c: 19.

⁷⁶ Die didaktischen Prinzipien sind für alle Schulstufen und Schulformen identisch. Vgl. z. B. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung 2011c: 17. Folgende Zitate ebd.

anderer Religionen“ bekannt machen, und zwar „in ihrer inneren Differenziertheit“. Die Traditionen der Religionen müssen „in einen wechselseitigen Erschließungszusammenhang mit den lebensweltlichen Erfahrungen“ der Schülerinnen und Schüler gebracht werden, um für diese die in den Traditionen „enthaltenen Angebote existenzieller Selbstvergewisserung und Möglichkeiten ethischer Orientierung“ zu erschließen. Auch bei „didaktisch angemessener Wahrnehmung“ religiöser Vielfalt komme „im Kontext der europäischen Geschichte und Kultur ebenso wie im Blick auf die gegenwärtige Gesellschaft und Kultur“ „der Begegnung und Auseinandersetzung mit christlichen Überlieferungen und Glaubensäußerungen besondere Bedeutung“ zu.

Dialogorientierung: Die „didaktische Grundform des Religionsunterrichts“ soll der „offene Dialog [sein], in dem Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer ihre religiösen bzw. weltanschaulichen Fragen und Überzeugungen zur Sprache bringen und reflektieren.“ Dabei soll die „Pluralität von Positionen“ geachtet werden. Die Lehrkraft ist „verpflichtet, ihre eigene Position ohne Dominanz und pädagogisch verantwortet einzubringen und gerade so die Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen Selbstverständnissen und Überzeugungen ernst zu nehmen und zu schützen.“ Der Dialog hat sich dabei an die „Regeln des rationalen, auf Verständigung gerichteten Diskurses“ zu halten. Auffassungen, die gegen die universale Geltung der Menschenrechte und die fundamentalen Regeln der Demokratie verstoßen, sind nicht zu akzeptieren.

Authentizitätsorientierung: Religiöse Traditionen sollen „entsprechend ihrem Selbstverständnis und in ihrer Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler thematisiert“ werden, also „nicht in der Perspektive einer neutralen Religionskunde, sondern von der Innensicht der Religionen herkommend.“ Das schließe Differenz ein, weshalb Unterschiede nicht harmonisiert werden sollen. Ein wichtiges Mittel seien originale Begegnungen, Erkundungen vor Ort, Gespräche mit Mitgliedern religiöser Gemeinschaften, aber auch authentische Medien, Materialien und Texte.

Wissenschaftsorientierung: Der Religionsunterricht muss „im Blick auf seine Intentionen“ v. a. von einer „ökumenisch und interreligiös ausgerichteten Theologie“ verantwortet werden können, was in höheren Stufen auch hinsichtlich „der unterrichtlichen Bearbeitung von Texten, Symbolen und Bildern der religiösen Traditionen“ gelten soll.

Die zu erreichenden Kompetenzen bzw. Anforderungen werden anhand verbindlicher Inhalte erworben, die sich in stufenbezogen leicht variierend formulierten Themenbereiche gliedern: „Ich und Du“/„Identität“; „Gott und Mensch“/„Mensch“/„Gott und Göttliches“; „Miteinander leben“/„Gerechtigkeit“; „Glaube und Religionen“; „Schöpfung“/„Glaube und Naturwissenschaft“.

Der in den Rahmenplänen skizzierte RUfa 1.0 erweist sich als konzeptionell vielschichtig, heterogen und teils spannungsgeladen. Seine „evangelische Verantwortung“ zeigt sich nicht nur in der evangelischen Konfessionszugehörigkeit

der verantwortlichen Lehrkräfte, sondern auch im besonderen Gewicht biblischer Traditionselemente. Letzteres wird jedoch nicht theologisch, sondern kultur- und gesellschaftstheoretisch begründet und die evangelische Lehrkraft soll sich lediglich als eine Stimme neben anderen in der multireligiösen Lerngruppe einbringen.

Zugleich schwankt der RUfa 1.0 unentschieden zwischen einer ethisch grundierten „meta-religiösen“ Religionendidaktik und einem explizit dialogischen, „inter-religiösen“ Verständnis des Religionsunterrichts.⁷⁷ Ethische Themenstellungen dominieren keineswegs die Inhaltsauswahl, vielfach handelt es sich auch um klassische Themenstellungen evangelischen Religionsunterrichts mit anthropologischen oder theologischen Schwerpunkten (z. B. Gott, Schöpfung, Jesus). Allerdings sind die Themen i. d. R. interreligiös geöffnet: Aus dem Thema „Jesus“ wird so in der Sekundarstufe I (bemerkenswerterweise anders als in der Grundschule) „Lehrer der Religionen“, was die Möglichkeit öffnet, auch Muhammad, Buddha o. a. alternativ oder additiv zu behandeln.⁷⁸

Schließlich zeigt sich beim RUfa 1.0 eine Spannung im Verständnis von Interreligiosität und Dialog: Auf der einen Seite betont er die Schülerorientierung und den offenen Dialog der Schülerinnen und Schüler als „didaktische Grundform“, was einen interreligiösen Dialog im Sinne eines kommunikativen Austauschs der Schülerinnen und Schüler nahelegt. Auf der anderen Seite soll der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler zum Dialog „der Religionen“ führen und inszeniert in seinen zwei grundsätzlichen, alternativen Vorgehensweisen Interreligiosität als Begegnung zwischen Religionen und Kulturen. Und schließlich verweist die Option der Schwerpunktbildung in individuellen Lernwegen auf konfessionell-kooperative Ansätze.

Diese spannungsgeladene Vielschichtigkeit des RUfa 1.0 reflektiert nicht nur die Institutionen- und Personengebundenheit religionspädagogischer Konzeptionen und die Entstehungsgeschichte von Rahmenplänen mit ihrer immer auch kompromisshaften Arbeit in Entscheidungsgremien. Sie zeigt auch und besonders die strukturellen Spannungen und inneren Widersprüche eines „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ auf. Darauf wurde in der religionspädagogischen Diskussion dieses Konzepts kritisch eingegangen, die nun nach nachgezeichnet werden soll.

⁷⁷ Zu der hier im Vorgriff verwendeten Kategorisierung siehe Kap. 1.2.

⁷⁸ Die einzige Ausnahme bildet das Thema „Jesus“, das an zwei Stellen explizit als verbindlich aufgeführt wird, nämlich in der Grundschule und in der Sekundarstufe II.

Diskussion des RUfa 1.0

Der Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung wurde in der bundesdeutschen Religionspädagogik intensiv diskutiert.⁷⁹ Gewürdigt wird allseits die Grundintention, interreligiöse Verständigung in der Schule zu fördern und die multikulturell-multireligiöse Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen.⁸⁰ Seltener stehen die schulorganisatorische Realisierbarkeit und die Offenheit für gesamtschulische Entwicklungsprozesse im Fokus.⁸¹ Insofern überrascht kaum, dass diese allseits gewürdigten Elemente auch Leitlinien für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle in Hamburg bilden und gleichfalls für die hier zu entwickelnde Fachdidaktik wesentlich sind. Um deren Herausforderungen präzise zu bestimmen, lohnt sich jedoch vor allem eine Analyse der Anfragen und Kritikpunkte, die in der Diskussion gegen den RUfa 1.0 vorgebracht wurden. Vier Aspekte sollen nun eingehender erörtert werden, um weitere Frageperspektiven, Kriterien und Aufgaben für eine Fachdidaktik des Religionsunterrichts für alle zu gewinnen.

