



# RELIGION

## EZW-Texte 271

Konstanze Kemnitzer / Matthias Roser (Hg.)

### „All together now!?“

Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht  
in Hamburg (RUfa 2.0)



Evangelische Zentralstelle  
für Weltanschauungsfragen



Evangelische Kirche  
in Deutschland



# INHALT

<b>Einführung</b>	3
Jochen Bauer <b>Religionsunterricht für alle (RUfa) 2.0</b>	9
<b>Responses zum Modell „Religionsunterricht für alle 2.0“</b>	43
Konstanze Kemnitzer / Matthias Roser Response 1: Zivilreligionsunterricht – <b>letzte Ausfahrt für einen Religionsunterricht der Zukunft?</b> Überlegungen aus praktisch-theologischer Perspektive	43
Markus Mühling Response 2: Unterricht weder „für alle“ noch „Religion“ Zwölf problematische Kennzeichen des sogenannten „Religionsunterrichts für alle“	67
Thorsten Moos Response 3: „Ethik“ als Problem des RUfa 2.0	79
Erhard Holze Response 4: Jochen Bauers Plädoyer für einen Hamburger „Religionsunterricht für alle 2.0“ Ein Ansatz mit Potenzial weit über Hamburg hinaus	97
Clauß Peter Sajak Response 5: Ein Kommentar zum RUfa 2.0 aus katholischer Perspektive	112
Sandra Anusiewicz-Baer Response 6: „One Size Fits All?“ Zum RUfa 2.0 aus jüdisch-religionspädagogischer Sicht	123
Shila Erlbaum Response 7: Einer für alle – alle für einen? Gedanken zum „Religionsunterricht für alle“ aus jüdischer Sicht	139
Hüseyin Ağuıçenođlu Response 8: Der Hamburger „Religionsunterricht für alle“ aus alevitischer Perspektive	149
Jochen Bauer <b>Zehn Klärungen zum RUfa 2.0</b>	159

<b>Erfahrungsberichte von Lehrkräften</b>	183
Lisa Heinlein <b>RUfa aus evangelischer Sicht</b>	183
Denise Opitz <b>RUfa aus katholischer Sicht</b>	185
Amal Jakobi <b>RUfa aus muslimischer Sicht</b>	189
Zeynep Barış-Yalçınkaya <b>RUfa aus alevitischer Sicht</b>	192
Slawa Schwarz <b>RUfa aus jüdischer Sicht</b>	195
Hinnerk Wißmann <b>RUfa 2.0 als Frage des Verfassungsrechts</b> Fünf Thesen zu einer laufenden Debatte	197
<b>Die Autorinnen und Autoren</b>	206

# Einführung

Der Religionsunterricht ist in der Bundesrepublik Deutschland das einzige vom Grundgesetz geschützte und legitimierte Unterrichtsfach („ordentliches Lehrfach“) an der öffentlichen Schule. In Art. 7 Abs. 3 GG heißt es:

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

Gleichermaßen verstärken sich erfreulicherweise der wissenschaftliche Diskurs und die öffentliche Debatte um eine sachgemäße Exegese und eine sachgemäße Applikation dieser religionsverfassungsrechtlichen Norm – vor dem Hintergrund der sich drastisch verändernden religionspolitischen Landschaft in der Bundesrepublik Deutschland und mit Blick auf den Modus der konkreten Lozierung des Religionsunterrichts bzw. der Religionsunterrichte vor Ort.

Während Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hessen, Bayern, aber auch östliche Bundesländer (mit Ausnahme von Brandenburg)<sup>1</sup> ein (durchlässiges) Parallelmodell der Ausgestaltung der *res mixta* von Religionsgemeinschaften und Staat mit Blick auf den Religionsunterricht präferieren (dies in der Form, dass mehrere verschiedene Religionsunterrichtsangebote in unterschiedlicher inhaltlicher Gestaltungsverantwortung parallel an der öffentlichen Schule offeriert werden), initiiert die Freie und Hansestadt Hamburg – vor dem Hintergrund von Erfahrungen, die bis in die Mitte der 1980er Jahre zurückreichen – seit Ende 2019 einen neuen Weg. In einer Pressemitteilung der Freien und Hansestadt Hamburg vom 29.11.2019 heißt es dazu:

„Anders als in fast allen anderen Bundesländern wird der Religionsunterricht in Hamburg so gestaltet, dass dort Kinder aller Glaubensrichtungen und auch Kinder, deren Familien keiner Religionsgemeinschaft angehören, gemeinsam lernen. Zwar werden schon seit vielen Jahrzehnten alle Religionen in den Unterricht einbezogen. Doch die Inhalte des Schulfaches Religion wurden bislang allein von der evangelischen Kirche verantwortet. Zukünftig wird der Religionsunterricht in Hamburg gleichberechtigt von mehreren Hamburger Religionsgemeinschaften verantwortet und von Religionslehrkräften unterschiedlichen Bekenntnisses unterrichtet. „Das gemeinsame Lernen

---

<sup>1</sup> Weitere Ausnahmen sind – mit Blick auf die in Geltung stehende „Bremer Klausel des Grundgesetzes“ – die Bundesländer Berlin und Bremen.

der Kinder ist eine wunderbare Idee für unsere religiös und kulturell vielfältige Stadt, hebt Senator Rabe hervor: ‚Es wird kein ganz anderer Religionsunterricht, aber ein besserer, der die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen gleichberechtigt berücksichtigt.‘<sup>2</sup>

Wenig später heißt es in der Pressemitteilung präzisierend:

„Während in den anderen Bundesländern der Religionsunterricht nach Religionen und Konfessionen getrennt erteilt wird – so gibt es beispielsweise in einzelnen Bundesländern bis zu 13 verschiedene Religionsunterrichte –, setzt Hamburg auf einen gemeinsamen ‚Religionsunterricht für alle‘. Die Schulbehörde spricht die Inhalte nun aber nicht mehr allein mit der evangelischen Kirche ab, sondern auch mit der jüdischen Gemeinde, den drei islamischen Religionsgemeinschaften Hamburgs, der alevitischen Gemeinde und dem katholischen Erzbistum.

Das hat auch konkrete Folgen: Nicht mehr nur evangelische, sondern auch jüdische, muslimische, alevitische und voraussichtlich auch katholische Lehrkräfte können von nun an den Religionsunterricht erteilen – vorausgesetzt, sie haben ein vollständiges Studium und ein ordentliches Referendariat absolviert. Anders als in anderen Bundesländern soll der Unterricht weiterhin ausschließlich von staatlichen Lehrkräften erteilt werden, Geistliche und Mitarbeiter der Religionsgemeinschaften bleiben ausgeschlossen. Die verschiedenen Religionen bleiben Pflichtthema, können künftig aber authentischer unterrichtet werden. Darüber hinaus werden zahlreiche Fragen nach Werten, nach einem gelungenen Zusammenleben und sogar Religionskritik erörtert.“<sup>3</sup>

Erste – allerdings unterschiedlich motivierte – Legitimationsstrukturen und -ebenen des (neuen) „Hamburger Weges“ im Modus von *Religionsunterricht für alle* (RUfa<sup>4</sup>) 2.0<sup>5</sup> werden in dieser Pressemitteilung bereits erkennbar. Die Vertreterinnen und Vertreter der an RUfa 2.0 beteiligten Religionsgemeinschaften kommen in ihr ausführlich zu Wort:

„Bischöfin Kirsten Fehrs, Evangelisch-Lutherische Kirche: ‚Schon seit 30 Jahren hat die evangelische Kirche freiwillig Vertreter anderer Weltreligionen in die Gestaltung des Religionsunterrichts einbezogen. Kinder lernen auf diese Weise ihre eigene Religion

---

<sup>2</sup> <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/13278536/2019-11-29-bsb-religionsunterricht> (Abruf der in der Einführung angegebenen Internetseiten: 13.2.2021).

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Eine allgemein gebräuchliche Schreibweise der Abkürzung hat sich noch nicht durchgesetzt. Auch die Autorinnen und Autoren dieses EZW-Textes hatten unterschiedlich abgekürzt (z. B. „Rufa“). Damit es in diesem Sammelband einheitlich ist, wurde nun überall „RUfa“ verwendet.

<sup>5</sup> Zur Vorgeschichte von RUfa 2.0 vgl. die Materialsammlung auf der Homepage der Vereinigung der Hamburger Religionslehrerinnen und Religionslehrer e. V. (<https://vhrr.jimdo.com/schule-ru-fur-alle/der-hamburger-weg>) sowie Jochen Bauer: *Religion unterrichten in Hamburg*, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder: *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Leipzig 2020, 153 – 178; ders.: *Der erneuerte Hamburger Religionsunterricht und die katholische Perspektive*, in: *engagement* 37/4 (2019), 171 – 179.

kennen, aber auch den Glauben der anderen. Der Religionsunterricht leistet damit einen wichtigen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben in dieser Stadt. Wenn die Kinder künftig abwechselnd von Lehrkräften unterschiedlicher Konfession unterrichtet werden, wird das den Dialog weiter stärken.<sup>6</sup>

Fatih Yildiz, Vorsitzender SCHURA – Rat der islamischen Gemeinschaften in Hamburg: ‚In einer multireligiösen Stadt wie Hamburg stellt es einen wichtigen Schritt dar, dass auch die Lehrerschaft diese Multireligiosität widerspiegelt. Diese authentische Wissensvermittlung stärkt Schülerinnen und Schüler und legt Grundsteine für ein respektvolles und gleichberechtigtes Miteinander. Durch die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts leben die Religionsgemeinschaften und die Stadt Hamburg vor, wie der Zusammenhalt in unserer Gesellschaft effektiv gestärkt werden kann.‘

Sedat Şimşek, Vorsitzender DITIB Hamburg und Schleswig-Holstein: ‚Das neue und weiterentwickelte Modell des Religionsunterrichtes in Hamburg fördert gerade durch seine dialogische Ausrichtung auch die Identitätsbildung muslimischer Schülerinnen und Schüler in Hamburg.‘

Stefanie Szczupak, Vorstand Jüdische Gemeinde in Hamburg: ‚Jeder Schüler sollte ein Grundverständnis der jüdischen Religion und jüdischer Werte haben. Viele kulturelle, geschichtliche und politische Zusammenhänge werden erst dadurch verständlich. Der „Religionsunterricht für alle“ hilft den Schülern, das Judentum als aktuellen, jetzt und heute relevanten Teil der Vielfalt Hamburgs zu begreifen. Unsere Beteiligung am „Religionsunterricht für alle“ stellt sicher, dass der Unterricht authentisches Wissen über die religiöse Praxis, die Werte und das Lebensgefühl der jüdischen Bevölkerung vermittelt.‘

Yilmaz Çevik, Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ): ‚Die authentische Vermittlung des Islams durch muslimische Lehrkräfte führt zu einer verbesserten und fundierten religiösen Bildung aller Schülerinnen und Schüler, die ihre Dialogfähigkeit fördert.‘

Ismail Kaplan, Alevitische Gemeinde Hamburg: ‚In den nächsten Jahren entwickelt sich der Religionsunterricht für alle zu einer Säule der Hamburger Identität unserer Kinder.‘<sup>6</sup>

Das Votum der katholischen Kirche in Hamburg, die – momentan nur – in einem Beobachterstatus an RUfa 2.0 beteiligt ist, akzentuiert – mit Blick auf die zivilreligiöse (und mithin gesellschaftspolitische) Funktion von RUfa 2.0, wie sie in den zitierten Voten deutlich geworden ist – erkennbar unterschiedlich:

„Wir begrüßen als Erzbistum Hamburg die inhaltliche Weiterentwicklung des Religionsunterrichtes in der Stadt Hamburg und die gleichberechtigte Verantwortung der beteiligten Religionsgemeinschaften. Wir haben in den letzten drei Jahren diese

<sup>6</sup> <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/13278536/2019-11-29-bsb-religionsunterricht>.

Entwicklung des Religionsunterrichtes verfolgt. Wir halten das weiterentwickelte Modell für grundsätzlich anschlussfähig mit Blick auf unsere Vorstellungen von einem Religionsunterricht gemäß Artikel 7 Abs. 3 GG und der kirchlichen Vorgaben. Deshalb ist es unser Ziel, Bestandteil dieses weiterentwickelten Religionsunterrichtes in Hamburg zu werden und darin auch das katholische Christentum durch katholische Lehrkräfte authentisch abzubilden. Um zu überprüfen, wie dieses Ziel erreicht werden kann, haben wir mit der Schulbehörde und der Nordkirche ein Modellprojekt auf den Weg gebracht.<sup>7</sup>

Wir freuen uns, dass es in der Kooperation des Lehrstuhls für Praktische Theologie der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/ Bethel als Ort religionspädagogischer Forschung und Bildung und der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen gelungen ist, dieses „Schreibgespräch“ als EZW-Text vorzulegen, mit dem Ziel, die Debatte um die Zukunft des Religionsunterrichts (und damit untrennbar verbunden) die Debatte um die adäquaten Modi der Zukunft des Religionsunterrichts kritisch zu begleiten und durch Förderung des offenen Diskurses mitzugestalten.

Der Band wird durch den Basistext „Religionsunterricht für alle (RUfa) 2.0“ von *Jochen Bauer* (Hamburg), einem zentralen Mitinitiator und Mitgestalter des neuen „Hamburger Weges“, eröffnet, in dem dieser das religionstheologische sowie das religionspädagogisch-fachdidaktische Fundament von RUfa 2.0 darlegt. Es folgen acht Aufsätze, die im Modus von schriftlichen „Responses“ den durch Jochen Bauer dargelegten „Hamburger Weg“ interdisziplinär und aus verschiedenen religiösen und konfessionellen Blickwinkeln erläutern und befragen und ihn auf seine Zukunftsfähigkeit hin bedenken.<sup>8</sup>

*Konstanze Kemnitzer* und *Matthias Roser* (Wuppertal) eröffnen den Diskurs mit praktisch-theologischen Anfragen an RUfa 2.0. *Markus Mühling* (Wuppertal) korrespondiert hierzu mit einer kritischen Stellungnahme zu RUfa 2.0 aus religionstheologischer Sicht. *Thorsten Moos* (Bethel) reflektiert die Frage und das Phänomen theologisch-ethischer Urteilsbildung als weiteres prinzipielles Problem des RUfa 2.0. *Eberhard Holze* (Münster) hebt demgegenüber die weitreichende Bedeutung des Modells aus evangelisch-religionspädagogischer Perspektive

---

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> Die Auswahl der einzelnen Respondentinnen und Respondenten war durch den unmittelbaren Forschungskontext der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/ Bethel und deren Forschungsformat „Religionspädagogische Denkräume“ bedingt (vgl. <https://www.kiho-wb.de/religionspaedagogische-denkraeume-neue-veranstaltungsserie-startet-am-6-november-2020>). Leider ist es – trotz intensiver Bemühungen der Herausgebenden – nicht gelungen, eine muslimische (schiitische bzw. sunnitische) Response in diesen EZW-Text zu integrieren. Von daher ist dieser Band explizit auch als Einladung an muslimische Gesprächspartnerinnen und -partner zu verstehen, RUfa 2.0 gemeinsam im Dialog weiter zu reflektieren und zu begleiten.



hervor und skizziert damit ein eventuelles deutschlandweites Potenzial von RUfa 2.0. *Clauß Peter Sajak* (Münster) wägt RUfa 2.0 auf prinzipieller Ebene aus katholischer Sicht ab. *Sandra Anusiewicz-Baer* (Potsdam) formuliert kritische Anfragen aus jüdisch-religionspädagogischer Perspektive. Hierzu vertieft *Shila Erlbaum* (Berlin) mit einem Kommentar zu RUfa 2.0 aus jüdisch-bildungstheoretischer Sicht. *Hüseyin Ağuıçenođlu* (Hamburg) trägt eine positive Wahrnehmung auf das Modell aus alevitischer Perspektive bei. Im Anschluss an diese Responses reagiert wiederum *Jochen Bauer* mit „Zehn Klärungen zum RUfa 2.0“ und führt damit das Schreibgespräch fort.

Dem EZW-Text sind *Erfahrungsberichte und Reflexionen* von aktuell an RUfa 2.0 beteiligten Lehrkräften aus der jeweiligen religiösen bzw. konfessionellen Binnenperspektive beigegeben. Zum Abschluss des Bandes nimmt *Hinnerk Wißmann* (Münster) aus verfassungsrechtlicher Sicht zu RUfa 2.0 Stellung.

Wir als Herausgebende danken allen Autorinnen und Autoren dieses EZW-Textes sehr herzlich und noch einmal besonders Jochen Bauer für seinen Vortrag in unserer Reihe „Religionspädagogische Denkräume“ (Kirchliche Hochschule Wuppertal/ Bethel), ebenso Sandra Anusiewicz-Baer für ihren Vortrag in dieser Reihe. Beide Vorträge können als Video auf dem Kanal der Kirchlichen Hochschule nacherlebt werden.<sup>9</sup> Ein besonderer Dank gilt stud. theol. Rebecca Bohle und Mag. theol. Franziska Offelnotto für die stets zuverlässige und akkurate Begleitung des Schreibgesprächs und Ulrike Liebau (EZW) für ihr vorzügliches Lektorat. Herzlicher Dank auch an Michael Utsch (EZW) für die Begleitung der Entstehung und Publikation des Bandes.

*Konstanze Kemnitzer und Matthias Roser*  
Wuppertal, im Februar 2021

---

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=7RK3mEWp2Dk> bzw. <https://www.youtube.com/watch?v=TQPKouDNSbA>.



## Religionsunterricht für alle (RUfa) 2.0

Der Blick auf die „Zukunft des Religionsunterrichts“ hat derzeit Konjunktur. So wie bisher, scheint es vielen, könne es nicht weitergehen, zu sehr habe sich die Schülerschaft gewandelt. Die Stichwörter sind bekannt: Säkularisierung, Traditionsabbruch, Individualisierung, Entkirchlichung, Pluralisierung, Zersplitterung, Marginalisierung, Digitalisierung u. v. a. Weil die alten Formen nicht mehr tragfähig erscheinen, werden neue Konzepte und Modelle für den Religionsunterricht der Zukunft gesucht. Einer der Top-Kandidaten: ein „Religionsunterricht für alle“. Was das bedeuten kann und ob es sich um einen hoffnungsfrohen Ausblick oder um einen Albtraum handelt, wird lebhaft diskutiert.

In Hamburg hat man mit einem *Religionsunterricht für alle* (RUfa) viel Erfahrung. Lange Zeit nur in evangelischer Verantwortung, wird er nach einer umfangreichen Weiterentwicklung mittlerweile von mehreren Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet. Aus RUfa 1.0 wurde RUfa 2.0. Mit einem trägerpluralen Religionsunterricht begibt sich Hamburg jedoch verfassungsrechtlich und religionsdidaktisch auf Neuland. Der Schritt ist größer und verlangt mehr als nur das Label auszutauschen und die Konferenztische zu erweitern. Notwendig sind eine veränderte Didaktik, neue Rahmenpläne und modifizierte Unterrichtsstrukturen, -methoden und -inhalte. Auch die Lehrerbildung muss breiter aufgestellt und curricular neu ausgerichtet werden – an der Universität, im Vorbereitungsdienst und in der Fortbildung. Und schließlich hat alles im Rahmen der verfassungsrechtlichen Vorgaben aus Art. 7 Abs. 3 GG zu erfolgen.

### 1 Entstehung und Entwicklung

Ein *Religionsunterricht für alle* ist in Hamburg nichts Neues. Die Schülerinnen und Schüler wurden hier an den staatlichen Schulen noch nie in größerem Ausmaß nach Konfessionen oder Religionen getrennt unterrichtet.<sup>1</sup> Das überrascht wenig, weil die große Mehrheit der Hanseaten lange Zeit evangelisch war. Wie in anderen Teilen Deutschlands, prägte auch hier die dominante Konfession das Schulwesen. Die keineswegs kleinen jüdischen und katholischen Minderheiten Hamburgs organisierten seit dem 19. Jahrhundert ihre konfessionelle Erziehung in einem vergleichsweise breit ausgebauten Privatschulwesen. So gab es an Ham-

---

<sup>1</sup> Zur historischen Genese vgl. Bauer 2019a, 14–25, dort weitere Literatur.

burgs Schulen mit wenigen Ausnahmen nur einen, nämlich den evangelisch verantworteten Religionsunterricht.

Die Auflösung der konfessionellen Milieus und die Migrationsbewegungen seit dem Zweiten Weltkrieg sorgten jedoch für eine immer größere religiöse Vielfalt in der Stadt – und in den Klassenzimmern. In den meisten Teilen Deutschlands antwortete man auf diese Herausforderung mit einem (äußerlich) differenzierten Unterrichtsangebot: zunächst evangelisch und katholisch, später auch jüdisch, islamisch, orthodox, evangelisch-freikirchlich usw. Hamburg schlug einen anderen Weg ein.

Seit den 1990er Jahren entwickelten hier vor allem die Leiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts Horst Gloy und später Folkert Doedens sowie der universitäre Religionspädagoge Wolfram Weiße einen pädagogisch begründeten und dialogisch orientierten interreligiösen *Religionsunterricht für alle*.<sup>2</sup> Als „propädeutischer Religionsunterricht“ sollte er für eine „religiöse Alphabetisierung“ sorgen und die in den Religionen liegenden „Hoffnungspotenziale“ im Sinne der „Prinzipien aufgeklärter Humanität“ den Schülerinnen und Schülern zugänglich machen.<sup>3</sup> Der Religionsunterricht sollte nicht eine bestimmte, durch Traditionen und Institutionen feststehende Identität fördern, sondern zur individuellen Identitätsbildung beitragen und damit ein „grundlegendes Element von Allgemeinbildung in der Schule der multikulturellen Gesellschaft“ realisieren.<sup>4</sup> Die Verantwortung dieses Unterrichts lag im Rahmen von Art. 7 Abs. 3 GG zwar weiterhin allein bei der Evangelisch-Lutherischen Kirche. Im Rahmen des von der Kirche ins Leben gerufenen und geleiteten „Gesprächskreises interreligiöser Religionsunterricht“ (GIR) wurden allerdings kontinuierlich einzelne Mitglieder anderer Religionen konsultiert. Diese waren jedoch nicht immer von ihren religiösen Gemeinschaften delegiert oder für sie repräsentativ.

Der *Religionsunterricht für alle* genießt in den Schulen, bei Eltern und in der Politik eine hohe Akzeptanz, erscheint ein gemeinsames Lernen doch als zeitgemäßes Mittel, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt trotz religiöser, kultureller und sozialer Heterogenität zu fördern. Auch in den Religionsgemeinschaften ist für viele der *Religionsunterricht für alle* Motor der interreligiösen Verständigung und Sinnbild für die selbst ernannte „Hauptstadt des interreligiösen Dialogs“.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Programmatisch: Doedens/Weiße (Hg.) 1997b; Weiße (Hg.) 1996; Weiße (Hg.) 2008; vgl. die ausführliche Analyse in Bauer 2019a, 25–40.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden: Gloy 1997; Weiße (Hg.) 2001.

<sup>4</sup> Hierzu und zum Folgenden: Doedens 1997a, 2001.

<sup>5</sup> Zur Bedeutung und zu den Formen interreligiöser Dialogs für die Hamburger Stadtgesellschaft vgl. Körs 2018.

Der „dialogische Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ (RUfa 1.0) erscheint also zunächst als erfolgreiches Modell. Doch seine Konzeption wirft auch Fragen auf.<sup>6</sup> Was bleibt von der konfessionellen Grundlage des Religionsunterrichts, wenn die „Prinzipien aufgeklärter Humanität“ inhaltlich unbestimmt bleiben und zugleich den Religionen übergeordnet werden? Handelt es sich um ein präskriptives Programm, das dem Selbstverständnis der Religionen übergestülpt wird, wie Krimmer vermutet?<sup>7</sup> Bestimmen die Grundsätze der Religionsgemeinschaften überhaupt noch die konkreten Inhalte des Religionsunterrichts, oder stellen sie lediglich einen Werte-Baldachin dar, unter dem ein pädagogisch-ethisch begründeter Religionsunterricht stattfindet, der von einem Ethikunterricht mit religiösen Themen kaum zu unterscheiden wäre?<sup>8</sup> Vielfach wird der dialogische Charakter des *Religionsunterrichts für alle* auch auf seine kommunikative Dimension reduziert: Was macht ihn dann aber zu einem Religionsunterricht, der mehr zu bieten hat als einen relativ unverbindlichen Austausch über beliebige religiöse Themen? Die konfessionelle Grundierung jedenfalls droht dann subjektivistisch ins individuell „Konfessorische“ aufgelöst zu werden.<sup>9</sup>

Verfassungsrechtlich erscheint der RUfa 1.0 als grenzwertig: In einem von der evangelischen Kirche 2001 in Auftrag gegebenen Rechtsgutachten kam der Kirchenrechtler Christoph Link zu dem Schluss, dass der „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ zwar „noch innerhalb der – allerdings sehr weitgezogenen – Toleranzgrenzen des Verfassungsbegriffs Religionsunterricht“ liege, allerdings nur, weil und sofern er von einer, nämlich der evangelischen Kirche verantwortet werde.<sup>10</sup> Diese Verantwortung müsse sich aber auch in seiner Gestaltung konkret niederschlagen.

Ein Blick auf die Bildungspläne, vor allem aber auf die schulische Praxis, zeigt in der Tat deutlich eine evangelische Signatur.<sup>11</sup> Was den Verfassungsrechtler beruhigen könnte, widerspricht aber dem konzeptionell interreligiösen Anspruch des *Religionsunterrichts für alle*. Am deutlichsten wird dieser Widerspruch bei

<sup>6</sup> Die konzeptionellen Schwächen wurden durch Probleme in der schulischen Praxis verstärkt, teils überlagert; vgl. Bauer 2020b, 163 – 168.

<sup>7</sup> Vgl. Krimmer 2013, 297.

<sup>8</sup> Vgl. Bauer 2019a, 33 – 35; ferner die Diskussionsbeiträge in ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie) 52/6 (2000) und 53/1 (2001).

<sup>9</sup> Vgl. z. B. bei Knauth 2017, 21; eine kritische Analyse in Bauer 2019a, 57f. Dass der Begriff des „Konfessorischen“ einen Platz in einem Religionsunterricht haben kann und muss, ohne zwangsläufig die konfessionelle Grundierung des Religionsunterrichts zu verlassen, zeigt Woppowa 2018, 185 – 189.

<sup>10</sup> Link 2001, 269.

<sup>11</sup> Vgl. Bauer 2019a, 36f.

den Lehrkräften: Nur mit einem abgeschlossenen evangelischen Theologiestudium und als Mitglied einer evangelischen Kirche wurde man bis 2018 zum ersten Staatsexamen bzw. zum Vorbereitungsdienst zugelassen. Das blieb nicht ohne Folgen für den Unterricht in multireligiösen Lerngruppen, wie Barbara Asbrand aufzeigte: Das evangelisch Christliche wird leicht als Normalfall gesetzt und kann – trotz entgegengesetzter integrativer Intention – exkludierende Othering-Prozesse auslösen.<sup>12</sup>

Ein *Religionsunterricht für alle* kann deshalb seinem Selbstanspruch nur gerecht werden, wenn er rechtlich *trägerplural* verantwortet, faktisch *multireligiös* gestaltet und inhaltlich *multitheologisch* fundiert wird.<sup>13</sup> Dies setzt allerdings voraus, dass es neben der evangelischen Kirche weitere Religionsgemeinschaften gibt, die den gemeinsamen Religionsunterricht (mit)verantworten *wollen* – und *können*, denn sie müssen hierfür die rechtlichen Voraussetzungen erfüllen.<sup>14</sup> Der fehlende Status muslimischer Gemeinschaften als anerkannte Religionsgemeinschaften versperrt(e) nicht nur in den anderen Bundesländern die Entstehung eines islamischen Religionsunterrichts auf Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG, sondern auch in Hamburg die Entwicklung eines trägerpluralen *Religionsunterrichts für alle* – denn auch er kann nur auf dieser Basis erfolgen.<sup>15</sup>

Nach einer ausführlichen rechtlichen und religionswissenschaftlichen Begutachtung schlossen am 13.11.2012 der Senat der Freien und Hansestadt mit den drei

---

<sup>12</sup> Vgl. Asbrand 2000, 200.

<sup>13</sup> Gelegentlich wird von einem „Religionsunterricht für alle von allen“ gesprochen. Diese Formulierung ist jedoch in doppeltem Sinn missverständlich. Zum einen kann ein *Religionsunterricht für alle* kein Pflichtfach für alle sein, solange er Religionsunterricht auf Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG bleiben will. Vielmehr ist er ein Angebot für alle, das allen Schülerinnen und Schülern Bildung in und durch Religion ermöglichen will, ohne sie zu vereinnahmen. Zum anderen kann ein Religionsunterricht auch nicht von allen verantwortet werden: Seine Inhalte können immer nur von konkreten und damit zahlenmäßig begrenzten Religionsgemeinschaften verantwortet werden. Der von Wißmann eingeführte Begriff „trägerpluraler Religionsunterricht“ ist hier präziser.

<sup>14</sup> Vgl. BVerwG, Urt. v. 23.2.2005. – 6 C 2.04. Ein 2017 gestellter Antrag der kurz zuvor gegründeten „Buddhistischen Religionsgemeinschaft Hamburg e. V.“ auf (Mit-)Verantwortung des Religionsunterrichts (für alle) wurde z. B. von der Freien und Hansestadt abgelehnt, weil die vom Bundesverwaltungsgericht festgelegten Anforderungen nicht erfüllt wurden; <https://brg.hamburg.de/religionsunterricht> (Abruf: 16.5.2020).

<sup>15</sup> Härle geht fälschlicherweise von zwei „möglichen Formen“ des Religionsunterrichts für alle in Hamburg aus: In zwei Formulierungsweisen – nämlich „im Rahmen von“ bzw. „nach“ Art. 3 Abs. 7 GG –, die in den Verträgen (neben weiteren, von Härle nicht beachteten Formulierungsvarianten) synonym verwendet werden, meint er ein intendiertes fundamental unterschiedliches „Verhältnis zum Grundgesetz“ ausmachen zu können (vgl. Härle 2019, 32f.). Eine solche Begriffsdifferenzierung ist jedoch rechtlich nicht nachvollziehbar und spielte in den Gesprächen keine Rolle. Die Verträge und die Vertragspartner sind eindeutig in ihrer Absicht, RUfa 2.0 auf Basis von Art. 7 Abs. 3 GG zu erteilen.

in Hamburg großen muslimischen Gemeinschaften (DITIB-Nord, SCHURA, VIKZ) sowie, separat, mit der Alevitischen Gemeinde religionsrechtliche Grundlagenverträge und erkannte sie dadurch als Religionsgemeinschaften an.<sup>16</sup> Der Weg für eine (Mit-)Verantwortung des Religionsunterrichts war frei. Gemeinsam mit der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland und der Jüdischen Gemeinde wurde vereinbart, eine trägerplurale Form des *Religionsunterrichts für alle* zu entwickeln und dabei den gemeinsamen Unterricht und die dialogische Form beizubehalten.<sup>17</sup>

Das Projekt sah vor, in den Folgejahren Schulpraxis, Didaktik und Rahmenpläne, Lehrerbildung und den institutionellen Rahmen weiterzuentwickeln. Muslimische und alevitische Lehrkräfte aus dem Hamburger Schuldienst werden seit 2014 weiterqualifiziert. 2015 startete die grundständige Lehramtsausbildung für islamische und alevitische Studierende an der Universität Hamburg, die ersten Absolventinnen und Absolventen begannen 2020 ihren Vorbereitungsdienst. In einem Pilotprojekt wurden didaktische Prinzipien und modellhafte Unterrichtseinheiten erprobt und evaluiert.<sup>18</sup> Seit 2018 werden neue Bildungspläne für das Fach Religion erarbeitet. 2017 bescheinigte der Verfassungsrechtler Hinnerk Wißmann dem Ansatz, er könne den verfassungsrechtlichen Auftrag „bewusster religiöser Beheimatung“ „in einem anspruchsvollen Sinn der Identitätsbildung“ unter bestimmten Bedingungen genauso erfüllen wie der konventionell gebundene Religionsunterricht.<sup>19</sup> Schließlich verkündeten im November 2019 die beteiligten Religionsgemeinschaften und die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) den erfolgreichen Abschluss des Projekts und die sukzessive Implementierung der neuen Rahmenpläne in den kommenden Jahren.<sup>20</sup> Mittlerweile prüft auch die katholische Kirche eine Beteiligung.<sup>21</sup>

---

<sup>16</sup> Zum Prozess und zu den Verträgen vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 13.11.2012; zur Anerkennung als Religionsgemeinschaft ebd., 2.

<sup>17</sup> Eine entsprechende Vereinbarung findet sich fast wortidentisch in beiden Verträgen. Mit der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland war diese Formulierung kurz zuvor bereits in dem vertraglich dafür vorgesehenen Gremium der „Gemischten Kommission“ (s. u.) beschlossen worden. Ein Jahr später schloss sich die Jüdische Gemeinde Hamburgs auf gleiche Weise an. Alle Verträge und Vereinbarungen finden sich in Wißmann 2019, 101 – 136; vgl. darüber hinaus Keßler 2014.

<sup>18</sup> Wolff 2018; Kuhlmann 2017.

<sup>19</sup> Wißmann 2019, 83; zu den Bedingungen s. u.

<sup>20</sup> Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 29.11.2019.

<sup>21</sup> Vgl. Bauer 2019b.

## 2 Rechtlicher Rahmen

Das Grundgesetz stellt den Religionsunterricht in den Kontext der Grundrechte. Als staatliches Organ sollen die Schulen die Kinder und Jugendlichen darin fördern, ihre Grundrechte wahrnehmen zu können. Das gilt auch für die in Art. 4 Abs. 1 GG gewährleistete Religionsfreiheit. Religion gibt es aber nicht abstrakt, sondern nur in konkreter Gestalt. Religionsfreiheit impliziert deshalb auch die Freiheit, einer konkreten Religion anzugehören und sich zu ihr zu bekennen. Wer aber soll im Bildungsbereich definieren, was und wie die einzelnen Religionen sind und welches Kind in welcher Religion seine religiöse Bildung erfährt? Entschiede darüber der säkulare Staat, so würde er seine religiös-weltanschauliche Neutralität verlieren. Deshalb sieht Art. 7 Abs. 3 GG vor, den Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen. Die Religionsgemeinschaften definieren gegenüber dem Staat die religiösen Inhalte des Religionsunterrichts. Die Sorgeberechtigten entscheiden über die Teilnahme ihres Kindes und damit, in welcher Religion das Kind unterrichtet wird. Religionsunterricht bleibt gleichzeitig „ordentliches Lehrfach“ unter staatlicher Aufsicht – er ist kein Unterrichtsfach der Religionsgemeinschaften im Kontext staatlicher Schulen.

Schon die Weimarer Reichsverfassung sah einen Religionsunterricht vor, der nach Konfessionen getrennt erteilt wurde. Doch erst nach den Migrationsbewegungen in den späten 1940er Jahren und der weitgehenden Auflösung der Bekenntnisschulen in den 1960er Jahren wurde die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in evangelische und katholische Lerngruppen zum schulischen Standardmodell. Angesichts der zunehmenden konfessionellen und religiösen Vielfalt stellt sich mittlerweile die Frage, ob auf Basis von Art. 7 Abs. 3 GG ein Religionsunterricht auch von mehreren Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet werden kann – und zwar auch dann, wenn sich ihre Grundsätze (zumindest teilweise) unterscheiden. Konkret geht es dabei zumeist um die evangelisch-katholische konfessionelle Kooperation und eben um den Hamburger *Religionsunterricht für alle*.

Für den Verfassungsrechtler Hinnerk Wißmann erfordert das „konventionelle Modell des Religionsverfassungsrechts“, dass der Religionsunterricht gemäß der Anschütz'schen Formel „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ an die Grundsätze *einer* Religionsgemeinschaft gebunden ist.<sup>22</sup> Der RUfa 1.0 mit seiner interreligiösen Ausrichtung konnte rechtlich, wie bereits aufgezeigt,

---

<sup>22</sup> Wißmann 2019, 59f.



nur legitimiert werden, weil er formal nur von *einer*, nämlich der evangelischen Kirche verantwortet wurde. Die formale Alleinverantwortung kompensiert rechtlich die inhaltliche Pluralität des RUfa 1.0, erzeugte aber die aufgezeigten konzeptionellen Widersprüche.

Mit RUfa 2.0 wird hingegen von vornherein ein trägerplurales Modell angestrebt: Er soll von mehreren Religionsgemeinschaften verantwortet werden, deren Grundsätze sich unterscheiden. Für Wißmann ist dies unter „linearer Anwendung der bisher vorzufindenden Kriterien“ nicht möglich.<sup>23</sup> Doch das Verfassungsrecht ist, das stellte das Bundesverfassungsgericht bereits im wegweisenden Urteil 1987 heraus, „in die Zeit hinein offen [...], um die Lösung von zeitbezogenen und damit wandelbaren Problemen zu gewährleisten“ – solange der Kern des „Verfassungsbegriffs Religionsunterricht“ erhalten bleibt.<sup>24</sup> Dieser liegt für Wißmann in der „Verantwortungsklarheit“ und der „Bekennnishaftigkeit“ des Religionsunterrichts – nicht aber notwendigerweise in einem nach Konfessionen getrennt erteilten Religionsunterricht.

Art. 7 Abs. 3 GG sieht demgemäß nicht zwingend eine Trennung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Lerngruppen nach der jeweiligen Konfession vor. Solange die „Ausrichtung auf konfessionelle Glaubenssätze“ gewährleistet bleibt und die „prinzipielle Äquidistanz“ einer religionskundlichen Betrachtung vermieden wird, ist auch ein gemeinsamer Religionsunterricht rechtlich vorstellbar.<sup>25</sup> Unter diesen Bedingungen, schlussfolgert Wißmann, dürfte ein trägerpluraler Religionsunterricht „allerdings gegenüber der Praxis des konventionellen bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts kaum in einen Rückstand geraten, den Auftrag bewusster religiöser Beheimatung zu erfüllen“<sup>26</sup>. Aus einer Organisationsfrage wird so eine Gestaltungsfrage, die die neue Form des Hamburger *Religionsunterrichts für alle 2.0* institutionell und didaktisch bestimmt.

Bereits 1964 vereinbarten die evangelische Kirche und die Hamburger Schulbehörde, die *res mixtae* des Religionsunterrichts (wie z. B. Rahmenpläne) in einer „Gemischten Kommission“ zu beraten und zu beschließen. Beide Seiten kommen dabei ihren jeweiligen verfassungsgemäßen Rollen und Aufgaben nach. Im Folge der Verträge von 2012 wurden auch Gemischte Kommissionen der Schulbehörde (BSB) mit den anderen, den RUfa 2.0 mitverantwortenden Religionsgemeinschaften eingerichtet (vgl. Abb. 1).

---

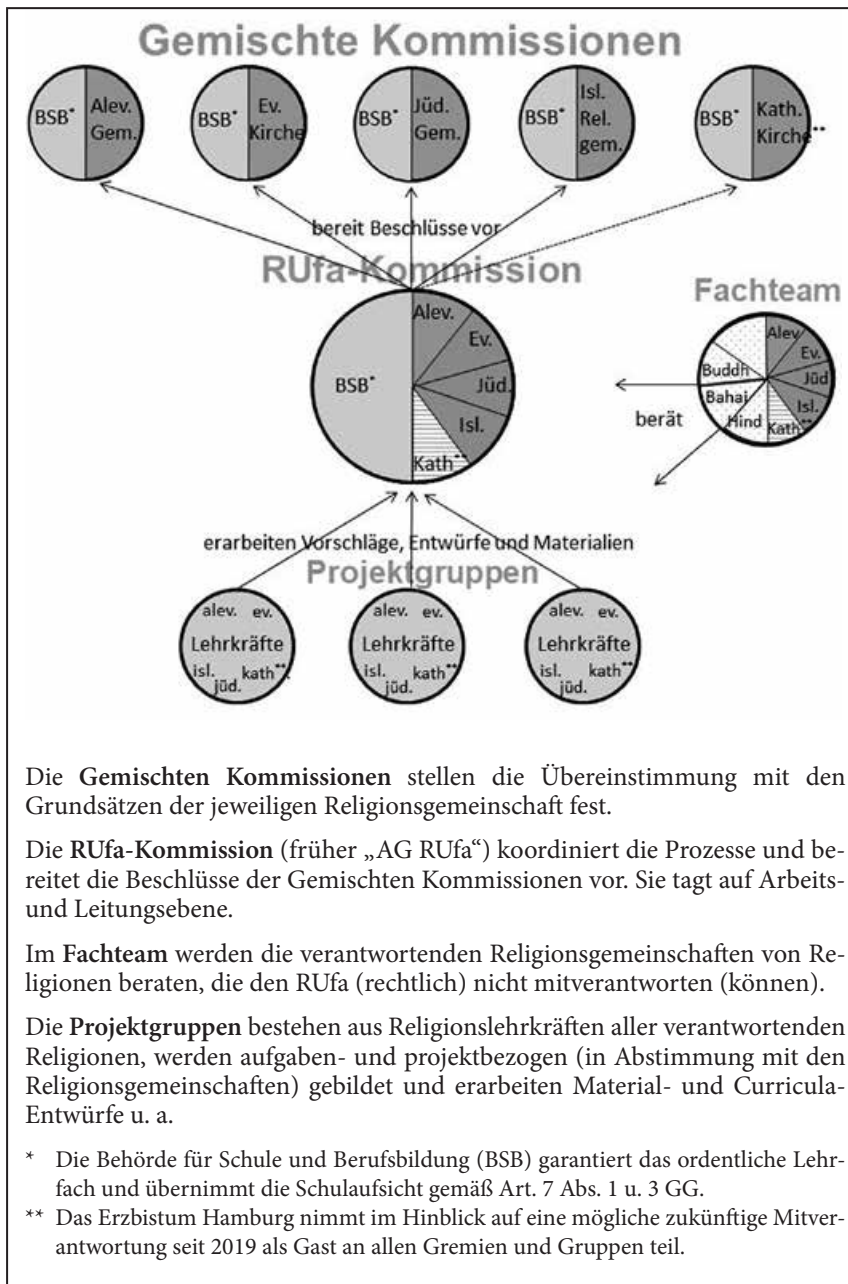
<sup>23</sup> Ebd., 59f.

<sup>24</sup> BVerfGE 74, 244 (252).

<sup>25</sup> Wißmann 2019, 51.

<sup>26</sup> Ebd., 83.

Abb. 1: Institutioneller Rahmen des *Religionsunterrichts für alle*



Die **Gemischten Kommissionen** stellen die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft fest.

Die **RUfa-Kommission** (früher „AG RUfa“) koordiniert die Prozesse und bereitet die Beschlüsse der Gemischten Kommissionen vor. Sie tagt auf Arbeits- und Leitungsebene.

Im **Fachteam** werden die verantwortenden Religionsgemeinschaften von Religionen beraten, die den RUfa (rechtlich) nicht mitverantworten (können).

Die **Projektgruppen** bestehen aus Religionslehrkräften aller verantwortenden Religionen, werden aufgaben- und projektbezogen (in Abstimmung mit den Religionsgemeinschaften) gebildet und erarbeiten Material- und Curricula-Entwürfe u. a.

\* Die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) garantiert das ordentliche Lehrfach und übernimmt die Schulaufsicht gemäß Art. 7 Abs. 1 u. 3 GG.

\*\* Das Erzbistum Hamburg nimmt im Hinblick auf eine mögliche zukünftige Mitverantwortung seit 2019 als Gast an allen Gremien und Gruppen teil.

