

Arnulf von Scheliha/
Hinnerk Wißmann

Religions- unterricht 4.0



Mohr Siebeck

Arnulf von Scheliba / Hinnerk Wißmann

Religionsunterricht 4.0



Arnulf von Schelha / Hinnerk Wißmann

Religionsunterricht 4.0

Eine religionspolitische Erörterung
in rechtswissenschaftlicher
und ethischer Perspektive

Mohr Siebeck

Arnulf von Scheliba, geb. 1961; Studium der Ev. Theologie, Geschichtswissenschaft und Philosophie; 1991 Promotion und Ordination zum Amt der Kirche; 1997 Habilitation; Professor für Theologische Ethik (W3) an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster und Direktor des Instituts für Ethik und angrenzende Sozialwissenschaften (IfES) und Principal Investigator am Exzellenzcluster „Religion und Politik“.

orcid.org/0000-0002-3792-2557

Hinnerk Wißmann, geb. 1971; Studium der Rechtswissenschaften; 2001 Promotion; 2002 Referendariat am OLG Celle; 2007 Habilitation; Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, Verwaltungswissenschaften, Kultur- und Religionsverfassungsrecht an der WWU Münster.

Eine Kurzfassung der gesetzlichen Regelungen zum Religionsunterricht in den 16 Bundesländern wird als digitales Zusatzmaterial zur Verfügung gestellt. Diese kann auf mohrsiebeck.com/9783161636622 unter Zusatzmaterial abgerufen werden, oder über DOI 10.1628/978-3-16-163662-2-appendix.

Die Publikation wurde durch die Übernahme der Druckkosten im Rahmen des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ an der Universität Münster ermöglicht.

ISBN 978-3-16-163661-5 / eISBN 978-3-16-163662-2

DOI 10.1628/978-3-16-163662-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2024 Mohr Siebeck Tübingen. www.mohrsiebeck.com

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigung, Übersetzung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von Martin Fischer aus der Stempel Garamond gesetzt.

Printed in Germany.

Vorwort

Die Dinge in Sachen Religionsunterricht sind in Bewegung. Diese Beobachtung ist kaum zu bestreiten angesichts der dynamischen Veränderungen, die in Deutschland auf der praktischen Ebene festzustellen sind: Neben den gewohnten konfessionellen Unterricht (und seine bereits sehr heterogene Praxis) sind in den letzten Jahren Islamunterricht, konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, gemeinchristlicher Unterricht, interreligiöser Unterricht und staatliche Religionskunde getreten, das alles bei großer regionaler Vielfalt und breiter publizistischer und wissenschaftlicher Begleitung. Trotzdem kann man mit guten Gründen fragen, ob es sich wirklich um ein Thema handelt, das noch größere Aufmerksamkeit verdient – vielleicht erledigt sich das überkommene deutsche Kooperationsmodell auch in Sachen Religionsunterricht gerade einfach in zunehmender Geschwindigkeit, so dass hier nur noch eine plural getönte Verfallsgeschichte zu erzählen ist? Dann wäre „Bewegung“ nur eine Chiffre für äußerliche Unruhe und inneren Substanzverlust.

Wie die Sache sich entwickeln wird, können auch die Autoren dieses Buchs nicht vorhersagen. Sie gehen allerdings von folgenden Grundüberlegungen aus: Der Religionsunterricht, diese gemeinsame Unternehmung von Staat und Religionsgemeinschaften, repräsentiert die deutsche Eigenart im Umgang mit der Religion in exemplarischer Deutlichkeit. Dazu zählt die historisch gewachsene Vermutung, Religion könne für den Einzelnen wichtig und zugleich für das Gemeinwohl förderlich sein, und dazu zählen die daraus abgeleiteten besonderen Rechte für

Religionsgemeinschaften, die in die Breite wie in die Tiefe gehen; dies alles gilt prinzipiell nicht auf eine Staats- oder Mehrheitsreligion begrenzt, sondern als offenes System für grundsätzlich jede religiöse Überzeugung. Weiterhin kann auch festgestellt werden: Zum Religionsunterricht gibt es unter den deutschen Bedingungen schlicht eine „Jedermann-Erfahrung“, bewusst oder unbewusst, als autobiographische Frage der Zustimmung, Teilhabe oder Ablehnung in jeder einzelnen Schulbiographie, als Herausforderung für Staat wie Gesellschaft, gerade in demographischen Umbrüchen. Daher meinen wir: Im Religionsunterricht kristallisieren sich die gegenwärtigen Herausforderungen der Religionspolitik in besonders klarer Weise heraus.