(i) Theoretisch-theologisches Fundament

Nipkow fragt nach der Bedeutung des Evangelischen im „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ und kritisiert, dass die evangelischen Grundsätze nicht mehr bestimmend, sondern lediglich im Gesamtansatz enthalten bzw. aufgehoben seien.⁸² Ein pädagogisch-theologisch begründeter evangelischer Religionsunterricht sei durch einen pädagogisch-ethisch begründeten Religionsunterricht ausgetauscht worden.⁸³ Die von Gloy ins Zentrum gestellten „Prinzipien aufgeklärter Humanität“ bildeten als Schnittmenge der Weltreligionen das gemeinsame ethische Fundament, das in einer philosophisch-ethischen Denktradition gründe. Der Kern von RUfa 1.0 sei weder Offenheit noch Inter-

⁷⁹ Wie zuvor soll auch hier kein vollständiger Forschungsüberblick geboten werden. Vielmehr werden die zentralen Diskussionsfelder darauf hin analysiert, welche Fragen und Themenstellungen sie für die Entwicklung einer Fachdidaktik des Religionsunterrichts für alle bereithalten. Richtungsweisend für die Kritik am RUfa 1.0 waren die Analyse und Kritik von Nipkow und die nachfolgende Diskussion, vgl. insbesondere Nipkow 1998: 479–494; Nipkow 2000; Doedens 2001; Sieg 2001; Weiße 2001. Unter den neueren Veröffentlichungen findet sich eine intensive und sensible Diskussion bei Schambeck 2013: 102–108.

⁸⁰ So exemplarisch Nipkow 2000: 293.

⁸¹ Diese Vorzüge werden vor allem aus schulrechtlicher, politischer, amtskirchlicher und ministerieller Perspektive eingebracht (vgl. z. B. Bauer 2008); in der religionspädagogischen Diskussion werden sie lediglich angemerkt, ohne dabei die herausragende Bedeutung dieser Faktoren zu würdigen. Für eine rechtliche Perspektive vgl. z. B. Link 2001: 283; für institutionell-politische Perspektiven die verschiedenen Stellungnahmen in Doedens 1997b.

⁸² Nipkow 2000: 298f.

⁸³ Nipkow 1998: 483f.

religiosität, sondern ein spezifisches Programm. Krimmer moniert die „präskriptive Natur“ dieser Prinzipien, die dem Selbstverständnis der Religionen widerspräche.⁸⁴ Kumlehn erinnert an Schleiermachers Warnung, Religion und Moral in eins zu setzen.⁸⁵ Doedens weist diese Kritik mit dem Verweis auf das im RUfa 1.0 verfolgte Authentizitätsprinzip zurück: Er werde aus der Mitte des Selbstverständnisses jeder Tradition begründet. „Nur wenn der Bezug auf zentrale Glaubensaussagen gewahrt ist und die je eigenen Glaubensüberzeugungen der an diesem Unterricht Beteiligten in den Dialog eingebracht werden, handelt es sich um einen ‚Religionsunterricht für alle‘ [...].“⁸⁶

An dieser Stelle zeigen sich jedoch Unschärfen der RUfa 1.0-Konzeption. Nicht nur bleibt vage, worin diese „Prinzipien aufgeklärter Humanität“ genau bestehen sollen.⁸⁷ Unklar ist vor allem, ob nur diese übergeordneten Prinzipien den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften entsprechen oder ob deren Grundsätze auch in ihrer theologisch-traditionsbezogenen Bestimmtheit für die Gestaltung einzelner Unterrichtsinhalte und -arrangements entscheidend sind. Begründen die Grundsätze also nur den konzeptionell-didaktischen Baldachin oder auch die konkreten Inhalte und Lernprozesse? Aus dieser grundsätzlichen Unschärfe folgen weitere Unklarheiten in untergeordneten Teilaspekten: In welchem Verhältnis stehen die erwähnten „zentralen Glaubensaussagen“ zu den „eigenen Glaubensüberzeugungen“, die die Dialogbeteiligten einbringen? Wie ist also die normative Relation zwischen religiöser Tradition und subjektiver Religiosität, wie die Relation zwischen dem Dialog der Subjekte und dem theologischen Dialog der Religionen gedacht?⁸⁸ Der RUfa 1.0 bleibt hier unscharf, teils widersprüchlich, was weitere Klärung erfordert.

Eine ähnlich ungeklärte Situation findet sich in weiteren Aspekten. Gemäß den Rahmenplänen soll sich der Religionsunterricht an den religiösen Traditionen und der wissenschaftlichen Theologie orientieren, was eine normative und religionsspezifische Verankerung auch der einzelnen Inhalte impliziert. Doch die Theologie welcher Religion ist für welche Inhalte normativ „verantwortlich“ und wie manifestiert sich diese Verantwortlichkeit in der konkreten didaktischen und inhaltlichen Gestaltung einzelner Unterrichtsstunden? Wie werden z. B. Bibel- oder Koranstellen inhaltlich gedeutet und didaktisch-methodisch

⁸⁴ Krimmer 2013: 297.

⁸⁵ Kumlehn 2015: 47.

⁸⁶ Doedens 2001: 367.

⁸⁷ Eine entsprechende Definition und theoretische Begründung bieten weder Gloy, noch Doedens oder Weiße.

⁸⁸ Während an dieser Stelle Knauths „Dialogischer Religionsunterricht“, wie später gezeigt wird, die Relation einseitig zugunsten des Subjekts auflöst und damit in einen dialogisch gebrochenen, aber dennoch relativistischen Subjektivismus abgeleitet, zeigen sich die Bildungspläne des RUfa 1.0 ambivalent.

eingespielt?⁸⁹ Gibt es eine einheitliche „Didaktik heiliger Texte“⁹⁰ oder religions- bzw. buchspezifische Schriftdidaktiken? Klärungsbedarf besteht insofern hinsichtlich der Verantwortungstransparenz und der religionspezifischen Ausrichtung von Lernprozessen.

Im Konzept des RUfa 1.0 sollen die Religionen in ihrer Vielfalt und ihren reichen Sinnangeboten gleichwertig und gleichberechtigt aufgenommen werden. Wie ist aber die normative Relation zwischen einzelnen Schülern und einzelnen religionspezifischen Traditionen gedacht? Sollen christliche Kinder muslimischen Traditionen als Wahrheit begegnen – und wenn, in welchem Sinne und auf welche Weise? Allgemeiner formuliert: Auf welche Art und Weise sollen welche Schülerinnen und Schüler dem Wahrheits- und Orientierungsanspruch einzelner religiöser Traditionen begegnen? Hier geht es also um die Möglichkeit und die Formen religionspezifischer Identitätsbildung im gemeinsamen Religionsunterricht.

Ungeachtet dessen bedarf Nipkows Kritik an der vor-theologischen Fundierung des RUfa 1.0 einer Antwort. Denn auch wenn die „Prinzipien aufgeklärter Humanität“ sich durch die Grundsätze der Religionsgemeinschaften begründen ließen, wie Doedens betont, wäre damit lediglich der didaktische Baldachin legitimiert. Sollen nun aber die Theologien auch auf die einzelnen Unterrichtsinhalte religionspezifisch durchwirken, wie gerade angedeutet, gilt es, sie im Plural wirksam werden zu lassen. Eine solche Pluralität der Theologien braucht jedoch eine Struktur, die ihr Zusammenwirken im gemeinsamen Religionsunterricht regelt. An dieser Stelle verfolgen Gloy und Doedens, wie zurecht kritisiert wurde, einen pädagogisch-ethischen Ansatz, der durch seinen präskriptiven Charakter die religionspezifischen Theologien entwertet und die Gefahr eines religiös entkernten RUfa 1.0 in sich birgt.⁹¹ Deshalb ist zur Weiterentwicklung der Didaktik des Religionsunterrichts für alle eine Struktur notwendig, mit der die didaktischen Rahmenbedingungen eines gemeinsamen Religionsunterrichts so konstituiert werden, dass dessen Inhalte und die Lernformen durch die Theologien mehrerer Religionen bestimmt werden können. Gesucht wird also eine Rahmentheorie für einen Religionsunterricht, der durch mehrere, gleichberechtigte Theologien auch im Konkreten bestimmt ist.