Dabei handelt es sich um getrennte Kommissionen, da jede Religionsgemeinschaft je für sich die Übereinstimmung z. B. der Rahmenpläne mit ihren Grundsätzen gegenüber dem Staat erklären muss. Die Gemischten Kommissionen sind die obersten Beschlussfassungsorgane. Ohne eine Koordination wäre jedoch ein gemeinsamer Unterricht nicht möglich. Deshalb etablierten Schulbehörde und Religionsgemeinschaften eine „Kommission für den Religionsunterricht für alle (RUfa-Kommission)“, die die Beschlüsse der verschiedenen Gemischten Kommissionen vorbereitet und dadurch den gemeinsamen Religionsunterricht ermöglicht.<sup>27</sup> Die RUfa-Kommission wird dabei von temporären Projektgruppen unterstützt, die mit einzelnen didaktischen Aufgaben wie der Erstellung von Rahmenplänen oder Ausbildungsfragen beauftragt werden. Im Rahmen eines „Fachteams“ können religiöse Gemeinschaften beratend mitwirken, die den *Religionsunterricht für alle* nicht mitverantworten können, weil sie die entsprechenden Voraussetzungen nicht erfüllen. Bahai, Buddhisten und Hindus gestalten so die buddhistischen, hinduistischen und Bahai-Inhalte des Rahmenplans mit. Die katholische Kirche nimmt an allen Gremien seit Kurzem als Gast teil und prüft eine formale Mitverantwortung.<sup>28</sup>

Mit dieser komplexen Struktur sucht RUfa 2.0 die Verantwortungsklarheit und Bekenntnishaftigkeit äußerlich zu gewährleisten. Wißmann weist jedoch darauf hin, dass nicht nur die äußere Struktur, sondern auch die innere Gestaltung besonderen Ansprüchen genügen muss. Das betrifft Didaktik, Methodik und die Rolle der Lehrkraft im *Religionsunterricht für alle*.

### 3 Didaktik

#### 3.1 Verortung der Didaktik

Ein gemeinsamer trägerpluraler Religionsunterricht braucht eine besondere Didaktik. Welche Fachwissenschaft und welche Fachdidaktik können die zentralen Bezugspunkte darstellen? Klar ist: Die Religionswissenschaft vermag dies nicht, widerspricht ihr neutraler Standpunkt doch der verfassungsrechtlich gebotenen Rückbindung an die Grundsätze der Religionsgemeinschaften und der Möglichkeit religiöser Identitätsbildung in einem anspruchsvollen Sinn. Das

<sup>27</sup> Unter der Bezeichnung „Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle“ wurde die RUfa-Kommission bereits in den Protokollnotizen der Verträge und Vereinbarungen von 2012 beschlossen und nach dem erfolgreichen Abschluss des Entwicklungsprojekts 2019 umbenannt.

<sup>28</sup> Vgl. Bauer 2019b.

gilt genauso für einen ausschließlich pädagogisch begründeten Unterricht und für Konzeptionen, die den Religionsunterricht auf selbstrelationale, dialogische Bildungsprozesse subjektivistisch reduzieren, ohne das Zusammenspiel mit religiösen Fachgegenständen zu klären. In all diesen Optionen verbleiben die Schülerinnen und Schüler in Äquidistanz zu den Religionen, sodass deren Wahrheitsanspruch die Lernenden nicht anzusprechen vermag.

Denkbar wäre auch, sich auf Ansätze einer Pluralistischen Theologie der Religionen und eine sich daran anschließende pluralistische Religionspädagogik zu beziehen.<sup>29</sup> Diese Ansätze meinen zumeist, einen gemeinsamen religiös-theologischen Kern der beteiligten Religionen ausmachen zu können. Ein gemeinsamer Religionsunterricht wäre dann rechtlich möglich, weil er auf letztlich gemeinsamen Grundsätzen der Religionen beruhen würde. RUfa 2.0 basiert jedoch nicht auf einem solchen „Fusionsmodell“. Pluralistisch-theologische Ansätze tendieren dazu, eine Suprareligion zu konstruieren und die konkreten Formen der einzelnen Religionen zu vernachlässigen. Religionsunterricht braucht aber keine abstrakte Kunstreligion, sondern konkrete religiöse Erscheinungsformen, um Lerngegenstände zu konstituieren. Identitätsbildung beruht zudem auf emotional-sozialen Bindungen, die die Schülerinnen und Schüler zu konkreten Religionen mitbringen oder aufbauen – in Zustimmung oder Widerspruch. Im RUfa 2.0 spielt deshalb das *Religionenspezifische* eine zentrale Rolle.

Die Bezugswissenschaften des RUfa 2.0 sind die einzelnen Theologien der thematisierten Religionen und die jeweiligen Religionsdidaktiken, die sich daran anschließen. Konkret: Islamische Perspektiven werden vor dem Hintergrund islamischer Theologie und Religionsdidaktik gestaltet, der Koran entsprechend islamischer Korandidaktik eingespielt usw. Eine zusammenführende Funktion kommt der Komparativen Theologie zu. Der übergreifende Rahmen kann als „multitheologische Fachdidaktik“ verstanden werden, die – anders als die einzelnen Religionsdidaktiken – selbst keinen theologischen Standpunkt einnimmt, sondern „mit Theologien arbeitet und ihnen im Hinblick auf den Religionsunterricht für alle eindeutige Rollen und Zuständigkeiten zuweist“<sup>30</sup>. Grundlage der Fachdidaktik – nicht der Religionsdidaktiken! – wären demgemäß allgemeindidaktische und bildungstheoretische Perspektiven, die Schule und Unterricht grundsätzlich reflektieren und auch den Religionsunterricht „als ordentliches Lehrfach“ (Art. 7 Abs. 3 GG) bestimmen können und müssen. Ein Zusammenspiel von übergreifender Fachdidaktik mit religionenspezifischer

<sup>29</sup> Vgl. z. B. Projektgruppe „Interreligiöse Religionspädagogik“ 2020, hier bes. 7 – 10.

<sup>30</sup> Bauer 2019, 9; im Original mit Hervorhebungen.

schen Religionsdidaktiken ist auch notwendig, weil RUfa 2.0 auf einer aktuellen Unterrichtskultur basiert, die an die Stelle traditioneller Unterrichtsstrukturen Differenzierung und Austausch, Individualisierung und Kooperation, offene Aufgaben und vielfältige Unterrichtsmedien setzt.<sup>31</sup>

### 3.2 Ziele des *Religionsunterrichts für alle*

„Der Religionsunterricht trägt zur Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des Bekenntnisses in einer pluralistischen Gesellschaft bei. Schülerinnen und Schüler setzen sich in ihm mit Grundfragen des Lebens auseinander, begegnen religiösen Deutungsangeboten in ihrem kulturellen Kontext und können so zu eigenständigen Subjekten in religiösen Fragen reifen.“<sup>32</sup>

Mit diesen Worten charakterisiert der neu formulierte Rahmenplan Religion die grundlegenden Ziele des Fachs. Es richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig davon, ob sie über einen religiösen Hintergrund verfügen oder nicht.

„Wer sich einer Religion verbunden fühlt, kann Kenntnisse vertiefen, andere Überzeugungen und Lebensweisen kennenlernen, seine persönlichen Auffassungen reflektieren und so seine religiöse Identität vertiefen. Jene, die keinen ausgeprägt religiösen Hintergrund haben, sich in Distanz oder Widerspruch zu jeglicher Form von Religion verstehen, können ihre kritisch-distanzierte Sichtweise in der Sache fundieren und religiöse Hintergründe anderer besser verstehen.“

### 3.3 Didaktische Prinzipien

Den *Religionsunterricht für alle* leiten sechs didaktische „Orientierungen“. Jeweils paarweise regulieren sie eine von drei Dimensionen des Religionsunterrichts für alle (vgl. Abb. 2).<sup>33</sup>

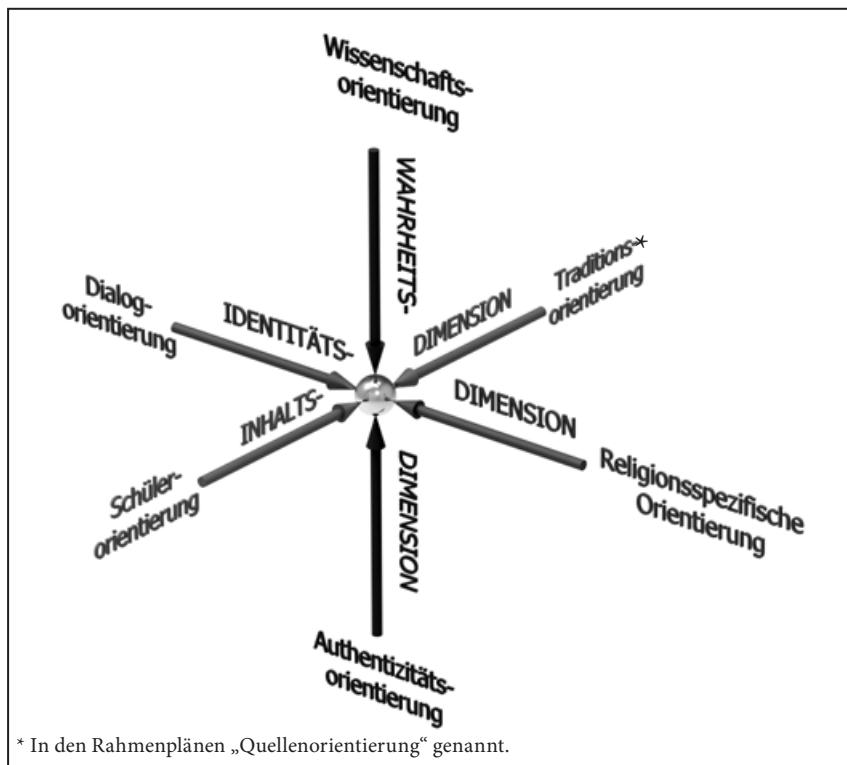
Die *Inhaltsdimension* des *Religionsunterrichts für alle* wird durch das Wechselspiel zwischen *Schülerorientierung* und *Quellenorientierung* bestimmt. Die lebensweltlichen Erfahrungen, Vorstellungen und Fragen der Schülerinnen und

<sup>31</sup> Die verfassungsrechtliche Diskussion von Art. 7 Abs. 3 GG berücksichtigt nur selten die Bedingungen und Möglichkeiten gegenwärtiger Unterrichtsgestaltung und läuft damit Gefahr, den Gegenstand aus dem Auge zu verlieren; vgl. Bauer 2014a.

<sup>32</sup> Vgl. *Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfassung) 2020; Folgendes ebd.

<sup>33</sup> Die sechs didaktischen Prinzipien finden sich in einer noch vorläufigen, inzwischen leicht geänderten Fassung bei Wißmann 2019, 131 – 136; aktuelle Version im *Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfassung) 2020. Die nachfolgenden Ausführungen erläutern diese didaktische Prinzipien mithilfe der in Bauer 2019a und Bauer 2020a skizzierten religionsdidaktischen Konzeption.

Abb. 2: Didaktische Dimensionen und Orientierungen



Quelle: Bauer 2019a, 298.

Schüler sollen auf die religiösen Quellen bezogen werden, also auf die heiligen Schriften, auf weitere religiöse Traditionen und auf Positionen aus dem kulturellen Kontext. Zugleich soll sich deren Bildungsgehalt für die Schülerinnen und Schüler erschließen. Konkret: Eine religiöse Erzählung soll z. B. so ausgewählt und methodisch erschlossen werden, dass sie die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufgreift und mögliche Antworten auf ihre Fragen gibt. Zugleich aber soll die religiöse Erzählung den Schülerinnen und Schülern auch die spezifische Sicht und Lebensweise der jeweiligen Religion, ihren spezifischen Zugang zur Wirklichkeit und zum Leben aufzeigen und zugänglich machen. Ein solches Modell wechselseitiger Erschließung ist nicht neu: Es entspricht Klafkis und Schweitzers Elementarisierungskonzept sowie der Korrelationsdidaktik. Es relativiert jedoch Versuche, die Themenkonstitution ausschließlich oder primär aus den lernenden Subjekten heraus vorzunehmen: Die Fragen und Erfahrungen der

Schülerinnen und Schüler sind nicht der einzige oder der alles entscheidende Maßstab, um Themen auszuwählen und zu konkretisieren – die „Sache“, also die Quellen und Theologien der Religionen, sind von gleicher Bedeutsamkeit.

Die *Identitätsdimension* realisiert sich im wechselseitigen Bezug von *Dialogorientierung* und *religionspezifischer Orientierung*. Im offenen Dialog sollen alle Beteiligten – auch die Lehrkraft – ihre religiösen und weltanschaulichen Fragen, Orientierungen und Kenntnisse einbringen. Es ist zwar ein Dialog über persönliche Einstellungen, er erfolgt aber nicht kontextlos, sondern vor dem Hintergrund konkreter Religionen. Sein Gegenstand ist nicht (nur) ein allgemeines Phänomen „Religion“, das aus beliebig ausgewählten Religionsschnipseln besteht. Vor allem geht es um spezifische Religionen: mit ihrer jeweiligen Geschichte und Glaubenspraxis, mit ihren Schriften und der inneren Systematik ihrer Lehren. In, mit und an den spezifischen Religionen sollen die Schülerinnen und Schüler ihre religiöse Identität ausbilden können. Dabei bringen sie ein jeweils unterschiedliches Verhältnis („Religionsrelation“) zu den einzelnen Religionen mit und prägen dieses aus. Manche sind formal oder informell Mitglied einer Religion, andere nicht. Manche verfügen über umfangreiche Kenntnisse, Erfahrungen und Prägungen einer bestimmten Religion, andere haben von ihr noch nie etwas gehört. Was für die einen „vertraut“ und „Eigenes“ ist, ist für andere „anders“ oder „fremd“. Zugleich kann man das „Vertraute“ ablehnen, ihm zustimmen oder seine Meinung ändern und differenzieren. Religiöse Identitätsbildung bedeutet nicht die fraglose Einpassung in vorgegebene geschlossene Identitäten, sondern Enkulturation in religionspezifische Diskurswelten im Modus persönlicher Auseinandersetzung.<sup>34</sup> Dazu bedarf es der Kombination aus dialogischen und religionspezifischen Lernprozessen.

Da die vorhandenen Religionsrelationen den Ausgangspunkt der Lernprozesse bilden, werden im *Religionsunterricht für alle* besonders die Religionen thematisiert, die in der Lerngruppe vertreten sind oder die im Lebensumfeld eine bedeutende Rolle spielen. Alle Schülerinnen und Schüler sollen im *Religionsunterricht für alle* Grundkenntnisse über diese Religionen erwerben. Zugleich ermöglichen ihnen differenzierte Lernarrangements, ein vertieftes Verständnis einer Religion zu erwerben. So können sie ihre eigene Religion besser und tiefer verstehen und sich mit ihr auseinandersetzen. Schülerinnen und Schüler ohne religiöse Hintergründe können exemplarisch eine Religion vertieft kennenlernen.

<sup>34</sup> Hierfür vgl. Bauer 2019a, 202 – 205, 350 – 352. Bildung wird hier als wechselseitige Kritik individueller und kulturell-kollektiver Gedächtnisse verstanden (vgl. Schäfer 2009).

### Abb. 3: Kompetenzen

**Dialogkompetenz:** Fähigkeit zur respektvollen, perspektivenwechselnden Kommunikation über religiöse und menschliche Grundfragen, Erfahrungen, Überzeugungen und Lebensweisen der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund religiöser und kultureller Überlieferungen, sowie zur Wahrnehmung und Wertschätzung religiöser Vielfalt.

**Urteilskompetenz:** Fähigkeit, Fragen vor dem Hintergrund religiöser Überlieferungen und Überzeugungen sowie kultureller Kontexte zu reflektieren und zu einem begründeten, für das eigene Selbstverständnis und Handeln relevantem Urteil zu kommen.

**Orientierungskompetenz:** Fähigkeit, sich in und durch Religion zu orientieren, indem die religiöse Dimension und die Ausdrucksformen der Religionen wahrgenommen und gedeutet werden.

Die Orientierungskompetenz gliedert sich in vier *Teilkompetenzen*, die mit den inhaltlichen Themenfeldern des Kerncurriculums (s.u.) korrespondieren:

**nach Religionen fragen:** Fähigkeit, Lebens- und Glaubensformen, Geschichte, Quellen und Lehren von Religionen und Kulturen zu verstehen, sie sachkundig aus der Innensicht zu erschließen, sie miteinander in Beziehung zu setzen, sich zu einzelnen Religionen und anderen Lebensauffassungen ins Verhältnis zu setzen und die Relevanz für das eigene Leben und die Gesellschaft zu reflektieren.

**nach Gott/Transzendenz fragen:** Fähigkeit, Fragen nach Grund, Sinn und Verantwortung des Lebens mit der Frage nach Gott/Transzendenz und den Verständnissen von Gott/Transzendenz in religiösen Überlieferungen zu verknüpfen und dadurch die eigenen Vorstellungen von Gott/Transzendenz und ihre Lebensrelevanz zu entwickeln.

**nach dem Menschen fragen:** Fähigkeit, die eigene Identität und das Verständnis von anderen im Horizont religiöser Botschaften und anderer Lebensauffassungen zu entwickeln und zu reflektieren, indem existenzielle Erfahrungen erschlossen, eigene Begabungen entdeckt, Ambivalenzen menschlicher Existenz thematisiert, Beziehungen zu anderen Menschen und zu Gott/Transzendenz in den Blick genommen und der Mensch als Teil der Schöpfung verstanden wird.

**nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen:** Fähigkeit, eigene Vorstellungen von verantwortlichem Handeln und Vorstellungen aus den Religionen und dem kulturellen Kontext aufeinander zu beziehen und zu reflektieren, und darauf aufbauend verantwortungsbewusst zu handeln.

Quelle: *Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfassung) 2020.



Die *Wahrheitsdimension* realisiert sich im Spannungsverhältnis von *Authentizitätsorientierung* und *Wissenschaftsorientierung*. Im Religionsunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler den Religionen möglichst authentisch begegnen. Religionen werden entsprechend ihrem Selbstverständnis, also von ihrer Innenseite herkommend thematisiert. Das zeigt sich bei der Auswahl der Lerngegenstände, also der religiösen Quellen: Hier ist z. B. zu bedenken, ob eine Quelle auch in der Innensicht der jeweiligen Religion bedeutsam ist oder nur von außen als entscheidend wahrgenommen wird. Das zeigt sich auch darin, wie eine Quelle in den Unterricht eingespielt wird: So ist z. B. die Bibel auf jüdische bzw. christliche Weise zu deuten und didaktisch zu erschließen, der Koran auf islamische Art.

Nicht alles, was sich authentisch gibt, entspricht allerdings den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Authentizität bedarf eines kritischen Korrektivs, um fehlerhaftes Verständnis und fundamentalistische Vereinnahmung zu vermeiden. Dies kann nur die wissenschaftliche (Selbst-)Reflexion in der jeweiligen Religion leisten. Die Lerngegenstände, die Medien und die Lernformen wie auch die Lernziele des *Religionsunterrichts für alle* sind deshalb an den Theologien und Religionsdidaktiken der einzelnen Religionen zu orientieren.

## 4 Bildungsplan und Unterrichtsstruktur

### 4.1 Kompetenzen und Anforderungen

Der *Religionsunterricht für alle* fördert die Dialog-, die Urteils- und die religiöse Orientierungskompetenz der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abb. 3).

Das Ausmaß, in dem sie die jeweilige Kompetenz erwerben sollen, wird in jahrgangsbezogenen „Anforderungen“ ausgewiesen. Diese legen aber nicht fest, auf welche Religion sich die einzelnen Kompetenzanforderungen beziehen. Einzelne Schülerinnen und Schüler können also die gleiche Anforderung mit Bezug auf unterschiedliche Religionen erfüllen (vgl. die Beispiele in Abb. 4). Das ermöglicht das vertiefte Kennenlernen und die intensive Auseinandersetzung mit einer – i. d. R. der eigenen – Religion in entsprechend differenzierten Unterrichtssettings.

### 4.2 Inhalte und Kerncurriculum

Der Kompetenzerwerb erfolgt anhand von vier verpflichtenden, über die Jahrgänge konstanten Themenfeldern: *Religionen*, *Gott/Transzendenz*, *Mensch* und *Verantwortung*. Entsprechend den bereits skizzierten didaktischen Prinzipien erfolgt die inhaltliche Konkretisierung durch eine didaktische Kreis-

Abb. 4: Jahrgangsbezogene Anforderungen (Beispiele)

Für jeden Kompetenzbereich werden jahrgangsbezogene Anforderungen ausgewiesen: im folgenden Beispiel für das Ende von Jahrgang 4, jeweils eines von 4 Anforderungen pro Kompetenzbereich:

Im Bereich der *Dialogkompetenz* als u. a. „Fähigkeit zur perspektivenwechselnden Kommunikation über religiöse und menschliche Grundfragen...“ sollen sich die Schülerinnen und Schüler „situativ (z. B. in Geschichten, Rollenspielen) in verschiedene Personen hinein[versetzen] und die Situation aus der jeweiligen Perspektive [betrachten]“ können.

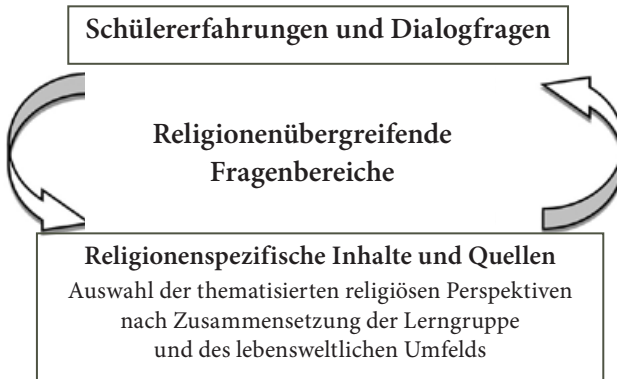
Im Bereich der *Urteilskompetenz* als u. a. „Fähigkeit, Fragen vor dem Hintergrund religiöser Überlieferungen und Überzeugungen sowie kultureller Kontexte zu reflektieren und zu einem begründeten [...] Urteil zu kommen“, sollen die Schülerinnen und Schüler „ihr eigenes Denken und Verhalten [deuten und ggf. hinterfragen] und [...] dabei Maßstäbe aus Religionen und aus dem kulturellen Kontext ein[beziehen]“ können.

Im Bereich der *Orientierungskompetenz, Teilkompetenz „nach Religionen fragen“* als u. a. „Fähigkeit, Lebens- und Glaubensformen... Quellen und Lehren von Religionen und Kulturen zu verstehen [und] sie sachkundig aus der Innensicht zu erschließen [...]“ sollen die Schülerinnen und Schüler „den religiösen Raum einer/ihrer Religion [beschreiben], [...] seinen Aufbau und seine Ausstattung [erläutern] und [...] [darstellen können], wie eine/ihre Religion darin gelebt wird.“

Im Bereich der *Orientierungskompetenz, Teilkompetenz „nach Gott fragen“* als u. a. „Fähigkeit, Fragen nach Grund [und] Sinn des Lebens mit der Frage nach Gott/Transzendenz und den Verständnissen von Gott/Transzendenz in religiösen Überlieferungen zu verknüpfen und dadurch die eigenen Vorstellungen von Gott/Transzendenz und ihre Lebensrelevanz zu entwickeln“ sollen die Schülerinnen und Schüler „Fragen nach Gott/Transzendenz [stellen] und [...] ihre eigenen Vorstellungen formulieren“ können.

Quelle: *Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfssfassung) 2020.

Abb. 5: Didaktische Kreisbewegung



Quelle: *Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfssfassung) 2020.

bewegung (vgl. Abb. 5). In ihrem Zentrum stehen verbindliche „religionenübergreifende Fragenbereiche“. Sie skizzieren den Bereich von Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die in einer konkreten Unterrichtseinheit im Dialog aufgegriffen und mit Blick auf die religionenspezifischen Inhalte und Quellen erkundet werden können. Zugleich wird markiert, welche religiösen Quellen und Inhalte für die Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler erschlossen und thematisiert werden können. Dazu gehören auch die kulturellen Kontexte aus Traditionen, aus wissenschaftlichen und philosophischen Erkenntnissen und Denkweisen, die im jeweiligen Kontext mit thematisiert werden müssen.

Nun können nicht alle denkbaren religiösen Perspektiven im Unterricht thematisiert werden. Das entscheidende Kriterium für die unvermeidbare Auswahl bildet die religiöse Zusammensetzung der Lerngruppe. Das sich aus dem Grundgesetz ergebende subjektive Recht auf einen Religionsunterricht in der je eigenen Religion kann nur realisiert werden, wenn alle Religionen, die in einer Lerngruppe für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind, auch zum expliziten Lerngegenstand werden. Es reicht nicht, hier auf die Vorkenntnisse und -erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu setzen (so willkommen sie auch sein mögen) und ihnen das Einspielen einzelner religiöser Perspektiven zu überlassen – das wäre eine pädagogische Überforderung und fachlich ungenügend, sind sie doch keine Experten ihrer Religion. Gleichfalls ungenügend wäre es, Themen „am Beispiel einer Religion zu

erarbeiten“,<sup>35</sup> denn das subjektive Recht bezieht sich auf jeweils bestimmte Religionen. Jede Schülerin und jeder Schüler muss die Möglichkeit haben, seine eigene Religion vertieft zu verstehen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Zur Partizipation an der Gesellschaft benötigen sie aber auch einen kursorischen Überblick und verstehende Einblicke in die Religionen, die in ihrer multireligiösen Lebenswelt, in der Gesellschaft und im kulturellen Umfeld eine Rolle spielen.

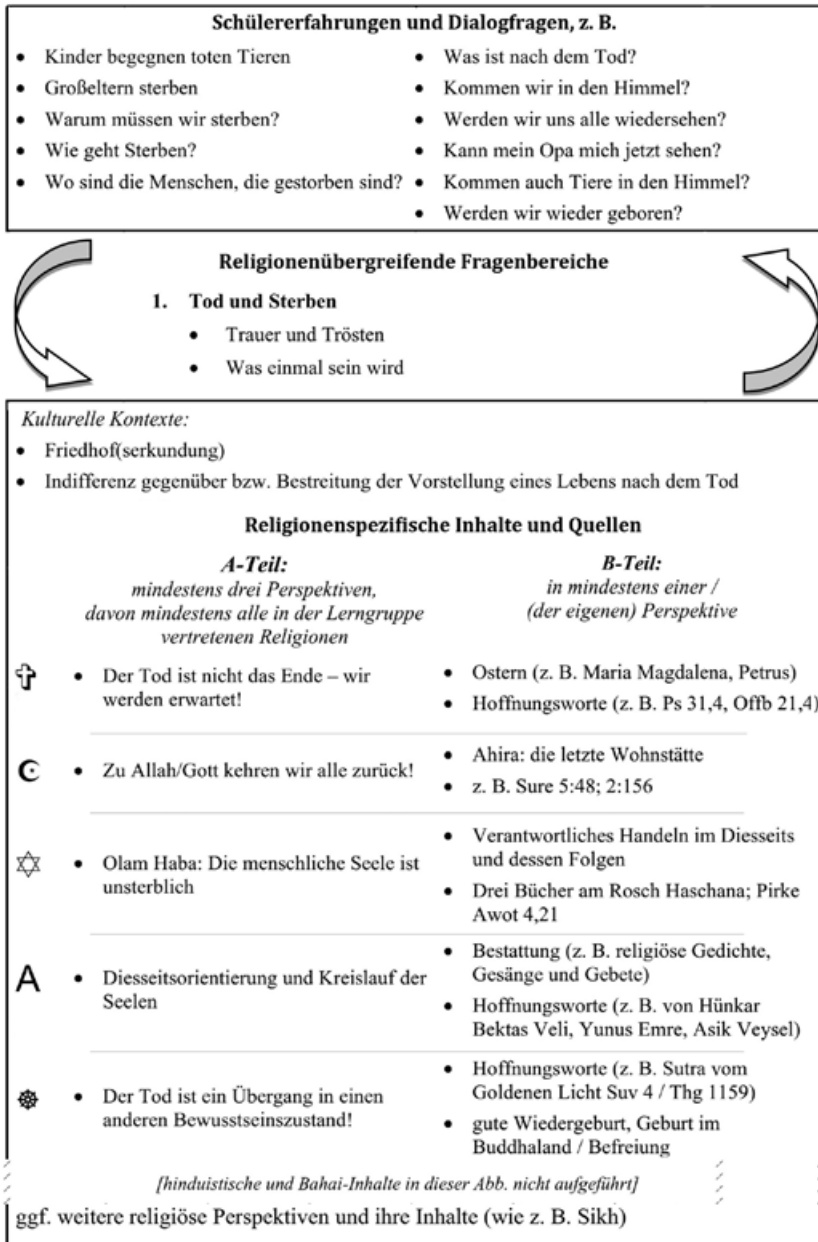
Aus diesem Grund müssen im *Religionsunterricht für alle* mindestens die religiösen Perspektiven zum Lerngegenstand werden, die in der jeweiligen Lerngruppe vertreten sind oder die für einzelne Schülerinnen und Schüler eine bedeutsame Rolle spielen. Damit auch Schülerinnen und Schüler in religiös homogenen Lerngruppen auf die im Klassenzimmer nicht unmittelbar erfahrene multireligiöse Gesellschaft vorbereitet werden, sind jedoch mindestens Perspektiven aus drei Religionen zu erarbeiten. Entsprechende Inhalte werden im A-Teil des Kerncurriculums für jede Religion ausgewiesen (vgl. Abb. 6). Ein vertieftes, die Identitätsbildung ermöglichendes Lernen erfordert jedoch auch eine intensive Beschäftigung mit Lerngegenständen, die für die einzelne Religion in der Sache herausragend und für die persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Religion zentral sind. Diese finden sich im B-Teil. Für jeden einzelnen Fragenbereich werden also drei – ggf. auch mehr – religiöse Perspektiven aus dem A-Teil mit allen Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe bearbeitet. Zudem wird jedem einzelnen von ihnen ermöglicht, eine bestimmte, i. d. R. die eigene Religion vertieft kennenzulernen und sich mit ihr auseinanderzusetzen (B-Teil).

Die religionenübergreifenden Fragenbereiche stehen nicht nur im Umfeld religiöser Perspektiven, sondern auch in einem kulturellen Kontext, der auch nichtreligiöse Perspektiven umfasst. Ohne diese wäre das Thema nicht hinreichend bearbeitet. Das Thema „Schöpfung“ ist z. B. angesichts unserer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Lebenswelt ohne Evolutions- und Urknalltheorie selbst in unteren Jahrgangsstufen kaum mehr vorstellbar. Die im Rahmenplan genannten Aspekte des kulturellen Kontexts sind deshalb genauso verpflichtender Bestandteil des Kerncurriculums wie die mindestens drei religiösen Perspektiven. So werden auch Deutungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler geboten, die Religion distanziert gegenüberstehen oder sie ablehnen. Zugleich müssen sich auch religiös geprägte oder positionierte Schülerinnen und Schüler damit auseinandersetzen.

---

<sup>35</sup> Diese Argumentationsform war im Rahmen von RUfa 1.0 weit verbreitet und führte faktisch zu einer großen Dominanz christlich-evangelischer Inhalte und Quellen.

Abb. 6: Inhalte / Kerncurriculum (Beispiel: Themenfeld Mensch, Jahrgang 3/4)



Quelle: Rahmenplan Religion Grundschule (Entwurfassung) 2020.

Abb. 7: Religionspezifisches Spiralcurriculum (Beispiel: alevitische Inhalte)

Jahrg.	Themenfeld Religionen	Themenfeld Gott
1/2	<b>1. Feste im Jahresverlauf</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nevruz-Fest</li> <li>▪ Hizir Lokmasi</li> </ul>	<b>2. Wir reden über Gott / Transzendenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ibrahim: Vertraut Gott! Halaci Mansur: Hak/ Gott ist in uns allen!</li> <li>▪ Gottes Namen: Allah, Hak, Tanri (z. B. in Deyis/ religiösen Liedern)</li> </ul>
3/4	<b>5. Räume und Orte der Religionen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cem-Haus</li> <li>+ Alevitische Gemeinde, Dede/ Ana</li> <li>+ Podest, Saz, Kerzen, Bilder (vom HI. Ali, von Hünkar Bektas Veli)</li> <li>+ Semah, Lokma</li> <li>+ Donnerstag</li> </ul>	<b>6. Gott offenbart sich/ Das Transzendente wird deutlich</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hizir, der Retter: Jeder kann ihm begegnen</li> <li>▪ Halaci Mansur: En-el Hak/ Gott ist in uns</li> <li>+ HI. Ali (als Pir/ Meister)</li> <li>+ Gesänge/ Gülbenk</li> <li>+ Buyruk: 4 Tore, 40 Stufen</li> </ul>
5/6	<b>1. Religion und Religionen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zentrale Elemente/ Anliegen: Anfänge des Alevitentums, Gottesverständnis, Menschenbild, Regeln und Gebote, Cem-Gottesdienst</li> </ul> <b>2. Zentrale Personen der Religionen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ali</li> <li>+ Ali: Familie, Nevruzfest, Weggemeinschaft, Vierzig Heilige/ Cem-Ritual, Symbol der Gerechtigkeit</li> </ul>	<b>3. Vielfalt der Gottes- und Transzendenzvorstellungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gott, der Unendliche, der Erfahrbare</li> </ul> <b>4. Beten (oder 6. Schöpfung)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cem-Haus als Andachtsraum</li> <li>▪ Cem/ Gemeinschaftsgebet, Zwölf Dienste, Semah-Ritual</li> <li>+ Gülbenk</li> </ul>

**Fett:** religionsübergreifender Fragenbereich

- für alle Schüler (mind. 3 Perspektiven und alle in der Lerngruppe vertretenen)
- + Vertiefung in einer/ der eigenen Religion

### 4.3 Spiralcurriculum

Je nach Stundentafel sollen im Schuljahr ca. drei Fragenbereiche bearbeitet werden. Die Konstanz der Lerngruppen sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Schuljahre in die einzelnen Religionen zunehmend genauer Einblick nehmen und zugleich eine, i. d. R. ihre eigene Religion immer wieder vertieft thematisieren. Analytisch betrachtet ordnen sich die Inhalte zu den einzelnen Religionen spiralcurricular an (vgl. Abb. 7). Dabei ist zu unterscheiden

Themenfeld Mensch	Themenfeld Verantwortung
<p><b>3. Wer bin ich – wer bist du?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ alevitische Erzählungen und Worte (z. B. aus Deyis; von Hünkar Bektas Veli)</li> <li>▪ Yunus Emre: ein Mann Gottes</li> </ul>	<p><b>4. Miteinander leben</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ z. B. Müsahiplik / Weggemeinschaft, Rücksicht</li> <li>▪ Die Goldene Regel (z. B. nach dem Buyruk)</li> </ul>
<p><b>7. Tod und Sterben</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diesseitsorientierung und Wiedergeburtstheorie</li> <li>+ Bestattung (z. B. religiöse Gedichte, Gesänge und Gebete)</li> <li>+ Hoffnungsworte (z. B. von Hünkar Bektas Veli, Yunus Emre, Asik Veysel)</li> </ul>	<p><b>8. Wir leben in <u>einer</u> Welt – Schöpfung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gott ist in dir, wenn du dein Herz sauber hältst!</li> <li>▪ Die Taten zählen – nicht die Worte!</li> <li>+ Lichtmythos</li> <li>+ Einvernehmen mit der Schöpfung!</li> </ul>
<p><b>5. Grenzerfahrungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Segnen, Beten, Symbole für Geborgenheit (z. B. Hände, cemale cemale / Gesicht zu Gesicht)</li> <li>+ Weisheitssprüche</li> </ul> <p><b>6. Schöpfung</b> (oder 4. Beten)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schöpfungsgeschichte (Buyruk)</li> <li>+ Lichtmythos</li> </ul>	<p><b>7. Miteinander gerecht leben</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lokma, Rizalik / Einvernehmen</li> <li>+ 4 Tore, 40 Stufen</li> </ul> <p>Erstellt auf Grundlage von <i>Rahmenplan Religion Grundschule</i> (Entwurfssfassung) 2020.</p>

zwischen grundlegenden Inhalten, die alle Schülerinnen und Schüler kennenlernen, und vertiefenden Inhalten, die zumindest von denjenigen erarbeitet werden, die sich dieser Religion zugehörig fühlen. Das Spiralcurriculum für jede Religion stellt sicher, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur über jeweils isolierte Wissensbestände verfügen, sondern durch vernetztes Lernen Zusammenhänge in einzelnen Religionen erkennen. Vergleicht man diese Spiralcurricula mit den Rahmenplänen des jeweiligen konfessionellen Unterrichts in anderen Bundesländern, zeigt sich, dass zumindest die zentralen Inhalte korrespondieren. So wird deutlich, dass der *Religionsunterricht für alle* ein vollwertiger evangelischer bzw. islamischer, alevitischer oder jüdischer Religionsunterricht für die Kinder

und Jugendlichen ist, die der jeweiligen Religion angehören. Die in Hamburg vergleichsweise umfangreichere Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten, die nicht der jeweils eigenen Religion entstammen, fördert nicht nur die Orientierungsfähigkeit in einer multireligiösen Gesellschaft, sondern auch die Reflexion der eigenen religiösen Perspektive und damit die Identitätsbildung.

#### 4.4 Unterrichtsmodelle

Der *Religionsunterricht für alle 2.0* muss vor dem Hintergrund einer veränderten Unterrichtskultur betrachtet werden, die das gesamte Schulwesen in den vergangenen Jahrzehnten kennzeichnet. Der Frontalunterricht, in dem eine Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern die gleichen Inhalte mit den gleichen Unterrichtsmaterialien in gleichen Schritten, gar im Vortragsstil und anhand eines Lehrbuchs vermittelt, ist seit Langem nicht mehr die dominante Unterrichtsform. Stattdessen gibt es eine Vielfalt an didaktischen Großformen (z. B. Stationenlernen, Lerntheken, Wochenplan, Projektarbeit, Lernstraßen), Sozialformen (z. B. Plenumsdiskussionen, Gruppenarbeit, individuelles Arbeiten), Aufgabenformaten (z. B. entdeckend, kreativ, spielerisch, diskursiv, kooperativ) und Unterrichtsmedien (z. B. Schul-, Kinder- und Jugendbücher, Textkopien, YouTube-Tutorials, spezielle Lernsoftware). Mit ihnen können unterschiedliche Lernfähigkeiten, -geschwindigkeiten und -kanäle berücksichtigt werden, inklusives Lernen wird ermöglicht.

Die Digitalisierung scheint der neue Motor dieser Entwicklung zu sein und immer neue Lernformen anzubieten. Diese Vielfalt an handlungsorientierten und differenzierten Lernarrangements ersetzt, darauf weist die neuere Unterrichtsforschung hin, weder den zentral gelenkten Unterricht noch die didaktische und methodische Gesamtsteuerung durch die Lehrkraft und widerspricht nicht lehrerzentrierten Lernformen vom Erzählen bis hin zum Kurzvortrag. Vielmehr kommt es auf das zielorientierte Zusammenspiel der verschiedenen Gestaltungselemente an.

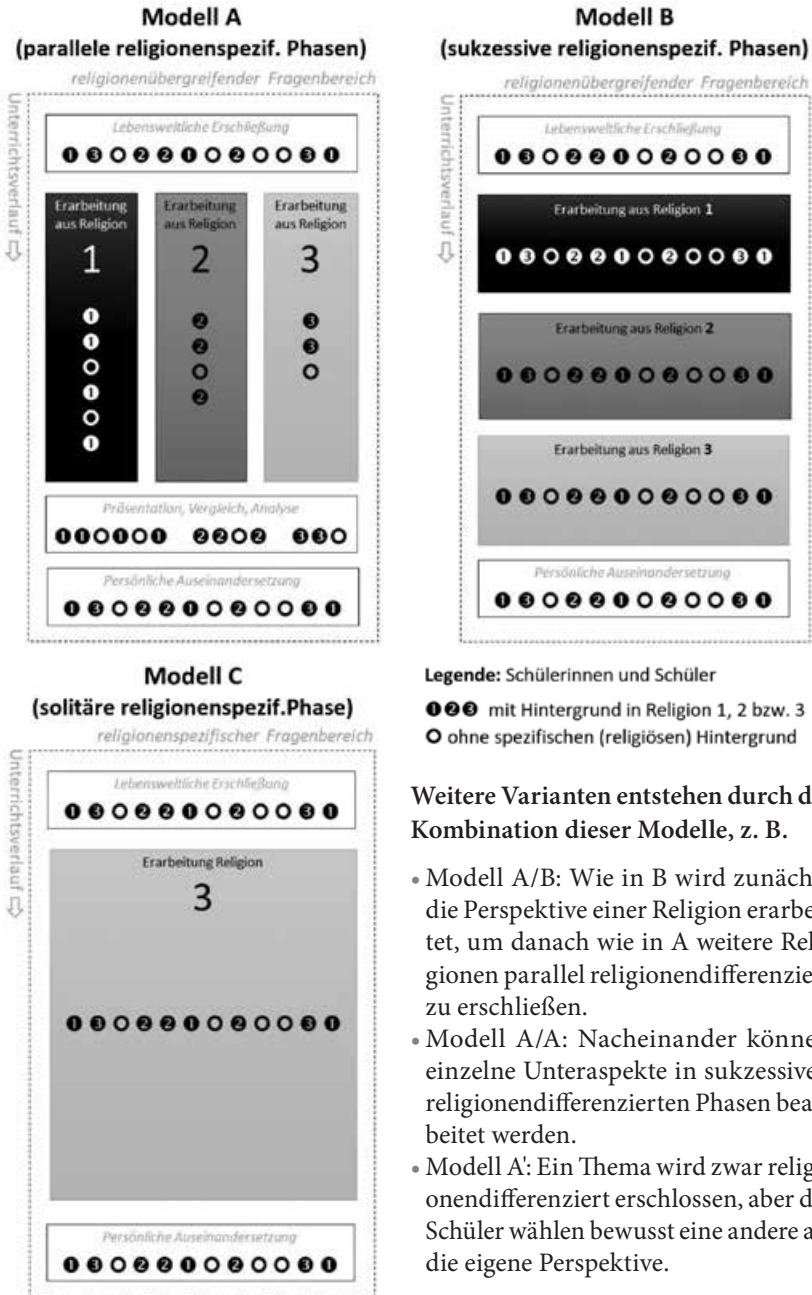
Als „ordentliches Unterrichtsfach“ kann auch der Religionsunterricht auf diese Vielfalt der Lernformen zurückgreifen und für seine Ziele nutzen. Im *Religionsunterricht für alle* können so die Lernformen nicht nur leistungsbezogen, sondern auch religiös differenziert gestaltet werden. Hierfür wurden im Zuge der Weiterentwicklung verschiedene Strukturmodelle für Unterrichtseinheiten entwickelt (vgl. Abb. 8). Sie werden im Folgenden an Unterrichtsbeispielen veranschaulicht, die in den Jahrgangsstufen 5/6 erprobt und evaluiert wurden.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Wolff 2018.



Abb. 8: Strukturmodelle für Unterrichtseinheiten im RUfa 2.0



Weitere Varianten entstehen durch die Kombination dieser Modelle, z. B.

- Modell A/B: Wie in B wird zunächst die Perspektive einer Religion erarbeitet, um danach wie in A weitere Religionen parallel religionendifferenziert zu erschließen.
- Modell A/A: Nacheinander können einzelne Unter Aspekte in sukzessiven religionendifferenzierten Phasen bearbeitet werden.
- Modell A': Ein Thema wird zwar religionendifferenziert erschlossen, aber die Schüler wählen bewusst eine andere als die eigene Perspektive.