Der nachfolgende Essay versteht sich als wissenschaftlicher Beitrag zu dieser Religionspolitik. Dabei ist unser Blick hier nicht nach außen, auf den internationalen Vergleich gerichtet, sondern auf die Fundamente, auf die das sehr besondere deutsche Modell des Religionsunterrichts gebaut ist. Wir rekapitulieren zunächst in knapper Form die gegebene Sachlage, wie sie sich historisch, theologisch, pädagogisch und rechtlich entwickelt hat. Im Mittelpunkt stehen dann die Begründungslinien, die von unterschiedlichen Disziplinen für die Gestaltung des Religionsunterrichts formuliert werden. Aus der Synthese dieser Grundargumente, ihren Differenzen und ihren Übereinstimmungen lässt sich die Debatte, so möchten wir behaupten, mit nochmals verbesserter Tiefenschärfe führen. Es geht im Folgenden nicht darum, ein bestimmtes Modell von Religionsunterricht zu verteidigen oder ein neuartiges Projekt durchzusetzen. Aber es soll der Korridor bestimmt werden, in dem Entscheidungen zum Religionsunterricht in verantwortlicher Weise getroffen werden können. Die Verfasser verbindet die optimistische Grundannahme, dass es – einerseits – nicht nur eine einzige zulässige Gestaltungsform für diesen Unterricht gibt (weshalb der Religionspolitik auch im Feld des Religionsunterrichts Entscheidungsspielräume zukommen), dass aber – andererseits – sehr wohl

unterschieden werden kann, wo eine modelltreue Gestaltung auch aufhört. Die eigentliche Substanz der religionspolitischen Dinge erschließt sich erst im interdisziplinären Gespräch. Daher wird dieser Text als gemeinsamer Beitrag vorgelegt.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
I. Einleitung: Der schulische Religionsunterricht auf der Schnittstelle von Religion und Politik. Trends und Gegentrends in der Religionspolitik der Gegenwart	I
1. Religionsunterricht – ein spezieller Normalfall der Religionspolitik	I
2. Seitenpfade	4
3. Motivlagen	7
4. These und Perspektive: Vielfalt – Freiheit – Bindung	11
II. Bestandsaufnahme: Zur Situation des Religionsunterrichts in Deutschland	13
1. Ausgangsbedingungen: Religionsunterricht als besonders gesichertes Schulfach	13
2. Die tatsächliche Lage des Religionsunterrichts – Parameter und Modellbildung	15
III. Begründungslinien in Sachen Religionsunterricht	35
1. Die religionsverfassungsrechtliche Begründung. Religionsunterricht als statisches Modell?	35
2. Die kulturstaatliche Begründung: Staatsethische „Zivilreligion“?	47

3. Die dialektische Spannung von allgemeiner Schulpflicht und Religionsfreiheit. Religion als Identitätsstifter?	61
4. Die religionstheoretische Begründung. Religion als anthropologische Konstante?	66
5. Die bildungs- und sozialisationstheoretische Begründung. Religion als Teil der Bildung?	74
6. Die Begründungen der Religionsgemeinschaften. Keine Verkündigung?	83
7. Gegenkonzepte	94
8. Ergebnis	105
 IV. Religionspolitische Perspektiven zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts	 107
1. Religionsunterricht als Gegenstand von Religionspolitik – zu Akteuren und Instrumenten ..	107
2. Modellierung: Nebeneinander oder Integration	120
3. Insbesondere: Vor und neben dem Religionsunterricht – Studium und Fortbildung	132
4. Schlussüberlegung: Die religionspolitische Weiterentwicklung des Religionsunterrichts als Vorgabe und Aufgabe	138
 Endnoten	 144
 Literaturverzeichnis	 173