⁸⁹ Auch die Baldermann'sche Bibeldidaktik, auf die Doedens, Gloy und Weiße wiederholt verweisen, erweist sich als ausgesprochen christlich und nährt den Verdacht einer versteckten evangelischen Dominanz.

⁹⁰ Vgl. Mitchell 2005.

⁹¹ Gloy betrachtet die „Prinzipien aufgeklärter Humanität“ als eine das ganze Schulwesen bestimmende Norm, die deshalb (!) auch den Religionsunterricht binde (vgl. Gloy 1997: 91). Damit nivelliert er jedoch die spezifische Bezugsnorm des Religionsunterrichts, der sich im Kern dann auch nicht von anderen Fächern unterscheiden muss. Die „Prinzipien aufgeklärter Humanität“ bestimmen gleichermaßen den Politik-, Gesellschafts- oder den Deutschunterricht.

(ii) Inhalte

Die konzeptionelle Begründung des RUfa 1.0 erinnert Nipkow an die eines Ethik-Unterrichts, von dem sich der RUfa 1.0 lediglich durch seine inhaltliche Füllung unterscheidet.⁹² Evangelischen Glaubenserfahrungen und Lebensauslegungen (wie auch denen der anderen Religionen) käme keine explizite, differenzierende und konstituierende Rolle zu, vielmehr würden diese lediglich aufgrund ihrer kulturgeschichtlichen Bedeutung verwendet.⁹³ Die inhaltliche bzw. curriculare Orientierung sei zugleich aber nur „begrenzt tendenziell multireligiös“: Schwerpunktmäßig liege sie in der jüdisch-christlichen Tradition und berücksichtige erst dann den Islam und weitere Religionen eingehender.⁹⁴ Überdies zeige der RUfa 1.0 „gewisse typisch protestantische Züge“ in Perspektivenauswahl, Verständnis religiöser Identität und seiner Verortung in einer aufklärerischen protestantischen Tradition.⁹⁵

Der von Nipkow konstatierte protestantische Unterton zeigt sich auch bei der Auswahl der von Gloy als „empirisch“ und „metaempirisch“ beschriebenen lebensweltlichen Grunderfahrungen⁹⁶ sowie bei der Religionsgewichtung im didaktischen Vorspann der aktuellen Hamburger Bildungspläne.⁹⁷ Insofern erweist sich die manchmal nur formal und nominell erscheinende „evangelische Verantwortung“ des RUfa 1.0 wirkmächtiger als von seinen Protagonisten gedacht. Darin liegt aber ein Problem: Will der Religionsunterricht für alle seinem eigenen Anspruch an einen Dialog auf Augenhöhe und Authentizität gerecht werden, verbietet sich die offene oder versteckte Dominanz einer Religion. Die inhaltliche Auswahlfrage rückt dabei ins Zentrum: Welche Inhalte welcher Religionen werden in welchem Ausmaß zum Lerngegenstand im gemeinsamen Religionsunterricht?

Der RUfa 1.0 zeigt sich auch an dieser Stelle unscharf. Für die Auswahl der Religionen verweist er einerseits auf deren kulturgeschichtliche Bedeutung, andererseits bringen die didaktischen Prinzipien der Schüler-, Dialog- und Authentizitätsorientierung diejenigen Religionen ins Spiel, die in der Lerngruppe eine

⁹² Nipkow 1998: 485.

⁹³ Nipkow 2000: 304; mit Verweis auf die Stellungnahme des Landesschulbeirats, vgl. Landesschulbeirat 1999.

⁹⁴ Nipkow 1998: 485.

⁹⁵ Nipkow 2000: 305.

⁹⁶ Vgl. die Auflistung in Gloy 1997: 94.

⁹⁷ Eine größere Offenheit und Ausgeglichenheit zeigt sich jedoch in den Formulierungen der „verbindlichen Inhalte“ und der zu erreichenden „Anforderungen“: Sie sind religionsspezifisch offen, ermöglichen also Inhalte aus verschiedenen Religionen und formulieren sie gleichberechtigt; vgl. z. B. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2011c: 19. In den zentralen Abiturprüfungen werden mindestens zwei religiöse Perspektiven bearbeitet. Vgl. die jährlich wechselnden Schwerpunktthemen unter www.hamburg.de/bsb/zentrale-pruefungen/4027286/artikel-abitur (letzter Abruf 8.9.2018).

lebensweltliche Rolle spielen. Für die Auswahl der Inhalte innerhalb einer religiösen Tradition greifen wiederum die religionsunspezifischen „Prinzipien aufgekklärter Humanität“. Das Verhältnis beider Auswahlkriterien zueinander bleibt offen: Soll die Lehrkraft nun die Inhalte einer Unterrichtsstunde vor allem nach ihrer humanitätsfördernden Wirkung auswählen? Soll sie also nach „passenden“ Themen, Quellen und anderen Materialien unabhängig von ihrer jeweiligen religionspezifischen Verortung suchen und dann auswählen, was z. B. methodisch passt? Oder sollen die Inhalte nach der kulturgeschichtlichen Bedeutung einer Religion ausgewählt werden?⁹⁸ Allerdings wird beides in der schulischen Realität zu ähnlichen Ergebnissen führen, ist doch zu vermuten, dass die ausschließlich evangelisch ausgebildeten Lehrkräfte aus pragmatischen Gründen die als religionsübergreifend verstandenen „Prinzipien humaner Verünftigkeit“ vor allem anhand protestantischer Themen und Quellen erarbeiten, denen auch kulturgeschichtlich eine zentrale Bedeutung zugesprochen werden kann.

Der RUfa 1.0 schwankt insofern zwischen Relativismus und Normativismus, landet aber am Ende aus pragmatischen Gründen bei der Dominanz christlich-protestantischer Themen und Zugänge – was zwar religionspädagogisch nicht intendiert, aber rechtlich und kirchenpolitisch erforderlich ist. RUfa 1.0 ist viel mehr als von seinen religionspädagogischen Protagonisten gewollt und von seinen Kritikern vermisst faktisch ein „Religionsunterricht für alle in *evangelischer* Verantwortung“.

Nur am Rande geht das RUfa 1.0-Konzept darauf ein, ob und wie die spezifische Religionszugehörigkeit einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers bei der Inhaltsauswahl eine Rolle spielen soll. Beim Verweis auf „individuelle Lernwege“ bleibt unklar, ob dadurch die subjektive Religiosität der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden soll oder deren spezifischer Bezug zu einer konkreten Religion, bzw. wie deren Zusammenhang zu denken und didaktisch umzusetzen sei. Siegs Differenzierungskonzept ist hier deutlich klarer. Sie schlägt vor, die Inhalte entsprechend einer Kombination aus „allgemeinen Themen“ und Konkretionen im „Eigenen“, also in religionspezifischer Vertiefung, auszuwählen. Zu entscheidenden Faktoren der Inhaltsauswahl werden so die religiösen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler sowie der Lebensweltbezug der Themen.

Eine Didaktik des Religionsunterrichts für alle steht deshalb vor der Aufgabe, Kriterien zur Beantwortung der Frage zu entwickeln, welche Inhalte welcher Religionen für welche Schülerinnen und Schüler zum Lerngegenstand werden.