Modell A beginnt mit einer Einstiegsstunde, die den religionenübergreifenden Fragenbereich lebensweltlich-schülerbezogen erschließt und dann auf religionspezifische Vorerfahrungen und Fragen fokussiert. So kann z. B. die Unterrichtseinheit zu „Zentralen Personen der Religionen“ in Jahrgang 6 mit einer Erkundung der wichtigen Personen im Leben der einzelnen Schülerinnen und Schüler beginnen und dann zu den zentralen Personen in den Religionen, also z. B. Jesus, Muhammad, Mosche oder Buddha, überleiten. Dem schließt sich eine mehrstündige, nach Religionen differenzierte Phase an, in der die Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernmappen, zeitweise auch in Kleingruppen, grundlegende Kenntnisse in einer Religion (z. B. über Jesus, Muhammad) erwerben und sich mit einzelnen Unterthemen vertieft auseinandersetzen (mit Jesu Gleichnissen, der Hidschra Muhammads usw.).

Hier haben alle die Möglichkeit, ihre eigene Religion vertieft kennenzulernen, denn es soll die religiöse Perspektive bearbeitet werden, der man sich am nächsten fühlt. Wer überhaupt keine Nähe kennt, wählt sich eine religiöse Perspektive aus. Diese Form der Selbstzuordnung orientiert sich an der Herkunftsreligion, ohne dass ein Glaubensbekenntnis abverlangt wird oder im Einzelfall die Lehrkraft von außen die Zuordnung vornimmt. Nach der (ausführlichen) Erarbeitung werden die einzelnen Perspektiven im Plenum vorgestellt. Dies bietet Identifizierungsmöglichkeiten für die Vortragenden und ermöglicht allen, Grundkenntnisse über die Religionen zu erwerben, die in der Lerngruppe vorhanden sind. Am Ende stehen die persönliche Auseinandersetzung mit der erarbeiteten und mit den anderen Perspektiven sowie der Rückbezug auf die Fragen und Erfahrungen, die am Anfang der Unterrichtseinheit aufgeworfen wurden. Die erarbeitete religiöse Perspektive wird so zum Gegenstand vertiefter Auseinandersetzung, ohne dass sich die einzelnen damit identifizieren oder die Glaubensüberzeugung übernehmen müssen – aber sehr wohl können. Modell A eignet sich besonders für Themen, in denen religionspezifisches Wissen und religionspezifische Sichtweisen erarbeitet und aufeinander bezogen werden sollen.

Im Modell B wird anfangs ein Fragenbereich (z. B. zu Tod und Sterben; vgl. auch Abb. 6) erfahrungsbezogen erschlossen und danach in mehreren Unterrichtsstunden aus der Perspektive einzelner Religionen erarbeitet. Das christliche Verständnis kann so z. B. durch Ostererzählungen und Psalmworte, das jüdische durch die Rosch-Haschana-Lesungen und das alevitische mithilfe alevitischer Gedichte und Gesänge erarbeitet werden. So werden einzelne Facetten und verschiedene Umgangsweisen mit Tod und Sterben multiperspektivisch erschlossen und individuell reflektiert. Modell B empfiehlt sich für Themen mit Querbe-

zügen über die einzelnen Religionen hinweg (z. B. ethische Fragen; Glaube / Naturwissenschaft).

Im Modell C wird eine Religion (wie z. B. der Islam anhand seiner fünf Säulen) oder der Teilbereich einer Religion (z. B. die Bibel mit ihrem Aufbau und ihrer Entstehung) von allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam erkundet. Am Anfang werden auch hier die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Einstellungen aufgegriffen, am Ende stehen eine rückblickende Reflexion und die Verknüpfung mit anderen Kontexten. Die Schülerinnen und Schüler können hier ihre Kenntnisse strukturieren und Zusammenhänge in einer Religion besser erfassen. Modell C eignet sich besonders für die Systematisierung von Wissen, für vertieftes Verständnis einer Religion sowie für die Einführung in einzelne Religionen, die z. B. in einer Lerngruppe nicht vertreten sind.

Bei diesen drei Modellen handelt es sich um Grundtypen. Durch ihre Kombination entstehen weitere Modelle und Varianten. So ist eine Kombination von Modell A und B sinnvoll, wenn z. B. eine Lerngruppe religiös eher homogen zusammengesetzt ist und nur ein bis zwei Schülerinnen und Schüler einen anderen religiösen Hintergrund haben. Beim Fragenbereich „Zentrale Personen der Religionen“ könnte so zunächst wie im Modell B eine religiöse Perspektive (z. B. Jesus) von allen gemeinsam, anschließend die zwei weiteren in der Lerngruppe vertretenen Religionen in differenzierten Gruppen erarbeitet werden (z. B. Muhammad und Mosche). Am Ende haben sich dann alle sowohl mit ihrer eigenen wie auch mit einer anderen Perspektive auseinandergesetzt. Ein weiterer didaktischer Faktor für religionendifferenzierende Lernphasen besteht darin, ob die Schülerinnen und Schüler die eigene Hintergrundreligion oder dezidiert eine andere Religion bearbeiten (sollen). Bewusst gemischte Gruppen stellen eine weitere Option dar. Schließlich lassen sich die Modelle nicht nur auf gesamte Unterrichtseinheiten anwenden, sondern auch als Strukturierungshilfe für einzelne Unterrichtsstunden nutzen.

Der Religionsunterricht sollte nicht nur einem Modell folgen, sondern die Auswahl an Thema und Schülerschaft ausrichten. Die Ziele des *Religionsunterrichts für alle* können nur erreicht werden, wenn sich Modelle abwechseln, wenn sie kombiniert und flexibel angewendet werden. Wie bei allen Unterrichtsmodellen kommt es auf die „Passung“ an, die die Lehrkraft herstellen muss. Modelle unterstützen und strukturieren didaktisches Handeln, legen es aber nicht fest.

## 5 Lehrkräfte

„Auf den Lehrer kommt es an!“<sup>37</sup> John Hatties Forderung nach „leidenschaftlichen Lehrpersonen“ passt scheinbar gut in die religionspädagogische Diskussion, die oftmals auf die Religionslehrkraft fixiert ist. An ihr wird die Konfessionalität des Religionsunterrichts festgemacht, nur sie könne, so heißt es, die Authentizität der religiösen Lernprozesse garantieren. Dabei schimmert bisweilen ein Verständnis von Rolle und Aufgaben der Religionslehrkräfte durch, das sich eher an der Funktion von Geistlichen und Theologieprofessoren orientiert als an den aktuellen schuldidaktischen Professionstheorien. Unmöglich erscheint dann, dass eine Lehrkraft konfessionell verortete, authentische Lernprozesse auch in anderen als der eigenen Religion gestalten kann.

Für den *Religionsunterricht für alle* wird dieser Blick zum Problem, sollen hier doch gleichzeitig bekenntnisorientierte Lernprozesse in unterschiedlichen Religionen für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher religiöser Hintergründe erfolgen. Mit welchem Selbstverständnis agieren hier die Lehrkräfte, welche Funktionen füllen sie aus, und wie erwerben sie die dafür notwendigen Kompetenzen?

### 5.1 Lehrerrolle

Der *Religionsunterricht für alle* braucht keine neutralen, sondern positionelle Lehrkräfte, die in der eigenen Religion verankert sind. Wie sonst sollten sie die Schülerinnen und Schüler motivieren, zu eigenständigen religiösen Subjekten heranzureifen und sich begründet im Dialog zu positionieren? Eine Lehrkraft, die religiös unkenntlich bleibt und sich religiös neutralisiert, wäre ein schlechtes Vorbild. Zugleich darf sie die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Position nicht überwältigen, sondern muss anderen Positionen respektvoll begegnen und dialogfähig sein. Der Rahmenplan des RUfa 2.0 legt deshalb fest:

„[Die] Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre eigene Position ohne Dominanz, pädagogisch verantwortet und argumentativ ein. Sie exemplifizieren für Schülerinnen und Schüler religiöse Positionalität jenseits der Alternative von Egalität oder Fundamentalismus [und] sind Bürgen für eine empathische, respektvolle und offene Dialog-Kultur [...]“<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Zierer 2015, 6.

<sup>38</sup> Didaktische Prinzipien, vgl. Wißmann 2019, 133, bzw. *Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfassung) 2020.

Der evangelische Theologe Wilfried Härle hebt vier Rollen hervor, die eine Lehrkraft im *Religionsunterricht für alle* ausfüllen müsste: Die Lehrkräfte seien *Repräsentanten* der je eigenen Religion, *Bürgen* eines achtsamen und respektvollen Dialogs, *Moderatoren* der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und *Referenten* für die jeweils in ihrer Person nicht repräsentierten Religionen.<sup>39</sup>

Können Schülerinnen und Schüler im Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren im *Religionsunterricht für alle* eine andere Religion authentisch erkunden als die, die die jeweilige Lehrkraft repräsentiert? Kann eine christliche Lehrkraft muslimische Themen authentisch im Unterricht einspielen? Für den *Religionsunterricht für alle* stellt das eine Kernfrage dar: Wäre es nicht möglich, bliebe nur ein Rotationsmodell, in dem sich Lehrkräfte unterschiedlicher Religionszugehörigkeit mit kurzer Frequenz abwechseln und ihre jeweilige Perspektive einbringen.<sup>40</sup> Das wäre nicht nur organisatorisch und unterrichtspraktisch unrealistisch, sondern auch didaktisch wenig erstrebenswert: Die einzelnen religiösen Perspektiven blieben dann nämlich strukturell eher voneinander getrennt und würden kaum in einem einheitlichen diskursiven Raum aufeinander bezogen.

Richtig ist: Eine Lehrkraft kann nicht eine andere Religion als ihre eigene „subjektauthentisch“ vorleben.<sup>41</sup> Eine muslimische Lehrkraft kann z. B. niemals authentisch Christin sein. Sie kann lediglich exemplarisch in ihrem Muslimsein zeigen, was es bedeutet, subjektauthentisch eine Religion zu leben. Darin liegt ihre Vorbildfunktion im *Religionsunterricht für alle*. Möglich ist aber, dass Lehrkräfte einzelne Themen und Medien so auswählen und aufbereiten, dass sie dem Selbstverständnis der thematisierten Religion entsprechen. Eine muslimische Lehrkraft kann z. B. sehr wohl einen biblischen Text im Sinne christlicher Theologie und Religionsdidaktik „objektauthentisch“ in den Unterricht einspielen – wenn sie über die nötige Fachkompetenz verfügt. Lehrerinnen und Lehrer sind auch im *Religionsunterricht für alle* allem voran *Fachlehrkräfte*. Um religiöse Perspektiven sachlich richtig und authentisch in die Lernprozesse einsteuern zu können, müssen sie zwar im Verlauf ihrer grundständigen Ausbildung Kenntnisse nicht nur in der eigenen, sondern auch in anderen Religionen erwerben. Dennoch gehört das immer wieder neue Einarbeiten in Themen und Zugänge zu ihrem professionellen Lehrerhandeln. Dabei spielen Fortbildungen,

---

<sup>39</sup> Härle sieht darin tendenziell eine Überforderung, erkennt aber, dass für schulische Lehrkräfte solche Rollenkonglomerate auch in anderen Aspekten ihres professionellen Handelns üblich sind; Härle 2019, 139.

<sup>40</sup> So z. B. das Modell des „Mehrperspektivischen Religionsunterrichts“; Pohl-Patalong 2017.

<sup>41</sup> Zum Authentizitätsbegriff im religionspädagogischen Kontext und zur Unterscheidung von Subjekt- und Objektauthentizität vgl. Bauer 2014b.

das Kennenlernen neuer Unterrichtsmaterialien und die Unterstützung durch die jeweilige Fachschaft eine wichtige Rolle.

Die Diskussion von Rolle und Aufgaben der Religionslehrkräfte sollte den Blick auf die allgemeine Diskussion um die Lehrerrolle nicht außen vor lassen, schließlich handelt es sich beim Religionsunterricht um ein „ordentliches Lehrfach“, das die allgemeinen Unterrichtsstandards und die damit einhergehenden Lehrerrollen erfüllen muss. Religionslehrkräfte unterrichten auch ein zweites oder sogar drittes Fach und sind eingebunden in Unterrichts- und Schulentwicklung. Vor diesem Hintergrund lässt sich ein umfassenderes Leitbild entwerfen, das die Aufgaben und Rollen der Lehrkräfte im *Religionsunterricht für alle* breiter fasst, ohne die bisher dargelegten Eckwerte aufzuheben (vgl. Abb. 9).

## 5.2 Lehrerbildung

Theologische Fachkompetenz, reflektierte Positionalität, Dialogfähigkeit, didaktisches Erschließungsvermögen sind Leitziele, die nicht nur in Hamburg, sondern bundesweit im Zentrum der Ausbildung von Religionslehrkräften aller Konfessionen und Religionen stehen.<sup>42</sup> Der *Religionsunterricht für alle* braucht weder unverortete Religionsallrounder noch neutrale Religionswissenschaftler, sondern – wie der konfessionell getrennt erteilte Religionsunterricht – dialogfähige alevitische, evangelische, islamische, jüdische (und katholische) Lehrkräfte, die ihren Glauben vor dem Hintergrund der jeweiligen Theologie reflektiert haben und sich in den Theologien der anderen Religionen orientieren können. Zwar spielen interreligiöse Begegnung und der Kenntniserwerb in anderen Theologien für den Hamburger Religionsunterricht eine herausgehobene Rolle, grundsätzlich aber bleibt die Hamburger Ausbildung der Religionslehrkräfte in den einzelnen Religionen kompatibel mit der Ausbildung in anderen Bundesländern<sup>43</sup> – zumal deutschlandweit über eine Stärkung des interreligiösen Moments nachgedacht wird.

Für die drei Phasen der Religionslehrerbildung in Hamburg entwickelten die Religionsgemeinschaften und die Schulbehörde umfangreiche Konzepte, die seit 2014 sukzessive umgesetzt werden:

- Das *Studium* erfolgt in grundsätzlich eigenständigen Lehramtsstudiengängen in evangelischer, islamischer, alevitischer (oder katholischer) Religion, die an der Universität Hamburg in den vergangenen Jahren eingerichtet wurden

---

<sup>42</sup> Vgl. z. B. Kirchenamt der EKD (Hg.) 2006.

<sup>43</sup> Vgl. das entsprechende, bislang unveröffentlichte Eckwerte-Papier der am RUfa beteiligten Religionsgemeinschaften und der Schulbehörde: Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des RUfa 2013.

Abb. 9: Leitbild für Lehrkräfte

**Die Lehrkräfte im *Religionsunterricht für alle* sind:****(I) Wahrnehmende**

Sie nehmen die Lebenswelten, Erfahrungen und Vorstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler wahr und berücksichtigen sie bei der Unterrichtsgestaltung.

**(II) Archivare**

Sie erschließen das Bildungspotenzial religiöser Traditionen für ihre Schülerinnen und Schüler.

**(III) Arrangeure**

Sie gestalten differenzierte und individualisierte Lernangebote, in denen den religiösen Traditionen persönlich relevant begegnet werden kann.

**(IV) Regisseure**

Sie inszenieren religiöse Traditionen im Unterricht so, dass die Schülerinnen und Schüler sie gedanklich „erproben“ und reflektieren können.

**(V) Moderatoren**

Sie fördern den dialogischen Austausch und ein respektvolles Miteinander.

**(VI) Repräsentanten**

Sie repräsentieren ihre eigene Religion und exemplifizieren damit die lebensgestaltende Kraft konkreter Religion.

**(VII) Komparative Theologen**

Sie erschließen die Unterrichtsthemen theologisch und multiperspektivisch.

**(VIII) Dialog-Teamarbeiter**

Sie kooperieren in multireligiösen Fachschaften bei der Gestaltung und Reflexion ihres Unterrichts.

**(IX) Entwickler**

Sie evaluieren religiöse Bildungsprozesse, verbessern ihren Unterricht und entwickeln ihre eigenen Kompetenzen fort.

**(X) Liebende**

Sie haben Freude, ihr Fach und sein Bildungspotenzial den Schülerinnen und Schülern nahezubringen.

Kurzfassung nach Bauer 2019a, 436f.

und derzeit deutlich ausgebaut werden.<sup>44</sup> Sie sind theologisch ausgerichtet und orientieren sich an den jeweiligen bundesweiten Standards.<sup>45</sup> Die einzelnen Studiengänge sollen jedoch perspektivisch nicht voneinander getrennt, sondern so miteinander verschränkt werden, dass die Studierenden auch an Veranstaltungen in den anderen Theologien teilnehmen können und müssen.<sup>46</sup> Eine besonders enge Verzahnung erfolgt in der Fachdidaktik, die wie in Hamburg üblich am Fachbereich Erziehungswissenschaft angesiedelt ist. Hier soll es gemeinsame Seminare geben, in denen aber die verschiedenen religionspezifischen didaktischen Perspektiven inhaltlich und personell berücksichtigt werden. Die Studierenden erwerben einen Bachelor bzw. Master of Education, mit denen sie in die entsprechenden Lehramtsstudiengänge anderer Universitäten wechseln können, was selbstverständlich auch in entgegengesetzter Richtung möglich sein wird.

- Der *Vorbereitungsdienst* hat noch deutlicher die Arbeit in schulischen multi-religiösen Fachschaften im Auge.<sup>47</sup> Multiperspektivität wird zum einen durch

---

<sup>44</sup> Seit langem bildet die Universität Hamburg evangelische Religionslehrkräfte für alle Lehramtstypen aus. 2014 startete eine grundständige Lehramtsausbildung für die Primar- und Sekundarstufe in katholischer Religion (damals noch im Hinblick auf einen eigenständigen katholischen Religionsunterricht an den staatlichen Schulen Hamburgs), 2015 dann in islamischer und (separat) in alevitischer Religion, letztere im Rahmen der Akademie der Weltreligionen an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Im Zuge einer umfassenden Reform der Hamburger Lehrerbildung wird 2020/21 in der geisteswissenschaftlichen Fakultät – neben dem eigenständig fortbestehenden evangelischen Fachbereich – ein Fachbereich „Religionen“ etabliert und personell erheblich aufgestockt (mit drei Professuren pro Religion). An ihm werden Studiengänge für alle Lehramtstypen in islamischer, alevitischer und prospektiv katholischer Religion angeboten. Da auch jüdische Lehrinhalte für diese Studiengänge vorgesehen sind, wird ebenso eine jüdische Professur eingerichtet. Die Akademie der Weltreligionen wird in eine fakultätsübergreifende Forschungseinrichtung mit Blick auf die multireligiöse Stadtgesellschaft überführt.

<sup>45</sup> Vgl. für evangelische Religion: Kultusministerkonferenz 2008, 52 – 54; bundesweite Vorgaben für die alevitische, islamische und jüdische Lehramtsausbildung liegen noch nicht vor.

<sup>46</sup> Die Verzahnung der Studiengänge war bislang für evangelische Studierende nicht vorgesehen. Zwar besuchten die muslimischen und alevitischen Lehrkräfte (zumeist religionswissenschaftliche) Veranstaltungen des Fachbereichs Evangelische Theologie – evangelische Studierende mussten hingegen keine Veranstaltungen in den anderen Theologien besuchen. Durch einen langwierigen Gesprächsprozess zwischen dem Fachbereich Evangelische Theologie, evangelischer Nordkirche und Schulbehörde wurde inzwischen sichergestellt, dass zukünftig zumindest die in den fachspezifischen Bestimmungen der Kultusministerkonferenz verpflichtend vorgesehenen Studienanteile in Judentum und Islam in den dortigen Theologien absolviert werden müssen. Aus schulischer Perspektive wäre eine weitergehende Verzahnung im Sinne komparativ-theologischer Seminare dringend angeraten.

<sup>47</sup> Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des RUfa 2017. Das Ausbildungskonzept kann vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung nur mit Übergangslösungen realisiert werden, da erst seit 2020 Absolventen der Hamburger Ausbildungsgänge in islamischer und alevitischer Religion in den Vorbereitungsdienst eintreten und es nur wenige Bewerbungen aus anderen Bundesländern nach Hamburg gibt. Auch Seminarleitungen stehen noch nicht aus allen Religionen zur Verfügung, sodass externe Referenten mit einbezogen werden.



die gemeinsame Ausbildung von Lehrkräften unterschiedlicher Religionszugehörigkeit erreicht, die im Vorbereitungsdienst auf ihre religionspezifische Ausbildung in der ersten Phase zurückgreifen können. Die Ausbildung erfolgt deshalb in religiös gemischten Fachseminaren und durch potenziell gemischte schulische Fachschaften des *Religionsunterrichts für alle*. In Grupphospitationen reflektieren perspektivisch Lehrkräfte mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen gemeinsam Unterricht. Multiperspektivität wird aber auch auf der Ebene der Auszubildenden gewährleistet: I. d. R. werden die angehenden Lehrkräfte durch eine Kombination von „religionseigenen“ wie „religionsfremden“ Seminarleitern und schulischen Mentoren betreut. Da die Fakultas in „Religion (evangelisch)“, „Religion (islamisch)“ etc. erworben wird und die bundesweite Mobilität gewährleistet werden muss, nimmt an allen Prüfungsteilen ein „religionseigenes“ Kommissionsmitglied teil.

- Die *Fortbildungen* werden in Hamburg sowohl durch das staatliche Landesinstitut für Lehrerbildung wie durch Institutionen der einzelnen Religionsgemeinschaften (das Pädagogisch-Theologische Institut der evangelischen Nordkirche, das Islamische Wissenschafts- und Bildungsinstitut der Schura in Hamburg und das Erzbistum Hamburg) angeboten.<sup>48</sup> Am Landesinstitut steht ein multireligiöses Team an Religionslehrkräften zur Verfügung. Die Fortbildungen orientieren sich i. d. R. an den multireligiösen Themen der Rahmenpläne oder erörtern didaktisch-methodische Einzelfragen. Im Rahmen der anstehenden Implementierung neuer Rahmenpläne ab dem Schuljahr 2022/23 wird eine umfangreiche Fortbildungsinitiative vorbereitet.

### 5.3 Lehrbeauftragung

Lange Zeit spielte in Hamburg die religionsgemeinschaftliche Beauftragung eine untergeordnete Rolle: Lediglich zum ersten Staatsexamen bzw. bei der Zulassung zum Vorbereitungsdienst musste die Mitgliedschaft in einer evangelischen Kirche nachgewiesen werden. Darüber hinaus gab es keine Regelungen und keine Überprüfung. Dies führte nicht nur zu einem sehr hohen Anteil fachfremden Unterrichts (in Grundschulen ca. 60 %, in der Sekundarstufe I der Stadtteilschulen ca. 40 %), sondern auch zu einem grundsätzlichen Schwund des Bewusstseins der im Kontext von Art. 7 Abs. 3 GG rechtlich notwendigen konfessionellen

---

<sup>48</sup> Vgl. [www.li.hamburg.de/religion](http://www.li.hamburg.de/religion); [www.pti.nordkirche.de](http://www.pti.nordkirche.de); [www.iwb-hamburg.de](http://www.iwb-hamburg.de); [www.erzbistum-hamburg.de/Religionsunterricht\\_Referat-Religionspaedagogik-an-Schulen](http://www.erzbistum-hamburg.de/Religionsunterricht_Referat-Religionspaedagogik-an-Schulen). Über die Anerkennung von Fortbildungen für Lehrkräfte entscheiden in Hamburg die einzelnen Schulleitungen, eine zentrale Anerkennung gibt es nicht.

Verortung der Lehrenden. Die Einführung religionsgemeinschaftlicher Beauftragungen, die nach einer vierjährigen Übergangszeit zum Schuljahr 2022/23 verpflichtend sein werden, bedeutet deshalb einen erheblichen Umbruch für den Hamburger Religionsunterricht.

Anlass war weniger dessen Weiterentwicklung als die Fusion verschiedener Landeskirchen zur Nordkirche im Jahr 2012 und eine sich daran anschließende Angleichung der Verwaltungspraxis in ihrem Kirchengebiet aus drei Bundesländern. Auf die Notwendigkeit einer formalen Beauftragungspraxis gerade im RUfa 2.0 weist jedoch Wißmann ausdrücklich hin.<sup>49</sup> Parallel zur evangelischen Kirche, in verwaltungstechnischen Fragen auch in enger Abstimmung mit ihr, entwickelten die islamischen Religionsgemeinschaften ein Verfahren zur Erteilung der „Idschaza“ und die Alevitische Gemeinde für ihre „Rizalik“. Aufgrund der geringen Anzahl jüdischer Lehrkräfte erteilt die Jüdische Gemeinde die „Ischur“ in einem formlosen Verfahren. Sofern das Erzbistum sich entschließt, den RUfa 2.0 mitzuverantworten, würde die Beauftragung hier i. d. R. durch eine „Missio“ erfolgen.

## 6 Fazit

Die Weiterentwicklung des Hamburger *Religionsunterrichts für alle* ist nicht abgeschlossen. Zwar beginnt nun formal eine neue Phase, in der er von mehreren Religionsgemeinschaften verantwortet wird. Zwar sind Konzepte verabredet, die Grundlagen beschlossen und der Gesamtansatz rechtlich abgeklärt. Religionsgemeinschaften und staatliche Organe haben wechselseitiges Vertrauen und funktionale Arbeitsstrukturen aufgebaut. Die religionsdidaktische Theoriebildung wurde angestoßen und die Neukonzeption in den religionspädagogischen Diskurs eingebracht. Bis das neue Projekt aber die Schulwirklichkeit nachhaltig prägt, sind noch viele Schritte notwendig. Das unterscheidet die Weiterentwicklung des *Religionsunterrichts für alle* nicht von anderen Schulentwicklungsprozessen. Es gilt, die neuen Rahmenpläne in den Schulen zu verankern, die Kollegien für neue Inhalte und Vermittlungsweisen zu motivieren und die Umsetzung des RUfa 2.0-Konzepts mit Fortbildungen und Unterrichtshilfen zu unterstützen. Erforderlich ist, die Lehrerbildung in allen drei Phasen weiter anzupassen sowie durch die Ausbildung und Einstellung nichtchristlicher Religionslehrkräfte die Fachschaften multireligiöser zusammenzusetzen. Schließlich sollten die Verän-

---

<sup>49</sup> Vgl. Wißmann 2019, 81.

derungen in der Unterrichtswirklichkeit empirisch in den Blick genommen und das Konzept ggf. fortgeschrieben werden.

Die erfolgte Weiterentwicklung der Institutionen, der Didaktik, der Rahmenpläne und der Lehrerbildung für den Religionsunterricht für alle sind nur der erste Schritt. Religionsdidaktische Konzepte und Modelle können jedoch erst dann als wirklich gelungen betrachtet werden, wenn sie die religiöse Subjektwerdung der Schülerinnen und Schüler auch wirklich fördern sowie die Schulwirklichkeit und die Gesellschaft nachhaltig positiv beeinflussen.

## Literatur

- Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des RUfa (2013): *Weiterentwicklung der Aus-, Weiter- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer des Religionsunterrichts für alle*.
- Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des RUfa (2017): *Grundzüge der Weiterentwicklung des Vorbereitungsdienstes im Fach Religion*.
- Asbrand, Barbara (2000): *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt a. M.
- Bauer, Jochen (2014a): *Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik*, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 59/3-4, 227 – 256.
- Bauer, Jochen (2014b): *Kritische Authentizitätsorientierung als religionsdidaktisches Prinzip*, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66/1, 25 – 34.
- Bauer, Jochen (2019a): *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*, Stuttgart.
- Bauer, Jochen (2019b): *Der erneuerte Hamburger Religionsunterricht und die katholische Perspektive. Lassen sich konfessionell-kooperatives und interreligiös-dialogisches Lernen zusammendenken?*, in: engagement 37/4, 171 – 179.
- Bauer, Jochen (2020a): *Multitheologische Perspektive*, in: Holze, Erhard / Pfister, Stefanie / Roser, Matthias (Hg.): *Herausgeforderter Religionsunterricht. Neue fachdidaktische Perspektiven*, Münster.
- Bauer, Jochen (2020b): *Religion unterrichten in Hamburg*, in: Rothgangel, Martin / Schröder, Bernd (Hg.): *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Leipzig, 153 – 178.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (29.11.2019): *Ein Religionsunterricht für alle Kinder*.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (13.11.2012): *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft*, <https://tinyurl.com/3f79tvcy> (Abruf: 6.4.2020).
- Doedens, Folkert (1997a): *Interreligiöses Lernen im „Religionsunterricht für alle“. Vielfalt in Gemeinsamkeit lernen*, in: Doedens / Weiße (Hg.) 1997b, 55 – 81.
- Doedens, Folkert / Weiße, Wolfram (Hg., 1997b): *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster u. a.
- Doedens, Folkert (2001): *Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle*, in:

- Lähnemann, Johannes (Hg.): *Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen*, Hamburg, 352 – 372.
- Gloy, Horst (1997): *Dem interreligiösen Religionsunterricht gehört die Zukunft!*, in: Doedens / Weiße (Hg.) 1997b, 82 – 104.
- Härle, Wilfried (2019): *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*, Leipzig.
- Keßler, Hans-Ulrich (2014): *Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg*, in: Schröder, Bernd (Hg.): *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen-Vluyn, 45 – 56.
- Kirchenamt der EKD (Hg., 2006): *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung*, Hannover.
- Knauth, Thorsten (2017): *Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption und Perspektiven*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 77 (2017).
- Körs, Anna (2018): *Lokale Governance religiöser Diversität. Akteure, Felder, Formen und Wirkungen am Fallbeispiel Hamburg*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 28/29, 34 – 40.
- Krimmer, Evelyn (2013): *Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus*, Göttingen.
- Kuhlmann, Birgit (2017): *Religionsunterricht für alle in Hamburg 2.0. Didaktische Grundsätze und der aktuelle Stand der Weiterentwicklung*, in: *BRUMagazin* 68, 36 – 43.
- Kultusministerkonferenz (2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, [www.kmk.org](http://www.kmk.org).
- Link, Christoph (2001): *Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit?*, in: *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht* 46, 283ff.
- Pohl-Patalong, Uta (2017): *Mehrperspektivischer Religionsunterricht. Eine Modellidee aus Schleswig-Holstein*, in: Lindner, Konstantin / Schambeck, Mirjam / Simojoki, Henrik / Naurath, Elisabeth (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. u. a., 213 – 237.
- Projektgruppe „Interreligiöse Religionspädagogik“ (2020): *Dialog und Transformation*, [https://www.uni-due.de/imperia/md/images/evangelischetheologie/knauth/diskussionspapier\\_2020.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/images/evangelischetheologie/knauth/diskussionspapier_2020.pdf) (Abruf: 24.6.2020).
- Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfssfassung) (2020), Hamburg.
- Schäfer, Christoph (2009): *Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis*, Münster u. a.
- Weiße, Wolfram (Hg., 1996): *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik*, Münster u. a.
- Weiße, Wolfram (2001): *Thesen zu einem dialogischen Religionsunterricht in Hamburg*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 53/1, 84 – 87.
- Weiße, Wolfram (Hg., 2008): *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster u. a.
- Wißmann, Hinnerk (2019): *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*, Tübingen.
- Wolff, Jutta (2018): *Evaluation. Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle*, <https://www.hamburg.de/contentblob/11228470/a9828c1f5defe932d0c85401ef5c39a4/data/ge-samtbericht-religionsunterricht-fuer-alle.pdf> (Abruf: 26.3.2021).
- Woppowa, Jan (2018): *Religionsdidaktik*, Paderborn.
- Zierer, Klaus (2015): *Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning*, Bonn.

# Responses zum Modell „Religionsunterricht für alle 2.0“

Konstanze Kemnitzer / Matthias Roser

## Response 1

### Zivilreligionsunterricht – letzte Ausfahrt für einen Religionsunterricht der Zukunft?

Überlegungen aus praktisch-theologischer Perspektive

#### 1 Erweiterte Tische

RUfa 2.0 ist ein raumgreifendes Konzept – im zunächst metaphorischen Sinne: Der Raum für Religionsunterricht wird verbreitert: Mehr Stühle stehen nun an den Konferenztischen in den Staatsbüros, auf denen die Verantwortlichen und offiziellen Vertreterinnen und Vertreter der Religionsgemeinschaften Platz nehmen bzw. Platz nehmen sollen. Mehr Köpfe beugen sich über die Lehrpläne, verhandeln miteinander die Inhalte des Religionsunterrichts. Der Staat unternimmt eine weitere große Anstrengung, grundgesetzkonform und im proleptischen Weiterdenken und Weiterplanen von Art. 7 Abs. 3 GG auf die Pluralisierung der Religiosität in Deutschland, bzw. hier nur zunächst in Hamburg, zu reagieren. Und mehr noch: Der Staat versucht, die Transformation der religiösen gesellschaftlichen Paradigmen gesprächsorientiert, demokratieförderlich zu *gestalten*. Die evangelische Kirche teilt ihre Rolle als Gesprächspartnerin des Staates in Sachen religiöser Bildung nun nicht mehr nur mit der katholischen Kirche, sondern eben auch mit den jüdischen, muslimischen und alevitischen Religionsgemeinschaften. Gemeinsam wird am vergrößerten Konferenztisch weiter geübt, wie die *res mixta* Religionsunterricht vom Staat äußerlich gewährleistet und von den Religionsvertretenden inhaltlich gestaltet werden kann.

Dabei wird deutlich, dass dem RUfa 2.0 – aus staatlicher Perspektive gesehen – die Funktion zugesprochen wird, das sog. Böckenförde-Diktum demokratielegitimierend weiterzudenken, in den vor Ort stattfindenden Aushandlungsprozessen einer gegenwartsfähigen Re-Lecture zuzuführen<sup>1</sup> und in

---

<sup>1</sup> Diese Re-Lecture nimmt u. E. den vom ehemaligen Verfassungsrichter Horst Dreier initiierten Diskurs über eine weiterführende Rezeption des Böckenförde-Diktums in seinem Band *Staat ohne Gott. Religion in der säkularen Moderne* (München 2018) auf und plädiert – im Gegensatz zu Dreier – für die Notwendigkeit, das Diktum demokratiefördernd, als Legitimation für die Liberalität des Staates weiterzudenken und weiterzubuchstabieren. Das Weiterbuchstabieren

den Modi der Aushandlungsprozesse „Zivilreligion“ zu initiieren und in den Religionsgemeinschaften selbst – in deren eigener Verantwortung liegend – zu etablieren. Ernst-Wolfgang Böckenförde hatte bereits 1967 formuliert:

„Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.“<sup>2</sup>

Böckenförde präzisiert sein Diktum in den Jahren 2009 und 2010 einerseits in Richtung der Forderung nach einem gesellschaftstragenden „Ethos“ und andererseits mit Blick auf den Islam im Besonderen:

„Vom Staat her gedacht, braucht die freiheitliche Ordnung ein verbindendes Ethos, eine Art ‚Gemeinsinn‘ bei denen, die in diesem Staat leben. Die Frage ist dann: Woraus speist sich dieses Ethos, das vom Staat weder erzwungen noch hoheitlich durchgesetzt werden kann? Man kann sagen: zunächst von der geliebten Kultur. Aber was sind die Faktoren und Elemente dieser Kultur? Da sind wir dann in der Tat bei Quellen wie Christentum, Aufklärung und Humanismus. Aber nicht automatisch bei jeder Religion.“<sup>3</sup>

RUfa 2.0 nimmt nun – deutlich erkennbar – insbesondere die Demokratieinklusion der in Hamburg (Deutschland) lebenden Muslime nachhaltig in den Blick. Wer von außen auf den – imaginativ vorgestellten – vergrößerten Konferenztisch blickt, an dem die Lehrpläne und Ziele von RUfa 2.0 besprochen und ausgehandelt werden, mag hier ein durchaus symbolträchtiges Engagement für diskursorientierte, pluralitätsfähige Demokratie vor den inneren Augen erblicken: ein Hoffnungsbild für Verständigung der Religionen in einem friedlichen

---

des Böckenförde-Diktums – mit Blick auf dessen Chancen – steht u. E. auch im Hintergrund der für RUfa 2.0 zentralen religionsverfassungsrechtlichen Expertisen von Hinnerk Wißmann. Vgl. dazu Hinnerk Wißmann: *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*, Tübingen 2019. Wißmann plädiert explizit für eine „optimistische Verbindung von Religionsfreundlichkeit und Neutralität des Staates“.

<sup>2</sup> Ernst-Wolfgang Böckenförde: *Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation*, in: ders.: *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt a. M. 1991, 92 – 114, 107 (zit. nach der erweiterten Ausgabe 2006).

<sup>3</sup> *Freiheit ist ansteckend* (Memento vom 4.11.2010 im Internet Archive), Frankfurter Rundschau, 1.11.2010 online, 2.11.2010, 32f.

Staat, miteinander im Austausch und bereit, die Abstraktion des „funktionalen Religionsverständnisses“<sup>4</sup> als Gesprächsgrundlage zu akzeptieren. RUFA 2.0 zeitigt in Erweiterung der strukturell vorgängigen Konferenztische des Religionsunterrichts visionäre, ja utopische Kraft: Da sitzen Jüdinnen und Juden, Christinnen und Christen, Musliminnen und Muslime, Alevitinnen und Aleviten und tragen in souveräner und wachsender Sachlichkeit und Diskursfähigkeit ihre jeweiligen „Inhalte“ zu einem Lehrplangerüst bei, welches auf einem axiomatischen, allerdings interreligiös diskursfähigen, funktionalen Religionsbegriff aufruht. Das Gespräch am vergrößerten Tisch läuft dabei hinter schützend verschlossenen Türen. Hier wird gemeinsam zusammengetragen, was auf Basis einer funktionalen Metareligiosität wahrgenommen werden kann und zum Zwecke des Erlernens demokratiefähiger Zivilreligion unterrichtet werden soll.

## 2 Zivilreligion – Zur Karriere eines Begriffs

Robert Bellah hatte in seinem Aufsatz: „Civil Religion in America“<sup>5</sup> aus dem Jahr 1967 den Begriff *civil religion* in die religionspolitische und religionssoziologische Debatte der Nach-Kennedy-Zeit eingebracht und im wissenschaftlichen Diskurs gewissermaßen hof- und diskursfähig gemacht. Die bundesdeutsche Debatte setzte erst Mitte der 1980er Jahre mit der Übersetzung des Bellah'schen Auf-

---

<sup>4</sup> „Im Unterschied zu den substantiellen Religionsdefinitionen, in denen sozialkulturelle Phänomene aufgrund ihrer spezifischen Gestalt als religiöse identifiziert werden, gilt das Interesse der funktionalen Religionstheorien den originären Leistungen, die die Religion für Individuum, Gesellschaft und Kultur erbringt. Die Funktionen der Religion treten zum einen im Zusammenhang genuin religiöser Wirklichkeitskonstruktion explizit zutage, insbesondere in der teils handlungspraktischen, teils reflexionspraktischen Auseinandersetzung mit ‚existentiellen Grundsituationen des Menschen‘ und ‚letztlich unlösbaren Problemen von existentieller Bedeutung‘, beispielsweise bei der Bearbeitung der ‚sog. Sinnproblematiken‘, der ‚Dialektik von Identität und Wandel‘ oder der ‚Dialektik von Ordnung und Chaos‘. Die Aufgabe funktionaler Religionstheorien geht aber nicht in der Analyse der spezifischen Funktionen auf, die die Religion für die Bewältigung von Kontingenz- und Transzendenz Erfahrungen erbringt. Die Leistungsfähigkeit funktionaler Theorien der Religion kommt vielmehr zum anderen und vor allem in der Rekonstruktion ‚interessanter Querspektiven‘ zwischen religiösen und funktional äquivalenten Lösungsvarianten der zu bearbeitenden Lebensprobleme und damit in der Rekonstruktion der vielfältigen Verwebung impliziter religiöser Momente in die moderne Lebenskultur zum Tragen.“ (Wolfgang Steck: *Praktische Theologie. Horizonte der Religion – Konturen des neuzeitlichen Christentums – Strukturen der religiösen Lebenswelt*, Bd. 1, Stuttgart 2000, 112, unter Verweis auf Günter Kehr: *Einführung in die Religionssoziologie* [1988] und Wolf-Jürgen Grabner / Detlef Pollack: *Zwischen Sinnfrage und Gottesgewissheit. Die Erstellung eines funktional-substantiellen Religionsbegriffs und seine Operationalisierung in einer Leipziger Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*, in: *Sociologia Internationalis* 30 [1992], 177 – 202)

<sup>5</sup> Robert N. Bellah: *Civil Religion in America*, in: *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences* 96 (1967), 1 – 21.

satzes ein.<sup>6</sup> Ihren Höhepunkt erreichte die Debatte um eine Zivilreligion (!) in der Bundesrepublik Deutschland und die Funktion der beiden großen Kirchen innerhalb dieser transkonfessionellen bzw. überkonfessionellen Zivilreligion Ende der 1980er Jahre bis zur Mitte der 1990er Jahre.<sup>7</sup>

Mit Wolfgang Vögele lassen sich mehrere – mit zureichender Genauigkeit unterscheidbare – Perspektiven der seinerzeitigen bundesrepublikanischen Debatte um „Zivilreligion“ bestimmen:<sup>8</sup>

- eher begriffsgeschichtlich orientierte Zugänge<sup>9</sup>
- Zugänge zum Phänomen der bundesrepublikanischen Zivilreligion auf der Basis empirischer Beobachtungen<sup>10</sup>
- politikwissenschaftlich vergleichende Zugänge mit Blick auf die Bundesrepublik Deutschland und die USA<sup>11</sup>
- eher normativ orientierte Zugänge zur Zivilreligion in den Rechtswissenschaften und der Rechtsphilosophie. Die Normativität dieses Zugangs fokussiert dabei die Frage: „Brauchen demokratisch verfaßte, bürgerliche Gesellschaften so etwas wie Zivilreligion als Bestandteil ihrer Identitätssicherung und Selbstvergewisserung? Brauchen sie einen über Werte zu bestimmenden Konsens, der die zentripetalen pluralistischen Kräfte der Gesellschaft zusammenhält?“<sup>12</sup>

Die letztgenannte Perspektive mündet dabei in die Frage an die wissenschaftliche Theologie nach ihrer Verhältnisbestimmung von überkonfessioneller und transreligiöser Zivilreligion und kirchlicher Verkündigung.<sup>13</sup>

---

<sup>6</sup> Robert N. Bellah: *Zivilreligion in Amerika*, in: Heinz Kleger / Alois Müller (Hg.): *Religion des Bürgers. Zivilreligion in Amerika und Europa*, München 1986, 19 – 41.

<sup>7</sup> Vgl. den Überblick bei Heike Bungert / Jana Weiß: *Die Debatte um „Zivilreligion“ in transnationaler Perspektive*, in: *Zeithistorische Forschungen* 3/2010, <https://tinyurl.com/mkyufy66> (Abruf der in diesem Beitrag angegebenen Internetseiten: 26.3.2021).

<sup>8</sup> Vgl. Wolfgang Vögele: *Zivilreligion, Kirchen und die Milieus der Gesellschaft*, 2001, <https://www.uni-bielefeld.de/ZIF/Publicationen/Mitteilungen/Aufsaeetze/2001-3-Voegele.pdf>.

<sup>9</sup> Vgl. Heinz Kleger / Alois Müller: *Der politische Philosoph in der Rolle des Ziviltheologen*, in: *Studia Philosophica* 45 (1986), 86 – 111; dies.: *Bürgerreligion und politische Verpflichtung*, in: *Archiv für Begriffsgeschichte* 29 (1985), 47 – 98; Niklas Luhmann: *Grundwerte als Zivilreligion. Zur wissenschaftlichen Karriere eines Themas*, in: Kleger / Müller (Hg.): *Religion des Bürgers* (s. Fußnote 6), 175 – 194.