I. Einleitung: Der schulische Religionsunterricht auf der Schnittstelle von Religion und Politik. Trends und Gegentrends in der Religionspolitik der Gegenwart

1. Religionsunterricht – ein spezieller Normalfall der Religionspolitik

Der Religionsunterricht bildet seit jeher ein Zentrum, wenn es in Deutschland um Religion geht: Schon seit der frühen Neuzeit ist die religiöse Unterweisung ein Mittelpunkt der Schule im Land von Reformation und Gegenreformation. Im Zuge der zunehmenden Differenzierung von Staat und Kirchen im 19. Jahrhundert bildet der konfessionelle Unterricht ein wichtiges Bindeglied zwischen weltlicher und geistlicher Ordnung des Gemeinwesens. Und nach der Zeitenwende von 1918 wird der Religionsunterricht, der als „ordentliches Unterrichtsfach“ in staatlicher Organisation und inhaltlich „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ stattfindet, zum Kulminationspunkt der friedlichen Verständigung der Weimarer Demokraten. Nach dem Scheitern dieser ersten deutschen Demokratie und dem Abgrund des Nationalsozialismus wird unter neuen Vorzeichen nach 1945 die Weimarer Formel durch das Grundgesetz weitergeführt. Daran orientierten sich dann auch die Debatten nach 1990 in den „jungen“ Bundesländern, und daran orientiert sich in der Gegenwart die Debatte um den islamischen Religionsunterricht. Im Ergebnis steht der Religi-

onsunterricht seit über 100 Jahren im Rang eines stabilen, kaum noch veränderten Verfassungsrechtsguts.

Zugleich ist diese äußere Kontinuität zu keinem Zeitpunkt mit einem Stillstand der Entwicklung zu verwechseln gewesen. Immer wieder wurde von wechselnden Akteuren in je neuen Konstellationen um die Umsetzung gerungen, über die einzuschlagende Richtung debattiert und Alternativen erwogen. Zum Reichtum dieser politischen Debatten auf der Schnittstelle von Religion und Politik gehört, dass beständig sowohl pragmatische als auch gelegentlich konzeptionell unterfütterte Abzweigungen ermöglicht und Nebenlinien gezogen wurden. Der Pfad „Religionsunterricht“ ist also eingebettet in einen teils offen geführten, teils eher subkutan wirksamen religionspolitischen Diskurs, der in der letzten Dekade angesichts zunehmender Säkularisierung und Pluralisierung der deutschen Religionskultur erneut aufflammt.

Schon die Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung verdanken sich einem politischen Kompromiss zwischen der laizistisch gesinnten Sozialdemokratie und der römisch-katholisch geprägten Deutschen Zentrumspartei, die ihn in einer kurzen Zeitspanne, in der nur diese Parteien gemeinsam die Reichsregierung bildeten, geschlossen und politisch durchgesetzt haben.¹ Unter anderen Vorzeichen wurde dieser religionspolitische Kompromiss im Parlamentarischen Rat 1949 neu aufgelegt.² Aber Verfassungsbestimmungen bilden nicht ohne Weiteres die Realität ab. Ihre Interpretation und Umsetzung verdanken sich gesellschaftlicher Bedürfnislagen, religionspolitischer Initiative, kreativer Gestaltung und administrativer Umsetzung, die gelegentlich auch ausbleiben. So scheiterten in der Weimarer Zeit drei Versuche, ein Reichsschulgesetz zu beschließen: Die eigentlich durch die Verfassung vorgesehene Gemeinschaftsschule aller Konfessionen blieb die Ausnahme, die staatliche Bekenntnisschule weithin die Regel, so dass das Verhältnis von Religion und Schule während der ersten deutschen Republik politisch