⁹⁸ Die Bildungspläne verschieben die Entscheidung auf die Ebene der Fachkonferenz oder der einzelnen Lehrkraft, die dies im Hinblick auf die konkrete Lerngruppe entscheiden sollen – jedoch ohne weitere Kriterien zu nennen; vgl. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung 2011c: 7.

(iii) Identität und Authentizität

Die Frage, inwiefern der Religionsunterricht zur Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler beitragen kann, bildet einen weiteren Ansatzpunkt kritischer Anfragen. Da für Nipkow die elementare Verwurzelung insbesondere jüngerer Kinder in ihrer Religion eine identitätstheoretische Notwendigkeit darstellt, kritisiert er den „Pendelgedanken“ bei Sieg.⁹⁹ Das steigende Bewusstsein um die multireligiöse Lebenswelt von Kindern lässt jedoch eine solche „Zuerst-Beheimatungs-These“ zunehmend als lebensfern und unrealistisch erscheinen und öffnet den Blick für ein „offenes Identitätsverständnis“, in dem sich Identität im Dialog mit anderen und Anderem konstituiert. Ein derartiges Identitätsverständnis prägt die Konzeption des Religionsunterrichts für alle.¹⁰⁰

Unklar bleibt hier jedoch, ob die „Offenheit“ sich auf den Prozess der Identitätsentwicklung oder auf den Inhalt bzw. die Form der Identität bezieht – oder auf beides. Wo Identität mit dem Dialogparadigma verbunden wird, entsteht ein Widerspruch, den Asbrand markant benennt: Die Schülerinnen und Schüler „sollen etwas im Dialog entwickeln, was zugleich als Voraussetzung für die Teilnahme am Dialog vorhanden sein muss.“¹⁰¹ Entweder man löst diesen Widerspruch subjektivistisch auf, indem der Dialog als Kommunikation subjektiver Vorstellungen und Erfahrungen verstanden wird, so dass lediglich subjektive Religion relevant ist. Damit verzichtet man jedoch auf die Anbindung an religiöse Traditionen in ihrem orientierenden und identitätsbildenden Beitrag.¹⁰² Oder man sucht didaktisch und methodisch nach Wegen, wie Religionen und ihre Traditionen normativ-orientierend in offene, subjektorientierte Identitätsbildungsprozesse eingespielt werden können. Ein solcher Ansatz erweist sich jedoch in einem multireligiösen Religionsunterricht als nicht einfach. Anders als im konfessionell- getrennten Unterricht, wo Fragen der Religionszugehörigkeit und die religionsspezifische Perspektive äußerlich vorgegeben sind, sind diese im gemeinsamen Religionsunterricht Gestaltungs- und Prozessmerkmale. Das erhöht die Gefahr diskriminierender „Othering“-Prozesse, in die Schülerinnen und Schüler z. B. als „Experten“ ihrer Religion geraten können. Asbrand problematisiert in diesem Sinne fremdbestimmende Festlegungen von Kindern auf

⁹⁹ Nipkow 1998: 491f. Sieg weist jedoch darauf hin, dass sie nicht ein „Pendeln“ zwischen Religionen, sondern zwischen religionsspezifischer Konkretion in einer/der eigenen Religion und dem „Allgemeinen“ vorschlägt, vgl. Sieg 2001.

¹⁰⁰ Vgl. Schambeck 2013: 99. Es ist allerdings bezeichnend, dass der Identitätsbegriff keine zentrale Rolle in den Konzeptionen des RUfA 1.0 spielt.

¹⁰¹ Asbrand 2000: 200.

¹⁰² Was letztlich einen religiösen Unterricht außerhalb von Art. 7 Abs. 3 GG implizieren würde.

eine religiöse Gruppenidentität.¹⁰³ Deshalb gilt es, das Einspielen religiöser Traditionen nicht nur subjektorientiert, sondern auch nicht-diskriminierend zu gestalten.

(iv) Lehrerrolle

Vielfach wird die enge Verbindung zwischen der Möglichkeit religiöser Identitätsbildung und der Rolle der Lehrkraft hervorgehoben. Gegen den RUfa 1.0 wird dann eingewendet, dass eine religiös neutrale Lehrkraft den Religionsunterricht religionskundlich neutralisieren würde. Doch intendiert der RUfa 1.0 gar keine neutrale Lehrkraft, sondern betont deren Positionalität.¹⁰⁴ Auch wenn eine evangelische Lehrkraft die didaktische Letztverantwortung haben müsse, könnten authentische Vertreter anderer Religionen dennoch in den Unterricht eingeladen werden. Die kritischen Anfragen zur Lehrerrolle reichen jedoch deutlich tiefer. Krimmer weist darauf hin, dass Kinder ihre religiöse Zugehörigkeit nicht über die Gruppe der Gleichaltrigen, sondern über ihre erwachsene Lehrperson definierten, so dass ein lediglich punktueller Einbezug „authentischer Vertreter“ für die religiöse Identitätsbildung nicht genügen würde.¹⁰⁵ Asbrand zeigt auf, dass die begrenzte bzw. fehlende fachliche Kompetenz von Lehrkräften in für sie fremden Religionen zu Otherring-Prozessen im Unterricht führen und die eigene Religion als Normalität setzen kann.¹⁰⁶ Nipkow und Schambeck heben besonders den Widerspruch zwischen Authentizitätsanspruch und spezifischer Konfessionszugehörigkeit der Lehrkraft hervor. Eine Religion könne nicht von innen heraus authentisch kennengelernt werden, wenn die Lehrkraft dieser Religion nicht angehöre und die Schülerinnen und Schüler, die ihr angehören, nicht in eine überfordernde Expertenrolle gedrängt werden sollen.¹⁰⁷ Wohl kaum könnte z. B. eine islamische Glaubensgewissheit zur Rolle Jesu als islamischer Prophet von einer evangelischen Lehrkraft „authentisch“ und „konfessorisch“ geäußert werden.¹⁰⁸

Damit kommt den Fragen nach der Rolle der Lehrkraft im multireligiösen Religionsunterricht eine zentrale, weiter klärungsbedürfte Bedeutung zu. Konk-

¹⁰³ Asbrand 2000: 171, 186. Asbrands Warnung basiert auf Unterrichtsbeobachtungen gemeinsamen Religionsunterrichts u. a. in Hamburg und greift auf differenztheoretische Überlegungen zurück (vgl. hierzu S. 57ff); ähnlich: Büttner/Dieterich 2004: 186ff.

¹⁰⁴ Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. 2011c: 18.

¹⁰⁵ Krimmer 2013: 291.

¹⁰⁶ Asbrand 2000: 182.

¹⁰⁷ Schambeck 2013: 106. Für Schambeck schließt sich hier eine weitere Grundsatzanfrage an den RUfa 1.0 an: Wie soll es möglich sein, sich mit anderen Religionen nicht nur von außen, sondern auch von innen zu beschäftigen, ohne die Beobachterperspektive zu verlassen und in die Teilnehmerperspektive zu wechseln?