<sup>10</sup> Vgl. Wolfgang Vögele: *Zivilreligion in der Bundesrepublik Deutschland*, Gütersloh 1994.

<sup>11</sup> Vgl. Heike Bungert / Jana Weiß (Hg.): *Zivilreligion in den USA im 20. Jahrhundert*, Frankfurt a. M. 2017, und Rolf Schieder: *Wieviel Religion verträgt Deutschland?*, Frankfurt a. M. 2001.

<sup>12</sup> Wolfgang Vögele: *Zivilreligion, Kirchen und die Milieus der Gesellschaft* (s. Fußnote 8).

<sup>13</sup> Vgl. ebd. Vögele verweist dabei explizit auf Bela Harmati (Hg.): *The Church and Civil Religion in the Nordic Countries of Europe*, Genf 1984; ders. (Hg.): *The Church and Civil Religion in Asia*, Genf 1986; ders.: *Die Kirche und Civil Religion. Ein Studienprojekt des Lutherischen Weltbundes, 1981 – 1986*, epd-Dokumentation 18 (1987), 1 – 12.



Diese Zugänge ermöglichten es seinerzeit, das schwer beschreibbare Phänomen „Zivilreligion in Deutschland“ näher und genauer zu fassen. Gleichwohl – darauf weist Vögele zu Recht hin – kommt es immer wieder zu einer „Durchmischung“ der Ebenen.<sup>14</sup> Vögele konnte noch 1994 in seiner Dissertation zu dem Ergebnis kommen:

„Es gibt in der Bundesrepublik eine religiöse Dimension der politischen Kultur, die sich als Zivilreligion kennzeichnen lässt. Sie zeigt sich in Politikerreden, in Gesetzestexten und wohl auch in politischen Ritualen. Diese zivilreligiöse Dimension der politischen Kultur ist in der Bundesrepublik vor allem durch das Christentum geprägt. Es gehört zu den Aufgaben öffentlicher Theologie, zivilreligiöse Phänomene zur Kenntnis zu nehmen, Kritik und Zustimmung differenziert geltend zu machen sowie das Verhältnis von Kirchen und Zivilreligion und die zwischen beiden bestehenden osmotischen Vorgänge zu klären.“<sup>15</sup>

Für Vögele waren das evangelische und das katholische Christentum – zeitbedingt beinahe selbstverständlich – vorrangige Produzenten und Tradenten zentraler Elemente und Inhalte der gesellschaftstragenden und die Demokratie stützenden Zivilreligion. Ein Rückblick auf Vögeles Dissertation erweckt den Eindruck, als ob – seinerzeit – die beiden großen Kirchen de facto als selbstverständliche und alleinige Produzentinnen und Tradentinnen grundlegender Elemente und Inhalte von „Zivilreligion“ anzusehen seien und die von Vögele apostrophierte „Osmose“ damit als natürlicher, organischer und bewährter Prozess anzusehen sei.

Der Philosoph, Politiktheoretiker und Staatsrechtler Hermann Lübke hatte „Zivilreligion“ bereits 1981 folgendermaßen definiert:

„Zivilreligion ist das Ensemble derjenigen Bestände religiöser Kultur, (1) die in das politische System faktisch oder gar förmlich-institutionell, wie im religiösen Staatsrecht, integriert sind, (2) die somit auch den Religionsgemeinschaften nicht als ihre eigene interne Angelegenheit überlassen sind, (3) die unbeschadet gewährleisteter Freiheit der Religion der Bürger unabhängig von ihren konventionellen Zugehörigkeitsverhältnissen auch in ihrer religiösen Existenz an das Gemeinwesen binden (4) und die dieses Gemeinwesen selbst in seinen Institutionen und Repräsentanten als in letzter Instanz religiös legitimieren, das heißt auch aus religiösen Gründen anerkennungsfähig darstellen.“<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Vögele: *Zivilreligion in der Bundesrepublik Deutschland* (s. Fußnote 10), 19.

<sup>15</sup> Ebd., 438.

<sup>16</sup> Hermann Lübke: *Staat und Zivilreligion* (1981), abgedruckt in: Kleger/Müller (Hg.): *Religion des Bürgers* (s. Fußnote 6), 195–220, 206.

Für Lübke ist die dann von Vögele nachgängig als solche apostrophierte „osmotische“, mithin bewährte und damit gewissermaßen „natürliche“ Verhältnisbestimmung von Kirchen und Zivilreligion zentrales Fundament des liberalen, demokratischen Rechtsstaates:

„Die in das politische System integrierte Zivilreligion ist bis in die entsprechenden Verfassungskonsequenzen hinein [...] das Dementi immediater Abbildbarkeit politischer Formen auf religiöse. [...] [D]ie Zivilreligion [ist] gerade nicht ein Medium der Sakralisierung des politischen Systems, sondern sein Liberalitätsgarant.“<sup>17</sup>

Für Lübke ist „Zivilreligion“ geradezu die geeignete Form und das geeignete Medium zur Abwehr einer „Repolitisierung von Religion“<sup>18</sup> auf der einen Seite, zur Abwehr einer „Staatskirche“<sup>19</sup> mit entsprechenden Geltungs- und Machtansprüchen auf der anderen Seite.<sup>20</sup>

In neueren Voten und öffentlichen Äußerungen<sup>21</sup> verwirft Hermann Lübke aber – zugunsten der Liberalität des Staates – jedwede ordnungspolitischen Verhältnisbestimmungen zwischen Staat und Religionsgemeinschaften (!) (mithin den islamischen Religionsgemeinschaften in Deutschland) zugunsten eines marktorientierten, religionsliberalen Modells der Verhältnisbestimmung von Religionsgemeinschaften (und Kirchen) nach US-amerikanischem Vorbild. Er plädiert in diesem Vortrag<sup>22</sup> explizit für eine „Koexistenz des Unvereinbaren“. In und durch diese „Koexistenz des Unvereinbaren“ entstehe – eben nicht ordnungspolitisch angeleitet und gefördert – eine „Zivilreligion“ in und für die Bundesrepublik Deutschland evolutiv – also ungeplant –, deren zukünftige Inhalte und Symbole aber nicht ordnungspolitisch vorhersehbar seien.

Gerade mit Blick auf die Muslime gelte es, nicht als „Religionsaufklärer“ aufzutreten.<sup>23</sup> Dem (vermeintlichen) Konsens, „Muslime sollten aus den Hinterhofmoscheen herausgeführt und an staatliche Aufklärungseinrichtungen wie Schulen und Universitäten gebracht werden. Erst dann, so denkt man, werden sie zu Bürgern unseres Landes“<sup>24</sup>, erteilt Lübke eine deutliche Absage.

---

<sup>17</sup> Ebd., 209.

<sup>18</sup> Ebd., 208.

<sup>19</sup> Ebd., 202.

<sup>20</sup> Also ein Schutzsystem für den Staat bzw. die Bürgerinnen und Bürger vor weitgreifenden Einflussnahmen der Religionen bzw. religiöser Eiferer.

<sup>21</sup> Vgl. den Vortrag von Hermann Lübke vom 7.6.2016 im Exzellenzcluster „Religion und Politik“ der WWU Münster, [https://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/audioundvideo/audio/2016/Audio\\_Amerika\\_du\\_hast\\_es\\_besser\\_Hermann\\_Luebbe.html](https://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/audioundvideo/audio/2016/Audio_Amerika_du_hast_es_besser_Hermann_Luebbe.html).

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Ebd.

<sup>24</sup> Ebd.

RUfa 2.0 pointiert demgegenüber „Religionsunterricht“ als ordnungspolitischen Modus von „Zivilreligion“.<sup>25</sup>

### 3 Religionsunterricht als ordnungspolitische Funktion von Zivilreligion

Die von der zuständigen Hamburger Bildungsbehörde (BSB) organisierten „Tische“ lassen – ausgehend von der beschriebenen Metapher – die Frage aufkommen, welche Religion/Religionsgemeinschaft Zugang zu diesen „Tischen“ bekommt (mithin zur Partizipation an RUfa 2.0 eingeladen wird) und unter welchen Voraussetzungen eine Beteiligung möglich ist. RUfa 2.0 hat den Zugang rechtsverbindlich geregelt: Er ist nur unter der Voraussetzung eines vorab geschlossenen Staatsvertrages zwischen der jeweiligen Religionsgemeinschaft und der Freien und Hansestadt Hamburg möglich.<sup>26</sup>

Der genauere Blick auf die mit der alevitischen Gemeinde und mit den islamischen Religionsgemeinschaften geschlossenen Staatsverträge ist hinsichtlich der Frage nach einer Funktionalisierung des Religionsunterrichts einerseits und einer eventuellen zivilreligiösen Funktionalisierung von Glaubensüberzeugungen andererseits aufschlussreich. Äußerlich ist bereits auffällig, dass die Staatsverträge

<sup>25</sup> Vgl. hierzu die Diskussion bei Jochen Bauer: *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*, Stuttgart 2019, 117 – 127, insbesondere die Erwägungen zum „demokratischen Potential“ von RUfa 2.0. Dort heißt es: „Wenn sich Religionen als gesellschaftliche Akteure erweisen [...] können sie eine bedeutsame Rolle spielen. Das setzt allerdings voraus, dass sie die Grundlagen des säkularen Staates aus inneren Gründen akzeptieren und gleichfalls aus eigener Motivation mit anderen Religionen und gesellschaftlichen Akteuren zusammenwirken. Der Staat kann diese Grundlagen nicht garantieren, ihre Entstehung [sic!] aber gerade in der Schule unterstützen“ (121). Der Blick auf die Staatskirchenverträge legt den Eindruck nahe, dass der *Religionsunterricht für alle* Wirklichkeit eben nicht allein im Unterrichtsgeschehen exemplarisch abbilden will, um diese – in der Auseinandersetzung mit „Religion“ – unterrichtlich zu bedenken, sondern vor der Herausforderung steht, eine – im Idealfall – alle (!) verbindende Zivilreligion ggf. erst konstruieren bzw. generieren zu müssen. Offen bleiben muss an dieser Stelle, ob und inwieweit hier die Konstruktion eines „Vernunftchristentums“, eines „Vernunftislams“ und eines „Vernunftjudentums“ im Modus eines „Updates“ im Blick steht und inwieweit historische Kontinuitäten zum „Vernunftchristentum“ – als für die Gegenwart anzustrebende Zielsetzung – zu Beginn des 18. Jahrhunderts Pate steht.

<sup>26</sup> Die Rechtstexte der entsprechenden Staatsverträge sind verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/3551370/373c79022a3cc28025f815d9a33d2b49/data/download-muslim-verbaende.pdf> (für den DITIB-Landesverband Hamburg e. V., vertreten durch seinen Vorstand, SCHURA – Rat der islamischen Gemeinschaften in Hamburg e. V., vertreten durch seinen Vorstand, und den Verband der Islamischen Kulturzentren e. V., vertreten durch seinen Vorstand); für die jüdische Gemeinde unter <http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-J%3BC3%BCdGemVtrGHARahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>; für die alevitische Gemeinde unter <https://www.hamburg.de/contentblob/3551366/4e1faf8a197766a1d54a25acf7e5ee3a/data/download-alevitische-gemeinde.pdf>; für die evangelische (Nord)-Kirche unter <https://www.kirchenrecht-nordkirche.de/pdf/25006.pdf>.

mit den islamischen Religionsgemeinschaften und der alevitischen Gemeinde wesentlich umfangreicher und detailreicher sind als die entsprechenden Staatsverträge mit der evangelischen Kirche und der jüdischen Gemeinde.

Den beiden Staatsverträgen mit den islamischen Religionsgemeinschaften und der alevitischen Gemeinde ist analog zu den Staatsverträgen mit der evangelischen Kirche und der jüdischen Gemeinde – im Modus einer Präambel – die staatliche Garantie zur positiven Religionsausübung vorgeschaltet. Im Vertrag mit den islamischen Religionsgemeinschaften heißt es explizit:

„Die Freie und Hansestadt Hamburg, vertreten durch den Senat [...] schließen [mit den islamischen Religionsgemeinschaften M. R. / K. K.] – in dem Bewusstsein, dass die Bürgerinnen und Bürger islamischen Glaubens einen bedeutenden Teil der Bevölkerung der Freien und Hansestadt Hamburg bilden und der Islam als ihr gelebter Glaube zu einem festen Bestandteil des religiösen Lebens geworden ist, – in dem Wunsch, die Freiheit der Religionsausübung der Bürgerinnen und Bürger islamischen Glaubens als Teil einer pluralen und weltoffenen Gesellschaft zu bestätigen und zu bekräftigen, – in der Überzeugung, dass Religion einen wertvollen Beitrag als Mittlerin zwischen unterschiedlichen Kulturen und Traditionen zu leisten vermag, – in dem Wunsch, die Beteiligung der islamischen Religionsgemeinschaften am religiösen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben der Stadt anzuerkennen und zu unterstützen, – mit dem Ziel, die Beziehungen zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und den islamischen Religionsgemeinschaften partnerschaftlich weiterzuentwickeln, den folgenden Vertrag.“<sup>27</sup>

Im Artikel 1 des Staatsvertrages wird dieses grundgesetzlich verbrieftete Recht entsprechend auf Demokratiekohärenz akzentuiert. Dort heißt es:

„Die islamischen Religionsgemeinschaften ordnen und verwalten ihre Angelegenheiten selbständig innerhalb der Schranken des für alle geltenden Gesetzes. Die Vertragsparteien bekennen sich zum Grundsatz der Neutralität des Staates gegenüber Religionen und Weltanschauungen und zur vollständigen Geltung und Achtung der staatlichen Gesetze. Sie werden hierfür entschieden eintreten, auf entgegenstehende Äußerungen verzichten sowie sich gegen widersprechende Anschauungen wenden.“<sup>28</sup>

Im Gegensatz zu den vorab geschlossenen Staatsverträgen mit der evangelischen Kirche und der jüdischen Gemeinde wird im Artikel 2 explizit und in großer Ausführlichkeit an gemeinsame (u. U. noch zu entwickelnde) Wertgrundlagen appelliert und den islamischen Religionsgemeinschaften gewissermaßen zur

---

<sup>27</sup> <https://www.hamburg.de/contentblob/3551370/373c79022a3cc28025f815d9a33d2b49/data/download-muslim-verbaende.pdf>.

<sup>28</sup> Ebd.

Aufgabe gestellt, ihren Beitrag im islamischen Binnendiskurs mit Blick auf diese gemeinsamen überreligiösen bzw. transreligiösen Wertegrundlagen zu leisten:

„Die Freie und Hansestadt Hamburg und die islamischen Religionsgemeinschaften bekennen sich zu den gemeinsamen Wertegrundlagen der grundgesetzlichen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere zur Unantastbarkeit der Menschenwürde, der Geltung der Grundrechte, der Völkerverständigung und der Toleranz gegenüber anderen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen sowie der freiheitlichen, rechtsstaatlichen und demokratischen Verfassung des Gemeinwesens. Sie sind sich einig in der Ächtung von Gewalt und Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung, Glauben oder religiöser oder politischer Anschauungen und werden gemeinsam dagegen eintreten. [...] Die Freie und Hansestadt Hamburg und die islamischen Religionsgemeinschaften bekennen sich insbesondere zur Gleichberechtigung der Geschlechter und zur vollständigen und gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Mädchen am gesellschaftlichen und politischen sowie am schulischen und beruflichen Leben. Sie setzen sich für die Verwirklichung der gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Mädchen ungeachtet ihrer religiösen Überzeugungen an Bildung, Erwerbstätigkeit und gesellschaftlichem Leben ein und wenden sich entschieden gegen jede Art von Diskriminierung. Die Vertragsparteien teilen die Überzeugung, dass Frauen und Mädchen die Teilhaberechte weder aus religiösen Gründen von Dritten bestritten noch wegen eines ihrer eigenen religiösen Überzeugung entsprechenden Verhaltens vorenthalten werden dürfen. Dies schließt das Recht muslimischer Frauen und Mädchen ein, nicht wegen einer ihrer religiösen Überzeugung entsprechenden Bekleidung in ihrer Berufsausübung ungerechtfertigt beschränkt zu werden.“<sup>29</sup>

Die aufmerksame Lektüre der geschlossenen Staatsverträge – gerade auch im Vergleich mit den zeitlich früher geschlossenen Staatsverträgen mit der evangelischen Kirche und der jüdischen Gemeinde, bei denen eine zivilreligiöse Bedeutungszuschreibung der entsprechenden „Religion“ als vorausgesetzt erscheint, verstärkt den Eindruck, als würde im Modus dieser Neuverträge eine Weiter-

<sup>29</sup> Ebd. Eine identische Formulierung findet sich im Staatsvertrag mit der alevitischen Gemeinde. Unterschiedlich ist hier – im Vergleich zum Staatsvertrag mit den muslimischen Religionsgemeinschaften – die Präambel. Dort heißt es: „Die Freie und Hansestadt Hamburg, vertreten durch den Senat, und die Alevitische Gemeinde Deutschland e. V., vertreten durch ihren Vorstand sowie ihre Landesvertretung Hamburg (im Folgenden: Alevitische Gemeinde), schließen – in dem Bewusstsein, dass die Bürgerinnen und Bürger alevitischen Glaubens nach einer mehr als 50-jährigen Migrationsgeschichte zu einem festen Bestandteil der deutschen und der Hamburger Gesellschaft geworden sind, – in Würdigung der aktiven Beteiligung der Alevitischen Gemeinde und ihrer Mitglieder am religiösen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben der Stadt, – in dem Wunsch, das alevitische Leben in Hamburg anzuerkennen und zu unterstützen, – mit dem Ziel, die Beziehungen zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und der Alevitischen Gemeinde partnerschaftlich weiterzuentwickeln, diesen Vertrag.“ (<https://www.hamburg.de/contentblob/3551366/4e1fa8a197766a1d54a25acf7e5ee3a/data/download-alevitische-gemeinde.pdf>)

entwicklung einer demokratieförderlichen, menschenrechtspädagogischen und gleichzeitig extremismuspräventiven bundesrepublikanischen Zivilreligion – als Weiterdenken und Weiterplanung des Böckenförde-Diktums – vonseiten der Freien und Hansestadt Hamburg aktiv ins Werk gesetzt.

Es entsteht der Eindruck, als ob mit Blick auf (weitere) Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, die ihre Beteiligung an RUfa 2.0 anstreben, insbesondere durch die Staatskirchenverträge ein normatives zivilreligiöses Korsett gefunden worden sei bzw. normativ festgelegt worden sei, innerhalb dessen Religionsunterricht bzw. ggf. auch Weltanschauungsunterricht (zu denken ist dabei z. B. an die „Humanistische Lebenskunde“ des „Humanistischen Verbandes Deutschlands“) stattfinden kann und soll. In zugespitzter Formulierung: Ohne Anerkennung des zivilreligiösen Korsetts ist ein „Religionsunterricht“ bzw. „religiöse Unterweisung“ nurmehr in den entsprechenden Religionsgemeinschaften selbst, außerhalb der öffentlichen Schule möglich.<sup>30</sup>

#### **4 Zivilreligionsunterricht durch Verbreiterung der Lernoberfläche: Religion und die Relativierung der Wahrheitsfrage**

Die Ergebnisse der vielen Gespräche und Verträge am „vergrößerten Konferenz-tisch“ sind komplexe Lehrpläne und Lehrkonzepte.

Die erweiterten Tische und die raumgreifenden Papiere setzen sich bis in die Klassenzimmer fort: Wenn RUfa 2.0 unterrichtet wird, dann an zusammengedrängten Tischen und mit vielen Materialregalen, mit viel Platz für die Beiträge der Religionen zu Fragen nach Glauben und Gott, nach dem Sinn des Lebens, nach Liebe und Wahrheit, nach Gerechtigkeit und Frieden, nach Kriterien und Normen für verantwortliches Handeln im Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler.

Und auch in den Lehrerzimmern wird mehr Platz gebraucht: Die Ablagen und Fächer für den Religionsunterricht nach RUfa 2.0 müssen zugänglicher für die verschiedenen Religionslehrenden sein, die als Gruppe vergrößert sind. Ob das in der realen Enge des Schulalltages tatsächlich zu Raumgewinnen des Religionsunterrichts führt oder ob sich die Verbreiterung des Konzeptes in weiterhin knapp bemessenen Bereichen des Religionsunterrichts abspielen muss, hängt von der Begeisterung und den Erwartungen der Schulleitungen an RUfa 2.0 ab.

---

<sup>30</sup> An dieser Stelle ist – dies aber nur als Randnotiz – darauf hinzuweisen, dass RUfa 2.0 nicht an religiösen / konfessionellen Ersatzschulen (nach Art. 7 Abs. 4 GG) eingeführt worden ist bzw. in der Einführung begriffen ist. Gerade mit Blick auf die auch in Hamburg vertretenen (evangelikalen) August-Hermann-Francke-Schulen mit ihrer besonderen Frömmigkeitskultur entstehen – in Hamburg – zwei unterschiedliche Modi von Religionsunterricht.

Das Konzept impliziert jedenfalls ein Mehr an Raum- und Zeitbedarf, ein Mehr an Aufmerksamkeit für die zivilreligiöse Bildung. Dieses Mehr dürfte in vielen Schulkontexten auf widerständige Zeit- und Platznot stoßen.<sup>31</sup>

Doch RUfa 2.0 ist (ein letztes Mal?) ein Plädoyer für mehr und nicht weniger Raum für Religion. Ein Zivilreligionsunterricht, der mindestens drei Religionen integrieren soll<sup>32</sup> und sie ausrollt wie einen Backteig, um die Lernoberfläche zu verbreitern, braucht auch mindestens dreimal so viel an Ressourcen, Material, Zeit und Aufmerksamkeit im Schulalltag, damit der ausgerollte Teig nun nicht in viel zu kleine Formen gestopft werden muss. Die emblematisch markierten Lehrpläne sollten möglichst auf DIN-A3-großen Papieren ausgedruckt werden,<sup>33</sup> um noch übersichtlich zu sein. Die Schülerinnen und Schüler müssen Platz haben zu eigenen Erkundungen anhand kultureller Artefakte und zu eigenen kreativen Gestaltungen.

Die Verbreiterung des Raumbedarfs des *Religionsunterrichts für alle* bleibt unterdessen nicht unbemerkt, und Konfessionslose protestieren bereits: Es gebe nicht noch mehr Platz für Religion. Die zivilreligiöse Erziehung müsse pragmatischer gestaltet werden oder als Unterricht für alle tatsächlich auch die bekenntnislosen Schülerinnen und Schüler einbeziehen.<sup>34</sup>

Unterdessen wird durch die Verbreiterung der Lernoberfläche Religion die Befassung mit der Wahrheitsfrage relativiert. Zum einen werden die – vermeintlich diskursiv vergleichbaren „Gehalte“ der drei Weltreligionen (!) – im Modus von essentialistischen „Glaubens- und Bekenntnisabstrakta“ (Gott, Beten, Heilige Orte, Heilige Stätten, Heilige Schriften usw.) subsumiert, eben um überhaupt eine vorgängig neutrale Vergleichbarkeit zu ermöglichen.

<sup>31</sup> Dann werden diese weiteren Religionslehrerinnen und -lehrer auf dem weiterhin nur sehr kleinen Raum zusammengepfercht, der dem Thema Religion im schulischen Bildungskontext überhaupt zugestanden wird.

<sup>32</sup> Je nachdem, wie viele Religionen durch die Schülerinnen und Schüler einer Klasse mitgebracht werden, verbreitert sich der Stoff. Mindestens drei verschiedene Religionen sollen unterrichtet werden, auch wenn weniger Religionen von den Kindern mitgebracht werden. In der vorliegenden Form kommt RUfa 2.0 u. E. eine deutliche Legitimationsfunktion des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule zu. Dieser Legitimationsfunktion (eben „für alle“) dient u. E. auch die deutlich gewordene „zivilreligiöse Grundierung“ von RUfa 2.0 gerade mit Blick auf einen möglichst überwiegenden parteipolitischen Konsens.

<sup>33</sup> So eine wörtliche Anweisung: „Es empfiehlt sich, die Seiten auf DIN A 3 hochzukopieren!“ Gestaltungsreferat Religion, LIF 17, Jochen Bauer: *Planungsübersicht Rahmenplan Religion Grundschule*, <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/3847922/50e2cd208b84688467f246eb27065f04/data/download-bp-hilfen-grund.pdf>.

<sup>34</sup> Vgl. z. B. Henrike Lerch, 2. Vorsitzende der Gemeinschaft Bergisches Land des Humanistischen Verbandes, Leserbrief in der WZ zu „*Religionsunterricht für alle*“ – *Ein gewinnbringendes Modell?*“, WZ vom 10.11.2020, am 29.11.2020: *Religionsunterricht für alle ist keine Alternative für alle*.

Bereits Schleiermacher hatte demgegenüber in den „Reden über die Religion“<sup>35</sup> einer funktionalistischen, vermeintlich objektiven Religionsdefinition (via Aufzählung von „Glaubens- und Bekenntnisabstrakta“, wie z. B. bei einem Blick in die Inhaltsverzeichnisse der umfangreichen Dogmatiken aus der Ära der altprotestantischen Orthodoxie erkennbar) eine Absage erteilt:

„Ihr Wesen ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl. Anschauen will sie das Universum, in seinen eigenen Darstellungen und Handlungen will sie es andächtig belauschen, von seinen unmittelbaren Einflüssen will sie sich in kindlicher Paßivität ergreifen und erfüllen lassen.“<sup>36</sup>

Religion als „Sinn und Geschmack für das Unendliche“<sup>37</sup> ist für Schleiermacher ein eigener, irrudizibler Weltzugang und damit ein eigener – ebenfalls nicht reduktionistisch verengbarer – *resonanzermöglichender* Modus von Weltzugang und Weltdeutung (eine eigene „Provinz im Gemüthe“), mithin eine eigene, irrudizible, bereits verfügbare bzw. im Unterricht zu entwickelnde „mentale Disposition oder innere Haltung“<sup>38</sup> bzw. „ein Stil“ des lehrenden und lernenden Subjekts.

Auch in seiner „Glaubenslehre“ akzentuiert Schleiermacher den Vorrang des „Gefühls der schlechthinnigen Abhängigkeit“<sup>39</sup> – als Grundlage jeglicher „Frömmigkeit“ (mithin einer eigenen religiösen Identität) vor einem reinen Aufzählen und Vergleichen von „Bekenntnisabstrakta“. Schleiermachers relationaler Religionsbegriff – „jeder Mensch hat alles das, was der andere hat, aber alles anders“ – ermöglicht von daher mit Blick auf die Gegenwart zum einen – aus der Außenperspektive durch die Lehrkraft – das Wahrnehmen und das unterrichtsvorgängige Beschreiben von Relationsbildungen durch die Schülerinnen und Schüler mit Blick auf das die „schlechthinnige Abhängigkeit“ hervorrufende Unverfügbare (Gott) und zum anderen auch die Förderung einer eigenen, die jeweilige Relationsbestimmung aufgreifende und diese „verbildlichende“ reli-

---

<sup>35</sup> Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799), in: KGA I/2: *Schriften aus der Berliner Zeit 1796 – 1799*, hg. von Günter Meckenstock, Berlin / New York 1984, 187 – 326.

<sup>36</sup> Ebd., 211.

<sup>37</sup> Ebd., 212.

<sup>38</sup> Inken Mädler: *Friedrich Schleiermacher. Sinn und Geschmack fürs Unendliche*, in: Volker Drehsen / Wilhelm Gräß / Birgit Weyel (Hg.): *Kompodium Religionstheorie*, Göttingen 2005, 15 – 26, 18.

<sup>39</sup> „Das Gemeinsame aller noch so verschiedenen Äußerungen der Frömmigkeit, wodurch diese sich zugleich von allen andern Gefühlen unterscheiden, also das sich selbst gleiche Wesen der Frömmigkeit, ist dieses, daß wir uns unserer selbst als schlechthin abhängig, oder, was dasselbe sagen will, als in Beziehung mit Gott bewusst sind“ (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: *Der Christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*, KGA I/13,1, §4, 32, in: KGA I/13,1+2, hg. von Rolf Schäfer, Berlin / New York 2003).



gionsunterschiedliche Symbolisierung<sup>40</sup> der „schlechthinnigen Abhängigkeit“ durch die Schülerinnen und Schüler.

Gerade der Blick auf Schleiermachers Glaubenslehre zeigt, dass die unterschiedlichen Relationsbeschreibungen des Subjektes mit Blick auf das für ihn „Unverfügbare“ und seine Existenz ermöglichende „Unverfügbare“ in Christentum, Judentum und Islam nicht ineinander überführbar sind, sondern bereits in Schleiermachers Glaubenslehre ein Streit um die Wahrheit angelegt ist.<sup>41</sup>

Auf der anderen Seite müssen sich die Lehrkräfte für das übergeordnete Ziel des zivilreligiösen Unterrichts zurücknehmen, wenn es um die Wahrheitsansprüche der je eigenen Religion geht. Gerade darin sollen sie Vorbild für die Schülerinnen und Schüler sein. Diese sollen ja lernen, alle religiösen Verständnisse nebeneinander stehen und die eigene religiöse Wahrheit nur für sich selbst gelten zu lassen. In der Verbreiterung des religionskundlichen Stoffes mit dem Ziel der zivilreligiösen Erziehung wird die Wahrheitsfrage relativiert.<sup>42</sup> Der Zivilreligionsunterricht beraubt die Religionen ihres Bisses, sie werden zahnlose Tiger. Der Unterricht in der Wahrheitsfrage wird mit RUfa 2.0 aus der Schule herausverlagert und in die Gemeinden und Glaubensgemeinschaften verschoben. Im Zivilreligionsunterricht soll es um religiöse Bildung gehen – aber nicht um die Wahrheit und den Wahrheitsanspruch der Religionen.

Damit aber löst RUfa 2.0 gerade nicht das Demokratieproblem und erzielt weder an den verbreiterten Konferenztischen der Lehrplankommissionen noch im Unterricht der Schülerinnen und Schüler ein Ringen um Wahrheit. Der Staat ist gegenüber der religiösen Wahrheitsfrage blind und bezieht daraus seine Neutralität, ein zivilreligiöser Religionsunterricht versucht entsprechend diese Haltung zu trainieren: Was im Herzen oder auch im Elternhaus bzw. in der Gemeinde existenziell für wahr gehalten wird, muss im gesellschaftlichen Miteinander relativiert oder zivilreligiös umsymbolisiert werden. Darum geht es in RUfa 2.0 nicht um konfessionellen Unterricht im Streit um Wahrheit, sondern um zivilreligiöses Akzeptieren religionsphänomenologischer Verschiedenheiten. Im Grunde narkotisiert RUfa 2.0 die Lebensenergie der Religionen und lehrt, dass religiöse Wahrheitsansprüche Sache von Privatleuten und abgeschlossenen

<sup>40</sup> Vgl. Claus-Dieter Osthövener: *Dogmatik I. Einleitung in die „Glaubenslehre“*, in: Martin Ohst (Hg.): *Schleiermacher-Handbuch*, Tübingen 2017, 352 – 358, bes. 356f.

<sup>41</sup> Der explizite Vorrang des Christentums und dessen Begründung bei Schleiermacher kann hier nicht diskutiert werden.

<sup>42</sup> In diesem Zusammenhang kann – im Anschluss an Schleiermacher – auch die Frage aufgeworfen werden, in welchen abstrakten Symbolen und Narrativen die intendierte Zivilreligion sich bereits manifestiert hat und wie und von wem ein derartiger Neu-Symbolisierungsprozess initiiert werden kann.

Glaubensgemeinschaften sind, die aber nicht gesamtgesellschaftlich diskutiert werden, sondern nebeneinander akzeptiert werden müssen. Die Relativierung des Wahrheitsanspruches der Religionen im schulischen Kontext wird der realen Demokratiebedrohung durch fanatische Weltwahrnehmung aber nicht gerecht – sie anästhetisiert vielmehr die eigentlichen Konflikte.

Wenn RUfa 2.0 diese Betäubung vermeiden will, müsste der Schwerpunkt des Unterrichts weniger im religionskundlichen Kennenlernen der Glaubensformen liegen, sondern vielmehr im Ausarbeiten der Konflikte der Religionen, ihres gegenseitigen Ein- und Widerspruchs über Gottes-, Welt- und Menschenbilder. Dies wäre aber ein Unterricht, der die Konflikte der Religionen verschärft, weil er die subjektorientierte Bildung der Religiosität durch die Fragen nach Wahrheit unterstützt.

RUfa 2.0 strebt demgegenüber aber an, dass die im Zivilreligionsunterricht gebildeten Schülerinnen und Schüler ihrerseits für einen Demokratieschub bzw. auch einen Demokratieaufbruch in ihren jeweiligen Religionsgemeinschaften sorgen, indem sie die Fähigkeit, Wahrheitsansprüche nebeneinander stehen zu lassen, in ihre Familien, Gemeinden, Moscheen, Synagogen und Kirchen weitertragen bzw. dort verwurzeln.

Die konflikthafte Auseinandersetzung mit der damit verbundenen Relativierung von religiösen Wahrheitsansprüchen wird aber nicht im Unterricht erarbeitet. Dies wird die religiöse Wirklichkeit der Glaubensgemeinschaften, der Subjekte und der Familien und ihre lehrhafte Abbildung im Schulgeschehen weit auseinanderdriften lassen.

Lehrkräfte von RUfa 2.0 werden – bisher – noch nicht darin angeleitet, wie die Auseinandersetzung mit den Wahrheitsfragen und -ansprüchen der Religionen geführt werden kann; im Fokus steht primär die religionskundliche, gewissermaßen synoptische Nebeneinander- und Gegenüberstellung. RUfa 2.0 lehrt, dass es die (!) Wahrheit nicht gibt bzw. dass diese ohnehin nur fragmentarisch erkannt werden kann bzw. mehr noch: dass es unterschiedliche Wahrheiten gibt, die sich aber unter einem gemeinsamen Demokratiedach zugunsten eines gemeinsamen zivilreligiösen Outputs arrangieren müssen.

Es bleibt zu fragen, wie ein Fach, das die Wahrheitsfrage pluralistisch relativiert oder sogar nivelliert, im Kontext der öffentlich-rechtlichen Schule und ihres Bildungsauftrages einzuordnen ist. Die verschiedenen Schulfächer beanspruchen die Zeit und Kraft von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern mit dem Anspruch, dass hier Stoffe, Regeln und Gesetzmäßigkeiten unterrichtet werden, die für das gegenwärtige und zukünftige Leben auf dieser Erde und in der Bundesrepublik Deutschland sowie in größeren demokratischen Kontexten hilfreich

sind. Dabei geht es nicht nur um Kenntnisaufnahmen, sondern um Kompetenzen: Wer am Mathematikunterricht teilgenommen hat, soll nicht nur erkunden, dass es Zahlen gibt, sondern soll auch mit ihnen rechnen können. Wer am Deutschunterricht teilgenommen hat, soll nicht nur Wörter, Satzbau und Grammatik als Themenfelder überblicken, sondern mit ihnen umgehen, sie rezipieren und anwenden können. RUfa 2.0 verlagert diese Betätigung und Einübung in Religion ausgehend von einem ersten Niveau der phänomenologisch-kulturellen Beschäftigung hiermit schnell in die private bzw. religionsgemeinschaftliche Lebenswelt. Übrig bleibt ein flacher, oberflächlicher Religionsunterricht, der sich an die „Rechenregeln“ der existenziellen Wahrheitsfragen nicht heranwagt, sondern nur zur Addition anleitet – oder zur Subtraktion, bis große Gleichgültigkeit übrigbleibt.

Das Recht der Schulfächer, an der öffentlich-rechtlichen Schule unter Einsatz von vielen Ressourcen unterrichtet zu werden, entspringt eigentlich der Idee, dass jedes dieser Fächer etwas dazu beiträgt, Wirklichkeit zu bewältigen, weil es Regeln und Kenntnisse vermittelt, die sich bewährt haben bzw. die als wahr gelten. Ein Zivilreligionsunterricht, bei dem es nicht um die diskursive Auseinandersetzung mit konfessioneller Wahrheit geht, sondern um die persönliche Erkundung der eigenen Religion und zugleich diese relativierende Befassung mit anderen Religionen, blendet – kurz gesagt – die geltenden Regeln des Faches aus. Was sollen Schülerinnen und Schüler aus einem solchen Unterricht noch als Kompetenzen jenseits der Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit mitnehmen? Wer bildet dann die religiösen Wahrheitskompetenzen aus, wenn sie in der Schule nur noch als Wahrheitsrelativierungskompetenzen geübt werden?

RUfa 2.0 erscheint im Kontext der anderen Schulfächer, denen es jeweils um sehr klare Wahrheitsansprüche und Regeln geht (den MINT-Fächern um Naturgesetze, den historischen Fächern um Fixdaten etc.), als Form eines Kulturkundeunterrichts, der zwar zur Beschäftigung mit Religion anleiten will – mit der eigenen und mit der anderer – dabei aber nie bis zu den Hauptfragen und Kernregeln durchdringen darf, da eben aus zivilreligiöser Perspektive der Staat seine Neutralität wahren muss. Religion ist aber nie neutral und nicht relativ. Diese Auseinandersetzung müssen die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer aber wohl dann jenseits der Schule für sich bewältigen – wenn ihnen durch das raumgreifende und aufwändige Schulfach, das die tiefen Streitigkeiten der Wahrheitsansprüche nur vorgestellt, aber nie zu lösen gelehrt hat, nicht die Lust ausgetrieben wurde.

Wenn man durch Schulunterricht der Demokratie dienen will, dann müsste man im Religionsunterricht die Wahrheitsfrage anfeuern und nach gemeinsa-

men Narrationen von Wahrheit über Welt, Gott, Mensch etc. suchen und dazu die Schätze der Religionskulturen auskosten, diskutieren und kritisieren – und sie nicht, ihrem Anspruch und ihrer inneren Musik beraubt, nur sachkundlich sortieren. Wenn die Leidenschaft der Religionen zivilreligiös betäubt wird, wird sie zwar in der Schule ggf. irrelevanter, aber nicht automatisch in der gesellschaftlichen Realität. Vielmehr ist zu erwarten, dass dann der „wahre Religionsunterricht“ eben in den Religionsgemeinschaften außerhalb der Schule ausgeformt wird – und der Staat nicht durch Bildung, sondern nur durch Restriktionen auf ggf. negative gesellschaftliche Folgen verschiedener Religiositäten einwirken kann.

RUfa 2.0 ist der Versuch, die Wahrheitsfragen zu befrieden, bevor sie wirklich aufbrechen. Harmonisches Miteinander der Religionen zu unterrichten, kann aber nur gelingen, wenn die Konflikte, die Probleme, die Herausforderungen erkannt, Erkenntnisregeln formuliert und Lösungswege gesucht werden. Dem mutigen Modell RUfa 2.0 geht u. E. zu schnell der Mut aus: Ein *Religionsunterricht für alle* müsste ein Schulfach sein, in dem Religionen nicht nur subjektorientiert erkundet und nebeneinandergestellt werden – sondern in dem miteinander um Wahrheit gerungen wird. Dazu ist der didaktische Ansatz aber (noch?) nicht ausgreift genug. Die didaktische Frage lautet: Wie kann ein Unterricht aussehen, in dem die Wahrheitsfrage der Religionen nicht ausgeblendet, nicht relativiert, nicht narkotisiert wird? Wie kann die Auseinandersetzung um die Wahrheitsfrage authentisch miteinander geübt werden, wie Musikalität, Rechenfähigkeit, Sprachkompetenz etc. über viele Schuljahre lang erworben und trainiert wird?

## 5 RU-Lehrkräfte als komparative Theologen – das Lehrerbild im Kontext von RUfa 2.0

Das „Leitbild“ für RU-Lehrkräfte<sup>43</sup> gibt sich – mit Blick auf die von den RU-Lehrkräften erwartete und geforderte Lehrerprofessionalität – sehr ambitioniert: Zum einen wird von ihnen eine entsprechende fachdidaktische, prozedurale Expertise erwartet, bzw. sie sind aufgefordert, diese im Studium und im Referendariat zu erwerben und post quem stetig zu vertiefen: als „Wahrnehmende – Sie nehmen die Lebenswelten, Erfahrungen und Vorstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler wahr und berücksichtigten sie bei der Unterrichtsgestaltung“, als „Arrangeure – Sie gestalten differenzierte und individualisierte Lernangebote, in denen den religiösen Traditionen persönlich relevant begegnet werden kann“,

---

<sup>43</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text (Abb. 9), 37. Daraus die folgenden Zitate.

als „Regisseure – Sie inszenieren religiöse Traditionen im Unterricht so, dass die Schülerinnen und Schüler sie gedanklich ‚erproben‘ und reflektieren können“, und als „Moderatoren – Sie fördern den dialogischen Austausch und ein respektvolles Miteinander“. Zum anderen kommt ihnen die Aufgabe und Funktion des dialogisch „Dritten“ mit Blick auf die im Unterricht zu initiiierenden multireligiösen Dialog-Prozesse zu.<sup>44</sup>

Die im Unterricht von der Lehrkraft zu initiiierenden dialektischen und damit ergebnisoffenen „Dialog-Prozesse“ orientieren sich explizit an der prozeduralen Vorgehensweise der hierfür leitmotivischen *comparative theology*<sup>45</sup>. Im „Leitbild“ für RU-Lehrkräfte erscheint offenkundig eine sprachspieltheoretisch begründete „komparative Theologie“<sup>46</sup> als Königsweg aus dem vermeintlich unauflösliehen Dilemma exklusiver, inklusiver und pluralistischer religionstheologischer Modelle:

„Komparative Theologie bemüht sich nicht um eine religionstheologische Vogelerspektive, sondern wendet sich dem konkreten Einzelfall und damit spezifischen Feldern der Auseinandersetzung zu. Es geht ihr nicht um Allgemeinaussagen über die Wahrheit einer oder mehrerer Religionen, sondern um das Hin- und Hergehen zwischen konkreten religiösen Traditionen angesichts bestimmter Problemfelder, um Verbindendes und Trennendes zwischen den Religionen neu zu entdecken. In Wittgensteinscher Perspektive verfährt sie dabei in dem Sinne kontingenzbewußt, daß sie um die Vorläufigkeit und Reversibilität ihrer Urteile weiß und aufgrund der regulativen Bedeutung von Glaubenssätzen eine potentielle Versöhnung scheinbar kontradiktorischer Gegensätze nie ausschließen kann. Entsprechend versucht sie, festgestellte Differenz immer wieder durch den Rückbezug auf Praxis im interreligiösen Dialog zu verflüssigen, und fällt erst dann abgrenzende Urteile, wenn dies um der Identität des Eigenen oder eines Dritten willen unbedingt notwendig ist [...]“<sup>47</sup>

Die im „Leitbild“ als für die theologische Urteilsbildung – mit Blick auf die Lehrkräfte – und für die religiöse Urteilsbildung (mit Blick auf die Schülerinnen

<sup>44</sup> Vgl. die Darstellung und Würdigung der deutschsprachigen Rezeption der *comparative theology* durch Klaus von Stosch, bei Jochen Bauer: *Religionsunterricht für alle* (s. Fußnote 25), 273 – 286.