letztlich nicht allgemein gelöst wurde.³ In der Bundesrepublik Deutschland ist Schulpolitik Sache der Länder, die dabei erheblichen Gestaltungsspielraum haben, allerdings nun gerade den Religionsunterricht gewährleisten müssen. Ein Gestaltungsspielraum besteht dann aber etwa bereits bei der Kooperation mit den verschiedenen Religionsgemeinschaften bei der Organisation des Religionsunterrichts. Zunächst hatte man politisch vor allem die christlichen Kirchen im Blick und daher fokussierte man – trotz offener Vorgaben der Verfassung – bei der Umsetzung während der Weimarer Zeit und in der ‚alten‘ Bundesrepublik Deutschland lange Zeit fast ausschließlich den evangelischen und römisch-katholischen Religionsunterricht.⁴ Während der Weimarer Zeit war das Thema „jüdischer Religionsunterricht“ in den rechtswissenschaftlichen Debatten um die Auslegung von Art. 149 WRV kaum präsent. Als ordentliches Lehrfach wurde er an den Schulen nicht erteilt, vielmehr von den Synagogen-Gemeinden angeboten, die dafür auf Antrag gelegentlich staatliche Zuschüsse erhielten. Faktisch fanden die Ansprüche der jüdischen Gemeinden kaum Gehör bei den staatlichen Ebenen.⁵ Das änderte sich erst nach 1949, in kleinen Schritten, die den mühsamen Glücksfall der Rückkehr des Judentums nach Deutschland widerspiegeln. In der Bundesrepublik griff man politisch dann vor allem nach 2010 die schon seit den 1990er Jahren diskutierte Idee eines islamischen Religionsunterrichts auf; bis in die Gegenwart ein regulativer Sonderfall, bei dem gleichsam die Systemvoraussetzungen des deutschen Religionsverfassungsrechts aufgerufen werden.⁶

Das alles zeigt: Bei der Gestaltung des konfessionellen Religionsunterrichts sind komplexe Arrangements zu beachten. Individuelle Ansprüche aus der Bürgerschaft treffen mit gerichtsbestimmten Anforderungen und politischem Gestaltungswillen zusammen. Ob mit Blick auf die Entwicklung des christlichen Religionsunterrichts oder mit Blick auf die Einrichtung eines islamischen Unterrichts lässt sich eines sicher sagen: Die Lek-

türe des Verfassungstextes und ihre Auslegung reicht nicht aus. Vielmehr ist zu fragen, welchen Akteuren welche Gestaltungsspielräume und welche Rechte zukommen. Die Wahrnehmung dieser Rechte, zu denen auch Kontrollrechte gehören, ist dabei gebunden an politische Konstellationen, die wiederum gesellschaftliche Dynamiken spiegeln und aufgreifen. Das gilt nicht nur für die Ausgestaltung des Verfassungsrahmens, sondern auch für Seitenpfade, die von der Verfassung jedenfalls nicht ausgeschlossen werden.

2. Seitenpfade

Die Wirksamkeit politischer Willensbildung gilt schon für die Veränderungen des „klassischen“ Religionsunterrichts, und umso mehr für die Bewirtschaftung der Seitenpfade. Da ist zum einen die Einrichtung von Bekenntnisschulen, zum Teil (in NRW) noch als staatliche Schule, sonst vor allem in der verfassungsrechtlich geschützten Form von Schulen in privater Trägerschaft. Hier wird das religiöse Profil der Schule auf das gesamte Schulleben übertragen, der Religionsunterricht kann (jedenfalls theoretisch) – historisch: wieder – die Mitte des Schullebens repräsentieren. Da ist zum anderen die bekenntnisfreie Schule, in der gar kein Religionsunterricht stattfindet. Ein ebenfalls vom Grundgesetz vorgesehener Weg ist die sog. „Bremer Klausel“ nach Art. 141 GG, die Ausnahmen von Art. 7 Abs. 3 GG vorsieht und in den Ländern Bremen, Brandenburg und Berlin zu jeweils sehr unterschiedlichen Formen des Religionsunterrichts führt – Laboratorien sehr spezifischer religionspolitischer Entscheidungen. Dies zeigt sich exemplarisch an den sehr breiten Diskussionen um die Einführung des Faches LER in Brandenburg Anfang der 1990er Jahre. Spektakulär war auch der in Berlin 2009 gescheiterte Volksentscheid, mit dem die zivilgesellschaftliche Bewegung „Pro Reli“ – mit Unterstützung der Kir-

chen – auf die Einführung eines konfessionellen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach zielte.

Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG stellt nach wie vor eine zentrale Herausforderung dar, weil es um eine große Bevölkerungsgruppe geht und zugleich um offensichtliche Fragen von Identität und Integration. Sowohl der Unterricht selbst wie die ihn vorbereitenden und begleitenden Einrichtungen der Lehrerbildung an einigen Universitäten sind nach wie vor ein Experiment, an dem sich die Bundesländer in unterschiedlicher Weise beteiligen. Es ist mit erheblichem Aufwand verbunden, der finanzielle, wissenschafts- und schulorganisatorische sowie religionsrechtliche Dimensionen hat und diverse Probleme aufwirft, die zur Stunde auch nicht gelöst sind. Dabei beschreiten die Bundesländer Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Bayern und Baden-Württemberg, die hier federführend sind, im Detail unterschiedliche Wege. Hessen und Bayern haben die Einführung einen „konfessionellen“ islamischen Religionsunterrichts wieder gestoppt. In NRW wurde der langjährige Weg eines (staatlich mitbestimmten) Beirats zuletzt durch eine offenere Vertragslösung ersetzt, die – jedenfalls im Modell – durch eine Kommission eine breitere Beteiligung islamischer Organisationen ermöglichen soll.⁷

Religionspolitisch initiierte Veränderungen sind aber auch in engerem Rahmen zu registrieren. Kleinere Religionsgemeinschaften, wie orthodoxe Kirchen oder die mennonitische Kirche, bieten in einigen Bundesländern konfessionellen Religionsunterricht an. Evangelische Kirchen und römisch-katholische Diözesen hatten sich in Niedersachsen und Baden-Württemberg schon vor geraumer Zeit auf das Modell eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts („kokoRU“) verständigt, das in diesen Ländern als regulärer Fall von konfessionellem Religionsunterricht angesehen wird.⁸ Auf der Schwelle steht inzwischen der Christliche Religionsunterricht (CRU), dessen für das Schuljahr

2025/26 geplante Einführung in Niedersachsen von den Kirchen energisch betrieben wird.⁹ Diese Fälle der innerchristlichen Entwicklung sind typischerweise nach wie vor ein inner- oder zwischenkirchlicher Vorgang, an dem die staatliche Religionspolitik zwar Anteil nimmt, aber nicht initiativ ist.¹⁰

Anders liegt das bei dem besonders elaborierten und zugleich religionspolitisch besonders kontroversen sog. Hamburger Modell eines „Religionsunterricht für alle“. Bereits seit den 1960er Jahren wurde in Hamburg der „Religionsunterricht in evangelischer Verantwortung“ ausdrücklich „für alle“ angeboten und inhaltlich durch einen interreligiösen Fachkreis organisiert. Dieses Modell wird seit knapp 10 Jahren in ziemlich großer Einmütigkeit von Landespolitik, evangelisch-lutherischer Landeskirche, nunmehr seit Sommer 2022 auch der römisch-katholischen Erzdiözese und sonstigen Religionsgemeinschaften vor Ort zum „RUfa 2.0“ in gemeinsamer Verantwortung aller Religionsgemeinschaften ausgebaut, was zu einer anhaltenden Debatte im Religionsverfassungsrecht ebenso wie in Theologie, Kirchenpolitik und Religionspädagogik führt.

Die Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern und die Einführung des islamischen Religionsunterrichts in einigen Bundesländern haben auf der Ebene der *res mixtae* zwischen Staat und Religionsgemeinschaften zu erheblichen Veränderungen geführt. In den neuen Bundesländern wurden akademische Einrichtungen insbesondere für die Ausbildung entsprechender Lehrkräfte geschaffen (z. B. an den Universitäten in Halle-Wittenberg und Dresden für Katholische Theologie; an der Universität Potsdam für die LER-Lehrkräfte). An den Universitäten Berlin (HU), Erlangen-Nürnberg, Frankfurt, Gießen, Hamburg, Münster, Osnabrück, Paderborn und Tübingen wurden akademische Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrkräften für den islamischen Religionsunterricht etabliert¹¹, in Hamburg auch für alevitischen Religionsunterricht. Diese institutionellen Maßnahmen werden