¹⁰⁸ Nipkow 2000: 301.

ret geht es um drei Aspekte: die Bedeutung von Positionalität und Konfessionalität im (Selbst-)Verständnis der Lehrkraft, im Verhältnis zwischen Lehrkraft und Unterrichtsinhalt und in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler. Bezieht sich, erstens, die religiöse Positionalität auf die persönliche subjektive Religiosität einer Lehrkraft, auf ihre konfessionelle Zugehörigkeit und Prägung oder auf ihre ausbildungsbedingt konfessionell-orientierte Fachkompetenz – oder auf alle drei Aspekte, deren Zusammenspiel es dann zu klären gilt? In welchem Verhältnis steht, zweitens, die Positionalität bzw. Konfessionalität der Lehrkraft zu der Konfessionalität der Inhalte? Konkret: Kann und soll eine Lehrkraft religiöse Inhalte einer ihr fremden Religion authentisch vermitteln oder gibt es für authentische Lernprozesse Alternativen zur Konfessionsübereinstimmung von Lehrkraft und Unterrichtsinhalt? Welche Rolle käme darin der Lehrkraft zu? Welche Bedeutung hat, drittens, die Positionalität bzw. Konfessionalität der Lehrkraft für die Interaktion mit religionsgleichen und religionsdifferenten Schülerinnen und Schülern und welche Auswirkungen hat dies jeweils für deren Identitätsbildung? Konkret: Welche unterschiedlichen Wirkungen hat es, wenn z. B. ein christlicher oder ein islamischer Schüler von einer christlichen oder einer islamischen Lehrkraft unterrichtet wird?

Fazit: Der bleibende Wert der bisherigen Konzeption des Religionsunterrichts für alle liegt zunächst in der zentralen Rolle, die die multireligiöse Realität der gegenwärtigen Gesellschaft und der schulischen Lebenswelt für die Zielsetzung, die didaktische Konzipierung und die institutionell-unterrichtliche Organisation des Religionsunterrichts spielt. Die Suche nach authentischen und dialogischen Lernprozessen in schülerorientierten Lernsettings ist ein wesentlicher Entwicklungsschritt. Um die Unschärfen und Problembereiche des bisherigen Religionsunterrichts zu überwinden, bedarf es der Klärung auf folgenden Ebenen: Es gilt Fragen religionspezifischer Identitätsbildungsprozesse u. a. im Kontext der Auswahl- und Zuordnungsfrage von Inhalten und Lernenden genauso zu beantworten wie es Wege braucht, religiöse Traditionen subjektorientiert und nicht-diskriminierend in religiöse Lernprozesse einzuspielen, ohne dass sie ihre orientierende Wirkung verlieren. Gleichmaßen ist zu klären, welche Rolle der Lehrkraft mit ihrer spezifischen religiösen Verortung in einem gemeinsamen Religionsunterricht zukommen kann. Und schließlich bedarf eine gleichberechtigte Verantwortungsstruktur in Kombination mit dem Authentizitätsprinzip einer fachdidaktischen Strukturierung, die eine Bestimmung des Religionsunterrichts durch mehrere Theologien auch im Konkreten ermöglicht, ohne selbst religiös-theologisch präskriptiv zu sein.

Perspektiven für den RUfa 2.0

Anfang der 2000er Jahre scheint die Entwicklung des Religionsunterrichts für alle, wie zuvor geschildert, einen gewissen Abschluss gefunden zu haben. Die

rechtlichen Grenzen sind ausgelotet und die in diesem Rahmen mögliche interreligiöse Öffnung ausgeschöpft. Angesichts der Selbstbeschränkung der katholischen Kirche wird die fehlende ökumenische Zusammenarbeit zwar von der evangelischen Kirche bedauert, kann von ihr aber nicht geändert werden. Ein neuer Veränderungsschub kommt dann jedoch aus dem politischen Feld.

Nachdem 2001 unter Ole von Beust erstmals seit vielen Jahrzehnten ein CDU-geführter Senat gebildet wird, beginnen Gespräche mit den beiden Großkirchen, um eine religionsverfassungsrechtliche Vertragsgrundlage zu schaffen. Nach einigen politischen Wirren¹⁰⁹ schließt die Freie und Hansestadt 2005 mit der evangelischen und der katholischen Kirche Staatskirchenverträge, 2007 folgt ein Vertrag mit der Jüdischen Gemeinde.¹¹⁰ Damit drohen weitreichende Folgen für den Religionsunterricht, denn die Entwicklung scheint auf eine Auflösung der bisherigen Monopolstellung des Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung hinauszulaufen.

Bereits 1994 war ein jüdischer Religionsunterricht wieder eingerichtet worden, der nun mit dem Vertrag von 2007 eine vertiefte rechtliche Regelung erhält.¹¹¹ Im Zuge der Verhandlungen fordert das Erzbistum Hamburg die Einrichtung eines eigenständigen katholischen Religionsunterrichts an den staatlichen Schulen Hamburgs sowie den Aufbau eines entsprechenden Studiengangs an der Universität Hamburg und eines daran anschließenden Vorbereitungsdienstes. 2007 beginnt die Einrichtung einiger katholischer Lerngruppen an ausgewählten Schulen, 2011 schließen Schulbehörde und Erzbistum einen diesbezüglichen Kooperationsvertrag.¹¹² Bereits 2006 wird für die zukünftigen katholischen Religionslehrkräfte ein Vorbereitungsdienst am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und 2014 ein Studiengang an der Universität Hamburg eingerichtet. Im Zuge der Integrationsdebatte schlägt von Beust 2003 auch die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts, später sogar den Abschluss eines religionsverfassungsrechtlichen Vertrags mit muslimischen Gemeinschaften vor und leitet entsprechende Gespräche ein.¹¹³ Die Aussicht, zukünftig eine Vielzahl konfessionsverschiedener Religionsunterrichte an den Hamburger Schulen realisieren zu müssen, führt Mitte der 2000er Jahre jedoch zu einer

¹⁰⁹ Den ersten Senat unter von Beust bildete eine Koalition mit der Partei von Ronald Schill, dessen Ausspruch „Ein Hamburger kniet vor niemandem – auch nicht vor der Kirche“ der alten hamburgischen Kirchenkritik entsprach und Vertragsabschlüsse mit den Kirchen verhinderte. Diese konnten erst unter der CDU-Alleinregierung ab 2004 erfolgen. Vgl. Stemmler/Meyer-Wellmann 2003.

¹¹⁰ Alle Verträge finden sich in Weiße 2016 sowie Wißmann 2019.

¹¹¹ Bewusst wird hier von „Wiedereinführung“ gesprochen: Bereits 1929 war an der Helene-Lange-Oberrealschule und der Heinrich-Hertz-Oberrealschule ein jüdischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen eingerichtet worden, der jedoch 1933 zwangsweise eingestellt wurde. Vgl. Lorenz 1987: 746–769.

¹¹² Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung 2011d.

¹¹³ Ruppertsberg 2003.

gewissen Ratlosigkeit auf politischer und kirchlicher Ebene: Wie viele verschiedene und unabhängige Religionsunterrichte können und sollen eingerichtet werden und wie ist deren Verhältnis zu gestalten? Auch Spitzengespräche können die Beantwortung dieser Frage nicht voranbringen. Auf politischer Ebene steht man spätestens mit dem Wechsel zu einem „schwarz-grünen“ Senat im Jahr 2008 einer Aufspaltung des Religionsunterrichts für alle skeptisch gegenüber.

Anfang der 2010er Jahre befindet sich Hamburg in Bezug auf den Religionsunterricht in einer schul- und religionspolitischen Blockade. Das bisherige Konzept des „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ erfährt zwar große Zustimmung in der schulischen Praxis und der evangelischen Kirche, ist aber durch die evangelische Hegemonie nicht mehr zukunftsfähig für eine Gesellschaft, in der die evangelische Kirche ihre Dominanz verloren hat und andere religiöse Gemeinschaften – katholische Kirche, jüdische Gemeinde, muslimische Gemeinschaften u. a. – eine zunehmend größere Rolle spielen. Die jahrhundertalte Dominanz des Luthertums erweist sich zunehmend als fragil,¹¹⁴ doch gangbare Lösungen für die Zukunft des Religionsunterrichts sind zunächst nicht in Sicht. Den Religionsunterricht für alle im Grundsatz beizubehalten und fortzuentwickeln, scheint im Rahmen von Art. 7 Abs. 3 GG aufgrund des Link-Gutachtens und eines fehlenden religionsgemeinschaftlichen Ansprechpartners bei den Muslimen verfassungsrechtlich nicht möglich zu sein. Eine Lösung außerhalb des Schutzes von Art. 7 Abs. 3 GG wird von den kirchlichen Akteuren abgelehnt. Eine Aufspaltung in separate Religionsunterrichte wird auf Seiten der Politik, aber auch von evangelischer Kirche, von einigen muslimischen und weiteren religiösen Gemeinschaften aus integrationspolitischen, schulpädagogischen und -organisatorischen Gründen abgelehnt.