<sup>45</sup> Vgl. zur Grundlegung der *comparative theology*: Francis X. Clooney, S. J.: *Comparative Theology. Deep Learning Across Religious Borders*, Oxford 2010, und den instruktiven Sammelband: ders. / John Berthrong (Hg.): *European Perspectives on the New Comparative Theology*, Basel 2014; ebenso mit Blick auf Bildung und Erziehung: Mara Brecht / Reid Locklin (Hg.): *Comparative Theology in the Millennial Classroom. Hybrid Identities, Negotiated Boundaries*, New York 2015.

<sup>46</sup> Ebd.

<sup>47</sup> Klaus von Stosch: *Komparative Theologie – ein Ausweg aus dem Grunddilemma jeder Theologie der Religionen?*, [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/kath-theologie/Systematische\\_Theologie/Prof.\\_Dr.\\_Klaus\\_von\\_Stosch/Publikationen/3\\_Artikel\\_Articles/4\\_Komparative\\_Theologie.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/kath-theologie/Systematische_Theologie/Prof._Dr._Klaus_von_Stosch/Publikationen/3_Artikel_Articles/4_Komparative_Theologie.pdf).

und Schüler) normativ hervorgehobene „komparative Theologie“ unternimmt es, einen religionstheologischen Verstehensprozess zum einen sprachphilosophisch zu begründen (Wittgenstein), zum anderen wissenschaftspraxeologisch zu strukturieren.

„Ich verstehe die Bedeutung auf regulativer Ebene angesiedelter religiöser Sätze erst, wenn ich deren sprachspielpraxeologische Verwurzelung bzw. ggf. korrelative Plausibilisierungen deren regulativer Geltung im fremden Weltbild nachvollziehen kann. Zwar können solche Bemühungen dazu führen, daß ich meine, am Widerspruch zu den regulativen Sätzen des Anderen festhalten zu müssen [...]. Aber sie können auch dazu beitragen, daß ich mir vorher verborgene Familienähnlichkeiten zwischen der Regel des Anderen und der eigenen zu entdecken beginne und so merke, daß ich die Andere in ihrer Andersheit wertschätzen kann, ohne ihr die Berechtigung ihrer Autointerpretation abzuspochen, da sich die vordergründigen Verschiedenheiten von Auto- und Heterointerpretation vor dem Hintergrund deren Verankerung in unserer (Sprachspiel-)Praxis als überwindbar erweisen.“<sup>48</sup>

Komparative Theologie, in ihrer dargestellten Form, intendiert einen – nie abgeschlossenen und nie abschließbaren – dialektischen, sprachspieltheoretisch und sprachspielpraxeologisch begründeten und durchzuführenden (mithin hermeneutischen) Verstehensprozess des je „eigenen“ und des je „anderen“ im Dialog:

„Solche Feststellungen des Widerspruchs oder der Konvergenz von Auto- und Heterointerpretation (oder auch zwischen verschiedenen Autointerpretationen) auf regulativer Ebene lassen sich natürlich nur im Dialog ermitteln und bleiben stets auf diesen verwiesen [...]. Während man dem [religionstheologischen, M. R. / K. K.] Inklusivismus vorwerfen kann, den Dialog überflüssig zu machen, weil er letztlich sowieso nichts entscheidend Neues ans Licht bringen kann, und auch der [religionstheologische, M. R. / K. K.] Pluralismus den Dialog eigentlich nicht braucht, weil eine letzte Harmonie mit dem Anderen a priori feststeht, braucht eine wittgensteinsche Herangehensweise den Dialog in doppelter Hinsicht: Zum einen um den Anderen in seiner Andersheit allererst zu verstehen; denn nur intern im Mitspielen der Sprachspiele des Anderen kann ich verstehen, welche Regeln bei ihm in Geltung sind. Konvergenz und Divergenz zwischen seinen und meinen Regeln kann sich mir nur über die internen Regeldeutungen des Anderen erschließen. So kann ich mich schließlich gezwungen sehen, meine Heterointerpretationen so zu überdenken, daß sie auf grammatischer Ebene nicht mehr den Autointerpretationen des Anderen widersprechen müssen. Und es kann sich herausstellen, daß meine Regeln gar nicht so verschieden von den fremden Regeln sind, wie man angesichts ihrer äußeren Form vermuten könnte. Zum anderen kann es aber auch zu einer neuen Autointerpretation von mir selbst kommen [...]. Da meine grundlegenden Glaubenssätze in ihrer regulativen Kraft begründungspflichtig sind und immer neu auf dem Spiel stehen [...], kann ich durch den Kontakt mit dem

---

<sup>48</sup> Ebd.

Fremden, das mich oft erst auf eigene (sonst blind befolgte) Regeln aufmerksam macht, zu einer neuen Deutung der von mir befolgten Regeln kommen. Erst das Fremde erschließt mir auf diese Weise die Kenntnis und ein angemesseneres Verstehen des Eigenen [...]. Und der Kontakt mit dem Fremden kann es möglich machen, daß die Fremdartigkeit des Fremden gar nicht dem Eigenen widersprechen muß, auch ohne daß ich das Fremde durch das Eigene heimholend vereinnahme.“<sup>49</sup>

Besonderen Stellenwert nimmt im prozeduralen Dialogprozess die Denkfigur des dialogisch „Dritten“ ein, wie sie insbesondere von katholischen Theologen aus dem englischsprachigen Raum nachdrücklich in das systematisch-theologische Fachgespräch *comparative theology* eingebracht wurde. Aufgabe und Funktion des dialogisch „Dritten“ (mithin der Lehrkraft) ist es, Hinderungs- und Vermeidungsstrategien im Dialog zu erkennen und diese an die Dialogteilnehmenden, kommunikationstheoretisch begründet, zu spiegeln und dadurch nach Möglichkeit den Dialog mit dem Ziel des „Hineingehens in die Welt des anderen“<sup>50</sup> einer Fortsetzung zuzuführen:

„Bei mutual inklusiven Verstehensprozessen, wie sie auch der Komparativen Theologie eigen sind, besteht die Gefahr der wechselseitigen Verabredung auf eine Stilllegung bestimmter Probleme. Wenn zwei konfessionelle Innenansichten sich an einem Problem abarbeiten, droht die Gefahr, dass sie das Problem auf der Basis gemeinsam geteilter Grundüberzeugungen trivialisieren und gewissermaßen eine ‚Gemeinschaft von Schurken‘ bilden, wie Franz Kafka das nennen würde. An dieser Stelle scheint es mir wichtig zu sein, eine Kontrollinstanz einzuführen, die noch einmal aus einer Außensicht die Ergebnisse des dialogischen Verständigungsprozesses infrage stellt. Es geht hier also um eine Instanz des Dritten. Denn der Dritte stört immer, wie Emmanuel Levinas immer wieder zitiert wird. [...] Anders als bei einer ausschließlich dialogisch ausgerichteten Theologie würde ich den Versuch einer solchen externen Überprüfung auch als Teil des Bemühens Komparativer Theologie ansehen wollen. Die spannende Frage ist allerdings, wer diese Instanz des Dritten jeweils repräsentieren und in den Prozess wissenschaftlicher Verständigung einbringen kann.“<sup>51</sup>

Das Primat der reflektierten Praxis des Dialogs im Kontext der komparativen Theologie wird von Klaus von Stosch nachhaltig hervorgehoben:

„Es läßt sich auf diese Weise auch verständlich machen, warum die Fremdheit zwischen einzelnen Personen innerhalb einer vordergründig dasselbe behauptenden Glaubensgemeinschaft oft größer ist als zwischen sich vordergründig sehr stark unterscheidenden Glaubensgemeinschaften. [...] Was zählt, ist die Praxis, die aber

---

<sup>49</sup> Ebd.

<sup>50</sup> Klaus von Stosch: *Die Methodik Komparativer Theologie als Chance für den muslimisch-christlichen Dialog*, in: CIBEDO-Beiträge 2/2013, 75.

<sup>51</sup> Ebd.

als immer schon gedeutete Praxis im Dialog auf die ihr zugrundeliegenden Regeln zu befragen ist. Bei dieser Befragung sind wegen der grundsätzlichen Unmöglichkeit der unbezweifelbaren Instantiiertheit von Sätzen über Gott auf der regulativen Ebene immer neue, auf konkrete Situationen Bezug nehmende Begründungs- und Korrelationsversuche erforderlich. [...] Dabei können sich verborgene Familienähnlichkeiten, aber auch erschreckende Unterschiede ebenso zeigen wie Bedeutungsverschiebungen beim Eigenen stattfinden können, die alle Ähnlichkeiten und Unterschiede in einem neuen Licht erscheinen lassen.<sup>52</sup>

Gleichwohl ist komparativer Theologie auch ein explizites apologetisch-kriteriologisches Moment inhärent:

„Insofern kann man aus wittgensteinscher Perspektive sicherlich keiner bedingungslosen Anerkennung jeder Andersheit des Anderen das Wort reden. Und auch religiöse Vielfalt läßt sich nicht a priori als Wert an sich behaupten.“<sup>53</sup>

Die Benennung und Explikation religiöser Differenz und der Unvereinbarkeit entsprechender „Sprachspiele“ (s. o.) ist in der komparativen Theologie also durchaus vorgesehen (z. B. mit Blick auf die Unvereinbarkeit der leiblichen Auferstehung Jesu Christi mit den unterschiedlichen Hypothesen zum Kreuzestod Jesu im Koran). Allerdings sollen diese unterschiedlichen, ggf. inkompatiblen „Sprachspiele“, deren Evozierung – aus schulpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive – durchaus gewollt ist, u. E. im Modell des RUfa 2.0 unter einem zivilreligiös beschreibbaren Dach „für alle“ gewissermaßen eingemeindet werden und eine Wohnung im gemeinsamen Haus der Religionen zugewiesen bekommen (s. o.). Begriffe wie „emotionale Zuwendung“, „kognitive Achtung“, „soziale Wertschätzung“, „Demut“<sup>54</sup> als im Unterricht einzuübende Modi des Dialogs signalisieren die zivilreligiöse, gesellschaftlichen Frieden stiftende Funktionalisierung der komparativen Theologie für einen *Religionsunterricht für alle*.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Von Stosch: *Komparative Theologie* (s. Fußnote 47).

<sup>53</sup> Ebd.

<sup>54</sup> Vgl. Stefan Altmeyer / Monika Tautz: *Der Religionsunterricht als Ort komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens*, [https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/90933/Altmeyer\\_035.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/90933/Altmeyer_035.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

<sup>55</sup> Vgl. Klaus von Stosch: *Wege aus dem Fundamentalismus. Komparative Theologie als Einübung*, in: Sonja Angelika Strube (Hg.): *Rechtsextremismus als Herausforderung für die Theologie*, Freiburg i. Br. u. a. 2015, 280 – 294.



Es werden drei Fragen an das Lehrerbild von RUfa 2.0 evident, die an dieser Stelle zumindest benannt werden sollen:

- Komparativer Theologie ist eine „mikrologische“<sup>56</sup> prozedurale Methodik gewissermaßen eingeschrieben, die auch – mit Blick auf die Exemplarität der Lerninhalte (Wolfgang Klafki) – fachdidaktisch anschlussfähig ist. Ebenfalls erscheint dem „Dialog-Begriff“, der dem „Leitbild“ zugrunde liegt, der Rekurs auf das friedensstiftende Moment von „Religion“ eingeschrieben.<sup>57</sup> Mithin erscheint es die – zivilreligiöse – Aufgabe der Lehrkraft zu sein, dialogisch – im Modus der Komparation – schwerpunktmäßig das „pazifistische Moment“ der „Religionen“ fachdidaktisch reflektiert mit den Schülerinnen und Schülern zu bedenken. Fachdidaktisch bleibt aber zu fragen, wie der Übergang vom „Dialog“ zum „Diskurs“ (z. B. mit Blick auf das Phänomen „Gewalt und Religion“) ins Werk gesetzt werden kann,<sup>58</sup> ohne einer Simplifizierung religiöser Gewaltphänomene einerseits und der essenzialistischen Abwertung von „Religion“ andererseits das Wort zu reden.
- Ebenfalls in fachdidaktischer Perspektive bleibt zu fragen, welche reflektierten Dialogmöglichkeiten (als „Dritter“) der Lehrkraft zur Verfügung stehen, um denk- und handlungsmögliche, ggf. durch den Unterricht mitinitiierte Konversionsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern für den prozeduralen Unterrichtsprozess selbst nutzbar zu machen.
- Eine dritte Frage betrifft den unterrichtlichen „Dialog“ mit Schülerinnen und Schülern, die sich selbst als „konfessionslos“ bezeichnen und die ihre Dialogbeiträge eben nicht von einer reflektierten, vorgängigen philosophisch-weltanschaulichen agnostischen bzw. atheistischen Positionalität her in den Unterricht einbringen, sondern von einem „lebenspraktischen Gewohnheitsatheismus“ bzw. einer „religiösen A-Musikalität“ her. An dieser Stelle bleibt spannend, ob und wie die – auf der komparativen Theologie aufruhende – „multitheologische Fachdidaktik“ weiterentwickelt werden kann und wird.<sup>59</sup>

<sup>56</sup> Vgl. Klaus von Stosch: *Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch eine Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht*, in: ders. / Rita Burrichter / Georg Langenhorst (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015, 279 – 301.

<sup>57</sup> Vgl. Klaus von Stosch: *Komparative Theologie als Strategie zur Pazifizierung religiöser Geltungsansprüche? Ein Rückblick*, in: Jürgen Werbick (Hg.): *Sühne, Martyrium und Erlösung? Opfertgedanke und Glaubensgewissheit in Judentum, Christentum und Islam*, Paderborn u. a. 2013, 183 – 187.

<sup>58</sup> Vgl. zur hermeneutischen Unterscheidung von „Dialog“ und „Diskurs“ die Bemerkungen von Ingolf U. Dalferth: *Die Kunst des Verstehens*, Tübingen 2018, 55f.

<sup>59</sup> Zur Schwierigkeit und zur Komplexität des „Dialogs“ mit „Konfessionslosen“ vgl. Andreas Fincke: *Mit Gott fertig? Konfessionslosigkeit, Atheismus und säkularer Humanismus in Deutsch-*

## 6 Letzte Ausfahrt RUfa 2.0? – Conclusio und Würdigung

RUfa 2.0 erscheint als ein Akt politisch-pragmatischer Vernunft vor dem Hintergrund des vorfindlichen und sich potenziell stetig weiter ausdifferenzierenden religiösen Pluralismus in der Freien und Hansestadt Hamburg und setzt dabei auf eine uniforme vertragsrechtlich begründete Organisationsstruktur. Hiermit kommt RUfa 2.0 sicherlich dem Wunsch vieler Bildungsinstanzen an der öffentlichen Schule nach einer handhabbaren Organisationsstruktur des Religionsunterrichts weit entgegen.

Die Freie und Hansestadt Hamburg reagiert damit – im Gegensatz zu anderen Bundesländern – nicht mit einer weiteren Pluralisierung und Auffächerung der Religionsunterrichtsangebote, sondern mit dem Versuch einer entsprechend begründeten strukturellen Vereinheitlichung der Religionsunterrichtsangebote an der öffentlichen Schule. Als Akt politisch-pragmatischer Vernunft erscheint RUfa 2.0 in diesem Zusammenhang als Versuch, dem gesellschaftlich gebotenen „Imperativ der Minimalisierung von Universalitätsgültigkeitsnormen“<sup>60</sup>

---

*land. Eine Bestandsaufnahme aus kirchennaher Sicht*, Aschaffenburg 2017. Zum Einspruch des Säkularen Forums Hamburg gegen RUfa 2.0 vgl. Säkulares Forum Hamburg (Hg.): *Hamburger Religionsunterricht in der Krise*, Hamburg 2020, [https://www.sf-hh.org/web/wp-content/uploads/2020/11/Borschuere\\_SFHH\\_2020-2.pdf](https://www.sf-hh.org/web/wp-content/uploads/2020/11/Borschuere_SFHH_2020-2.pdf). In dieser Broschüre wird explizit die Forderung nach der Einrichtung eines Ersatzfaches „Ethik“ für die konfessionslosen bzw. -freien Schülerinnen und Schüler erhoben. Begründet wird dieser Einspruch insbesondere mit dem Verweis, dass RUfa 2.0 nicht die religionspolitische Wirklichkeit in Hamburg widerspiegeln (ebd., 9). Interessanterweise werden die Argumente des „Säkularen Forums Hamburg“ religionsverfassungsrechtlich durch den Bonner Sozialethiker Hartmut Kreß in seinem Beitrag *Religionsunterricht, Religionskunde und die bekenntnisfreie Schule. Klärungsbedarf zum Hamburger Modell* (in: *Neue Juristische Online-Zeitschrift* 50 [2020], 1537 – 1568) rezipiert und mit Blick auf eventuelle Alternativen reflektiert. In diesem Beitrag zeigt Kreß – vor dem Hintergrund der seiner Meinung nach fragilen religionsverfassungsrechtlichen Konstruktion von RUfa 2.0 – vier Optionen für die Zukunft von RUfa 2.0 auf: „(1) Man kehrt zu einem vornehmlich unikonfessionellen, im Schwerpunkt z. B. evangelischen Religionsunterricht zurück und führt neben ihm durchgängig Ethik ein. [...] (2) Sofern man das Hamburger Modell – so wie von der Schulbehörde angestrebt – trägerplural weiterentwickelt, müsste für religionsfreie sowie für religiös gebundene Kinder, die dies wünschen, als Wahlalternative ebenfalls durchgängig das Fach Ethik vorgehalten werden. (3) Würde hingegen ein konfessioneller, bekenntnishafter Unterricht tatsächlich „für alle“ eingerichtet, müssten postreligiöse, etwa humanistische Weltanschauungen sowohl in die Trägerschaft als auch in die Bereitstellung von Lehrpersonal integriert werden. (4) Eine weitere Alternative wäre ein Fach Ethik/ Religionskunde, das neben ethischen Themen Religionen als Kulturgüter behandelt und auf dieser Basis zur Toleranz und zum religiös-weltanschaulichen Dialog anleitet. [...] Für die Etablierung eines solchen Faches Ethik/ Religionskunde sprechen aus Sicht des Verfassers die stärksten Argumente. [...] Entsprechende Schritte sind in England, Schweden, Norwegen, der Schweiz (Zürich) oder Luxemburg realisiert worden“ (ebd., 1538).

<sup>60</sup> Heinz Kleger / Georg Kohler: *Einleitung. Ein Kapitel politischer Philosophie in Deutschland nach 1945*, in: dies. (Hg.): *Diskurs und Dezision. Politische Vernunft in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation. Hermann Lübbe in der Diskussion*, Wien 1990, 11 – 31, 21.

nachgehen zu wollen und dies auch zu können: „Dieser normativ ausgerichtete Imperativ nimmt Partei für die Freiheit von Subjekten in ihrer historisch kontingenten Identität“<sup>61</sup> und versteht sich als geeigneter Abwehrmechanismus gegen totalitäre Zugriffsversuche mit Blick auf das ausbalancierte und bewährte Verhältnis von Religion und Politik bzw. Religion und Staat in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945:

„Der Staat als liberalitätsgarantierender Ordnungsrahmen des gesellschaftlichen Pluralismus wird vielmehr als ein anti-existenzialistisches Projekt zugunsten bürgerlichen Lebens verstanden, dessen politische Kultur sich im Respekt vor der Rechtlichkeit auszeichnet.“<sup>62</sup>

RUfa 2.0 tritt dem Beobachter als nicht primär wahrheitsreflexive, sondern als „entlastungsdezisionistische“<sup>63</sup> verfahrensmodale Konzeption von Religionsunterrichtsorganisation als Notwendigkeit pragmatischer Vernunft gegenüber. Die Konzeption dient dazu, „das Individuum von Reflexionsüberforderungen zu entlasten, um es weiterhin handlungsfähig zu halten“<sup>64</sup>.

Dem in RUfa 2.0 deutlich eingeschriebenen zivilreligiösen Moment kommt somit dialog- und handlungsnormative Funktion zu, und es zeigt damit den handelnden Subjekten – durch die Zurückstellung der Wahrheitsfrage – Wege und Optionen aus einer als solcher wahrgenommenen und gedeuteten „Reflexionsüberforderung“ auf, indem es z. B. an das gesellschaftlichen Frieden stiftende Potenzial der Religionen appelliert.

Der Religionsunterricht erscheint von daher als geeigneter Ort und Modus, die skizzierte „entlastungsdezisionistische“ pragmatische Vernunft einzuüben. Lehrerinnen und Lehrer erscheinen in diesem Zusammenhang als „Coaches“ für das Einüben und Trainieren pragmatischer Vernunft durch Komparation.

RUfa 2.0 konstruiert sicherlich keine wie auch immer geartete Staatskirche, noch protegiert das Modell eine der an der Konzeption beteiligten Religionsgemeinschaften. Gleichwohl bleibt abschließend aus evangelischer praktisch-theologischer Perspektive zu fragen, ob das unterrichtliche Setting von RUfa 2.0 Raum und Zeit für die „Befähigung zum Christsein“<sup>65</sup> als

---

<sup>61</sup> Ebd.

<sup>62</sup> Ebd., 22.

<sup>63</sup> Heinz Kleger: *Dezisionismus und „common sense“*, in: Kleger / Kohler (Hg.): *Diskurs und Dezision* (s. Fußnote 60), 61 – 116, 63.

<sup>64</sup> Ebd.

<sup>65</sup> Christian Grethlein: *„Religiöse Kompetenzen“ oder „Befähigung zum Christsein“ als Bildungsziel des Religionsunterrichts?*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 59/1 (2016), 64 – 76.

lebenstragende Wirklichkeit ermöglichen kann und will. Oder ist RUfa 2.0 eher Befähigung zur Vernunftreligion und kreativer Neuschaffung von Religion?

Abschließend ist auch aus praktisch-theologischer Perspektive an die an RUfa 2.0. beteiligten Teilkirchen der Nordkirche die Frage einer Verhältnisbestimmung von schulischem – *expressis verbis* multitheologischem – Religionsunterricht und den gemeindepädagogischen Settings zu formulieren.

## Response 2

### Unterricht weder „für alle“ noch „Religion“

#### Zwölf problematische Kennzeichen des sogenannten „Religionsunterrichts für alle“

Der *Religionsunterricht für alle* (RUfa) 2.0 erweist sich als ein ambitioniertes Projekt, das sich einer wichtigen Herausforderung stellt. Dabei trägt es durchaus viele sympathische Züge, die versuchen, dieser Aufgabe gerecht zu werden. Nicht nur, dass eine offensichtlich plausible rechtliche Begründung gegeben wird. Auch eine inhaltliche Begründung scheint auf den ersten Blick nicht unsympathisch zu sein, etwa wenn eine mögliche Begründung mittels der sogenannten „pluralistischen“, in Wirklichkeit aber höchst monistischen, Theologie der Religionen<sup>1</sup> glücklicherweise als das erkannt wird, was sie ist: selbst eine Religionsgründung bzw. Suprareligionsgründung, die daher als ungeeignet für das Modell angesehen wird.<sup>2</sup>

Insofern wäre es auch eine reizvolle Aufgabe, die Stärken des Modells herauszustellen oder diese gegen seine Schwächen abzuwägen. Indessen möchte ich hier nicht der didaktisch oder rhetorisch sinnvollen Vorgehensweise folgen, zunächst die Stärken zu nennen, um dann erst zur Kritik zu kommen. Auf jede *captatio benevolentiae* sei hier um der Sache willen verzichtet. Vielmehr möchte ich gleich grundsätzliche Missverständnisse und Probleme des Programms herausstellen. Dabei handelt es sich zunächst um Missverständnisse, was den christlichen Glauben – und vermutlich auch andere Weglinienperspektiven – betrifft.

### 1 Die Gefahr der folkloristischen Inversion

Wenn z. B. als Grundlage der Fachdidaktik (nicht der Religionsdidaktik) „allgemeindidaktische und bildungstheoretische Perspektiven“<sup>3</sup> genannt werden, dann suggeriert das, diese seien einer Betrachtung aus der Perspektive des Glaubens übergeordnet oder zumindest unabhängig davon. Hier wäre zu beachten, dass solche didaktische Perspektiven immer von der zugrunde liegenden Anthro-

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu die Kritik in Mühling 2013, 437 – 459.

<sup>2</sup> Vgl. ebd., 446.

<sup>3</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 18.

pologie abhängig sind, die letztlich nicht unabhängig von wahrwertnehmenden,<sup>4</sup> d. h. umgangssprachlich „religiösen“, Rahmenauffassungen und ontologischen Verpflichtungen sein kann. Verschleiert man dies, werden Glaube und Religion zu einem kulturellen, wenn nicht gar folkloristischen Segment neben anderen, was die Wirklichkeit des Glaubens allerdings stark verzeichnet.

Diese Vermutung wird im Folgenden bei der Angabe der Ziele des RUfa leider bestätigt. Zu kritisieren ist nicht nur, dass der Begriff des Pluralismus und der pluralistischen Gesellschaft in dem Aufsatz von Jochen Bauer stets undefiniert gebraucht wird und damit nicht die Alternative zwischen einem Pluralismus aus Beliebigkeit und einem Pluralismus aus pluralen Prinzipien erkannt wird,<sup>5</sup> sodass vermutlich ersterer bewusst oder unbewusst befördert wird, sondern die Ausführungen über die Ziele des RUfa lassen auch gleich weitere fünf gefährliche Missverständnisse erkennen, das segmentalistische, das individualistische, das interpretationalistische, das kognitivistische und das merkantilistische, wenn es heißt, das Ziel sei, religiöse Deutungsangebote für eigenständige Subjekte<sup>6</sup> zu bieten, „unabhängig davon, ob diese über einen religiösen Hintergrund verfügen oder nicht“<sup>7</sup>, damit die persönlichen Auffassungen reflektiert werden könnten.<sup>8</sup> Was ist hier problematisch?

## 2 Das segmentalistische Missverständnis

Das segmentalistische Missverständnis ist eng mit der Gefahr der folkloristischen Inversion verbunden. Es besteht in der Auffassung, Religion sei etwas, das sich kulturell segmentieren ließe, das also nur bestimmte Praxen des personalen und sozialen Lebens bestimme. Entsprechend müsse es möglich sein, zwischen Menschen mit Religiosität und ohne eine solche zu unterscheiden. Theologisch ist all dies allerdings ausgeschlossen, weil Glaube eine Art und Weise des Wahrwertnehmens ist,<sup>9</sup> die jegliche Art schon des Wahrnehmens als Widerfahrnis und entsprechend auch jeglichen Respons im Handeln bestimmt. Das hat gleich mehrere Konsequenzen: Glaube bestimmt das Ganze der Praxis von

---

<sup>4</sup> Wahrwertnehmen ist die phänomenal unmittelbare Einheit der Wahrnehmung von Fakten und Werten in Situationen, demgegenüber ihre Trennung auf einer kognitiven Abstraktion beruht. Zum Begriff des Wahrwertnehmens vgl. Mühling 2020b, 39 – 68.

<sup>5</sup> Zur Unterscheidung vgl. Herms 1995b.

<sup>6</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 19; vgl. auch den Terminus der „religiöse[n] Subjektwerdung“, ebd., 41.

<sup>7</sup> Ebd., 19.

<sup>8</sup> Vgl. ebd.

<sup>9</sup> Vgl. Mühling 2020b, 579 – 581.

Menschen, sei es personal oder sozial, und ist daher kein Segment. Ferner gilt, dass „glaubenslose“ Menschen in diesem Sinne – und das ist der theologisch und sozial allein relevante Sinn von Glauben – undenkbar sind. Eine Weise des Wahrwertnehmens auf Weglinienperspektiven ist eine Voraussetzung des Lebens überhaupt, sodass Irreligiosität an sich unmöglich ist. Man kann nicht „religiös unmusikalisch“ sein, wie behauptet wurde,<sup>10</sup> aber man kann natürlich seine Bildung der Weglinienperspektive nicht in einer der Traditionen der üblichen Religionsgesellschaften erfahren – allerdings verfügt man dann dennoch über einen religiösen Hintergrund, den es dann gerade zu explizieren und vielleicht auch erst zu entdecken gilt.

### 3 Das individualistische Missverständnis

Das individualistische Missverständnis betrifft ein Missverständnis der Anthropologie. Zwar ist es nach den Standards der Epoche der westlichen Moderne nicht verwunderlich, wenn von Menschen als „eigenständigen Subjekten“ gesprochen wird. Dennoch ist das in mehrfacher Hinsicht problematisch. Aus theologischer Sicht sind Menschen nicht eigenständige Individuen oder Subjekte, die sich frei assoziieren können oder auch nicht, sondern als *imagines dilectionis dei* Personen in Beziehung, sodass jede Besonderheit nur in, mit und unter der Beziehung zu anderen konstituiert wird. Eine Eigenständigkeit ist insofern undenkbar, und wird sie doch vertreten, äußerst problematisch, weil sie das individualistische Missverständnis befördert. Auch die Rede vom Menschen als „Subjekt“ anstatt als Person ist fragwürdig, zumindest aber äußerst unpräzise. Steht dahinter eine subjektivistische Ontologie im Gefolge bestimmter Auffassungen des 19. Jahrhunderts? Wird hier eine Basalität der Subjekt-Objekt-Distinktion vertreten, die tatsächlich aber erst im Laufe des Wahrwertnehmens auftritt?<sup>11</sup> Oder wird hier einfach ein Wort unbedacht gebraucht? All das bleibt offen.

### 4 Das interpretationalistische Missverständnis

Das interpretationalistische Missverständnis besteht in der phänomenal falschen, aber sehr verbreiteten Auffassung, der Glaube deute oder interpretiere von ihm unabhängige, wahrgenommene Fakten oder Sachverhalte. Nur unter dieser Bedingung sei es möglich, dass Glaubensgemeinschaften Deutungsangebote<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Vgl. Habermas 2011.

<sup>11</sup> Vgl. Mühling 2020b, 411 – 417.

<sup>12</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 19.

oder „Deutungsmöglichkeiten“<sup>13</sup> unterbreiten können. Glaube ist aber weder ein Wirklichkeitsverständnis noch eine Interpretationspraxis, wenn auch Verständnisse und Deutungspraxen zum Leben des Glaubens gehören. Sie gehören allerdings nur deswegen dazu, weil Glaube *zuallererst* in vermittelter Unmittelbarkeit ein Wahrwertnehmen auf Weglinienperspektiven ist, sodass auch Verständnisse und Deutungspraxen von ihm mitbestimmt werden. Vom Glauben unabhängige Fakten oder wahrgenommene Sachverhalte gibt es nicht, sondern gerade erst durch Deutungen werden die im Glauben wahrwertgenommenen Phänomene so präpariert, dass man scheinbar unabhängige Fakten und Sachverhalte erhält.<sup>14</sup>

## 5 Das kognitivistische Missverständnis

Eng verbunden mit dem interpretationalistischen Missverständnis ist das kognitivistische, das den RUfa im Ganzen zu bestimmen scheint. Der RUfa scheint die Aufgabe der „Reflexion“<sup>15</sup> zu besitzen, die auch die „wissenschaftliche [...] Reflexion“<sup>16</sup> mit einbeziehen müsse. Es wird davon gesprochen, dass es um die „Systematisierung von Wissen“<sup>17</sup> gehe oder dass das „Selbstverständnis“<sup>18</sup> von Religionen berücksichtigt werden müsse. Das deutet darauf hin, dass der RUfa Religion in der Tat primär als kognitive Praxis versteht. Glaube ist aber *zuallererst* nicht eine kognitive, sondern eine *leibliche* Praxis, die darum zunächst Affektivitätsbildung, Willens- und Motivationsbildung und schließlich auch kognitive Praxen mit einschließt. Diese grundlegende leibhafte Dimension, die zahlreiche Haltungen, das Erleben, vor allem nicht nur die Information über, sondern auch die tatsächliche Praxis von Gebet, Bekenntnis, Lob und Verkündigung durch die Schülerinnen und Schüler einschließen würde, fehlt aber vollständig im Konzept des RUfa. Es scheint, als wolle er nur „informieren“. Ohne das Praktizieren dieser Elemente bleibt jede Information nur äußerlich. Vor allem aber entspricht ein RU dann nicht der geforderten Konfessionsgebundenheit. Natürlich verwundert es nicht, dass diese praktischen Elemente nicht erscheinen, weil hier die Differenzen der verschiedenen Religionsgemeinschaften bis hin zu denkbaren Konflikten deutlicher hervortreten würden. Aber eine solche Bequemlichkeit kann kaum als Ausrede dienen. Wo nicht konkret eine Gottheit mit Namen angerufen, verherr-

---

<sup>13</sup> Ebd., 26.

<sup>14</sup> Vgl. Mühling 2020a, 123–125.

<sup>15</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 30, vgl. auch 19.

<sup>16</sup> Ebd., 23.

<sup>17</sup> Ebd., 33.

<sup>18</sup> Ebd., 11, 23, 35.



licht, gebeten und zu ihr geklagt wird, da wird kein Glaube praktiziert und auch keine wirkliche, identitätsbildende „Information“ geboten, und dort verliert sich jede „Reflexion“ – was ja nichts als eine visuelle Metapher des Spiegels übertragen auf den kognitiven Bereich ist – im Wirkungslosen. Wo es keine vom Subjekt unabhängige Wirklichkeit gibt, kann auch nichts gespiegelt werden.

## 6 Das merkantilistische Missverständnis

Das merkantilistische Missverständnis besteht darin, dass sich der RUfa der ökonomischen Sprache des Marktes bedient, wenn er von „Deutungsangeboten“ spricht. Das ist einerseits falsch, weil hier deutlich wird, dass es offensichtlich das Verständnis von Angebot und Nachfrage des Marktes ist, das als implizites Rahmenverständnis des RUfa dient. Das aber würde auf eine implizite Anerkennung einer ökonomischen Praxis zur Bildung der Identität einer Gesellschaft<sup>19</sup> hindeuten, die christlicherseits auch dann problematisch ist, wenn sie sich nicht explizit als neoliberal versteht. Die Sprache von „Angeboten“ im Bereich des Glaubens ist aber auch deswegen falsch, weil sie anthropologisch suggeriert, ein individuelles Subjekt sei zur Auswahl fähig. Das überspielt die Tatsache, dass zum einen jede Auswahl im Handeln ihrerseits vom glaubenden Wahrwertnehmen immer schon geprägt ist und dass zum anderen eine Auswahl religiöser Präferenzen und Auffassungen immer schon der theologischen Religionskritik unterliegt: Wo ein menschliches Subjekt sich seinen Glauben wählt, kann es sich nur um Idolatrie oder um einen evidenten Selbstwiderspruch handeln, sodass Religion tatsächlich zum Unglauben<sup>20</sup> würde.

## 7 Was ist Transzendenz?

Leider sind die genannten fünf Missverständnisse nicht die einzigen erscheinenden Probleme. Auffällig ist nicht nur die kognitivistische Verengung auf religiöse Wissensgehalte, sondern auch deren radikale Reduktion auf die vier Themen, „*Religionen, Gott/ Transzendenz, Mensch und Verantwortung*“<sup>21</sup>. Sicher, man wird vieles des christlichen Glaubens, das nicht genannt ist, wie die Schöpfung der nichtmenschlichen Welt, die Hamartologie, die Gnadenlehre, die Eschatologie etc., irgendwie hier einordnen können. Aber diese Aufgabe wird dann die Lehrkraft größtenteils selbst leisten müssen. Auch die Sprache dieser Rei-

<sup>19</sup> Vgl. dazu Herms 1995a.

<sup>20</sup> Vgl. zum Begriff der Religion als Unglaube: Barth 1932–1967, I/2, §17, 304–397.

<sup>21</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 23.

hung ist verräterisch. Benutzt wird der ungeklärte Religionsbegriff, das Wort „Gott“ wird durch „Transzendenz“ erläutert. Das mag verständlich sein, wenn man an Glaubensgemeinschaften denkt, die das Wort „Gott“ so nicht kennen, aber es ist für viele Glaubensgemeinschaften, einschließlich des Christentums, schlicht falsch, weil Gott hier nicht nur als transzendent, sondern immer auch als immanent gesehen wird. Weisen des Wahrwertnehmens, die Gott als das, „woran der Mensch sein Herz hängt“<sup>22</sup>, *nur immanent* verstehen, werden gar ganz ausgeschlossen. Wird hier verkannt, dass immanentistische Religiositäten die größte Herausforderung der Gegenwart darstellen?

## 8 Was sind „Quellen“?

Ein weiteres Problem erscheint, wenn durchgängig bei den beteiligten Religionen deren „Quellen“<sup>23</sup> als Unterrichtsgegenstand genannt werden. Man möchte hier offensichtlich Termini wie „heilige Schriften“, „kanonische Schrift“ etc. vermeiden, um einen deskriptiven Terminus zu finden. Das aber ist er gerade nicht, denn auch „Quelle“ wird hier als Metapher verwandt, und zwar als doppelte: Zunächst handelt es sich um eine fluviale Metapher und dann in einer Metaphorizität zweiter Ordnung um eine literaturwissenschaftliche Metapher. Beides auf die Welt des Glaubens übertragen ist aber nicht dasselbe: Nur wer wirklich literalistischer oder historistischer Biblizist ist, würde im Rahmen des Christentums meinen, dass sich sein Glaube aus einer Schrift als Quelle speist. Theologisch ist die Quelle aber nicht die Schrift, sondern die glaubensschaffende Selbstpräsentation des personalen und inkarnierten Wortes Gottes Jesus Christus zusammen mit der Konkarnation<sup>24</sup> des Heiligen Geistes in der Verschränkung der Lebensgeschichten zwischen Glaubendem und Evangelium.<sup>25</sup>

Die Quellen des christlichen Wahrwertnehmens sind also *personale, nicht literale*. Demgegenüber haben alle schriftlichen Äußerungen, seien es die biblischen oder traditionelle, nur indirekte Zeugnisfunktion. Und in der Tat kommt es in den beispielhaft gewählten Inhalten und Verfahrensweisen des RUfa dann auch zu hermeneutisch-methodischen Fehlern, die nicht verzeihbar sind: So sollen die verschiedenen Quellen, z. B. Bibel und Koran, im Unterricht miteinander

---

<sup>22</sup> Vgl. Martin Luther in Dingel (Hg.) 2014, 937.

<sup>23</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 19ff.

<sup>24</sup> Vgl. zum Begriff: Mühling 2013, 387f.

<sup>25</sup> Vgl. Mühling 2020b, 549 – 578; Mühling 2020a.

verglichen werden;<sup>26</sup> ebenso sollen „zentrale[...] Personen in den Religionen“<sup>27</sup> miteinander verglichen und kontrastiert werden. Jeder Vergleich setzt aber schon die Klassifikation unter eine Gattung voraus und damit die Anerkennung, dass sich der entsprechende Gegenstand tatsächlich so qualifizieren lässt. Das aber ist bei den genannten Beispielen nicht der Fall. Denn aus theologischer Sicht sind nicht „Quelle“ und „zentrale Person“ sinnvolle Eigenschaften oder Gattungen, sondern beispielsweise „Quelle“ und „Zeugnis“. Dann aber müsste beispielsweise Jesus Christus als Quelle des christlichen Glaubens mit dem Koran als Quelle des Islam verglichen werden, und die biblischen Schriften mit Mohammed. Allein an diesem Beispiel dieser dem Selbstverständnis der genannten Glaubensformen adäquaten Klassifikation wird ersichtlich, dass der RUFa offensichtlich hier eine Klassifikation vertritt, die aus der Sicht des Islam und des biblizistischen Christentums akzeptabel, aus der Sicht aller nicht biblizistischen Formen des Christentums aber inakzeptabel ist. Und biblizistische Verständnisse des Christentums wird man zu Recht zumindest als strukturäquivalente Islamisierung des Christentums bezeichnen müssen.

## 9 Was ist Multiperspektivität?

Problematisch ist auch die Rede von „Perspektiven“ und vom „Multiperspektivität“, wie sie im Text vorkommt, etwa wenn es heißt, dass verschiedene Umgangsweisen mit Tod und Sterben „multiperspektivisch erschlossen und individuell reflektiert“ werden sollen.<sup>28</sup> Perspektiven werden hier offensichtlich als Standpunkte verstanden, von denen aus man ein bestimmtes Gesichtsfeld wahrnehmen kann, um daraufhin, also nacheinander, das gleiche Gesichtsfeld von einem anderen Standpunkt aus zu betrachten. Auch das entspricht nicht der Wirklichkeit des Wahrnehmens. Denn in der Phänomenalität des Wahrnehmens nehmen wir überhaupt keine Standpunkte ein, sondern verlassen diese ständig.<sup>29</sup> Das heißt nicht, dass es keine Perspektiven gibt. Aber es bedeutet, dass Perspektiven eben keine Standpunkte sind, sondern dynamische Weglinienperspektiven, die selbst beständig der Veränderung unterliegen. Die Rede von Standpunkten ist demgegenüber schon eine kognitive Abstraktion vom lebensweltlich Erscheinenden.

---

<sup>26</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 23.

<sup>27</sup> Ebd., 32.

<sup>28</sup> Ebd., vgl. auch 38f.

<sup>29</sup> Vgl. Masschelein 2010.

Dies ist nicht nur wichtig, um verstehen zu können, warum Glaube eben kein kognitives Verständnis der Wirklichkeit sein kann, vielmehr eine Art und Weise des leiblichen Wahrwertnehmens, sondern auch, um verstehen zu können, dass eine Multiperspektivität kein sinnvoller Begriff ist, der auf irgendetwas Lebensweltliches Bezug nehmen könnte: Das Werden der eigenen Weglinienperspektive kann nicht zugunsten anderer verlassen werden. Und setzt man nicht eine allgemeine, abstrakte „Gottesperspektive“ voraus, kann auch nie gesagt werden, ob das, was von zwei dynamischen Weglinienperspektiven aus betrachtet wird, tatsächlich dasselbe Phänomen ist. Diesen Fehler der Behauptung eines Suprastandpunktes hatte in der Tat die eingangs genannte und vom Text glücklicherweise kritisierte sogenannte „pluralistische“ Theologie der Religionen begangen. Taucht aber nicht der gleiche Fehler hier implizit wieder auf?

## 10 Was sind Lehrkräfte?

Große Probleme erscheinen auch, wenn die Personen, die Lehrerinnen und Lehrer sind, betrachtet werden. Am Anfang des entsprechenden Abschnitts wird gegen die Betonung der Verbindung von Konfessionalität und Person des Lehrenden einschließlich dessen Zeugnisfunktion polemisiert; man orientiere sich dabei eher an der „Funktion“ von „Geistlichen“ oder „Theologieprofessoren“,<sup>30</sup> nicht aber an modernen „Professionstheorien“<sup>31</sup> (ohne dass diese im Übrigen spezifiziert würden). Gleichzeitig ist der Abschnitt mit „Lehrkräfte“ überschrieben, ebenfalls ein Ausdruck wie „Arbeitskraft“, „Hilfskraft“ etc., der die personale Besonderheit verschleiert und die allgemeine Funktionserfüllung in einem mechanistischen und merkantilistischen System betont. Genau dies ist aber ein großes Problem. Denn obwohl viele Professionstheorien gerade entworfen sind, um Funktion (oder Rolle) von der sie ausfüllenden Person zu trennen oder zumindest zu unterscheiden und so zu suggerieren, für die Person könne auch durch die Profession eine Entlastung eintreten, wenn sie nicht alles in ihren ureigensten Identitätsansprüchen verantworten müsse, ist der Effekt doch im Gegenteil der einer Belastung.

Dies aufzuzeigen sprengt den Rahmen der Response, wäre aber auch nur möglich, wenn konkrete Professionstheorien genannt würden. Daher kann hier nur die Gegenthese vertreten werden: Unsere Perspektiven des Wahrwertnehmens werden gebildet mittels der Verschränkung der Geschichten von Personen

---

<sup>30</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 34.