von politischen Bemühungen getragen, die dafür erforderliche Kooperation mit den Vertretern der Religionsgemeinschaften, die die Muslime und Muslimas in Deutschland repräsentieren, herzustellen und deren Mitwirkung bei der Besetzung der Professuren, bei der inhaltlichen Bestimmung der Studiengänge, bei Prüfungsordnungen und bei der Ausbildung der künftigen Religionslehrkräfte zu gewährleisten. Die religionspolitischen Initiativen und Kooperationen schlagen sich in zahlreichen neuen Rechtsbestimmungen und -konstruktionen nieder. Ihre Grundlagen sind vor allem Verträge zwischen dem Staat und den Religionsgemeinschaften, ein tradiertes Regelungsmuster, das nun vor allem auch mit neuen Partnern genutzt wird. In der Sache handelt es sich dabei nicht mehr um die Entflechtung der gemeinsamen Angelegenheiten in der Ausdifferenzierung der christlich-abendländischen Moderne, sondern um die Integration bisher staatsferner Religionen.

3. Motivlagen

Die Motive für die veränderlichen Aktivitäten um den Religionsunterricht sind durchaus heterogen und in Schichten gewachsen. Die verfassungsrechtlichen Bestimmungen selbst verdanken sich wohl der Einsicht in die Prägekraft der christlichen Konfessionen in Deutschland, die besonders in den in der Weimarer Zeit damals noch vergleichsweise geschlossenen konfessionellen Milieus vieler Regionen wirksam war. Die Aufnahme der zahlenmäßig sehr kleinen jüdischen Gemeinden in den konfessionellen Religionsunterricht ist auch Ausdruck einer erinnerungspolitischen Haltung, die in der Religionspolitik der Bundesrepublik Deutschland über die Parteigrenzen hinweg konsensual vertreten wird. Bei der Einführung des islamischen Religionsunterrichts dürften vor allem integrationspolitische Absichten leitend sein. Auch die Idee der Gleichbehandlung aller Re-

ligionsgemeinschaften schwingt mit. Dabei zeigt sich, dass der Gleichheitsgedanke, der in diesem Diskurs stark gemacht wird, in gewisser politischer Spannung steht zu der Idee der Gleichheit der geschlechtlichen Orientierung, die in der Religion des Islams teilweise anders ausgelegt wird als mehrheitsgesellschaftlich üblich, so dass die religionspolitische Maßnahme der Einführung des islamischen Religionsunterrichts auch umstritten ist. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird wohl im linken politischen Spektrum ein religionskundlicher Unterricht favorisiert um zu verhindern, dass auf dem Ticket des konfessionellen Religionsunterrichts paternalistische oder diskriminierende Sozialideen vermittelt werden.

Ein weiteres Motiv für religionspolitische Veränderungen ist die Einsicht in den dramatischen religionsdemographischen Wandel.¹² Der Rückgang der Kirchenbindung einer zunehmend größer werdenden Zahl von Schülerinnen und Schülern führt dazu, dass in vielen Schulen hinreichend große Lerngruppen für den konfessionellen Religionsunterricht nicht mehr gebildet werden können. Die christlichen Theologien und Kirchen antworten darauf u. a. mit jenem Modell des konfessionellkooperativen Religionsunterrichts, in dem evangelische und katholische Schüler in einer Lerngruppe grundsätzlich von zwei Lehrkräften unterrichtet werden, die für die Konfessionalität beider Glaubensrichtungen verantwortlich sind, ohne aber stets gemeinsam im Unterricht präsent zu sein.¹³ Auf die zunehmende Zahl der Nichtteilnahme am konfessionellen Religionsunterricht haben die Bundesländer mit der Einführung eines sog. „Ersatzfaches“ reagiert, das in den jungen Bundesländern eine zum konfessionellen Religionsunterricht gleichberechtigte Option darstellt mit dem Ergebnis, dass es in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen faktisch einen Wahlpflichtbereich gibt, in dem konfessioneller Religionsunterricht eine der möglichen Optionen ist. Die weitere demographische Entwicklung wird in Zukunft noch stärkeren politischen Druck

auf die Praxis des bisherigen konfessionellen Religionsunterrichts ausüben.