Ein Ausweg öffnet sich schließlich durch die zunehmend erfolgreich geführten Gesprächen zwischen muslimischen Gemeinschaften und dem Senat der Freien und Hansestadt Hamburg, der im Nachgang zur Deutschen Islam Konferenz eine religionsverfassungsrechtliche Vereinbarung mit islamischen Gemeinschaften anstrebt. Mit dem Vertrag vom 13.11.2012, den die Bürgerschaft am 14.6.2013 bestätigt, erkennt der Stadtstaat die muslimischen Gemeinschaften DITIB-Hamburg, „Schura – Rat der islamischen Gemeinschaften in Hamburg“ und den Verband islamischer Kulturzentren (VIKZ) als Religionsgemeinschaften an und schafft damit eine zentrale Voraussetzung, damit sie Religionsunterricht

¹¹⁴ In den Begriffen des religionswissenschaftlichen Marktmodells lässt sich die Situation wie folgt darstellen: Die lutherische Kirche hatte sich vom ursprünglichen Monopolisten über eine lange marktbeherrschende Stellung zum lediglich größten religiösen Anbieter gewandelt, dessen faktische Monopolstellung beim Religionsunterricht nun auch nicht mehr zu halten war.

im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG verantworten können.¹¹⁵ Ein paralleler Vertrag wird mit der Alevitischen Gemeinde Deutschland e.V. abgeschlossen.

Möglich wurde dies auch, weil eine Lösung für den Religionsunterricht gefunden worden war. In mehreren Gesprächen der Behörde für Schule und Berufsbildung mit der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland¹¹⁶, mit den drei muslimischen Gemeinschaften (DITIB, Schura, VIKZ) und der Alevitischen Gemeinde sowie in Gesprächen der Religionsgemeinschaften untereinander war ein Projekt vereinbart worden, dass dann in wortidentischen Formulierungen in den Verträgen des Senats mit den Muslimen und Aleviten sowie in Beschlüssen der Gemischten Kommission Schulbehörde/Evangelische Kirche fixiert werden konnte:¹¹⁷

„Die Vertragsparteien sind sich einig in der Anerkennung der Bedeutung, des Wertes und der Chancen des an den staatlichen Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg erteilten Religionsunterrichts in gemischtkonfessionellen Klassenverbänden und Lerngruppen. Sie streben deshalb im Rahmen von Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes eine Weiterentwicklung an, deren Ziel es ist, eine Verantwortungsstruktur für die Inhalte des Religionsunterrichts im Rahmen von Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes zu schaffen, die sowohl alle Religionsgemeinschaften im verfassungsrechtlichen Sinne gleichberechtigt am Religionsunterricht beteiligt, als auch einen gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit ermöglicht, um so die bestehende dialogische Form des Religionsunterrichtes zu erhalten.“¹¹⁸

Die dazugehörige Protokollerklärung legt überdies fest:

„Die Vertragsparteien sind sich darüber einig, dass innerhalb der kommenden fünf Jahre Schulpraxis, Didaktik und Rahmenpläne, Lehrerbildung und -zulassung sowie der institutionelle Rahmen für den Religionsunterricht nach Maßgabe von Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes weiterentwickelt werden sollen. Dies soll durch eine Arbeitsgruppe erfolgen, die aus Vertreterinnen und Vertretern der zuständigen Behörde sowie aus Vertreterinnen und Vertretern solcher Religionsgemeinschaften besteht, die beabsichtigen, die Inhalte eines Religionsunterrichts in gemischtkonfessionellen Klassenverbänden und Lerngruppen in Hamburg zu verantworten. Die Arbeitsgruppe legt ihre Ergebnisse den jeweiligen Entscheidungsgremien zum Beschluss vor. Die Beteiligten beachten die ihnen durch Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes zugewiesenen Funktionen.“

¹¹⁵ Die Verträge finden sich abgedruckt in Weiße 2016. Dem Vertragsabschluss mit den muslimischen Gemeinschaften gingen eine rechtliche und eine religionswissenschaftliche Begutachtung voraus; vgl. Wall 2011; Klinkhammer 2011.

¹¹⁶ Zu ihr fusionierten im gleichen Zeitraum die bisherige Nordelbische Evangelisch-Lutherische Landeskirche mit ihren Geschwisterkirchen in Mecklenburg und Vorpommern.

¹¹⁷ Vgl. hierzu Bauer 2014a.

¹¹⁸ Für die Verträge zwischen dem Senat und den muslimischen Religionsgemeinschaften bzw. der Alevitischen Gemeinde siehe Wißmann 2019. Eine wortidentische Vereinbarung erfolgte mit der Nordkirche auf der 64. Sitzung der Gemischten Kommission Schule/ Kirche am 22.5.2012; ebd.

2014 schließt sich auch die Jüdische Gemeinde Hamburgs an und vereinbart auf Grundlage ihres 2007 geschlossenen Vertrages mit der Stadt den o. g. Passus mit der zuständigen Behörde.¹¹⁹ Die beteiligten Religionsgemeinschaften konsultieren Mitglieder weiterer Religionen (Buddhisten, Hindus, Bahai) im Rahmen eines „Fachteams“ und führen damit die Tradition des Gesprächskreises Interreligiöser Religionsunterricht (GIR) in veränderter Form fort. Den geschlossenen Verträgen und der vereinbarten Weiterentwicklung des Religionsunterrichts wird seitdem von politisch sehr unterschiedlich zusammengesetzten Senaten eine hohe politische Bedeutung zugesprochen.¹²⁰

Der von den Religionsgemeinschaften und der Hamburger Schulbehörde vereinbarte Weiterentwicklungsprozess ist noch nicht abgeschlossen, weshalb lediglich Zwischenergebnisse vorliegen.¹²¹ Am Anfang steht die Einrichtung von Gemischten Kommissionen der Behörde mit jeder der beteiligten Religionsgemeinschaften, in denen die Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit deren jeweiligen Grundsätzen festgestellt werden konnte; als Koordinierungsgremium dient die vereinbarte „Arbeitsgruppe“. Weitere Meilensteine bilden 2015 der Start von Lehramtsstudiengängen in islamischer und alevitischer Religion an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg und 2018 die Öffnung des Vorbereitungsdienstes für muslimische, alevitische und jüdische Lehramtsabsolventen. Die vereinbarte Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle erstellt didaktische Prinzipien, die nicht nur in Pilotschulen erprobt werden, sondern auch Grundlage der Weiterentwicklung sein sollen. Von zentraler Bedeutung ist ein Rechtsgutachten, das die Nordkirche 2017 in Auftrag gegeben hat. In diesem „Orientierungsgutachten“ stellt der Gutachter zwar zunächst fest, dass der in Hamburg intendierte multireligiösträgerplurale Religionsunterricht nur durch eine bewusste Weiterentwicklung der Auslegung von Art. 7 Abs. 3 GG begründet werden könnte, betont aber, dass eine solche Legitimation gleichwertig mit der bisherigen Rechtsauslegung sein könnte, sofern bestimmte Kriterien erfüllt würden.¹²² Es ist vereinbart, dass die

¹¹⁹ Gesetz zum Vertrag zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und der Jüdischen Gemeinde in Hamburg und zur Änderung des Gesetzes über die Verleihung der Rechte einer Körperschaft des öffentlichen Rechts an Religionsgesellschaften und Weltanschauungsvereinigungen 4.12.2007; Vereinbarung zwischen der Behörde für Schule und Berufsbildung und der Jüdischen Gemeinde Hamburg vom 11.2.2014; abgedruckt in Wißmann 2019. Unbenommen davon gibt es weiterhin einen separaten jüdischen Religionsunterricht im Rahmen der 2007 gegründeten privaten jüdischen Joseph-Carlebach-Schule.