<sup>31</sup> Ebd.

in Beziehung. Und je mehr Sequenzen hier Verbindungen darstellen, desto enger und unwillkürlicher geschieht die personale Bildung. Sowohl für Lehrer als auch für Schüler gibt es aber kaum eine Lebenswelt mit intensiverer episodischer Verschränkung als die Lebenswelt der Schule. Man kann das anerkennen, indem man dafür personale Verantwortung übernimmt. Das heißt aber auch, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer sein Lehrersein und dauerndes Lehrerwerden als konstitutiven Bestandteil seiner ureigensten personalen Identität im Werden versteht. Man kann aber auch so damit umgehen, dass man sich von seinem Lehrersein distanziert, indem man dieses als „Rolle“ in einem „System“ kennzeichnet, d. h. als Funktionsposition. Das mag auf den ersten Blick eine Entlastung bedeuten, weil nun systemische, d. h. apersonale, Operationen für das Geschehen in der Schule verantwortlich zu sein scheinen. Es ist allerdings auf den zweiten Blick problematisch, weil man sich durch eine solche Haltung tendenziell selbst entpersonalisiert und sich (und alle anderen Personen) tendenziell in die Opferrolle begibt, der der „Täter“ des Systems gegenübersteht.

## 11 Diskreditierung von Rotations- und Kooperationsmodellen

Die genannten Konkretionen erhärten den Verdacht, dass die vier Rollen des Repräsentanten, des Bürgen, des Moderators und des Referenten<sup>32</sup> letztlich doch nur ein Lippenbekenntnis darstellen. Warum sollte sonst das Rotationsmodell so diskreditiert werden, wie es geschieht, wenn es einerseits als „organisatorisch und unterrichtspraktisch unrealistisch“ und andererseits als „didaktisch wenig erstrebenswert“<sup>33</sup> bezeichnet wird, weil dann die verschiedenen Perspektiven unverbunden blieben? In dieser Argumentation wird die Didaktik zur Legitimationsdidaktik scheinbarer ökonomischer Zwänge. Denn ein Rotationsmodell von Lehrkräften wäre natürlich nicht unrealistisch, sondern nur aufwändig und teuer. Aber Aufwand und Kosten dürfen eben nicht als „unrealistisch“ bezeichnet werden. Das legitimationsdidaktische Argument verfehlt allerdings sein Ziel: Warum sollte eine Rotation von besonderen Personen mit ihren unterschiedlichen Weglinienperspektiven die „Multiperspektivität“ weniger gewähren können, als wenn nur eine Person mit ihrer je eigenen Weglinienperspektive dies leisten soll? Wenn eine Person das überhaupt leisten kann – was angesichts unserer Kritik des Multiperspektivitätsbegriffs ja an sich fragwürdig ist –, dann ist dies auch bei einer Rotation mehrerer Personen der Fall.

---

<sup>32</sup> Vgl. ebd., 35.

<sup>33</sup> Ebd.

Rotationsmodelle wären also tatsächlich auch in der vorliegenden Argumentation besser als das vorgeschlagene Modell. Allerdings sind Rotationsmodelle nicht die besten Modelle. Denn deutlich ist, dass ein wirklich sinnvoller Religionsunterricht *für alle* weder das eine noch das andere verfolgen würde. Er würde vielmehr *dauerndes Coteaching zweier oder mehrerer Personen* praktizieren oder – wenn er durch externe, wirtschaftliche Gründe gezwungen wäre, es abzuschwächen – zumindest als vorzüglich anerkennen. Andere Modelle wie der „konfessionell-kooperative Religionsunterricht“<sup>34</sup> sehen hier jedenfalls erfolgversprechender und lebensweltlich adäquater aus.

## 12 Das „Wesen der Religionen“ und die Subjekt-Objekt-Distinktion

Ist der Begriff der „Religion“ oder der „Religionen“ überhaupt ein sinnvoller Begriff? Interessanterweise wird dies gerade von religionswissenschaftlicher Seite bestritten,<sup>35</sup> aber von theologischer Seite betont.<sup>36</sup> Wir können hier auf diese Diskussionen nicht näher eingehen. Schauen wir aber einmal, was eine ganz andere Wissenschaft jenseits von Religionswissenschaft und Theologie, die Anthropologie, zum Thema der Religion zu sagen hat. So schreibt der Aberdeener Sozialanthropologe Tim Ingold:

„religion, too, is fundamentally a knotting of lines. Though the etymology of the term is disputed, at least one interpretation has it as a compound of *re* (again) and *ligare* (to bind or fasten). Religion is thus re-binding, and lines and knotting seem to be at the heart of it. Yet classically, discussions of religion have been waylaid by questions of belief and the supernatural. This is to think of the religious imagination as a power of representation, of giving form to appearances of dressing a world already in place with images of the divine. I have argued, to the contrary, that imagination is the power of appearing things, not of representing them: it is the impulse of a life that, in continually running ahead of itself, leads by submission. And this perhaps gives us a better way of understanding religious sensibility, as a matter not of belief, but of *faith*. Religious faith [...] is founded in a grammar of participation, not of representation. It has nothing to do with holding beliefs *about* the world and everything to do with corresponding *with* it. It is about commitment and the passion that infuses it, about the recognition of what we owe to the world for our existence and our capacity to act. [...] The combination of attentionality, leading by submission and doing-in-undergoing that [...] is of the essence of correspondence is perfectly captured in the concept of religious ‚observance‘. What is failure to observe? It is negligence.“<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Vgl. EKD, Rat der (Hg.) 2017.

<sup>35</sup> Vgl. Bergunder 2011, 13 – 16.

<sup>36</sup> Vgl. Herms 2017, 78 – 82.

<sup>37</sup> Ingold 2015, 155f.

Wir können die These Ingolds hier weder näher darstellen noch auf ihre Adäquanz untersuchen. Aber nehmen wir einmal an, sie würde stimmen. Welches Licht wirft dies dann auf den RUfa? Nach Ingolds These hat Religion die Aufgabe, den Menschen wieder an die Wirklichkeit zurückzubinden. Ihr war er notwendigerweise entfremdet durch die zwar sekundäre, nichtsdestotrotz aber emergierende Subjekt-Objekt-Distinktion. Der RUfa jedenfalls hat nichts irgendwie Religiöses im Sinn, denn er zementiert gerade diese Distinktion. Denn es heißt ja:

„Eine Lehrkraft kann nicht eine andere Religion als ihre eigene ‚subjektauthentisch‘ vorleben. [...] Sie kann lediglich exemplarisch [...] zeigen, was es bedeutet, subjektauthentisch eine Religion zu leben. [...] Eine muslimische Lehrkraft kann [...] einen biblischen Text [...] ‚objektauthentisch‘ in den Unterricht einspielen [...]“<sup>38</sup>

Diese Trennung zwischen „subjektauthentisch“ und „objektauthentisch“ verfehlt gerade das, um was es nach sozialanthropologischer Auffassung bei „Religion“ geht. Denn jedwede Religion hätte eben zu zeigen, dass diese Distinktion, zwischen dem Objekt-Authentischen und dem Subjekt-Authentischen eine künstliche Abstraktion von der Wirklichkeit darstellt, die uns gerade in Distanz zum Leben hält, nicht aber an es zurückbindet. Der RUfa entpuppt sich damit nicht nur nicht als ein Unterricht für alle, sondern gerade nicht als *Religions*unterricht.

## Literatur

- Barth, Karl (1932 – 1967): *Kirchliche Dogmatik*, Zürich.
- Bergunder, Michael (2011): *Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft*, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 19, 3 – 55.
- Dingel, Irene u. a. (Hg., 2014): *Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche*, vollständige Neuedition, Göttingen / Bristol, CT.
- EKD, Rat der (Hg., 2017): *Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht*, Hannover.
- Habermas, Jürgen (2001): *Glauben und Wissen*, Dankesrede [anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels], <https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/alle-preistraeger-seit-1950/2000-2009/juergen-habermas> (Ab-ruf: 30.3.2021).
- Herms, Eilert (1995a): *Kirche in der Zeit*, in: ders. (Hg.): *Kirche für die Welt*, Tübingen, 231 – 317.
- Herms, Eilert (1995b): *Pluralismus aus Prinzip*, in: ders. (Hg.): *Kirche für die Welt*, Tübingen, 467 – 485.
- Herms, Eilert (2017): *Systematische Theologie. Das Wesen des Christentums: In Wahrheit und aus Gnade leben*, Bd. 1, Tübingen, §§ 1 – 59.
- Ingold, Tim (2015): *The Life of Lines*, London / New York.

<sup>38</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 35.

- Masschelein, Jan (2010): *E-ducating the Gaze. The Idea of a Poor Pedagogy*, in: *Ethics and Education* 5/1, 43 – 53.
- Mühling, Markus (2013): *Liebesgeschichte Gott. Systematische Theologie im Konzept*, Göttingen.
- Mühling, Markus (2020a): *Perceiving Values in the Story of the Gospel. A Sketch in 11 Theses*, in: ders./Förster, Yvonne/Gilland, David (Hg.): *Perceiving Truth and Value*, Göttingen/Bristol, CT, 117 – 132.
- Mühling, Markus (2020b): *Post-Systematische Theologie I. Denkwege – Eine theologische Philosophie*, Leiden/Paderborn.



## Response 3

### „Ethik“ als Problem des RUfa 2.0

#### 1 Erfahrungen mit „Ethik“ im RUfa

„Von zwei muslimischen Lehrkräften wurde angemerkt, dass sie Schwierigkeiten mit dem christlichen Gerechtigkeitsverständnis hätten, wie es im Gleichnis ‚Arbeiter im Weinberg‘ transportiert werde. Für eine der beiden Lehrkräfte sei dieser Inhalt (dieses spezifische Gleichnis) grundsätzlich nicht unterrichtbar, da sie das Gerechtigkeitsverständnis nicht teilen und es deshalb nicht authentisch unterrichten könne.“<sup>1</sup>

Im *Religionsunterricht für alle* (RUfa) birgt das Thema der Ethik offensichtlich besondere Herausforderungen. Die muslimische Lehrkraft, deren Aussage zur Evaluation des Hamburger Modells hier wiedergegeben ist, dürfte auch andere Inhalte der christlichen Religion wie etwa die trinitarische Gottesvorstellung nicht teilen.<sup>2</sup> Doch insbesondere im *ethischen* Kontext der Unterrichtseinheit (UE) „Miteinander gerecht leben“ für die 5./6. Jahrgangsstufe, in der das Gleichnis aus Matth 20,1-16 besprochen wird, wird die eigene „Authentizität“ zum Problem. Warum ist das so?

Bevor diese Beobachtung aus systematisch-theologischer Perspektive analysiert wird, werden weitere Hinweise aus der genannten Evaluation zusammengestellt, die auf das „Sonderproblem Ethik“ im RUfa hinführen. So heißt es im Text des Berichtes weiter:

„Für die andere muslimische Lehrkraft steht die Unterrichtbarkeit in engem Zusammenhang mit der Konzeption der UE: Würde in einer UE für die SuS [Schülerinnen und Schüler] deutlich werden, dass es sich um das *christliche* Gerechtigkeitsverständnis handele, hätte sie keine Schwierigkeiten mit der Unterrichtung des Gleichnisses. In der UE ‚Miteinander gerecht leben‘ sei jedoch für die SuS zu wenig erkennbar, welcher Inhalt aus welcher Religion stamme.“<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Jutta Wolff: *Evaluation. Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle*, 2018, <https://www.hamburg.de/contentblob/11228470/a9828c1f5defe932d0c85401ef5c39a4/data/gesamtbericht-religionsunterricht-fuer-alle.pdf>, 84 (Abruf der in diesem Beitrag angegebenen Internetseiten: 25.3.2021).

<sup>2</sup> In derselben Evaluation bezeichnet eine muslimische Lehrkraft die trinitarische Gottesvorstellung als „unlogisch“ (ebd., 233); von Problemen, diese trotzdem im Unterricht zu behandeln, ist allerdings nicht die Rede.

<sup>3</sup> Ebd., 84.

Offenbar ist die Strategie, Unterrichtsinhalte einer bestimmten Religion zuzuordnen und sie dadurch als partikular zu markieren, in dieser Unterrichtseinheit gescheitert. Dafür sprechen auch Ergebnisse aus Interviews mit Schülerinnen und Schülern (SuS):

„Für die SuS war in dieser UE nicht immer deutlich, aus welcher Religion ein im Unterricht behandelter Inhalt stammte (s. o.). Dieser von den Lehrkräften geschilderte Eindruck bestätigte sich im Gruppeninterview mit den SuS, in dem diese die Herkunft verschiedener Inhalte nicht immer sicher zuordnen konnten. Zwar hätten die Lehrkräfte die Herkunft mehrfach erwähnt, dies wurde jedoch von den SuS teilweise ‚vergessen‘.“<sup>4</sup>

Dadurch, dass die SuS nach der Unterrichtseinheit nicht in der Lage waren, bestimmte Gerechtigkeitsverständnisse als Partikulargut einzelner Religionen zu identifizieren, ist zunächst ein kognitiv-religionskundliches Lernziel nicht erreicht. Dem könne möglicherweise durch eine verstärkte Differenzhermeneutik abgeholfen werden:

„Von den Lehrkräften wurde überlegt, ob in der UE die Unterschiede zwischen den Religionen deutlicher herausgearbeitet werden müssten, derzeit liege der Fokus eher auf den Gemeinsamkeiten.“<sup>5</sup>

Doch die mangelnde Partikularisierung hatte noch eine andere Folge, die zu einer massiven Verunsicherung der Lehrkräfte geführt hat:

„Problematisiert wurde in diesem Zusammenhang die Übernahme religiöser Begriffe in den Alltag durch SuS einer anderen Religion: Die Lehrkräfte berichteten, dass bestimmte Begriffe, mit denen sich die SuS im Unterricht befasst hatten, über den Unterricht hinaus in den Alltag Eingang fanden. SuS fragten beispielsweise, ob ihre gute Tat als ‚Sadaqa‘ zählen würde. Es müsse geklärt werden, inwiefern es ‚in Ordnung‘ sei, wenn SuS religiöse Begrifflichkeiten einer anderen Religion übernehmen und verwenden, ohne deren religiöse Färbung zu verstehen – und dies evtl. für Tatbestände, die in der eigenen Religion mit einem anderen Begriff belegt sind.“<sup>6</sup>

Solche semantischen Kontaktinfektionen zwischen den Religionen sind der Auffassung der Lehrenden zufolge also potenziell unstatthaft. Ihre Legitimität ist jedenfalls klärungsbedürftig (durch welche Instanz?). Insgesamt, so resümiert die Autorin des Evaluationsberichts im Potenzialis, besteht eine Verbindung

---

<sup>4</sup> Ebd., 86.

<sup>5</sup> Ebd.

<sup>6</sup> Ebd.

zwischen dem Umstand, dass die SuS die gebotenen Inhalte nicht hinreichend als partikular behandeln, und dem Kontext einer *ethischen* Unterrichtseinheit:

„Es entsteht der Eindruck, dass Inhalte zum Thema Gerechtigkeit aus verschiedenen Religionen primär danach ausgewählt wurden, welchen praktischen Nutzen diese für das übergeordnete Ziel ‚gerechtere Gesellschaft‘ haben könnten und es weniger darum ging, die Perspektiven der verschiedenen Religionen zu verdeutlichen. Möglicherweise zeigt sich hier ein Spannungsverhältnis: Einerseits soll ein ethisches Thema mit starkem Lebensweltbezug und Handlungsaufforderung unterrichtet werden, andererseits sollen die Perspektiven der jeweiligen Religionen deutlich werden.“<sup>7</sup>

Themen mit „Lebensweltbezug und Handlungsaufforderung“ lassen sich offenbar nicht so leicht in derjenigen differenzkorrekten Distinktheit diskutieren, die als Leitbild des RUfa hier vorausgesetzt ist. Was für das eigene Leben und Handeln einleuchtet, lässt sich offensichtlich nicht mehr so einfach in die partikulare Schublade zurückstopfen, aus der es gekommen ist. Zugespitzt erscheint „Ethik“ somit als Gefahr, als ein möglicher Abweg für den RUfa:

„Ist die UE ‚zu ethisch‘ konzipiert (so wie es zumindest für die Doppelstunde ‚Achtsamkeit und Mitgefühl‘ kritisiert wurde) und mit welchen Mitteln lassen sich die Perspektiven der Religionen stärker verdeutlichen? Inwiefern verhindert / erschwert der starke Fokus auf Lebensweltbezug und Nutzung der Inhalte für die eigene Lebensgestaltung der SuS ggf. die Verdeutlichung der Religionspezifität?“<sup>8</sup>

Ethik erweist sich mithin als dasjenige Diskursfeld, auf dem die Definitionshoheit der einzelnen Religionen dadurch gefährdet ist, dass sie sich vor dem Horizont einer gemeinsamen Frage ausweisen müssen.

„Dadurch, dass von einer Fragestellung ausgehend die Religionen zu deren Bearbeitung herbeigezogen werden, besteht unabhängig von der konkreten Unterrichtsumsetzung die Gefahr des Eklektizismus und der Überbetonung des religionsübergreifenden Themas. Dies könnte zur Folge haben, dass die Perspektive der einzelnen Religion nicht ausreichend zur Geltung kommt.“<sup>9</sup>

Ethik (oder: Moral, das ist noch zu klären) entwickelt also eine Eigendynamik, die das normative Pluralitätsmodell des RUfa gefährdet. Durch semantische Übernahmen und inhaltliche Aneignungen ist das Befriedigungsmodell des friedlichen Beieinanders partikularer Bekenntnisse, die die theologische Hoheit über ihre eigene Auslegung haben und behalten, potenziell überschritten. Die ins-

---

<sup>7</sup> Ebd., 87.

<sup>8</sup> Ebd., 88.

<sup>9</sup> Ebd., 225.

besondere in der Rolle der Lehrkraft festgeschriebene Norm der respektvollen Differenzproduktion und positionellen Partikularität wird konterkariert durch Fragen danach, was denn nun für das gemeinsame bzw. das je eigene Leben gut und richtig sei. Das soll im Folgenden entfaltet werden. Worin genau besteht das Problem der „Ethik“ für den RUfa (Abschnitt 2), und inwieweit sind hier das Wesen des Ethischen selbst (Abschnitt 3) und das Verhältnis von „Religion“ und „Ethik“ (Abschnitt 4) berührt? Vor dem Hintergrund dieser Klärungen soll ein Vorschlag für den Umgang des RUfa mit ethischen Themen angedeutet werden (Abschnitt 5).

## 2 Zum Ort von „Ethik“ im RUfa

„Ethik“ hat im RUfa, wie er in Hamburg in trägerpluraler Verantwortung durchgeführt wird, selbstverständlich und an vielen Stellen ihren Platz. Unter anderem zielt der RUfa auf „Orientierungskompetenz“ als „Fähigkeit, sich in und durch Religion zu orientieren“. Hierbei geht es insbesondere darum, „nach der Verantwortung des Menschen in der Welt [zu] fragen“. Ausgebildet werden soll hier die „Fähigkeit, eigene Vorstellungen von verantwortlichem Handeln und Vorstellungen aus den Religionen und dem kulturellen Kontext aufeinander zu beziehen und zu reflektieren, und darauf aufbauend verantwortungsbewusst zu handeln“.<sup>10</sup> Der zugehörige Themenbereich „Verantwortlich handeln“ umfasst in den Jahrgangsstufen 1/2 unter anderem die Regeln gelingenden Zusammenlebens sowie in den Jahrgangsstufen 3/4 die Themen Schöpfung und Umweltzerstörung.<sup>11</sup> In den Jahrgangsstufen 5/6 ist das Thema der Gerechtigkeitsvorstellungen angesiedelt, zu dem die oben angesprochene Unterrichtseinheit „Miteinander gerecht leben“ gehört.<sup>12</sup> Als grundlegende Anforderung ist hier notiert:

„[A1] [SuS] beschreiben gerechte und ungerechte Situationen, / [A2] kennen ihre eigenen Rechte und setzen sich für sie ein, / [A3] kennen zentrale Aspekte des Gerechtigkeitsverständnisses in Religionen und kulturellem Kontext und vergleichen sie mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen, / [A4] kennen das Almosengeben (und Vergleichbares) als ein zentrales und verbindendes Element der Religionen und übertragen es auf ihren Alltag.“<sup>13</sup>

<sup>10</sup> *Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfssfassung) 2020, nach Bauer in diesem EZW-Text (Abb. 3), 22.

<sup>11</sup> *Grundschule 1 – 4*, Arbeitsfassung v. 12.2.2020, Stand 8.4.2020b, 3.2 Inhalte (im Folgenden: Inhalte 1 – 4), 9, 17.

<sup>12</sup> *Stadtteilschule 5 – 11*, Arbeitsfassung v. 3.2.2020, 3.2 Inhalte (im Folgenden: Inhalte 5 – 6), 10f.

<sup>13</sup> *Überblick: Kompetenzen und Anforderungen 1 – 6*, Stand 8.4.2020 (im Folgenden: Kompetenzen 1 – 6), 7 (Gliederung A1 bis A4 eingefügt, T. M.).

Das Thema Gerechtigkeit ist bei näherem Hinsehen auf drei verschiedene Weisen konzipiert: Erstens in einem absoluten Sinne: Es *gibt* gerechte und ungerechte Situationen, die es – jenseits aller Bezugnahmen auf religiöse, kulturelle oder interindividuelle Differenzen – als solche zu identifizieren gilt (A1). Ähnlich wird der Gerechtigkeitsbegriff auch im rechtlichen Sinne gebraucht („kennen ihre eigenen Rechte“, A2). Von dieser absoluten Verwendungsweise ist zweitens ein religiös bzw. kulturell relativer Gebrauch des Gerechtigkeitsbegriffs zu unterscheiden. Hier wird nach dem „Gerechtigkeitsverständnis[] in Religionen und kulturellem Kontext“ gefragt (A3). Das ermöglicht auch den Religionsvergleich und erlaubt es, Almosen als ein „zentrales und verbindendes Element der Religionen“ zu identifizieren (A4). Drittens wird der Gerechtigkeitsbegriff in einem individuell-positionellen Sinne gebraucht, wenn „eigene[] Vorstellungen“ von Gerechtigkeit mit religiösen Gerechtigkeitsverständnissen verglichen werden sollen (A3). Es wird sich im Folgenden zeigen, dass sich in der unausgeglichenen Spannung dieser drei Gerechtigkeitsbegriffe der Kern des Problems von „Ethik“ im RUfa manifestiert.

Zunächst fällt auf, dass unter den vier Anforderungen (A1 – A4) nur A3 direkt der bereits zitierten übergeordneten Kompetenzformulierung entspricht, nämlich der „Fähigkeit, eigene Vorstellungen von verantwortlichem Handeln und Vorstellungen aus den Religionen und dem kulturellen Kontext aufeinander zu beziehen“. Hierfür wären nur zwei der drei Verwendungsweisen des Gerechtigkeitsbegriffs, nämlich die religiös-relative und die individuelle, nicht aber die absolute, vonnöten. In dieser reduzierten Form entspräche denn auch die Unterrichtseinheit „Miteinander gerecht leben“ dem dem RUfa zugrunde liegenden Modell der Pazifizierung des Religiösen und der Integration multi-religiöser Gruppen. Denn dieses zeichnet sich durch folgende, aus dem zu kommentierenden Text von Jochen Bauer abstrahierte Elemente aus:

- *Partikularisierung*: An die Stelle der potenziell polemischen Konfrontation von religiösen Geltungsansprüchen tritt im RUfa das Nebeneinander partikularer Wahrheiten. Das gilt bereits grundlegend für das Verhältnis der Bezugswissenschaften: „Die Bezugswissenschaften des RUfa 2.0 sind die einzelnen Theologien der thematisierten Religionen und die jeweiligen Religionsdidaktiken, die sich daran anschließen.“<sup>14</sup> Die Konstellierung dieser Pluralität von Bezugstheologien darf wiederum nicht mehr theologischer Natur sein, sondern ist einer allgemeinen Didaktik überlassen: „Der übergreifende

<sup>14</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 18.

Rahmen kann als ‚multitheologische Fachdidaktik‘ verstanden werden, die – anders als die einzelnen Religionsdidaktiken – selbst keinen theologischen Standpunkt einnimmt [...].<sup>15</sup>

- *Alterisierung*: Der vogelperspektivischen Strategie der Partikularisierung entspricht aus der Teilnahmeperspektive die Strategie der Alterisierung: Bestimmte religiöse Inhalte werden ihrer Geltungsanmutung für die eigene Person dadurch entledigt, dass sie als *für andere geltend* namhaft gemacht werden. Diese Alterisierung wird am Ort der Rolle der Lehrkraft durch die Unterscheidung von „subjektauthentisch“ und „objektauthentisch“<sup>16</sup> vollzogen. Eine Lehrkraft ist weder fähig noch dazu verpflichtet, Inhalte einer *anderen* Religion in subjektiver Authentizität, das heißt in Übereinstimmung mit ihren eigenen Überzeugungen, zu vermitteln – denn sie gelten nicht für sie, sondern nur für die Angehörigen der *anderen* Religion.
- *Objektivierung*: Damit aber Partikularisierung und Alterisierung gelingen können, müssen Inhalte einer bestimmten Religion als objektiv ihr zugehörig verstanden werden können. Denn damit „eine Lehrkraft konfessionell verortete, authentische Lernprozesse auch in anderen als der eigenen Religion gestalten kann“<sup>17</sup>, muss sie „einzelne Themen und Medien so auswählen und aufbereiten, dass sie dem Selbstverständnis der thematisierten Religion entsprechen“<sup>18</sup>. Das gilt insbesondere für die Auslegungshoheit über die heiligen Schriften: „So ist z. B. die Bibel auf jüdische bzw. christliche Weise zu deuten und didaktisch zu erschließen, der Koran auf islamische Art.“<sup>19</sup> Für dieses Selbstverständnis der Religionen sind letztlich ihre theologischen Expertinnen und Experten zuständig, „um fehlerhaftes Verständnis und fundamentalistische Vereinnahmung zu vermeiden“<sup>20</sup>.
- *Individualisierung*: Nichtsdestotrotz wird Religion im Kontext des RUfa zugleich als Funktion des Individuums begriffen. Am Ort der SuS erscheint Religion als individuell; im Sinne eines *learning from religion* sollen sie einer Expertenkommission zufolge „Anstöße für die Entwicklung der persönlichen Religiosität und / oder Ethik [...] erhalten“<sup>21</sup>. Auch die Lehrperson erscheint als

---

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Ebd., 35.

<sup>17</sup> Ebd., 34.

<sup>18</sup> Ebd., 35.

<sup>19</sup> Ebd., 23.

<sup>20</sup> Ebd. Das Objektivitätsmoment verdankt sich vor allem den Anforderungen religionsrechtlicher Haltbarkeit des Religionsunterrichts als eines ordentlichen Lehrfaches (vgl. dazu ebd., 14ff).

<sup>21</sup> Wolff: *Evaluation* (s. Fußnote 1), 151.

authentisches Subjekt, indem sie etwa als Muslima „exemplarisch in ihrem Muslimsein“ zeigt, „was es bedeutet, subjektauthentisch eine Religion zu leben“.<sup>22</sup>

Was im RUfa also als *Religion* auftritt, wird als geltungsmäßig partikular und alterisierbar, inhaltlich objektiv und existenziell individuenbezogen gerahmt. Dieses *doing religion* (oder auch *doing culture*) verdankt sich ersichtlich dem Interesse, multireligiöse Gruppen und Gesellschaften durch die Limitierung von Geltungsansprüchen auf Teilkollektive (Angehörige einer „Religion“ als Überzeugungsgemeinschaft) bzw. auf Individuen zu pazifizieren. Von den genannten Verwendungsweisen des Gerechtigkeitsbegriffs entsprechen dem gerade die relative (partikulare, alterisierbare, objektivierbare) und die individuelle Verwendungsweise, wie sie in A3 enthalten sind. Ethische Begriffe, so könnte man zugespitzt formulieren, sind dann RUfa-kompatibel, wenn sie relativ oder individuell konzipiert werden. In dem Maße, in dem sie sich dem nicht fügen, sprengen sie dieses Pazifizierungsmodell und führen in die genannten Verlegenheiten: so etwa, wenn SuS die Partikularität „vergessen“ oder die Alterisierung verweigern, indem sie sich Begriffe einer *anderen* Religion unbekümmert aneignen. Vor allem ist die in den Anforderungen A1 und A2 implizierte und in A4 am Horizont erscheinende absolute Verwendungsweise des Gerechtigkeitsterminus mit diesem Modell nicht kompatibel. Ist sie nur ein Ausrutscher, der in einer entsprechend präziseren Reformulierung des Rahmenplans zu überarbeiten wäre, oder steckt mehr dahinter?

### 3 Die Allgemeinheit des Ethischen

„Ethik“ sperrt sich aus mindestens drei Gründen dagegen, in die Partikularisierungs- bzw. Individualisierungsklammer von „Religion“ im RUfa einbezogen zu werden. Das soll hier nicht von bestimmten (und also bestreitbaren) allgemeinen oder theologischen Grundansätzen der Ethik aus diskutiert werden.<sup>23</sup> Vielmehr wird vom Kontext des RUfa selbst aus argumentiert.

a) In seiner Grundanlage ruht der RUfa auf einer Ethik des interreligiösen Dialoges. Diese wird etwa in den von Jochen Bauer benannten Anforderungen an eine Lehrkraft sichtbar:

<sup>22</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 35.

<sup>23</sup> Zum Problem der Universalität und Partikularität in der evangelischen Ethik vgl. etwa Wolfgang Erich Müller: *Evangelische Ethik*, Darmstadt 2011, 73–77.

„Eine Lehrkraft, die religiös unkenntlich bleibt und sich religiös neutralisiert, wäre ein schlechtes Vorbild. Zugleich darf sie die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Position nicht überwältigen, sondern muss anderen Positionen respektvoll begegnen und dialogfähig sein.“<sup>24</sup>

Eine entsprechend respektvolle und vielfaltskompatible Haltung und Handlungsweise wird auch als im Unterricht angezielte „Dialogkompetenz“ den SuS angetragen und abgefordert. Sie ist im Rahmenplan-Entwurf beschrieben als

„Fähigkeit zur respektvollen, perspektivenwechselnden Kommunikation über religiöse und menschliche Grundfragen, Erfahrungen, Überzeugungen und Lebensweisen der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund religiöser und kultureller Überlieferungen, sowie zur Wahrnehmung und Wertschätzung religiöser Vielfalt.“<sup>25</sup>

Im Zentrum dieser Ethik des interreligiösen Dialoges steht der Habitus des Respekts.<sup>26</sup> Eine solche Ethik, die im RUfa den Umgang mit verschiedenen religiösen Geltungsansprüchen reguliert, ist selbst nun jedoch gerade nicht partikular oder individuell, sondern universell gedacht: Sie gilt nicht nur für diejenigen, die sie persönlich für richtig halten oder die einer Überzeugungsgemeinschaft angehören, die eine solche Ethik teilt. Sie gilt für alle, Lehrkraft wie SuS, unabhängig von religiösen und kulturellen Kontexten und Herkünften. Als solche wird sie im ordentlichen Lehrfach Religion als Anforderung formuliert und somit auch gemessen, bewertet wie ggf. durch disziplinarische Maßnahmen eingefordert. „Ethik“ ist also im RUfa von der ersten Stunde an in einem nichtrelativistischen Sinne präsent.

b) Doch auch in der Behandlung der materialen Ethik übertritt der RUfa sofort die Einfriedungen des religiös Partikularen und des Individuellen. In der „Urteilskompetenz“ ist als Anforderung für die 5. und 6. Jahrgangsstufe formuliert:

„[SuS] wägen bei Entscheidungsfragen und -situationen verschiedene Denk- und Handlungsoptionen gegeneinander ab und beziehen sich dabei auch auf religiöse und andere kulturelle Maßstäbe, / deuten und hinterfragen ggf. ihr eigenes Denken

---

<sup>24</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 34.

<sup>25</sup> Kompetenzen 1 – 6, 1.

<sup>26</sup> Vgl. dazu Volker Küster: *Ethik in interkultureller Perspektive*, in: Michael Roth / Marcus Held (Hg.): *Was ist theologische Ethik?*, Berlin / Boston 2018, 289 – 301, 289. Die weitergehende – und anderen interreligiösen Projekten im Religionsunterricht zugrunde liegende – prinzipielle Gleichwertigkeitsthese bezüglich religiöser Geltungsansprüche findet sich bei Bauer nicht explizit (vgl. zu dieser etwa: Carolin Simon-Winter / Kristina Augst: „*Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken*“ – ein interreligiös-dialogisches Unterrichtsprojekt aus Offenbach, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 [2019], 93 – 102, 94).



und Verhalten und beziehen dabei Maßstäbe aus Religionen und aus dem kulturellen Kontext ein.“<sup>27</sup>

Insbesondere dann, wenn es um das eigene Verhalten geht, wird hier das partikulare ethische Material der Religionen als Set von „Maßstäben“ gerahmt. Diese Maßstäbe, die es in der eigenen Handlungsorientierung „einzubeziehen“ gilt, werden hier offensichtlich nicht als *per se* gültig in einem heteronomen Sinne verstanden. Aber schon die Möglichkeit der Einbeziehung in die eigene Handlungsorientierung setzt voraus, dass sie richtig sein *könnten*: dass das Individuum sie als richtig erkennen und in die eigene Handlungsorientierung aufnehmen könnte.

Eben das geschieht, wenn SuS nach der Unterrichtseinheit „Miteinander gerecht leben“ fragen, ob eine eigene Handlung als „Sadaqa“ zu beurteilen ist. „Sadaqa“ wird damit – möglicherweise im spielerischen Modus des Als-ob, aber doch so, dass Lehrkräfte verunsichert sind – als ein potenziell für das eigene Leben relevanter, *richtiger* ethischer „Maßstab“ gerahmt. Im Übertritt von der religiösen zur ethischen Rahmung wird das partikulare Material zum moralischen Geltungsanspruch im Sinne von Jürgen Habermas.<sup>28</sup> Die Richtigkeit bemisst sich nun nicht mehr an einer als gegeben vorausgesetzten partikularen Geltung für eine begrenzte Überzeugungsgemeinschaft, sondern an seiner Zustimmungsfähigkeit.<sup>29</sup>

Von hier aus erscheint es geradezu folgerichtig, dass die oben zitierte muslimische Lehrkraft sich außerstande sieht, die christliche Gerechtigkeitsvorstellung

<sup>27</sup> Kompetenzen 1 – 6, 2.

<sup>28</sup> Vgl. Jürgen Habermas: *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde., Frankfurt a. M. 41987.

<sup>29</sup> Das gilt selbstverständlich nicht nur für moralische, sondern auch für theoretisch-weltanschauliche Geltungsansprüche (Wahrheitsansprüche) von Religionen (vgl. dazu etwa das Konzept des verantworteten Relativismus von Konrad Hilpert und dazu Monika Tautz: Art. *Ethik, interreligiös*, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet, 2016, 3 (<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex>). In diesem Sinne moniert Bernd Schröder an der Unterrichtseinheit „Miteinander gerecht leben“: „Das Durchspielen verschieden-religiöser Gerechtigkeitsbegriffe bleibt m. E. beim bloßen Nebeneinander stehen: Weder der Vergleich noch die wechselseitig kritische Befragung oder gar das theologische Urteilen (im Rückgriff auf die je eigene Tradition) wird angestoßen, abgerufen oder gar gezielt gefördert. So bleibt die eigentliche Herausforderung des interreligiösen Diskurses ausgespart“ (Gutachten Schröder zur UE Miteinander gerecht leben, in Wolff: *Evaluation* [s. Fußnote 1], 280). Auch dann also, wenn man, wie Schröder es tut, die Gerechtigkeitsvorstellungen nicht allein als „ethisch“ versteht, sondern zum religiösen Kernbestand zählt, können sie nur ernst genommen werden, wenn sie als Geltungsansprüche behandelt werden. Das allerdings kann durchaus in Spannung treten zur unter a) skizzierten Ethik des interreligiösen Dialoges. „Allerdings ist vor allem für den Unterricht ab der Mittelstufe die Frage, inwieweit das angestrebte Ziel von Anerkennung des Anderen bei gleichzeitiger Wahrung der Differenzen mit Blick auf die Wahrheitsfrage in den Religionen, religionsdidaktisch noch nicht ausreichend geklärt ist [...]“ (Tautz: Art. *Ethik*, 7).

von Matth 20 zu unterrichten, weil sie sie *falsch* findet. Die Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Authentizität, die zum Pazifizierungsmodell des RUfa gehört, fällt dahin, wenn es um einen moralischen Geltungsanspruch und damit um das individuelle Urteil und den intersubjektiven Diskurs über richtig und falsch geht.<sup>30</sup>

Selbstverständlich kommt moralischen Geltungsansprüchen damit keine Universalität zu. Vielmehr müssen sie sich, folgt man Habermas, je und je vor dem eigenen Urteil und dann vor allem im Diskurs bewähren. Aber sie verwehren sich eben einer partikularen Einhegung. Kontaktinfektionen zwischen partikularen Kompartimenten sind nicht ausgeschlossen,<sup>31</sup> und auch Konflikte sind es nicht. Die unter dem Stichwort „Ethik“ oder auch „Verantwortung“ aufgerufene Moral ist potenziell polemogen. Moralische Dissense können nicht *ex ante*, von einer vorgängig befriedeten Nebenordnung von Geltungsregimen aus, sondern lediglich *ex post*, in der materialen Auseinandersetzung, bearbeitet werden.

c) Noch einmal materialer ist das Interesse des RUfa an der Lösung gemeinsamer Probleme. Eine über das Partikulare hinausgehende Ethik erscheint insbesondere nötig, um globale ethische Probleme etwa der Ökologie,<sup>32</sup> des Friedens<sup>33</sup> oder der Gerechtigkeit zu adressieren.<sup>34</sup> Lokal geht es um das Zusammenleben in weltanschaulich pluralen Gruppen, für das gemeinsame „Regeln“ und „Maßstäbe“ gefunden werden müssen. Der RUfa ist – ausweislich der Anforderungen im Rahmenplan – hier vor allem am interreligiösen Konsens interessiert:

---

<sup>30</sup> Authentizität beinhaltet einen expressiven, keinen moralischen Geltungsanspruch.

<sup>31</sup> In ihrer Hermeneutik des interreligiösen Dialogs zur Ethik betont Ariane Hentsch Cisneros, einen Wert zu verstehen heiße, ihn sich anzueignen: „we contend that to understand a value properly, we need not only accept its validity, but also appropriate it personally” (Ariane Hentsch Cisneros: *Understanding through Appropriation in Interreligious Dialogue on Ethics*, in: *Journal of Religious Ethics* 39 [2011], 246 – 259, 248). Eben durch diese Aneignung kommt das geordnete Gefüge religiöser Partikularismen in Unordnung: „Appropriation also exceeds the potential of pluralism in that, by creating new compounds of beliefs along the lines of coherent sets of personal experiences, it rearranges the frontiers between existing mutually exclusive truth claims. The static and atomized landscape of religious belonging becomes fluid and more homogeneous as new loyalties and ancient loyalties start to coalesce“ (ebd., 248f).

<sup>32</sup> So die Indienstnahme der Weltreligionen als „Erdreligionen“ bei Jürgen Moltmann: *Eine gemeinsame Religion der Erde. Weltreligionen in ökologischer Perspektive*, in: *Ökumenische Rundschau* 60 (2011), 18 – 29, 27.

<sup>33</sup> So der grundlegende Impuls des „Weltethos“-Gedankens bei Hans Küng: *Projekt Weltethos*, München 2003.

<sup>34</sup> Vgl. allgemein Hentsch Cisneros: *Understanding through Appropriation in Interreligious Dialogue on Ethics* (s. Fußnote 31), 246f. Der materialetische Vergleich der Religionen ist denn auch ein umfangreicher Literaturzweig (vgl. nur Ulrich Körtner: *Lebensanfang und Lebensende in den Weltreligionen. Beiträge zu einer interkulturellen Medizinethik*, Neukirchen-Vluyn 2006).

„[SuS in Jahrgangsstufe 1/2] erkennen, dass die Goldene Regel eine wichtige Grundregel für das Zusammenleben ist und in allen Religionen (und darüber hinaus) eine zentrale Rolle spielt. [... SuS in Jahrgangsstufe 3/4] erläutern anhand der konkreten Schöpfungserzählung und -vorstellungen einer /ihrer Religion, dass sie die Welt als Geschenk versteht und welche Verantwortung daraus für den Menschen entsteht. [... SuS in Jahrgangsstufe 5/6] kennen das Almosengeben (und Vergleichbares) als ein zentrales und verbindendes Element der Religionen und übertragen es auf ihren Alltag.“<sup>35</sup>

Die dritte Form der Transpartikularität des Ethischen im RUfa ist also der *overlapping consensus* der verschiedenen Religionen. Er ist augenscheinlich dasjenige Brückenkonzept zwischen Partikularität und Universalität, das am ehesten mit dem RUfa-Befriedungsmodell für religiöse Pluralität kompatibel ist. Wenn die Angehörigen verschiedener Überzeugungsgemeinschaften material übereinkommen, so scheint ein moralischer Maßstab in besonderem Maße Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben zu können. Im Unterricht umgesetzt wird das wiederum in der Einheit „Miteinander gerecht leben“, in der das Almosengeben als interreligiös verbindender Zug herausgearbeitet wird. Daraufhin sollen die SuS eine Spendenaktion mit selbstgebastelten Spardosen planen, um „aktiv an der Gestaltung einer ‚gerechten und mitfühlenden Gesellschaft‘ teilhaben und mitwirken zu können“<sup>36</sup>.

Das Problem dieser Konzeption zeigt sich in der Praxis sofort: In einer Durchführung der Einheit, so der Evaluationsbericht, hätten einige SuS opponiert. Man könne sie nicht zum Spenden zwingen.<sup>37</sup> Bernd Schröder kritisiert entsprechend als Pädagoge: Hier werden SuS einer vorgegebenen Intention unterworfen und ihr individueller Entscheidungsspielraum missachtet; so werde „der pädagogische Takt verletzt“.<sup>38</sup> Aus ethischer Perspektive lässt sich diese Kritik noch schärfen. Denn der Umstand, dass eine Reihe von partikularen Überzeugungsgemeinschaften ausweislich der mit ihrer Selbstreflexion betrauten Experten in einer moralischen Maxime übereinkommen,<sup>39</sup> ist ein kontingentes

<sup>35</sup> Kompetenzen 1 – 6, 7.

<sup>36</sup> Einleitung zur UE, zit. nach Wolff: *Evaluation* (s. Fußnote 1), 42. Religion erscheint hier in einer eigentümlichen Doppelrolle: einerseits, in durchaus altbundesrepublikanischer Tradition, als sozialmoralische Integrationsressource (vgl. dazu Karl Ernst Nipkow: *Schule und Religion in pluralen Gesellschaften. Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule*, in: Achim Leschinsky [Hg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* [Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34], Weinheim u. a. 1996, 71 – 82, 80) und andererseits aber durch ihre Pluralität als potenzielle Gefährderin sozialmoralischer Integration.

<sup>37</sup> Vgl. Wolff: *Evaluation* (s. Fußnote 1), 88.

<sup>38</sup> Schröder in Wolff: *Evaluation* (s. Fußnote 1), 281.