Schließlich ist zu berücksichtigen, dass auch weltanschaulich geprägte Akteure religionspolitisch mitwirken. Humanistische, religionskritische und laizistische Strömungen stellen den konfessionellen Religionsunterricht in Frage und fordern entweder – wie z.B. in Berlin und Brandenburg – ein humanistisch geprägtes Angebot oder einen völligen Paradigmenwechsel in Richtung eines französischen Laizismus. Religion soll, wenn überhaupt, nur in religionskundlicher, d.h. neutraler Weise an der Schule gelehrt werden, wie es in Bremen geschieht. Die Religionskritik ist also religionspolitisch ebenso präsent und wird auch in Zukunft eine wichtige Rolle spielen.

Im theologischen Fachdiskurs werden die geschilderten Trends intensiv bedacht. Die Mehrheitsmeinung begrüßt die religionspolitische Öffnung von Art. 7 Abs. 3 GG für die Religion des Islams. Evangelische und Katholische Theologie verstehen sich als Partnerinnen der zu etablierenden Islamischen Theologie. Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts wird weit überwiegend als Chance zur Stabilisierung und Anreicherung des konfessionellen Religionsunterrichts verstanden. Die naheliegende Möglichkeit, bereits an der Schule interreligiöse Begegnungen herbeizuführen, auf diese Weise Respekt, Toleranz und Pluralismusfähigkeit einzuüben und damit einen Beitrag zum sozialen Frieden zu leisten, ist insbesondere für die christlichen Theologinnen und Theologen hoch attraktiv. Umgekehrt sind die Bemühungen der sich neu etablierenden islamischen Religionspädagogik und -didaktik um den Anschluss an die Fachstandards der christlichen Religionspädagogiken unverkennbar.¹⁴ Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik hoch anerkannt und wird befürwortet. Gleiches gilt für die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD).¹⁵ Die Deutsche Bischofskonferenz (DBK) hat erst nach langem Zögern und zunächst

nur kleinen Zugeständnissen inzwischen eine Rahmenrichtlinie für die Diözesen publiziert, die ihnen den Abschluss entsprechender Vereinbarungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht mit den evangelischen Landeskirchen und den entsprechenden Bundesländern ermöglicht.¹⁶

Die größten theologischen und religionspädagogischen Kontroversen hat bisher das Hamburger Modell, der sog. „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ ausgelöst, der derzeit zum „RUfa 2.0“ in gemeinsamer Verantwortung aller Religionsgemeinschaften ausgebaut wird. Er wurde unter den spezifischen religionsrechtlichen und religionskulturellen Bedingungen der Freien und Hansestadt Hamburg auf der Basis von Art. 7 Abs. 3 GG theologisch und religionspädagogisch entwickelt und eingeführt. Über die verfassungsmäßige Legitimität dieser Grundidee, innerhalb eines an alle Schüler gerichteten evangelischen Religionsunterrichts auch authentische Begegnungen mit Vertretern anderer Religionen zu ermöglichen, wurde von Anfang an religionsrechtlich sehr kontrovers diskutiert.¹⁷ Auch dem theologischen Konzept, das von einer basalen Dialog- und Versöhnungsorientierung des evangelischen Verständnisses des christlichen Glaubens mit anderen Glaubensrichtungen und -vorstellungen ausgeht und so die evangelische Verantwortung im „Religionsunterricht für alle“ zu legitimieren versucht¹⁸, wurde widersprochen.¹⁹ Ebenso kritisch beleuchtet wurde der Anschluss des Hamburger Modells an den fachdidaktischen „State of the Art“, zumal die katholische Kirche an diesem Modell zunächst nicht mitwirkte, so dass Einsichten und Methoden des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Hamburg nicht greifen konnten. Gegenwärtig ist die Hamburger Entwicklung im Fluss, was sich u. a. im un abgeschlossenen Diskurs über die Beteiligung der Deutschen Buddhistischen Union am Hamburger Modell zeigt.²⁰