¹²⁰ Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts wurde in den Koalitionsverträgen und Regierungsprogrammen der nachfolgenden Senate als wichtiges Projekt aufgeführt. Eine Übersicht und Analyse der Wirkungen dieser Verträge auf verschiedenen gesellschaftlich-politischen Feldern gibt: Körs 2018.

¹²¹ Zur Entwicklung und zum aktuellen Stand vgl. Wolff 2018; Schröder: 2018: 41; Kuhlmann, Birgit 2017; Bauer 2014a; Keßler 2014; Haese 2013; eine Analyse bietet Riegel, Ulrich 2018, 146–148.

¹²² Wißmann 2019: 83.

beteiligten Religionsgemeinschaften und die Schulbehörde nach Abschluss und Prüfung der Entwicklungsergebnisse endgültig über die Umsetzung befinden.

Die katholische Kirche beteiligt sich nicht an diesem Entwicklungsprozess, sondern setzt auf die Stärkung der katholischen Schulen und die Einführung des katholischen Religionsunterrichts. Beides erweist sich jedoch als nicht problemfrei. Das katholische Privatschulwesen bedarf dringender Strukturreformen, insbesondere nachdem 2017 offenbar wird, dass erhebliche Finanzengpässe des Bistums Schulschließungen unausweichlich erscheinen lassen. Die Einführung eines separaten katholischen Religionsunterrichts stößt bislang selbst bei katholischen Eltern auf wenig Resonanz, da viele von ihnen für ihre Kinder die Teilnahme am gemeinsamen Religionsunterricht für alle bevorzugen. Seit mehreren Jahren pendeln die Teilnehmerzahlen hamburgweit bei ca. 150 Schülerinnen und Schülern in ca. 10 Lerngruppen an wenigen Schulen, die sich durch besondere Angebote oder durch ein stark katholisches Umfeld auszeichnen.¹²³ Auch am jüdischen Religionsunterricht, der seit 1994 schulübergreifend organisiert wurde, nehmen zunehmend weniger Schülerinnen und Schüler teil, nicht zuletzt weil ein Nachmittagsangebot angesichts von Ganztagschule und privaten Interessen meist nur für religiös sehr gebundene Kinder und Jugendliche ein attraktives Angebot darzustellen scheint.¹²⁴ Die Entwicklung des katholischen und des jüdischen Religionsunterrichts zeigt die strukturellen Probleme und Grenzen auf, die sich für einen separaten konfessionellen Religionsunterricht ergeben, wenn ein alternatives, offensichtlich attraktives religiöses Bildungsangebot vorhanden ist.

Fazit: Die Vereinbarungen von 2012 und die sich anschließende Weiterentwicklung zeigen, dass ein Religionsunterricht für alle auch unter Beteiligung mehrerer, zentraler Religionsgemeinschaften rechtlich und didaktisch möglich zu sein scheint. Zugleich offenbaren die faktischen Probleme bei der Etablierung getrennter Religionsunterrichte die Grenzen konfessionell-getrennter Angebote. Damit sind zentrale institutionelle und verfassungsrechtliche Grundlagen für einen „Religionsunterricht für alle 2.0“ (RUfa 2.0) deutlich, die es sowohl als eigene Reflexionsebene wie in ihren religionsdidaktischen Konsequenzen zu beachten gilt.

¹²³ Dies gilt z. B. für eine deutsch-italienisch-bilinguale Grundschule oder für Schulen in einem Stadtteil mit einer hohen Anzahl polnischstämmiger Migranten.

¹²⁴ Die Abnahme der Schülerzahlen, teils unter die vorgesehene Mindestzahl, war ein Grund, warum die jüdische Gemeinde sich für die Mitarbeit an der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle entschied.

1.2 Entwicklungslinien der Religionendidaktik

Die Entwicklung in Hamburg erfolgte nicht abgekoppelt von der bundesdeutschen und europäischen Diskussion, die nun näher betrachtet werden soll. Hierbei werden die zentralen Entwicklungslinien und Diskussionsfelder nachgezeichnet und kurz historisch eingeordnet, um mit dem so skizzierten religionsdidaktischen Forschungsstand¹²⁵ auch hier Ausgangslage, Impulse und Konzepte zu bestimmen und zentrale Fragestellungen und Analyseebenen für die Entwicklung einer Fachdidaktik zu gewinnen. Wenn an dieser Stelle zunächst die etwas unüblichen Begriffe „Religionen-Didaktik“¹²⁶ und „Religionen-Lernen“ verwendet werden, dann geschieht dies nur vorläufig, bis eine adäquatere Begrifflichkeit gefunden wird, um die Art und Weise zu bestimmen, in denen Religionen im Religionsunterricht thematisiert werden. Der religionsdidaktische Fokus und die generische Absicht dieses Kapitels erlauben, die lange Vorgeschichte auszulassen, in der andere Religionen in Europa wahrgenommen wurden, und sich auf die Nachkriegszeit zu konzentrieren, in der diese Frage allmählich ins Zentrum religionsdidaktischer Reflexion rückte.

Wie bereits für Hamburg aufgezeigt, dominierten in den 1950er Jahren kulturell restaurative Tendenzen. Der Religionsunterricht orientierte sich an den Formen und Inhalten kirchlicher Katechese. Evangelische Unterweisung bestehe nur „vom Glauben und von der Kirche her“, lautete das religionspädagogische Selbstverständnis der Zeit.¹²⁷ Zum Religionsunterricht gehörten bundesweit das Auswendiglernen von Kirchenliedern und Psalmen sowie das intensive Kennenlernen biblischer Geschichten.¹²⁸ Die Wahrheitsfrage war zentral, aber ihre Beantwortung durch das kirchliche Bekenntnis vorgegeben. Die binnenkirchliche Ausrichtung auf das jeweilige konfessionelle Milieu stand im Hintergrund der religionspädagogischen Konzeptionen der katholischen „materialkerygmatischen Katechese“ und der „Evangelischen Unterweisung“.¹²⁹ Da Religion, in Barths Diktum, als „Unglaube“ angesehen wurde, gab es auch theo-

¹²⁵ Partielle Forschungsüberblicke bieten Sajak 2018: 53–81; Lähnemann 2016; Meyer/Tautz 2015; Gärtner 2015; Schambeck 2013: 57–110 und Lachmann 2010b; eine (kirchen)geschichtliche Einordnung findet sich bei Grethlein 2008 und Glaser 1990.

¹²⁶ K. Meyer und Tautz verwenden die Begriffe „Didaktik der Religionen“ und „interreligiöses Lernen“ synonym, weil sich eine Differenzierung in der religionspädagogischen Diskussion bislang nicht durchgesetzt habe (Meyer/Tautz 2015: 1). Im Folgenden werden jedoch „interreligiöse Konzeptionen“ als spezifische Varianten einer Religionendidaktik herausgearbeitet, was eine begriffliche Differenzierung erfordert.