<sup>39</sup> Ob religionskundlich tatsächlich eine Übereinstimmung vorliegt, kann hier dahingestellt bleiben.

empirisches Faktum. Aus ihm folgt mitnichten, dass diese moralische Maxime als *richtig* zu gelten hat und Individuen ihr entsprechend folgen müssten. Nicht nur das moralische Urteil der im Unterricht anwesenden *nichtreligiösen* SuS wird dadurch übersprungen; auch für eine Muslima oder einen Christen gilt nicht per se das, was entsprechende theologische Expertinnen als dem Ethos ihrer Religion zugehörig festgestellt haben. Mindestens in der Performanz der dargestellten Unterrichtseinheit verwechselt der RUfa hier Faktizität und Geltung oder auch Übereinstimmung und Allgemeinheit.<sup>40</sup> Auf diese Verwechslung weist die Opposition der SuS hellsichtig hin.

Insgesamt ist „Ethik“ also auch im partikularitäts- und differenzbewussten RUfa auf Allgemeinheit hin ausgerichtet, und das in dreifacher Weise. Zum einen ist die Ethik des interreligiösen Dialoges als streng allgemeingültig vorausgesetzt und mit schulischen Sanktionen bewehrt. Zweitens sind moralische Geltungsansprüche (richtig / falsch) auf allgemeine Zustimmungsfähigkeit gerichtet. Und drittens strebt der RUfa mit dem interreligiösen Konsens eine eigene überpartikuläre Allgemeinheit um der Lösung für gemeinsame, potenziell alle betreffende ethische Probleme willen an. In dieser dreifachen Richtung auf das Allgemeine erweist sich etwa der absolute Gebrauch des Gerechtigkeitsbegriffs nicht als Ungenauigkeit, sondern als dem Ethischen, wie es in den Lernzielen des RUfa verstanden ist, wesensgemäß. Doch eben dadurch überschreitet „Ethik“ das auf das Gegenüber von Partikularität und Individualität des Religiösen gerichtete Befriedigungsmodell des RUfa. Das führt in der Praxis zu Störungen und Irritationen. Praxistheoretisch formuliert: Das RUfa-eigene *doing ethics* konterkariert das RUfa-eigene *doing religion* bzw. *doing culture*.

#### 4 Das Verhältnis von Religion und Ethik

Wenn also, knapp gesprochen, „Ethik“ „Religion“ stört und entsprechend Unterrichtseinheiten „zu ethisch“ (s. o. Abschnitt 1) angelegt sein können, so ist nach dem Verhältnis von „Religion“ und „Ethik“ zu fragen. Das ist eine im engsten Sinne theologische Frage, die – dem Primat der Partikulartheologien entsprechend, wie es dem RUfa zugrunde liegt – hier aus der Perspektive protestantischer Theologie adressiert werden soll. Es handelt sich um eine bibliothekenfüllende Großfrage, die daher wiederum lediglich ausgehend von Beobachtungen zum

---

<sup>40</sup> Die nach Jürgen Habermas vorauszusetzende transzendentalpragmatische Allgemeinheit eines moralischen Geltungsanspruchs ist mithin deutlich zu unterscheiden von der Rawlschen Figur des *overlapping consensus*. Allgemeine Zustimmungsfähigkeit ist etwas anderes als die Konsonanz partikularer Überzeugungsgemeinschaften.

RUfa zu diskutieren ist. Dabei gilt es auf drei Kurzschlüsse hinzuweisen, die eine konstruktive Verhältnisbestimmung für einen trägerplural verantworteten Religionsunterricht erschweren.

a) *Handlungsbezogener Kurzschluss*: Religiöses Traditionsmaterial wird im Rahmenplan des RUfa offenkundig in dem Sinne „ethisch“ verstanden, dass es auf Maßstäbe des Handelns hin interpretiert wird. Für die in der Spendenaktion gipfelnde UE „Miteinander gerecht leben“ kritisiert Bernd Schröder:

„Die UE geht handlungsorientiert zu Ende. Das bietet sich bei dieser Thematik an, zugleich vernebelt das gewählte Projekt, dass ‚Gerechtigkeit‘ im Verständnis der Religionen v. a. eine regulative Idee ist, die dazu verhilft das eigene Handeln zu kritisieren bzw. als unzureichend zu identifizieren. Es geht gerade nicht (nur) darum, den hehren Begriff ‚Gerechtigkeit‘ in kleine Münzen umzuwandeln.“<sup>41</sup>

In Schröders Kritik klingt der protestantische *usus elencticus* des Gesetzes an. Allgemeiner und in ethischer Hinsicht formuliert: Religion hat es nicht nur mit materialen Maßstäben, sondern immer auch mit den Voraussetzungen richtigen und guten Handelns zu tun.<sup>42</sup> Im Blick auf Matth 20 dürfte sich ein „religiöser“ Blick auch noch weiter auf das Verhältnis von religiöser Verdienstlichkeit und Gnade richten, das von der Handlungsorientierung gänzlich entkoppelt diskutiert werden kann. In jedem Fall dürfte die „kleine Münze“ der Handlungsorientierung das Verständnis des Gleichnisses erheblich erschweren. Denn Matth 20 entfaltet seine produktive Anstößigkeit gerade aus der Konfrontation zweier in Spannung stehender, aufeinander irreduzibler, dabei aber jeweils als *richtig* vorausgesetzter Gerechtigkeitsbegriffe. Daraus wird jedenfalls keine kohärente Gerechtigkeitsethik. Daher gibt die Perikope auch nicht „das christliche Gerechtigkeitsverständnis“ in toto wieder, auf das sich der Protest der oben zitierten muslimischen Lehrkraft richtet. Möglicherweise ist das *doing ethics* im RUfa also zu eng konzipiert.<sup>43</sup>

b) *Deduktivistischer bzw. kohärentistischer Kurzschluss*: In einem religionspädagogischen Grundlagenbeitrag zu „Ethik, interreligiös“ schreibt die katholische Theologin Monika Tautz zum ethischen Lernen im interreligiösen Kontext:

<sup>41</sup> Schröder in Wolff: *Evaluation* (s. Fußnote 1), 280.

<sup>42</sup> Der im RUfa zugrunde gelegte Verantwortungsbegriff wäre für eine solche Weitung jedenfalls offen.

<sup>43</sup> Dem entspricht umgekehrt ein zu enges *doing religion*, das im Thema Gerechtigkeit selbst keine religiösen Bezüge erkennen kann. Ein solches wurde von der Expertenkommission zur Evaluation des RUfa zugrunde gelegt (vgl. Wolff: *Evaluation* [s. Fußnote 1], 149, 151, 176).

„Im Sinne des theologischen Wahrheitsanspruchs bedeutet das, den auf das Proprium der jeweiligen Religion bzw. Weltanschauung zurückzuführenden Ethikbegriff plausibel zu machen [...]. [...] Aus Religion erwächst eine der jeweiligen Tradition angemessene, zu ihren theologischen und weltanschaulichen Grundlagen passende Ethik.“<sup>44</sup>

Ethik erscheint hier als Konsequenz der jeweiligen Theologie einer Religion, auf diese zurückführbar oder doch mindestens zu dieser in einem Passungsverhältnis stehend. Einem dezidiert deduktiven Gestus verdankt sich folgende Anforderung für die 3./4. Jahrgangsstufe im Kontext des Themas Umweltzerstörung / Klimawandel:

„[SuS] erläutern anhand der konkreten Schöpfungserzählung und -vorstellungen einer/ihrer Religion, dass sie die Welt als Geschenk versteht und welche Verantwortung *daraus* für den Menschen entsteht“.<sup>45</sup>

Eine solche deduktivistische Position scheint insofern zum partikularitätsbezogenen Befriedungsmodell des RUfa zu passen, als aus der partikularen Theologie dann eben auch eine partikuläre Ethik folgt. Damit sind jedoch die in Abschnitt 3 beschriebenen Allgemeinheitsausgriffe ebenso wenig zu rekonstruieren wie ein innerreligiöser ethisch-moralischer Pluralismus. Es haben ja mitnichten alle Katholikinnen, Muslime oder Jüdinnen dieselben moralischen Überzeugungen, und auch gemeinsam geteilte Ethosformen können zwischen verschiedenen Gruppen innerhalb einer „Religion“ stark variieren. Die schon in religiöser Hinsicht in ihrer Abgrenzung unklare und kontingente Einheit „Religion“<sup>46</sup> eignet sich jedenfalls nicht als Träger einer kohärenten, einheitlichen „Ethik“.

Wenig hilfreich ist an dieser Stelle der doktrinal-expertenbezogene Ausweg des RUfa, den dieser auf dem Feld religionsbezogener Vorstellungen insgesamt geht (s. o. Kap. 2). Denn wenigstens für die protestantische Tradition lässt sich sagen, dass es im Bereich der Ethik niemals dasjenige Maß an lehrhafter Verdichtung gegeben hat, wie das im Bereich der Dogmatik der Fall ist. Und das gilt – mit

---

<sup>44</sup> Tautz: Art. *Ethik* (s. Fußnote 29), 2. Ich danke Henrik Simojoki für den Hinweis auf diesen Beitrag.

<sup>45</sup> Kompetenzen 1 – 6, 7; Hervorhebung T. M.

<sup>46</sup> Diese Einheit spielt insbesondere professionstheoretisch in der Ausbildung der Lehrkräfte eine Rolle. „Das Studium erfolgt in grundsätzlich eigenständigen Lehramtsstudiengängen in evangelischer, islamischer, alevitischer (oder katholischer) Religion [...]“ (Bauer in diesem EZW-Text, 36). Das Christentum zerfällt hier der kontingenten Ausbildungslandschaft entsprechend in „evangelische“ und „katholische Religion“, der Islam aber nicht etwa in eine „sunnitische“ und eine „schiiitische Religion“. Zur Dekonstruktion von „Kultur“ und „Religion“ vgl. etwa Küster: *Ethik in interkultureller Perspektive* (s. Fußnote 26).

der Ausnahme der wenigen lehramtlich entschiedenen ethischen Fragen – auch für die römisch-katholische Moraltheologie.<sup>47</sup>

Deutlich offener formuliert ist eine Anforderung zur „Orientierungskompetenz“ für die 5. und 6. Jahrgangsstufe: „[SuS] kennen zentrale Elemente und Anliegen einer / ihrer eigenen Religion und benennen erarbeitete Zusammenhänge zwischen Religionen und Lebensauffassungen“.<sup>48</sup> Diese „Zusammenhänge“ müssen keineswegs doktrinal-deduktiver Natur sein. Vielmehr kann es auch zur Reinterpretation religiösen Traditionsmaterials im Kontext neuer ethisch relevanter Situationen kommen – wie es exemplarisch in der ökologischen Ethik der Fall ist.<sup>49</sup> Wie viel Raum für Komplexität der „Zusammenhänge“ ist, hängt von der Jahrgangsstufe ab.

c) *Sozialintegrativer Kurzschluss*: Das, was im religiösen Kontext moralisch bindet, muss keineswegs tatsächlich allgemein zustimmungsfähig sein und damit potenziell eine sozialintegrative Funktion erfüllen. Das Pluralismusmodell des RUfa steht, darauf wurde mehrfach hingewiesen, im Kontext des Interesses an *befriedeter* Differenz. Dem entspricht das Interesse am materiaethischen *overlapping consensus* der Religionen, dessen Problem in ethischer Hinsicht bereits in Abschnitt 3 diskutiert wurde. Doch auch hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Ethik und Religion ist diese Gemeinsamkeitsprätention problematisch, wie Bernd Schröder hinsichtlich der Einheit „Miteinander gerecht leben“ kritisiert:

„In dieser Einheit [...] wird am Ende die goldene Regel gewissermaßen als gemeinsamer Nenner eingeführt; dadurch werden die Spitzenforderungen etwa der Bergpredigt oder auch des Buddhistischen [sic!] Achtsamkeitspostulats entschärft bzw. eingeebnet; zugleich wird suggeriert, alle Religionen gingen in dieser Art Ethik des ‚Was Du nicht willst, das man Dir tu ...‘ einig und auf.“<sup>50</sup>

<sup>47</sup> Das gilt schließlich auch für die sozial verwirklichten Bestandteile eines religiösen Ethos: „it had to be stated that the social appearance of a religious community is not necessarily in line with what its authoritative texts and doctrines would suggest. [...] Rather anything that theologians say in public will be heard in the context of the community’s social body-language“ (Andreas Feldtkeller: *Social Formations of Religion and their Relevance for Public Theology Worldwide*, in: Torsten Meireis/ Rolf Schieder [Hg.]: *Religion and Democracy*, Baden-Baden 2017, 55 – 69, 65).

<sup>48</sup> Kompetenzen 1 – 6, 3.

<sup>49</sup> Vgl. dazu auch die Anforderungen: „[SuS] erkennen, dass die Goldene Regel eine wichtige Grundregel für das Zusammenleben ist und in allen Religionen (und darüber hinaus) eine zentrale Rolle spielt“ (Kompetenzen 1 – 6, 7), die eine Maxime zunächst hinsichtlich ihrer ethischen Geltung benennt und sie dann auf Religion zurückbezieht. Ähnlich: „[SuS] nehmen die Schönheit der Welt wahr und erkennen sie als etwas Schützenswertes, für das jede und jeder verantwortlich ist“ (ebd.), wo eine ästhetische Plausibilisierung des Ethischen formuliert wird, bevor dann auch der im Haupttext bereits zitierte religiös-deduktive Rückbezug erfolgt.

<sup>50</sup> Schröder in Wolff: *Evaluation* (s. Fußnote 1), 280f.

Möglicherweise besteht die *ethische* Pointe bestimmter religiöser Traditionselemente, selbst wenn unter Ethik im oben angefragten engen Sinne lediglich die materiale Handlungsorientierung verstanden wird, gerade in solchen „Spitzenforderungen“, die keineswegs allgemeine Zustimmung erwarten können, sondern beispielsweise als Ethos einer Elite angelegt sind. Solche Forderungen tragen nicht zu einem moralischen Konsens bei, sondern tragen in sich das Potenzial, einen solchen Konsens aufzustören. Und sie wirken gerade nicht sozialintegrativ, sondern tragen potenziell dazu bei, starke Grenzmarkierungen zwischen der eigenen Gruppe und anderen Gruppen aufzurichten. Nicht nur in „fundamentalistischen“ Kreisen sind es solche starken Bindungen in der eigenen Lebensführung, durch die Religion für Einzelne und für Gruppen überhaupt erst kenntlich, relevant und attraktiv wird. Wenn das religiöse Moment des Ethischen gerade in der moralischen Erfahrung unbedingten Gebunden- bzw. Verantwortlichseins besteht, dann ist religiöse Moral durchaus potenziell ausgrenzend und polemogen – und sie ist, protestantische Urerfahrung, im Selbstverhältnis potenziell zerstörerisch.

So stark ihr motivationales Potenzial auch sein mag, so sehr muss „Religion“ im Sinne unbedingten moralischen Gebundenseins daher im Dienste sozialer Integration, politischer Konsensfindung wie auch der individuellen Lebensführung immer auch *auf Abstand gehalten* werden. Im Angesicht des Heiligen ist kein Leben möglich. Nun enthalten die Religionen selbst Abstandspraktiken zum Heiligen und seiner Unbedingtheit, in kultischer, aber auch in ethischer Hinsicht. Für das protestantische Christentum sind hier die Stichworte des Gesetzes, der Gnade, der Sünde, der Freiheit, des Evangeliums etc. und zugehörige Praktiken der Buße, des Gebets etc. zu nennen. Diese Abstandspraktiken sind eine innerreligiöse Ressource, mit Religion zu leben. Sie gilt es bewusst zu machen und zu nutzen.<sup>51</sup> So gehört zu einer theologischen Ethik nicht nur die moralische Indienstnahme von Religion, sondern unabdingbar auch das Moment der Religionskritik. Und so darf ein RUfa nicht allein die milden und sozialintegrativen Aspekte religiöser Moral reflektieren, sondern muss auch eine Hermeneutik „starker“ religiöser Bindungen liefern. Auch die religiösen Fundamentalismen und Totalitarismen kommen so nicht als das Andere der Religion, sondern als deren innere Möglichkeit in den Blick.<sup>52</sup>

<sup>51</sup> Vgl. dazu Thorsten Moos: *Moralisches Unbehagen. Die theologische Debatte um Flucht und Migration und das Verhältnis von Politik und Moral*, in: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 62 (2018), 248 – 262; ders.: *Religiöse Rationalität des Helfens. Systematisch-theologische Beiträge zu einer Theorie diakonischer Praxis*, in: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 63 (2019), 104 – 116.

<sup>52</sup> Die Rede von der „fundamentalistische[n] Vereinnahmung“ (Bauer in diesem EZW-Text, 23) von Religion ist zu einfach.



## 5 Die Unterscheidung von Ethik und Moral

Wie kann nun ein RUfa mit diesem komplexen Verhältnis von „Religion“ und „Ethik“ adäquat umgehen, ohne dass „Ethik“ zum Störfall wird? Zu dieser wesentlich religionspädagogischen – und damit die Kompetenz des Autors dieser Zeilen weit übersteigenden – Frage können hier nur einige Aspekte aus systematisch-theologischer Perspektive beige-steuert werden.

Der zentrale Einsatzpunkt ist die Unterscheidung von Ethik und Moral, die in der schulischen Semantik oftmals einbezogen wird. Unter Wahrung dieser Unterscheidung ist die Unterrichtseinheit „Miteinander gerecht leben“ nicht „zu ethisch“, sondern zu wenig ethisch und dafür zu moralisch: Sie operiert zu stark auf der Ebene religiöser Moral, also der jeweils von religiösen Gruppen geteilten Überzeugungen hinsichtlich des Guten und Richtigen, und gerade zu wenig auf der Ebene theologischer Ethik, die religiöse Moral in ihren Inhalten und Voraussetzungen selbst noch einmal reflektiert.

Partikularisierung, wie sie im Rahmenplan des RUfa wie auch in den Überlegungen der evaluierenden Lehrkräfte eine so zentrale Rolle spielt, ist dabei durchaus eine wirkmächtige Praktik reflexiver Distanznahme. Eine moralische Maxime wird nicht als *unmittelbar gültig*, sondern als *innerhalb einer partikularen Religion als gültig betrachtet* verstanden und damit auf Distanz gestellt. Allerdings ist Partikularisierung bei Weitem nicht hinreichend, insofern sie den Status moralischer Geltungsansprüche selbst nicht mitreflektiert, also nicht fragt, ob die Maxime denn auch für mein Leben und für unser Zusammenleben *richtig ist* und aus welchen Gründen. Umgekehrt konterkariert die Geltungsreflexion, wie oben gezeigt, die Partikularisierung durch ihre Ausrichtung auf Allgemeinheit. Für den RUfa ist es also wichtig, die (deskriptiv-ethische) Frage nach religiös-moralischen Traditionsbeständen und die (normativ-ethische) Frage nach deren Geltungsmoment zu unterscheiden und diese Unterscheidung auch unterrichtlich zu inszenieren. Nur so kann der Eigendynamik des Ethischen, wie sie sich in den einleitend geschilderten Unterrichtserfahrungen spiegelt, auch tatsächlich Rechnung getragen werden. (Der Aufweis eines materialen Konsenses partikularer Religionen ersetzt, wie gezeigt, gerade nicht die Geltungsreflexion.)

Dabei gilt es, nicht in die Falle des „Christen sagen X, Muslime sagen Y, richtig ist Z“ zu geraten. Das „Überwältigungsverbot“<sup>53</sup> für die Lehrkraft erhält hier eine doppelte, nicht nur auf ihre religiöse, sondern auch auf ihre moralische Positionalität gerichtete Funktion. Dennoch wird, bei aller Zurückhaltung, auch

---

<sup>53</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 34, und Wolff: *Evaluation* (s. Fußnote 1), 88, 230.

die ethische Religionskritik im RUfa einen Ort haben müssen. Genauer: einen *expliziten* Ort haben müssen, denn implizit ist bereits die dem RUfa zugrunde liegende Ethik des interreligiösen Dialoges ein Stück Religionskritik: Sie fordert eine Distanz zu (eigenen wie fremden) starken religiösen Bindungen im Interesse sozialer Kohäsion und friedlicher Auseinandersetzung ein.

Die genannte Falle kann dann vermieden werden, wenn „Ethik“ im RUfa nicht nur als Gegenüber von „Religion“ und „Theologie“ getrieben wird, sondern explizit auch als *theologische* Ethik. Als solche macht sie sich das innere reflexive Potenzial der Religionen zunutze, starke moralische Bindungen zum Ausdruck zu bringen (christlich: „Gesetz“) und sie dadurch zugleich zu pflegen und auf Distanz zu halten. So lässt sich schon Matth 20, das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, nicht nur als religiöser Moralpropagator lesen, sondern mindestens ebenso als Instrument der Distanznahme von Moral.<sup>54</sup> Religionen sind mithin nicht allein Reservoir moralischer „Maßstäbe“ und „Vorstellungen“, sondern auch altgediente Kulturtechniken des Umgangs mit den Bruchlinien moralischen Lebens. Auch als solche können und sollten sie voneinander lernen.

---

<sup>54</sup> Das Gleichnis setzt, wie gesagt, voraus, dass auch die auf Distanz gesetzte Moral der Tauschgerechtigkeit von Arbeit und Entlohnung nichtsdestotrotz gilt.

## Response 4

### Jochen Bauers Plädoyer für einen Hamburger „Religionsunterricht für alle 2.0“

#### Ein Ansatz mit Potenzial weit über Hamburg hinaus

Jochen Bauer stellt zu Recht fest: „Der Blick auf die ‚Zukunft des Religionsunterrichts‘ hat derzeit Konjunktur.“<sup>1</sup> Diese Diagnose wird bereits eindrücklich belegt durch den im Jahr 2017 erschienenen Sammelband „Zukunftsfähiger Religionsunterricht“<sup>2</sup> mit seinen 22 Beiträgen und der Publikation des von 170 Religionspädagoginnen und -pädagogen veröffentlichten Positionspapiers zu den „Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“. Doch innerhalb dieser Hochkonjunktur erweist sich das Hamburger Modell des *Religionsunterrichts für alle* (RUfa) selbst als regelrechter Konjunkturmotor. Insbesondere Jochen Bauers Monografie aus dem Jahr 2019<sup>3</sup> beflügelt die Diskussionen über die Zukunft des Religionsunterrichts in Deutschland.

Das Hamburger Modell des *Religionsunterrichts für alle* hatte aufgrund der einstigen Religionsverhältnisse in der Hansestadt eine Art Sonderrolle innerhalb der bunt gefächerten Realität der Religionsunterrichte in Deutschland gespielt: Nach dem Zweiten Weltkrieg waren noch über 90 % der Hamburger Bevölkerung evangelisch-lutherisch, die evangelische Konfession war mithin noch so dominant und flächendeckend, dass der in der Verantwortung der evangelischen Kirche gestaltete Religionsunterricht gleichsam automatisch der Religionsunterricht „für alle“ war. Der römisch-katholische Bevölkerungsanteil war mit ca. 3 % so marginal, dass das katholische Erzbistum Hamburg keine Einführung auch katholischen Religionsunterrichts anstrebte, sondern sich auf die eigenen Privatschulen und die dortige Erziehung und Unterrichtung im katholischen Glauben konzentrierte.

Da in der weltoffenen Metropole Hamburg die seit den 1960er und 1970er Jahren maßgeblichen Entwicklungen wie Pluralisierung, Säkularisierung und Migration früher und intensiver stattfanden als in mittelgroßen Städten oder im ländlichen Raum, begann die evangelische Kirche in Hamburg frühzeitig

---

<sup>1</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 9.

<sup>2</sup> Konstantin Lindner / Mirjam Schambeck / Henrik Simojoki / Elisabeth Naurath (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. u. a. 2017.

<sup>3</sup> Jochen Bauer: *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*, Stuttgart 2019.

damit, in Sachen Religionsunterricht mit den nichtevangelischen Religionsgemeinschaften partnerschaftlich den Dialog zu suchen, um eine bestmögliche Berücksichtigung auch der immer zahlreicher werdenden nichtevangelischen Schülerinnen und Schüler herzustellen. In einem eigens gegründeten interreligiösen Gesprächskreis arbeiten seit Jahren viele der inzwischen über 100 in Hamburg vertretenen Religionsgemeinschaften mit und suchen gemeinsam nach einer konsensfähigen multireligiösen und interreligiösen Ausrichtung des Religionsunterrichts, seiner Lehrpläne und Themen.

## 1 Von Hamburg ins übrige Deutschland

Die religiösen Signaturen der Weltstadt Hamburg wie Multireligiosität und Multikulturalität, Säkularisierung und Traditionsabbruch, Migration und Individualisierung sind inzwischen zu gesellschaftlichen Merkmalen geworden, die längst nicht mehr auf die weltoffenen Metropolen beschränkt sind, sondern die gesellschaftliche Realität überall in Deutschland kennzeichnen. Der Hamburger Weg ist somit kein Sonderweg mehr, sondern ein Modell, das inzwischen landauf, landab häufig und intensiv diskutiert wird: Können die anderen Bundesländer von den Hamburger Erfahrungen im Blick auf die Schülerinnen und Schüler lernen, die inzwischen eine bunte multikulturelle, multireligiöse und konfessionslose Zusammensetzung bilden? Bahnen die inzwischen jahrzehntelangen Hamburger Erfahrungen, die in dem Bemühen um Dialog und interreligiöse Offenheit gesammelt wurden, vielleicht einen Weg, der die klassische Differenzierung in Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre usw. überwinden kann?

Die Aufmerksamkeit, die der Hamburger *Religionsunterricht für alle* genießt, wird neuerdings noch dadurch gesteigert, dass er künftig formal nicht mehr in der alleinigen Verantwortung der evangelischen Kirche liegen, sondern auch von anderen Religionsgemeinschaften mitverantwortet werden soll. Der bisherige Hamburger RUfa wird somit zum „RUfa 1.0“, der von dem neuen, nun trägerpluralen „RUfa 2.0“ abgelöst werden soll. Es geht mithin nicht mehr allein um eine multireligiöse inhaltliche Mitgestaltung, sondern um die Etablierung einer multireligiösen Trägerschaft des RUfa. Dieses Bemühen um eine trägerplurale Weiterentwicklung geht, wie die Ausführungen Jochen Bauers zeigen, mit einem enormen Aufwand an theologischen, didaktischen und juristischen Überlegungen einher.

## 2 Die Konfession als Gretchenfrage

Ein zentrales Problem, dem sich der Religionsunterricht überall in Deutschland zu stellen hat und das von den Hamburger Entwicklungen massiv berührt wird, betrifft das Merkmal der Konfession. Konfession bzw. Konfessionalität hatte bislang eine Schlüsselfunktion für die Theorie und Praxis des Religionsunterrichts, auch im Rahmen des Hamburger RUfa. Während in vielen Bundesländern die verschiedenen Konfessionen bzw. Religionen das Rückgrat der verschiedenen Religionsunterrichte bildeten, setzte Hamburg von Anfang an auf *einen* Religionsunterricht, der ein Unterricht „für alle“ ist. Rechtlich abgesichert war das dadurch, dass es trotz dieser Offenheit für alle und trotz der intensiven interreligiösen Dialoge nur *einen* Träger dieses Unterrichts gibt, nämlich die evangelische Kirche (die „Nordkirche“ mit Sitz in Hamburg). Doch der Weg zum RUfa 2.0, also zu einem trägerpluralen Religionsunterricht, stellt erneut vor die Gretchenfrage: Wie hältst du's mit der Konfession?

Angesichts der Tatsache, dass die Begriffe Konfession und Konfessionalität aus den Glaubenskämpfen der Reformationszeit resultieren und heutzutage kaum noch eine Relevanz haben, ist die Frage zu stellen, ob Konfessionalität nicht inzwischen zu einem „Schreckbild“<sup>4</sup> und Zombie-Begriff geworden ist. Angesichts der Tatsache, dass inzwischen nur noch gut die Hälfte der bundesdeutschen Bevölkerung einer christlichen Konfession angehört und in der Gruppe der 6- bis 18-Jährigen – mithin der Schülerinnen und Schüler – die christliche Religion schon jetzt nur noch Minderheitsreligion ist, erweisen sich die überkommenen Bezeichnungen „Konfession“ und „konfessionell“ bereits in numerischer und quantitativer Hinsicht als kaum noch tragfähige Begriffe. Daher überrascht es nicht, dass sich Jochen Bauers Wort von der „dominante[n] Konfession“<sup>5</sup> nur auf die historische Retrospektive und nicht mehr auf die Gegenwart bezieht.

Die Behauptung, die Konfessionalität des Religionsunterrichts sei im Grundgesetz festgeschrieben, ist zwar immer wieder anzutreffen,<sup>6</sup> aber sie ist unzutreffend. Das Grundgesetz verlangt keine Konfessionalität und keine Religiosität,

---

<sup>4</sup> Friedrich Schweitzer: *Die Bedeutung der Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht*, in: Lindner u. a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (s. Fußnote 2), 42.

<sup>5</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 9.

<sup>6</sup> Beispielsweise sprechen Henrik Simojoki und Konstantin Lindner von der „in Deutschland grundgesetzlich verankerten Konfessionalität“, in: Lindner u. a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (s. Fußnote 2), 431.

schon gar nicht aufseiten der Schüler, sondern die „Übereinstimmung“ des Religionsunterrichts „mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“.

Die Weimarer Reichsverfassung und das Grundgesetz sprechen in ihren Bestimmungen nicht von den Kirchen, sondern allgemeiner von Religionsgesellschaft bzw. Religionsgemeinschaft, das Grundgesetz obendrein im Plural: „Religionsgemeinschaften“. Diese terminologische Besonderheit erweist sich inzwischen als ein Glücksfall für die religionssoziologische Realität, weil es dadurch möglich wurde, in vielen Bundesländern Religionsunterricht auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler anzubieten, die weder der evangelischen noch der römisch-katholischen noch einer orthodoxen Kirche, sondern einer anderen Religion angehören.<sup>7</sup> So begrüßenswert diese religionsbezogene Pluralisierung und Differenzierung des Unterrichts ist, so unübersehbar ist aus drei Gründen auch das Ende von deren Leistungsfähigkeit: Zum einen ist es rein schulorganisatorisch nicht möglich, einer noch größeren Zahl an Religionsgemeinschaften die Errichtung eines eigenen Religionsunterrichts zu ermöglichen; zum anderen ist es pädagogisch fragwürdig, im Kontext von Globalisierung und Inklusion ausgerechnet in religiösen Fragen die Schülerinnen und Schüler nach Religionen und Konfessionen zu trennen; des Weiteren besteht neben der konfessionellen und religiösen Pluralisierung die andere, inzwischen auch quantitativ noch größere Herausforderung in der Tatsache, dass ein immer größerer Anteil der Menschen überhaupt keiner Religion oder Konfession mehr angehört.<sup>8</sup>

„In der staatlichen Schule und im dortigen schulischen Religionsunterricht bildet sich die skizzierte gesellschaftliche Konstellation am deutlichsten ab. Der Anteil konfessionsloser Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen liegt je nach Schulform und Region zwischen 30 % und 75 %. Nicht wenige der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler nehmen – aus unterschiedlichen Motiven – am evangeli-

---

<sup>7</sup> Insgesamt gibt es neben den christlichen Religionsunterricht auch jüdischen, alevitischen, islamischen und buddhistischen Religionsunterricht. Siehe das von Martin Rothgangel und Bernd Schröder herausgegebene Nachschlagewerk mit einem informativen Überblick über alle 16 Bundesländer: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Leipzig 2009.

<sup>8</sup> Michael Domsgen: *Religionspädagogik* (Lehrwerk Evangelische Theologie Bd. 8), Leipzig 2019, 148f: „Mit der Wiedervereinigung ist Deutschland insgesamt gesehen nicht protestantischer geworden, wie einige vermuteten, sondern konfessionsloser. Damit erweiterte sich das Spektrum religiös-weltanschaulicher Pluralität. Neben die religiöse Vielfalt trat nun die Konfessionslosigkeit als eine auch statistisch deutlich wahrnehmbare Größe [...]. Zum einen tritt der Islam an die Seite des Christentums und zum anderen die Konfessionslosigkeit, beides in sich selbst hochgradig pluralisiert.“

schen Religionsunterricht teil. Sie erfahren hier nicht selten eine Erstbegegnung mit Religion(en), Kirche und Glaube und besuchen den Unterricht mehrheitlich gern.“<sup>9</sup>

### 3 Das Christentum: Von der Mehrheits- zur Minderheitsreligion

Das Jahr 2021 bedeutet im Blick auf Schule und den traditionell konfessionell geprägten Religionsunterricht einen historischen Einschnitt: Noch nicht einmal mehr 50 % der 6- bis 18-Jährigen sind evangelisch oder katholisch.<sup>10</sup> Nach vielen Jahren rückläufiger Kirchenzugehörigkeit in Deutschland bedeutet dieser Befund, dass erstmals in der Geschichte von Schule und Religionsunterricht die evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schüler in den Status der Minderheit geraten sind.<sup>11</sup> Zum Vergleich:

„Ein Jahr nach der Geburt der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik konnte die Zugehörigkeit der Bevölkerung zu einer der großen christlichen Kirchen noch weitestgehend als Selbstverständlichkeit gelten. 95,6 % der gesamtdeutschen Wohnbevölkerung waren Mitglied der evangelischen oder katholischen Kirche.“<sup>12</sup>

Das war zunächst auch in Hamburg so: Bei der Gründung der Bundesrepublik gehörten noch deutlich über 90 % der Hamburger Bevölkerung der evangelisch-lutherischen und ca. 3 % der römisch-katholischen Konfession an, aber „Ende 2019 hatte Hamburg 1.844.216 Einwohner, 446.802 (24,2 %) Protestanten, 177.567 (9,6 %) Katholiken und 66,2 % hatten entweder eine andere oder keine Religionszugehörigkeit.“<sup>13</sup> Die Hamburger Stadtgesellschaft erweist sich damit als Vorreiter einer Entwicklung, deren Ende nicht absehbar ist und die nun die Frage noch drängender macht, wie das für den bisherigen Religionsunterricht in Hamburg und in Deutschland jeweils angewendete Konfessionalitätsprinzip künftig verstanden werden kann. Diese Frage erfordert eine juristisch tragfähige

<sup>9</sup> Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen*, Leipzig 2020, 42f.

<sup>10</sup> Vgl. Fabian Peters/Wolfgang Ilg/David Gutmann: *Demografischer Wandel und nachlassende Kirchenzugehörigkeit. Ergebnisse aus der Mitgliederprojektion der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland und ihre Folgen für die Religionspädagogik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71/2 (2019), 196–207, 196; Andreas Mayert: *Mehr als ein Zahlenspiel. Kirchenmitgliedschaftsentwicklung und die Zukunft der Kirche*, in: *SI kompakt*, hg. vom Sozialwissenschaftlichen Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland, 3 (2019).

<sup>11</sup> Näher dazu Erhard Holze: *Herausforderung „Konfessionslosigkeit“*. Plädoyer für eine offene Praxis!, in: ders./Stefanie Pfister/Matthias Roser (Hg.): *Herausgeforderter Religionsunterricht. Neue fachdidaktische Perspektiven*, Münster 2021, 7–25.

<sup>12</sup> Mayert: *Mehr als ein Zahlenspiel* (s. Fußnote 10), 1.

<sup>13</sup> <https://de.wikipedia.org/wiki/Hamburg#Konfessionsstatistik> (Abruf: 7.1.2021).

und gesellschaftlich realistische Anwendung und Auslegung des Grundgesetzes und seiner Bestimmungen zum Religionsunterricht. Denn Hamburg „begibt sich“, wie Jochen Bauer im Blick auf das Anliegen eines künftig trägerpluralen Religionsunterrichts sagt, „verfassungsrechtlich [...] auf Neuland“.<sup>14</sup>

Zunächst ist in dieser Response Jochen Bauer eine Frage zu stellen: Warum meint er, dass ein *Religionsunterricht für alle* etwa „kein Pflichtfach für alle“<sup>15</sup> sein könne? Warum ist er nur „ein Angebot für alle“? Sein Vereinnahmungsskrupel ist zwar ehrenwert, aber insofern nicht überzeugend, als Religionsunterricht die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler noch nie vereinnahmen wollte, auch nicht in der früher streng konfessionell praktizierten Aufteilung. Beide, der klassisch konfessionell gegliederte wie der gemeinsame Religionsunterricht, wollen „Bildung in und durch Religion“ ermöglichen! Auch das Argument, ein solcher Religionsunterricht könne „nicht von allen verantwortet werden“, sondern „immer nur von konkreten und damit zahlenmäßig begrenzten Religionsgemeinschaften“, ist insofern nicht überzeugend, als es inhaltlich wie juristisch auch bislang schon möglich ist, dass ein Religionsunterricht, der nur von einer einzigen Religionsgemeinschaft verantwortet wird, durchaus „ein Angebot für alle“ sein kann. Die evangelische Kirche und der evangelische Religionsunterricht in Deutschland sind dafür seit ca. einem halben Jahrhundert ein überzeugendes Beispiel.<sup>16</sup>

#### 4 Die Mehrdeutigkeit der Verfassungsauslegung

Dabei auf den Verfassungsrechtler Hinnerk Wißmann<sup>17</sup> zu rekurrieren, wonach sich die „konfessionelle[] Positivität und Gebundenheit“ auf die Grundsätze *einer* Religionsgemeinschaft beziehe,<sup>18</sup> hat zwar eine seriöse Referenzfunktion, überzeugt aber nicht in der Sache. Denn das Grundgesetz spricht nicht von *einer*

---

<sup>14</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 9.

<sup>15</sup> Ebd., 12 (dort Fußnote 13), nächste Zitate ebenfalls aus dieser Fußnote.

<sup>16</sup> Die evangelische Kirche hatte bereits in den 1970er Jahren begonnen, für den evangelischen Religionsunterricht nicht mehr das Evangelischsein der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahmevoraussetzung zu machen, sondern in diesem Unterricht grundsätzlich alle, die teilnehmen möchten, willkommen zu heißen. Diese frühzeitige konfessionelle Öffnung ist spätestens seit der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ im Jahr 1994 zur kirchenamtlichen Haltung der evangelischen Kirche und zur längst erprobten Praxis geworden. Bereits in dieser Denkschrift konnte empirisch gesichert festgestellt werden, dass „ca. ein Drittel der Konfessionslosen ihre Erfahrungen mit dem Religionsunterricht und seine Bedeutung für ihr eigenes Leben grundsätzlich positiv bewerten“.

<sup>17</sup> Hinnerk Wißmann: *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*, Tübingen 2019.

<sup>18</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 14.



Religionsgemeinschaft, sondern im Plural von „den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“! Freilich herrschte im Jahr 1949 noch eine so ausgeprägte religiöse, besser gesagt kirchliche Homogenität, dass weit über 90 % der Deutschen entweder evangelisch oder römisch-katholisch waren und somit eine entsprechende konfessionelle Gliederung nicht nur des Religionsunterrichts, sondern sogar des ganzen Schulwesens selbstverständlich war. Doch wenn diese konfessionelle Homogenität nicht mehr besteht, kann sie heutzutage auch nicht mehr normativ sein. Die von Wißmann reklamierte „lineare[] Anwendung der bisher vorzufindenden Kriterien“, auf die Jochen Bauer Bezug nimmt,<sup>19</sup> ist schlechterdings nicht mehr möglich. Ein Punkt, der nicht mehr da ist, kann nicht zu einer Linie ausgezogen werden. Auch die von Wißmann mehrfach erwähnte und von Bauer angeführte „bewusste religiöse Beheimatung“<sup>20</sup> kann vielleicht als ein Anliegen und Auftrag speziell des katholischen Religionsunterrichts identifiziert werden, aber eine Signatur des evangelischen oder des herrschenden juristischen Verständnisses von Religionsunterricht ist sie nicht.

In dieser Response auf Jochen Bauer wird daher mit Sorge festgestellt, dass solch überkommene und völlig obsolet gewordene Größen wie die Anschütz'sche Formel von der „konfessionellen Positivität und Gebundenheit“ oder das römisch-katholische Diktum der religiösen Beheimatung selbst im heutigen Kontext des Hamburger Modells Mittel der Argumentation sind. Es kann Folkert Doedens und Wolfram Weiße nur voll beiepflichtet werden: Die „Anschütz-Formel [...] ist [...] nicht verfassungsrechtlichen Argumenten, sondern einem aus der Kaiserzeit stammenden Bildungs- und Unterrichtsverständnis geschuldet“<sup>21</sup>.

Um für die Zukunft des Religionsunterrichts in Hamburg wie in anderen Bundesländern neue Organisations- und Gestaltungsformen zu entwickeln, die mit dem Grundgesetz und mit der drastisch veränderten (religions)soziologischen Wirklichkeit kompatibel sind, muss auch die Auslegung der grundgesetzlichen Bestimmungen im Urteil des Bundesverfassungsgerichts angemessen und sachgerecht angewendet werden. Denn dieses maßgebliche, wenngleich auch schon wieder 34 Jahre alte Urteil (aus dem Jahr 1987) ist in seinem Umfang und Wortlaut so komplex und differenziert, dass es seinerseits der Auslegung bedarf.

---

<sup>19</sup> Ebd., 15.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., 13, 15. Wißmann (*Religionsunterricht für alle?* [s. Fußnote 17]) bezeichnet „die religiöse Beheimatung“ als „die besondere innere Berechtigung des Religionsunterrichts“ (80), er spricht sogar von dem „Recht auf religiöse Beheimatung“ (81) und sogar von dem „Auftrag bewusster religiöser Beheimatung“ (83).

<sup>21</sup> Folkert Doedens / Wolfram Weiße: *Religion unterrichten in Hamburg*, in: Rothgangel/Schröder (Hg.): *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (s. Fußnote 7), 29–156, 137.

Die in dem Urteil gemachten Ausführungen können nicht florilegienhaft und schon gar nicht einseitig gegen einen Hamburger RUfa 2.0 rezipiert werden, sondern bedürfen einer Gesamtschau und abgewogenen Interpretation, um dem nicht simplen Tenor gerecht zu werden:<sup>22</sup>

Einerseits wird erneut die seit 1933 gebräuchliche Anschütz'sche Formel in Anspruch genommen: Mit der in dieser Formel genannten „konfessionellen Positivität und Gebundenheit“ des Religionsunterrichts sei das Übereinstimmungsgebot zu verstehen. Noch ausdrücklicher:

„[Das Fach RU] ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln ist seine Aufgabe [...] Seine Ausrichtung an den Grundsätzen der jeweiligen Konfession ist der unveränderliche Rahmen, den die Verfassung vorgibt“ (BVerfGe 74, 252).

Andererseits weist das BVerfGe darauf hin, dass sich sogar die Deutsche Bischofskonferenz das Votum des Staatskirchenrechtlers Listl zu eigen mache, es „finde sich in der Verfassung keine ausdrückliche Vorschrift über die Zugehörigkeit der am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler zu einem bestimmten Bekenntnis. Das beruhe darauf, dass man von dieser Zugehörigkeit als selbstverständlich ausgegangen sei“ (BVerfGe 74, 249). Damit gibt das BVerfGe bereits 1987 deutlich zu verstehen, dass diese einstige Selbstverständlichkeit so nicht mehr gegeben ist.

Für die Frage, wie die Vermittlung der Bekenntnisinhalte und deren Wahrheiten „zu geschehen hat, sind grundsätzlich die Vorstellungen der Kirchen über Inhalt und Ziel der Lehrveranstaltung maßgeblich. Ändert sich deren Verständnis vom Religionsunterricht, muß der religiös neutrale Staat dies hinnehmen“ (BVerfGe 74, 252). Die Vorstellungen der Religionsgemeinschaften werden mithin grundsätzlich auch als änderungsfähig deklariert: Inhalte und Ziele des Faches sind nicht statisch fixiert, sondern hängen von den Vorstellungen der Religionsgemeinschaften ab.