¹²⁷ So Kittel, der prominenteste Vertreter dieser in den 1950er dominierenden religionspädagogischen Konzeption; Kittel 1947, vgl. Lämmermann 1999: 89.

¹²⁸ Grethlein 2008: 282.

¹²⁹ Zu bedenken ist darüber hinaus, dass in den meisten Bundesländern viele Schulen bis in die 1960 und 1970er Jahren hinein staatliche „Bekenntnisschulen“ waren – und zum Teil

logisch keinen Grund, andere Religionen in den Blick zu nehmen – und wenn überhaupt, dann nur in apologetischer Absicht.¹³⁰ Der monoreligiöse Religionsunterricht der Nachkriegszeit bot keine Ansatzpunkte für die Beschäftigung mit anderen Konfessionen und Religionen. Das überrascht wenig, gehörten doch ca. 90% der Bevölkerung einer der beiden Großkirchen an. Nach der Ermordung und Vertreibung der jüdischen Bevölkerung gab es in Deutschland keine signifikante religiöse Minderheit mehr, und der erst langsam einsetzende Wohlstand erlaubte nur wenigen eine geistige Öffnung gegenüber anderen Weltteilen und ihren Religionen.

Dies änderte sich erst mit den gesellschaftlichen Umbrüchen der 1960er und vor allem der 1970er Jahre. Der steigende Wohlstand, außereuropäische Reiseziele, die mediale Öffnung im Zuge der Ausbreitung des Fernsehens, eine selbstkritische Sicht auf die eigene Geschichte im Verhältnis zum Judentum sowie die zunehmende Migration von „Gastarbeitern“ nach Deutschland brachten langsam eine multikulturelle gesellschaftliche Realität und eine Wahrnehmung religiöser Vielfalt in der Welt.¹³¹ Hinzu kam die Auflösung enger gesellschaftlich-kultureller Milieus im Zuge sich zunehmend individualisierender Lebensformen.

Spätestens seit Beginn der 1980er Jahre prägen diese gesellschaftlichen Entwicklungen auch die Konzeptionierung von Religionsunterricht. Die multireligiöse Situation stand dabei noch nicht im Fokus, sondern zeigte sich zunächst als ein Seitenaspekt, dessen Bedeutung jedoch seit den 1990er Jahren stieg und heute zu einer der zentralen religionsdidaktischen Herausforderungen zählt.¹³² Zudem treten Auflösungserscheinungen der bisher üblichen Strukturen konfessionell- getrennt erteilten Religionsunterrichts zunehmend ins Bewusstsein: Die Anzahl unterschiedlich konfessioneller Religionsunterrichte steigt und das Alternativfach (je nach Bundesland: „Ethik“, „Werte und Normen“ oder „Philosophie“) etabliert sich zunehmend flächendeckend,¹³³ konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht nimmt zu¹³⁴ und immer offensichtlicher klaffen

in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen immer noch sind; vgl. Grethlein 2008: 274f; Böhm 2018.

¹³⁰ Lachmann 2010b: 27f.

¹³¹ Nipkow konstatierte bereits 1961, dass sich der christliche Glaube nicht zuletzt vor der Jugend im Angesicht der Weltreligionen verantworten müsse. Otto betonte im Kontext hermeneutischer Religionsdidaktik, dass das „Verständnis unserer Welt [...] ohne Grundkenntnisse der großen Religionen kaum möglich“ sei (Nipkow 1961; Otto 1965: 117); zur Rolle der Auseinandersetzung mit der deutsch-jüdischen Geschichte vgl. Schweizer/Bräuer/Boschki 2017: 36.

¹³² Grümme 2017b: 174; Leimgruber 2012: 105; Lachmann 2010b: 26.

¹³³ Ein aktueller Überblick bietet, trotz des engeren Titels, zu allen Religionsunterrichten: Mediendienst Integration 2018; vgl. ferner zum islamischen Religionsunterricht: Ungern-Sternberg 2016.

¹³⁴ Zum aktuellen Stand vgl. Pemsal-Maier/Sajak 2017.

rechtlich-institutionelle Normen und schulische Realität auseinander.¹³⁵ Ein wesentlicher Faktor ist auch die verstärkte Wahrnehmung „konfessionsloser“ Schülerinnen und Schüler. Es droht zwar kein Verschwinden des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, wohl aber ein Formenwandel, der auch zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen den Konfessionen und Religionen herausfordert.¹³⁶

Ausgangspunkt der intensiven religionsdidaktischen Beschäftigung mit der multireligiösen Situation bildete Ende der 1970er Jahre die Diskussion um das „Thema Weltreligionen“¹³⁷. In statu nascendi zeigten sich hier bereits die Diskussionsansätze und -felder, die bis heute die Entwicklung prägen. Ungewöhnlich für die deutsche religionspädagogische Diskussion war, dass in diesem Diskussionsfeld von Anfang an Erfahrungen und Konzepte aus anderen europäischen Ländern, insbesondere England, eine bedeutsame Rolle spielten, weshalb sie hier mitbedacht werden.¹³⁸

Nicht nur die internationale Perspektive verdeutlicht, dass ein vollständiger Forschungs- und Literaturüberblick über dieses weite Diskussionsfeld hier nicht möglich ist. Im Folgenden werden deshalb nur einzelne wichtige Beiträge und Ansätze skizziert, um zentrale Fragestellungen, Grundlagen und offene Probleme herauszuarbeiten, die für die Entwicklung einer Didaktik des Religionsunterrichts für alle von zentraler Bedeutung sind. Wo es sich als nötig erweist, erfolgt an späterer Stelle eine differenzierte Beschäftigung mit einzelnen Konzeptionen.

Um angesichts der komplexen Entwicklung und Forschungslage eine strukturierte Analyse vornehmen zu können, werden vier „Entwicklungslinien“ anhand einzelner Beiträge und Ansätze intensiver betrachtet. Sie unterscheiden sich darin, wie die Schülerinnen und Schüler dem Phänomen Religion im Allgemeinen begegnen und in welches Verhältnis sie zu den Religionen im Plural gesetzt werden. Konkret geht es um die „a-religiöse“, die „supra-religiöse“, die „subjekt-religiöse“ und die „inter-religiöse“ Entwicklungslinie. Die Trennlinien sind zwar nicht immer scharf, so dass nicht alle Ansätze eindeutig zugeordnet werden können. Auch umfassen die skizzierten Entwicklungslinien keinesfalls

¹³⁵ Vgl. die detaillierte Untersuchung der Situation in Schleswig-Holstein Pohl-Patalong/Woyke/Boll/Dittrich/Lüdke 2016.

¹³⁶ Für aktuelle Situationsbestimmungen und Perspektiven vgl. Riegel, Ulrich 2018; Schröder 2017a; Schweitzer/Ziebertz 2017; Lindner/Schambeck/Simojoki/Naurath 2017.

¹³⁷ So auch der Titel eines von Tworuschka und Zilleßen herausgegebenen „Diskussions- und Arbeitsbuchs“, das den frühen Diskussionsstand widerspiegelt und die zukünftigen Entwicklungslinien mitsamt den sie prägenden Personen anzeigt. Tworuschka/Zilleßen 1977.

¹³⁸ Dies mag nicht zuletzt in der engen Einbindung des religionswissenschaftlichen Diskurses in die internationale Forschung begründet sein. Ein erster Forschungsüberblick über England findet sich bereits in dem erwähnten Band „Thema Weltreligionen“ (Gates 1977); dem folgten z. B. Bauer 1996; Meyer, Karlo 1999; Sajak 2010a. Dass hier von England (und einschließlich Wales) anstatt von Großbritannien die Rede ist, berücksichtigt die abweichenden Situationen und Regelungen in Schottland und Nord-Irland.