Noch grundsätzlicher wird klargestellt, der Verfassungsbegriff Religionsunterricht sei „nicht in jeder Hinsicht festgelegt“, sodass er „wie der übrige Inhalt der Verfassung ‚in die Zeit hinein offen‘ bleiben muß, um die Lösung von zeitbezogenen und damit wandelbaren Problemen zu gewährleisten“ (BVerfGe 74, 252f).

---

<sup>22</sup> BVerfG, Beschluss vom 25.2.1987, 1 BvR 47/84, <https://beck-online.beck.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fzeits%2Fnjw%2F1987%2Fcont%2Fnjw.1987.1873.1.htm> (Abruf: 7.1.2021), im Folgenden „BVerfGe 74“ im Text in Klammern.

Auch könne „das Verlangen, der Unterricht müsse ein ‚dogmatischer‘ sein, zumindest heute nicht mehr so verstanden werden, daß er ausschließlich der Verkündigung und Glaubensunterweisung diene. Er wird vielmehr auch als ein auf Wissensvermittlung gerichtetes, an den höheren Schulen sogar wissenschaftliches Fach angesehen, das in die Lehre eines Bekenntnisses einführt, vergleichenden Hinweisen offenbleibt und zugleich Gelegenheit bietet, mit dem Schüler grundsätzliche Lebensfragen zu erörtern“ (BVerfGe 74, 253).

Konfessionalität des Religionsunterrichts bedeutet mithin, dass die „Ausrichtung an den Glaubenssätzen der jeweiligen Konfession“ der „unveränderliche Rahmen“ ist, den die Verfassung vorgibt (BVerfGe 74, 253). Doch innerhalb dieses „unveränderlichen Rahmens“ sind viele inhaltliche und organisatorische Veränderungen sehr wohl möglich: „Innerhalb dieses Rahmens können die Religionsgemeinschaften ihre pädagogischen Vorstellungen über Inhalt und Ziel des Religionsunterrichts entwickeln, denen der Staat aufgrund des Übereinstimmungsgebots des Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG Rechnung tragen muß.“

Insbesondere sagen weder das Grundgesetz noch das Bundesverfassungsgericht etwas über die Fragen, a) in welcher Modalität Religionsunterricht von Konfessionalität geprägt sein muss, noch b) ob es für je eine Konfession oder Religion einen eigenen Religionsunterricht geben muss. Aus diesem Schweigen lässt sich klar die Option ableiten, dass auch mehrere Religionsgemeinschaften gemeinsam einen Religionsunterricht verantworten können.

Es bestehe „zu Recht weitgehend Einigkeit darüber, dass Art. 7 Abs. 3 GG es zulässt, Veränderungen der Lebenswirklichkeit Rechnung zu tragen“. Dass sich in den seit diesem Urteil inzwischen vergangenen 34 Jahren „in der Lebenswirklichkeit“ maßgebliche, ja massive und gravierende „Veränderungen“ ergeben haben, die sich nicht zuletzt auf die Inhalte und Organisationsformen des Religionsunterrichts auswirken müssen, bedarf keiner näheren Explikation, sondern dürfte mit den Stichworten Entkonfessionalisierung, Traditionsabbruch, Individualisierung, Migration, Inklusion, Multikulturalität und Interreligiosität hinreichend angesprochen sein.

Bereits im Jahre 1987 erklärte das Bundesverfassungsgericht, es werde inzwischen „die Information auch über andere Bekenntnisse als Bestandteil des schulischen Bildungsauftrages betrachtet und eine diesem Ziel entsprechende beweglichere Form der Darbietung des Religionsunterrichts befürwortet“ (BVerfGe 74, 254).

## 5 Die gutachtlichen Verwirrungen

Ähnlich aspektreich und mehrschichtig wie das Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1987 ist das Rechtsgutachten, das der Jurist Hinnerk Wißmann zum Hamburger Vorschlag einer Weiterentwicklung eines RUfa 2.0 vorgelegt hat.<sup>23</sup>

Einerseits behauptet Wißmann, in Fortführung der Anschütz'schen Formel von der konfessionellen Positivität und Gebundenheit, „die innere Kraft“ gewinne der Religionsunterricht „von der religiösen Identität der Schüler und Eltern“ (13), der konfessionell getrennt erteilte RU sei somit das „Standardmodell“, nach dem Motto, „eine Religionsgemeinschaft steht für *ihren* Bekenntnisinhalt ein“ (49). Andererseits identifiziert Wißmann zu Recht auch „Unschärfen“, so zum Beispiel die Tatsache, dass trotz der deutlichen Bekenntnisunterschiede zwischen lutherischen, reformierten und unierten Landeskirchen der evangelische Religionsunterricht in Theorie und Praxis „gemeinevangelisch“ verstanden wird (52) und indem „von den Landeskirchen auch Mitglieder von Freikirchen als Lehrkräfte im Religionsunterricht eingesetzt“ werden (53).

Daraus konkludiert Wißmann zutreffend, es „kommen für den Staat durchaus mehrere Religionsgemeinschaften mit belegbaren konfessionellen Unterschieden als Partner für einen Religionsunterricht in Frage“ (56). Er geht von diesem Befund her zu weiteren, für das Hamburger Modell eines RUfa 2.0 durchaus ermutigenden Einschätzungen weiter: Der Text des Grundgesetzes gebe eine „Trennung von Religionsunterrichtern verschiedener Konfessionen sicher nicht vor“ (67); es erscheine „jedenfalls nicht ausgeschlossen, dass sich ein RUfa 2.0 als Neuansatz im Korridor des Verfassungsrechts begründen lässt“ (68), wenn die beteiligten Religionsgemeinschaften es „für möglich halten, dass es auch andere Glaubenswahrheiten geben kann und diese den (gleichen) Unterricht ebenfalls prägen“ (75)!<sup>24</sup>

Wegen dieses mehrschichtigen juristischen Wißmann-Gutachtens stellt Wilfried Härle in seinem theologischen Gutachten zum Hamburger Modell<sup>25</sup> fest, Wißmanns Gutachten sei „keineswegs eindeutig“ (40); Wißmann „revoziert“,

---

<sup>23</sup> Wißmann: *Religionsunterricht für alle?* (s. Fußnote 17). Darauf beziehen sich die im Folgenden genannten Seitenzahlen.

<sup>24</sup> Von daher rezipiert Jochen Bauer (in diesem EZW-Text, 15) mit seiner Bezugnahme auf Wißmanns Wort von der „lineare[n] Anwendung der bisher vorzufindenden Kriterien“ nur einen – und m. E. den weniger gewichtigen – Tenor des Gutachtens von Wißmann.

<sup>25</sup> Wilfried Härle: *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*, Leipzig 2019. Darauf beziehen sich die im Folgenden genannten Seitenzahlen.

so Härle (43), in der zweiten Hälfte seines Gutachtens das, was er in der ersten Hälfte herausgearbeitet habe.

Doch Härle selbst argumentiert ebenso wenig eindeutig, indem auch er einerseits immer wieder die klassische Konfessionalität des Religionsunterrichts betont,<sup>26</sup> andererseits aber für „das Konzept eines pluralismus- und kooperationsoffenen Religionsunterrichts“ votiert, „der unterschiedliche religiöse Wahrheitsgewissheiten als gegeben voraussetzt“ (XIII). Härle betont: „zur respektvollen und ernsthaften Begegnung zwischen den Religionen und Konfessionen gehört die – wechselseitige – Bezeugung des eigenen Glaubens“ (79). Er erklärt sogar die Prognose der EKD für „plausibel“, wonach sich der Hamburger Religionsunterricht dem kooperativen Religionsunterricht annähern könnte und „auch die Möglichkeit einer über das Christentum hinausreichenden Zusammenarbeit einschließt“ (132). Härles Ausführungen münden schließlich in das „Plädoyer für einen künftigen, pluralismusoffenen [...] rein konfessionellen, konfessionell-kooperativen oder interreligiös-kooperativen Religionsunterricht als Angebot für alle Schülerinnen und Schüler“ (143).

Jochen Bauer kann also aus beiden Gutachten zum bisherigen Hamburger RUfa (1.0) und zum künftigen (2.0), dem juristischen von Wißmann und dem theologischen von Härle, durchaus offensiv einiges an gutachtlichem Rückhalt und argumentativer Unterstützung ableiten.

Sofern sich die Religionsgemeinschaften auf entsprechende „Grundsätze“ für den Religionsunterricht verständigen, ist es also auch möglich, dass innerhalb *eines* Religionsunterrichts verschiedene Bekenntnisse und deren Lehren und Wahrheiten zum Unterrichtsgegenstand werden können und es somit zu dem kommt, was Jochen Bauers Ansatz entfaltet, nämlich zu der vom Bundesverfassungsgericht für möglich erklärten „beweglichere[n] Form der Darbietung des Religionsunterrichts“.

---

<sup>26</sup> Trotz der Signaturen von Pluralismus, Interreligiosität und Konfessionslosigkeit reklamiert Härle unter Rekurs auf einzelne herausgesuchte Bibelstellen sogar „neutestamentliche Belege für die Forderung der Widerspruchsfreiheit“ (XI), so als hätte nicht bereits im Jahr 1953 Ernst Käsemann nachgewiesen, dass der neutestamentliche Kanon die Vielzahl der Konfessionen begründet. Noch befremdlicher ist die Tatsache, dass Härle – im Kontext des Hamburger Modells, das seit Jahrzehnten erfolgreich auf das Dialogprinzip setzt – die Behauptung aufstellt, „Dialog“ sei „ein geradezu allgegenwärtiges formales Prinzip der Kommunikation, das ebenso konfliktüberwindend wie konfliktstabilisierend oder sogar konfliktverschärfend [!] wirken“ könne (67).

## 6 Vom Inklusionsschweigen zum inklusiven Religionsunterricht für alle

Eine beweglichere Form legt sich durch den inklusionspädagogischen Ansatz nahe. Doch trotz der vielen pädagogischen, soziologischen und theologischen Aspekte, mit denen sich Jochen Bauer zur Begründung und Weiterentwicklung des RUfa auseinandersetzt, spricht er nicht von Inklusion: In seinem Basistext (in diesem EZW-Text) kommt dieses zentrale Stichwort gegenwärtiger Pädagogik und Schuldiskussion nicht vor, selbst in seiner umfangreichen Monografie von 2019 taucht der Begriff im Index nicht auf.

Dieser Befund verwundert, da Inklusion in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Schlüsselbegriff der pädagogischen und schulischen Entwicklungen geworden ist. Vom Großthema Inklusion als neueste und grundlegende Herausforderung für Schule und Unterricht kann der schulische Religionsunterricht nicht ausgenommen werden, wenn er Bestandteil der schulischen Bildung bleiben und seinen Platz in der Mitte des Fächerkanons nicht verlieren will.

Seit die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auch in Deutschland in Kraft getreten ist und seitdem zu grundlegenden schulischen Neuregelungen, anderen Organisationsformen und didaktischen Bemühungen führt, geht dieser pädagogische Prozess weit über die Dimension der Handicaps hinaus: Nicht nur die Unterschiedlichkeit von Schülern und Schülerinnen mit oder ohne Behinderungen soll kein Anlass für schulische Separationen sein, sondern – positiv gewendet – grundsätzlich sind alle Schülerinnen und Schüler mit all ihren Unterschieden in Schule und Unterricht gemeinsam willkommen.

Die Unterschiedlichkeit – mithin die Individualität, Pluralität und Heterogenität – ist in der inklusiven Schule also kein Trennungskriterium mehr, sondern der Ausgangspunkt für Akzeptanz und Miteinander. Wenn sich dieser pädagogische Grundansatz nicht nur auf geschlechtliche, soziale, körperliche, ethnische und andere Unterschiede, sondern grundsätzlich auf alle Unterschiede bezieht, dann muss er sich auch auf die religiösen oder konfessionellen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern beziehen.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Christian Grethlein (Praktische Theologie 2/2016, 383) spricht im Blick auf die Inklusionspädagogik von einem „für den Religionsunterricht [...] interessanten Perspektivwechsel“, denn die Inklusionspädagogik steht „in Spannung bzw. Widerspruch zu der rechtlich vorgesehenen und vielerorts noch praktizierten konfessionellen Differenzierung des Religionsunterrichts. Wenn unterschiedliche kognitive Begabung, verschiedene körperliche Ausstattung (einschließlich Behinderungen) sowie differente Herkunft (einschließlich der Muttersprache) keine Separation mehr verlangen, warum die konfessionelle Differenz?“

Wenn also nicht mehr die homogene Lerngruppe die Voraussetzung oder das Ziel der schulischen Unterrichtsorganisation ist, sondern Individualität, Pluralität und Heterogenität als Schatz und Chance, als Reichtum verstanden werden, dann kann davon der Religionsunterricht nicht ausgenommen bleiben, ohne zu einem Fremdkörper, zu einem randständigen Fach zu werden. Mehr noch: Wenn Schule ohnehin gemeinsamer Lern- und Lebensort vieler Menschen verschiedener Kulturen und Religionen ist, dann ist diese schulische Konvivenz nicht *auch* im Religionsunterricht zu fördern, sondern dort in gewisser Hinsicht sogar zuerst.

Die Religionsgemeinschaften sollten im Blick auf Schule mithin auch in der Definition ihrer Grundsätze dem Rechnung tragen. Sie sollten auf ihrer Ebene das erkennen und anerkennen, was auf der Ebene zahlloser Religionslehrkräfte längst tägliche Praxis und Unterrichtserfahrung ist: Religiöse Diversität im Klassenzimmer ist ein Reichtum für alle, ein Reichtum, der Begegnung und Dialog verlangt und ermöglicht. Nicht nebeneinander lernen, sondern miteinander lernen ist darum das pädagogische Gebot der Inklusionspädagogik auch für das religiöse Lernen.

Individualität, Pluralität und Heterogenität sind mehr denn je die Signaturen von Gesellschaft und Schule, in Hamburg wie außerhalb Hamburgs. Wenn die Religionsgemeinschaften diesem Sachverhalt nicht durch eine Konsensfindung im Blick auf gemeinsame Grundsätze für einen RUfa entsprechen, sondern immer noch auf religiöser Segregation und Exklusion bestehen, werden sie als wichtige Partner des Staates (Stichwort: *res mixta*) zunehmend ins Abseits geraten. Wer nicht mit der Zeit geht, wird mit der Zeit gehen müssen.

Der pädagogische Paradigmenwechsel kann also vor dem Religionsunterricht auf Dauer nicht haltmachen. Vor dem Hintergrund dieser großen allgmeinpädagogischen Aufgabe sind die Religionsgemeinschaften gerufen, sich für den schulischen Religionsunterricht auf gemeinsame Grundsätze eines inklusiven RUfa zu verständigen, der die religiöse Diversität ernst nimmt und fruchtbar macht. Ansonsten wäre ein zunehmendes Ausweichen auf ein Ersatz- oder Alternativfach wie Philosophie, „Werte und Normen“ etc. unvermeidlich, weil sich für ein solches Fach das Problem der Inklusionsfähigkeit nicht stellt.

Im Sinne des Inklusionsgedankens könnten und sollten die bisherigen Erfahrungen mit dem RUfa 1.0 im Blick auf die Weiterentwicklung zu einem RUfa 2.0 sowie für entsprechende konzeptionelle Anstrengungen auch außerhalb Hamburgs fruchtbar gemacht werden.

## 7 Ein hoffnungsfroher Ausblick

Jochen Bauer sagt:

„Notwendig sind eine veränderte Didaktik, neue Rahmenpläne und modifizierte Unterrichtsstrukturen, -methoden und -inhalte. Auch die Lehrerbildung muss breiter aufgestellt und curricular neu ausgerichtet werden – an der Universität, im Vorbereitungsdienst und in der Fortbildung. Und schließlich hat alles im Rahmen der verfassungsrechtlichen Vorgaben aus Art. 7 Abs. 3 GG zu erfolgen.“<sup>28</sup>

Auf dem Weg zu einem voll etablierten RUfa 2.0 liegen in Hamburg – und erst recht in den anderen Bundesländern – also gewiss noch viele Steine. Die Religionsgemeinschaften – darunter die Kirchen nicht weniger als die anderen Gemeinschaften – haben die große Aufgabe des weiteren Sich-Öffnens, des weiteren Aufeinander-Zugehens, der dialogischen und interreligiösen Weiterentwicklung vor sich, wenn sie die Zeit für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht nicht verpassen wollen.

Die von Jochen Bauer aufgezeigten sechs didaktischen Prinzipien bzw. Orientierungen und Dimensionen<sup>29</sup> und die Entwicklung von gemeinsamen Fragebereichen, die aus der Perspektive mindestens dreier Religionen<sup>30</sup> erschlossen werden sollen (die Fragen nach Gott, nach dem Menschen, der Welt, des verantwortlichen Handelns, der Lebensweisen usw.) sind wertvolle Ansätze für die konzeptionelle Weiterentwicklung. Es geht nicht um ein „Fusionsmodell“, nicht um eine „Suprareligion“ und eine „abstrakte Kunstreligion“,<sup>31</sup> sondern um viele wichtige, lebens- und überlebensrelevante Themen und Fragen, zu denen die Religionen wichtige Überzeugungen und Erfahrungen beizutragen haben und die auch in der Schule der Zukunft so zum Inhalt und Gegenstand des Unterrichts werden müssen, dass die Schülerinnen und Schüler sie authentisch und mehrperspektivisch entdecken, kennenlernen und beurteilen können.

Es gibt, wie das Bundesverfassungsgericht 1987 klar bekräftigt hat, „das in Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG gewährleistete Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften“ (BVerfGE 74, 254). Im Blick auf den Lebens- und Lernort Schule haben die Religionsgemeinschaften in Hamburg und in allen Bundesländern die Chance, von diesem Selbstbestimmungsrecht so Gebrauch zu machen, dass es auch künftig einen attraktiven Religionsunterricht für alle geben kann.

---

<sup>28</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 9.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., 19ff.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., 26.

<sup>31</sup> Ebd., 18.



Angesichts der jahrzehntelangen Hamburger Erfahrungen mit dem RUfa 1.0, angesichts der bisherigen Staatskirchenverträge zwischen der Hansestadt und den Kirchen und weiteren Religionsgemeinschaften und angesichts der gemischten Kommissionen und interreligiösen Gesprächskreise mit den vielen wertvollen inhaltlichen, organisatorischen und didaktischen Vorarbeiten für einen RUfa 2.0 kann auf die Frage von Jochen Bauer, „ob es sich um einen hoffnungsfrohen Ausblick oder um einen Albtraum handelt“<sup>32</sup>, eindeutig geantwortet werden: Es handelt sich um einen „hoffnungsfrohen Ausblick“!

---

<sup>32</sup> Ebd., 9.

## Response 5

### Ein Kommentar zum RUfa 2.0 aus katholischer Perspektive

Die Weiterentwicklung des sogenannten Hamburger Weges, wie sie von Jochen Bauer und anderen religionspolitisch und religionspädagogisch vorangetrieben worden ist, hat sich inzwischen nicht nur im Stadtstaat Hamburg, sondern in ganz Deutschland als wichtiger Impulsgeber für die Debatte über die zukünftige Form religiöser schulischer Bildung in der religionspluralen Gesellschaft erwiesen. Dabei ist allerdings bereits hier anzumerken, dass ein ganz grundsätzliches Zukunftsproblem des Religionsunterrichts auch im neuen Hamburger Modell nicht wirklich berührt und bearbeitet wird: So nimmt die Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Religionszugehörigkeit in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland kontinuierlich zu, sodass diese Gruppe selbst in konfessionellen Kerngebieten in wenigen Jahren die größte Gruppe eines Schülerjahrgangs stellen wird. Wie eine organisierte und fachdidaktisch reflektierte Kooperation von Religionsunterricht und Ersatzfächern wie Ethik oder Philosophie in Zukunft aussehen soll, ist bisher noch in keinem Bundesland geklärt, auch nicht in Hamburg.<sup>1</sup> Aber dies ist eine Diskussion, die andernorts geführt werden muss.

Im Folgenden soll der von Jochen Bauer vorgestellte *Religionsunterricht für alle 2.0* einer kritischen Sichtung aus katholisch-religionspädagogischer Perspektive unterzogen werden. Dabei werde ich in einem ersten Schritt die positiven Elemente der Weiterentwicklung des sogenannten Hamburger Weges hin zu einem trägerpluralen Religionsunterricht, wie sie im ausführlichen Artikel von Jochen Bauer vorgestellt worden sind, noch einmal kurz referieren, um den Gewinn dieses neuen Modells herauszustellen. In einem zweiten Schritt werde ich bei aller Sympathie für den neuen Weg Kritikpunkte aus religionsdidaktischer Perspektive benennen. Im dritten Abschnitt werde ich schließlich einen Blick auf die normativen Papiere der deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht in der Schule werfen. Hier will ich fragen, inwieweit eine Beteiligung des Erzbistums Hamburg, die bisher noch aussteht, aus lehramtlicher Perspektive und vor dem Hintergrund der jüngsten Veröffentlichungen der Deutschen Bischofskonferenz möglich wäre, so sie denn von der Bistumsleitung im Erzbistum Hamburg gewünscht ist.

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu programmatisch Bernd Schröder / Moritz Emmelmann: *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation*, Göttingen 2018.

## 1 Der Weg: von einem dialogischen zu einem religionskooperativen Religionsunterricht

Bereits der *Religionsunterricht für alle 1.0* (RUfa 1.0) ist ein viel beachtetes Projekt in der religionspädagogischen Landschaft der Bundesrepublik Deutschland gewesen. Die Bemühungen von Hamburger Religionspädagoginnen und -pädagogen um Folkert Doedens, Wolfram Weiße und Thorsten Knauth sind bundesweit mit viel Sympathie begleitet worden. Das lag auch daran, dass man im gemeinsamen Religionsunterricht aller Kinder einer Klasse ein Format wiedererkannte, das in Hamburg den offiziellen Status eines von Staat und Religionsgemeinschaft verantworteten Religionsunterrichts für alle erhalten hatte, in vielen anderen Gebieten der Bundesrepublik allerdings nur inoffiziell in einer „Grauzone“ möglich ist. Vor allem unter Lehrerinnen und Lehrern hat der Hamburger Weg eines dialogischen Religionsunterrichts im Klassenverband daher immer große Sympathie genossen, während er in kirchlichen oder religionspädagogischen Kontexten oft sehr kritisch beäugt und hinterfragt worden ist.<sup>2</sup>

Die Kritik an diesem Weg ist, ohne das hehre Anliegen des Modells infrage stellen zu wollen, in vielen Punkten berechtigt gewesen. Jochen Bauer hat in seinem Beitrag selbst die wichtigsten Kritikpunkte benannt. So firmierte der RUfa 1.0 immer als evangelischer Religionsunterricht in inhaltlicher Verantwortung der entsprechenden Landeskirche, obwohl wenig konfessionelles Bewusstsein aufseiten der Kirche wie auch bei den Lehrenden vorhanden war. Die permissive Handhabung der kirchlichen Beauftragung, wie sie von Jochen Bauer beschrieben wird, ist bezeichnend.<sup>3</sup> Sie ist wohl in keinem anderen Bundesland denkbar. Auch die inhaltliche Beliebigkeit, die sich in einem Unterricht ausdrückte, der sich den „Prinzipien aufgeklärter Humanität“<sup>4</sup> verschrieben hatte, ließ sich sowohl aus den Lehrplänen als auch aus einer Fülle von Unterrichtsmaterialien herauslesen. So führte die fachdidaktische Beschränkung auf einen „relativ unverbindlichen Austausch über beliebige religiöse Themen“<sup>5</sup> häufig dazu, dass

<sup>2</sup> Vgl. zum Überblick den Sammelband: Wolfram Weiße (Hg.): *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster u. a. 2002; die Debatte zwischen Andreas Verhülsdonk und Thorsten Knauth in: Rudolf Engler / Ulrich Schwab / Friedrich Schweitzer / Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven*, Freiburg i. Br. 2012, 15 – 52. Zuletzt zusammengefasst in: Clauß Peter Sajak: *Ist der „Religionsunterricht für alle“ die Lösung? Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 77 (2017), 25 – 34.

<sup>3</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 39f.

<sup>4</sup> Ebd., 10f.

<sup>5</sup> Ebd., 11.

dem RUfa 1.0 bis zum Schluss der Ruf anhaftete, dass dort zwar viel über das Leben, die Lebenswelt und die Lebensumstände von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Religionen und Kulturen gesprochen wurde, Theologisches dagegen eher zu kurz kam. Auch die universitäre Lehrerbildung, die Studierende auf die komplexen Aufgaben in einer multireligiös zusammengesetzten Lerngruppe in einem von der evangelischen Kirche verantworteten multireligiösen Religionsunterricht vorbereiten sollte, wurde immer wieder kritisch hinterfragt.

Es war schließlich die evangelische Landeskirche selbst, die mit der Beauftragung des Verfassungsrechtlers Christoph Link einen Reformprozess und Neustart initiierte. Die verschiedenen Etappen hin zum RUfa 2.0 sind von Jochen Bauer ausführlich beschrieben worden. Ich beschränke mich hier auf die wesentlichen Merkmale des neuen Modells auch in seiner Differenz zum bisherigen RUfa 1.0.

So soll der neue RUfa 2.0 der Problematik einer alleinigen Trägerschaft durch die evangelische Landeskirche abhelfen, indem er nun trägerplural konzipiert wird. Neben der evangelischen Kirche verantworten drei große muslimische Gemeinschaften (DITIB Nord, Schura, VIKZ), die alevitische sowie die jüdische Gemeinde Hamburg den RUfa 2.0 nun gemeinsam. Das theologische Prinzip des Religionsunterrichts, das vor allem religiös-lebensweltlich ausgerichtet gewesen ist, wird nun durch einen dezidiert multireligiösen Ansatz fortgeschrieben. Und die pluralistisch-theologische Grundlage des dialogischen Religionsunterrichts wird durch eine multitheologische Fachdidaktik substituiert, die Jochen Bauer in seiner Dissertationsschrift umfangreich konturiert, entfaltet und reflektiert hat.<sup>6</sup>

Durch die Neuausrichtung, die im Wesentlichen an diesen drei Konstituenten erkennbar ist, ist es den Verantwortlichen in der Hamburger Schulverwaltung gelungen, einen Religionsunterricht in der Verantwortung unterschiedlicher Religionsgemeinschaften auf den Weg zu bringen, der den verfassungsrechtlichen Kriterien der „Bekennnishaftigkeit und Verantwortungsklarheit“<sup>47</sup> genügt, welche der Münsteraner Verfassungsrechtler Hinnerk Wißmann in einem weiteren Gutachten am Ende des Entwicklungsprozesses 2019 attestieren konnte. Nach Wißmanns Auffassung muss ein trägerpluraler Religionsunterricht nicht unbedingt in konfessionell getrennten oder zeitlich entzerrten Zeiträumen organisiert sein, sondern kann auch in einer Klasse gemeinsam und zeitgleich stattfinden, solange er deutlich auf die konfessionellen Grundsätze der beteiligten Religi-

---

<sup>6</sup> Vgl. Jochen Bauer: *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*, Stuttgart 2019.

<sup>7</sup> Hinnerk Wißmann: *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*, Tübingen 2019, 51.

ongemeinschaften ausgerichtet ist und eine „prinzipielle Äquidistanz“<sup>8</sup> zu einer rein religionskundlichen Betrachtung vermieden wird. Dieser trägerplurale, in der Religionspädagogik auch gerne als „multireligiös“ bezeichnete Religionsunterricht muss Schülerinnen und Schüler weiterhin die Möglichkeit geben, religiöse Beheimatung zu finden und Schritte in der Entwicklung einer religiösen Identität zu gehen.<sup>9</sup>

Ein trägerpluraler, multireligiöser und multitheologischer Religionsunterricht ist freilich ein schulorganisatorisch, schulpädagogisch und religionsdidaktisch herausforderndes Unterfangen, das schließlich zu einer vollkommen überarbeiteten Neuauflage des Hamburger Weges geführt hat, die sich entsprechender Komplexität erfreut. Es ist zu bewundern, mit welchen Ressourcen, welchem Aufwand, Engagement und mit welcher Akribie die Verantwortlichen in der Nordkirche und dem Senat der Stadt Hamburg sich dieser anspruchsvollen Aufgabe eines RUfa 2.0 gestellt haben.<sup>10</sup> Nichtsdestotrotz bleiben Anfragen und Kritikpunkte, die sicher auch in anderen Beiträgen dieses Bandes aufgenommen und formuliert werden. Ich will mich als katholischer Religionspädagoge vor dem Hintergrund meiner religionsdidaktischen Tradition auf zwei Punkte beschränken.

## **2 Beheimatung und Bekenntnis: kritische Anfragen an Kernelemente bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts**

Die von Hinnerk Wißmann in seinem verfassungsrechtlichen Gutachten formulierten Kriterien der Beheimatung und der Bekenntnishaftigkeit sind klassische Charakteristika des Religionsunterrichts, wie er in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland gemäß Art. 7 Abs. 3 GG organisiert ist.

Aufseiten der Religionsgemeinschaften haben vor allem die deutschen Bischöfe in ihren verschiedenen Lehrschreiben zum Religionsunterricht in Deutschland auf die Bedeutung dieser beiden Prinzipien hingewiesen. Besonders die vor dem Hintergrund der demografischen Umbrüche nach der sogenannten Wende 1995 verfasste Schrift *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* hat darauf hingewiesen, dass die zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts die Behei-

---

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., 83.

<sup>10</sup> Vgl. Jutta Wolff: *Evaluation. Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle*, 2018, <https://www.hamburg.de/contentblob/11228470/a9828c1f5defe932d0c85401ef5c39a4/data/gesamtbericht-religionsunterricht-fuer-alle.pdf> (Abruf: 12.4.2021).

matung von Schülerinnen und Schülern in der jeweiligen Konfession sein muss.<sup>11</sup> Die jüngeren Papiere der deutschen Bischöfe, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (2005) und *Die Zukunft des Religionsunterrichts* (2016), haben vor allem den Bekenntnischarakter des Religionsunterrichts und die damit verbundene Fähigkeit zum Bekenntnis und zur Positionierung von Lehrerinnen und Lehrern im katholischen Religionsunterricht betont.<sup>12</sup> Entsprechend ist als Frage zu formulieren, inwieweit der RUfa 2.0 diese Merkmale eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts im Rahmen der Verfassungsvorgaben erfüllen kann. Dabei geht es hier natürlich nicht um eine juristische Perspektive – die wird im Gutachten von Wißmann ja ausführlich beleuchtet und der RUfa 2.0 dann positiv bewertet –, sondern um eine religionspädagogische Einschätzung.

Gerade Bauer betont in seinen Ausführungen mehrfach, dass der RUfa 2.0 Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gebe, sich mit ihrem eigenen Bekenntnis vertraut zu machen und wichtige Impulse für die eigene Identitätsentwicklung zu bekommen. Zugleich soll er, wie bereits der RUfa 1.0, dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler wichtige Kompetenzen wie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Haltungen wie Ambiguitätstoleranz und Wertschätzung für die Religion anderer Menschen mit Blick auf die Anforderungen der multi-religiösen Gesellschaft heute erwerben können.<sup>13</sup>

Das von Bauer in seinem Aufsatz wie auch in seiner Dissertationsschrift vorgelegte Konzept eines religionskooperativen und phasendifferenzierten Unterrichtsmodells weckt allerdings Zweifel, ob eine solche vor allem der Seite der Schülerinnen und Schüler zugeordnete Erschließung von Lernmaterialien zu den unterschiedlichen Religionen wirklich zielführend, nachhaltig und damit erfolgreich sein kann. In den Mustersequenzen und den dafür zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien, die in der Evaluation durch das Landesinstitut umfangreich dokumentiert sind,<sup>14</sup> wird immer wieder der Gedanke starkgemacht, dass an bestimmten Themen und Gegenständen anderer bzw. fremder Religionen Schülerinnen und Schüler etwas über ihre eigene Religiosität und ihren eigenen Glauben lernen können – im pädagogischen Fachjargon *learning from religion*

---

<sup>11</sup> Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 17 u. ö., vor allem die Abschnitte 5 und 9.

<sup>12</sup> Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts*, Bonn 2016.

<sup>13</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 22, 24.

<sup>14</sup> Vgl. Wolff: *Evaluation* (s. Fußnote 10), 66–105.

(Michael Grimmitt<sup>15</sup>) genannt. Ob dem so ist, ließe sich freilich erst sagen, wenn man mit einem entsprechenden empirischen Forschungsinstrument Effekte der Wirksamkeit eines solchen religionsdidaktischen Settings untersuchen würde. Dies ist aber bei allen bewundernswerten Bemühungen um die Evaluation des Lehrplans, der Mustersequenzen und der Materialien bisher nicht geschehen. Aus anderen empirischen Forschungsprojekten ist zu folgern, dass das, was im Unterricht an religiösen Lernprozessen abläuft, eher im religionskundlichen Modus stattfindet, also – im Fachjargon gesprochen – ein *learning about religion* ist.<sup>16</sup> Dies ist aus meiner Perspektive auch überhaupt nicht zu bemängeln, wird doch der religionskundliche Modus in der Diskussion um Konfessionalität und Beheimatung meiner Einschätzung nach immer wieder unterschätzt, wenn nicht sogar zu Unrecht diskreditiert. Da der RUfa 2.0 aber mit dem Anspruch daherkommt, den religionskundlichen Modus aus verfassungsrechtlichen und religionspädagogischen Gründen zu vermeiden, scheint mir hier eine weitere Überprüfung und Klärung des neuen Ansatzes notwendig.

Die zweite Frage, die sich bei der Lektüre von Jochen Bauers ausführlicher Darstellung der Konzeption stellt, ist die nach der Funktionalität und Wirksamkeit der Lernarrangements. Bauer schreibt selbst:

„Der Frontalunterricht, in dem eine Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern die gleichen Inhalte mit den gleichen Unterrichtsmaterialien in gleichen Schritten, gar im Vortragsstil und anhand eines Lehrbuchs vermittelt, ist seit Langem nicht mehr die dominante Unterrichtsform. Stattdessen gibt es eine Vielfalt an didaktischen Großformen [...], Sozialformen [...], Aufgabenformaten [...] und Unterrichtsmedien [...]. Diese Vielfalt an handlungsorientierten und differenzierten Lernarrangements ersetzt [...] weder den zentral gelenkten Unterricht noch die didaktische und methodische Gesamtsteuerung durch die Lehrkraft und widerspricht nicht lehrerzentrierten Lernformen von Erzählen bis hin zum Kurzvortrag.“<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Grundlegend für diese Begrifflichkeit bleibt Michael Grimmitt: *Religious Education and Human Development*, Great Waking 1987. Aktuelle Debatten um diese typologische Trias religiösen Lernens liefern Geoffrey Teece: *Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it?*, in: *British Journal of Religious Education* 32 (2010), 93 – 103, sowie Daniela Popp: *Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer*, Berlin 2013, u. a. 73.

<sup>16</sup> Vgl. z. B. Dietrich Benner u. a. (Hg.): *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*, Paderborn 2011; Georg Ritzer: *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Wien 2010; Rudolf Englert/ Elisabeth Hennecke/ Markus Kämmerling: *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014.

<sup>17</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 30.

Nun zeigt aber auch hier die evidenzbasierte Unterrichtsforschung, dass die Vielfalt von Lernformen im Religionsunterricht, die ich persönlich auch präferiere und die ich an dieser Stelle gar nicht schlechtreden will, leider auch den Effekt hat, dass das Bekenntnishafte des Religionsunterrichts zurücktritt und ein eher informativer, sachlich-nüchterer Unterricht über eine Religion und ihre Praxis gefördert wird. Rudolf Englert spricht in seiner einschlägigen und diskursprägenden Videografiestudie „Innenansichten des Religionsunterrichts“ davon, dass kooperative Lernformen, schülerorientierte Methoden und kompetenzorientierte Gesamtausrichtung von Unterricht in der Praxis zu einer erschreckenden „Versachkundlichung“ von Religionsunterricht beitragen:

„Als modellhafte Repräsentanten eines fachlich entwickelten Umgangs mit religiösen Fragen werden Religionslehrer/innen in dem von uns aufgezeichneten Unterricht nur eher selten wirksam. Auch dieses Zurücktreten der Lehrerexpertise zugunsten medial vermittelter Informationen trägt zur Versachkundlichung des Religionsunterrichts bei. Offenbar wird der christliche Glaube auch im konfessionellen Religionsunterricht mehr und mehr wie eine ‚Fremdreligion‘ behandelt, zu der man sich Informationen mittels diverser Medien besorgt.“<sup>18</sup>

Entsprechend fällt auf:

„Dass ein Religionslehrer von seinem eigenen Glauben erzählt oder sonstwie bekenntnishaft gesprochen hätte, kam in den 100 von uns aufgezeichneten Unterrichtsstunden so gut wie nicht vor. Wenn das Gelingen von Korrelation auf die konfessorische Rede der Lehrer/innen angewiesen wäre, müsste es um die Realisierung des für den Religionsunterricht fachdidaktisch zentralen Leitgedankens schlecht bestellt sein.“<sup>19</sup>

Wenn also schon im klassisch-konfessionellen Religionsunterricht einer Religionsgemeinschaft wie der katholischen Kirche der Bekenntnischarakter verloren gegangen und durch einen sehr stark religionskundlichen Unterrichtsmodus ersetzt worden ist – nichts anderes ist ja das, was Englert in den etwas weniger brisanten Begriff der Versachkundlichung fasst –, wie muss es dann erst in einem Unterricht zugehen, in dem der Lehrer sein Bekenntnis ohnehin nur zu einem geringen Teil in den Unterricht einträgt, nämlich immer nur für die Schülerinnen und Schüler seiner eigenen Religionsgemeinschaft, und ansonsten eher einen moderierenden Unterrichtsstil einnehmen soll? Es ist zu vermuten, dass dies die Bekenntnishaftigkeit nicht gerade fördert, sondern Tendenzen, die im konfessionellen Religionsunterricht bereits deutlich ausgeprägt sind, noch verstärkt.

---

<sup>18</sup> Englert u. a.: *Innenansichten des Religionsunterrichts* (s. Fußnote 16), 117.

<sup>19</sup> Ebd., 113.



Sollte das so sein, kann der RUfa 2.0 gerade nicht seinen Anspruch einlösen, mit der neuen Konstruktion die Bekenntishaftigkeit von Religionsunterricht, wie sie Verfassungsrechtler für einen Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG fordern, zur Geltung zu bringen.<sup>20</sup>

### 3 Empfehlungen und Erwartungen: die Perspektive der deutschen Bischöfe auf kooperative Modelle des Religionsunterrichts

In ihrer viel beachteten Schrift *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*<sup>21</sup> haben die deutschen Bischöfe 2016 eine bedeutsame Richtungsentscheidung getroffen. War bis dahin die Kooperation von Akteuren im katholischen Religionsunterricht mit Vertretern anderer Konfessionen und Religionen im Rahmen von Schule nur im Zusammenhang mit Projekten, zeitlich befristeten Pilotversuchen und im Rahmen der Schulpastoral möglich, so geben die Bischöfe mit diesem Papier nun grünes Licht für eine geordnete konfessionelle Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht.

Wie lang der Weg für die katholische Kirche gewesen ist, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) in ihrer Denkschrift *Identität und Verständigung*<sup>22</sup> bereits 1994 Formen der konfessionellen und religiösen Kooperation als Zukunftsmodell für den Religionsunterricht vorgeschlagen hatte. Nun ist die Kooperation zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht prinzipiell möglich, begründet immer mit den regionalen Besonderheiten und demografischen Problemanzeigen in bestimmten Gebieten und unter dem Vorbehalt der kirchlichen Genehmigungen.

Im Schlusskapitel ihres Lehrschreibens führen die Bischöfe Kriterien auf, die ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht erfüllen muss. Unter der Überschrift „Religionspädagogische Empfehlungen“ nennen sie Ziele von kooperativen Unterrichtsformen, Grundelemente einer Didaktik durch Kooperation und formulieren Anforderungen an Religionslehrerinnen und -lehrer in einem konfessionell-kooperativen Setting. Im Folgenden will ich die einzelnen Punkte kurz aufrufen und in den Kontext des RUfa 2.0 stellen, um so zu prüfen, inwieweit der weiterentwickelte Hamburger Religionsunterricht – auch wenn er mit seinen

<sup>20</sup> Ich habe das als Gutachter im Rahmen der Evaluation kritisch angemerkt, vgl. Wolff: *Evaluation* (s. Fußnote 10), 276.

<sup>21</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts* (s. Fußnote 12).

<sup>22</sup> Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994.

verschiedenen Trägern weit über den kooperativen Religionsunterricht, der den Bischöfen vorschwebt, hinausgeht – ein Format ist, an dem sich die katholische Erzdiözese zumindest unter Berufung auf die normativen Vorgaben der Deutschen Bischofskonferenz beteiligen könnte, so sie denn will.<sup>23</sup>

Die religionspädagogischen Empfehlungen der deutschen Bischöfe umfassen Anforderungen an die Ziele, an die Didaktik und an die Religionslehrerinnen und -lehrer. Zu den Zielen heißt es in dem Lehrschreiben, dass Kooperationen des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht so zu gestalten seien, „dass die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert und ihre religiöse Identitätsbildung unterstützt werden“<sup>24</sup>. Außerdem soll ein kooperativer Religionsunterricht helfen, „die Frage nach der Bedeutung der Zugehörigkeit (oder ggf. auch Nicht-Zugehörigkeit) zu einer Kirche für die eigene Lebensgestaltung zu bedenken, ein vertieftes Bewusstsein für die Bedeutung von Konfessionalität, für die eigene Konfession und ein Verständnis der anderen Konfession auszubilden“. Es fällt auf, dass die hier verwendeten Formulierungen mit den Ausführungen von Wißmann und Bauer fast wörtlich übereinstimmen. Offensichtlich geht es den Bischöfen wie auch Jochen Bauer um die Übereinstimmung des kooperativen Religionsunterrichts mit den Anforderungen des Grundgesetzes in der Folge von Art. 7 Abs. 3 GG. Insofern gibt es hier eine Zielkongruenz, die eine Zusammenarbeit beider Seiten ermöglichen könnte.

Die Anforderungen, die von den Bischöfen an die Didaktik gestellt werden, sind umfangreicher. Sie verlangen u. a. die Entwicklung einer Didaktik, die auf das Prinzip der Perspektivenverschränkung aufbaut. „Ebenso ist zu bedenken, ob eine konfessionelle Binnendifferenzierung und ein ggf. zieldifferentes Unterrichten in gemischt-konfessionellen Lerngruppen religionspädagogisch sinnvoll sind.“<sup>25</sup> Zudem ist das „Verhältnis von konfessioneller Mehrheit und Minderheit in einer Lerngruppe“ pädagogisch zu bedenken: „Es ist darauf zu achten, dass die Erfahrungen und Einsichten der konfessionellen Minderheit in der Unterrichtsgestaltung angemessen berücksichtigt werden“ – eine Ermahnung, die sicher auch für die Zusammensetzung der multireligiösen Lerngruppen in Hamburg gelten muss. Auch die konfessionslosen Schülerinnen und Schüler haben die Bischöfe im Blick, wenn sie schreiben: „Schon gegenwärtig nehmen

---

<sup>23</sup> Zum Stand der Diskussion auf der katholischen Seite vgl. Jochen Bauer: *Der erneuerte Hamburger Religionsunterricht und die katholische Perspektive. Lassen sich konfessionell-kooperatives und interreligiös-dialogisches Lernen zusammendenken?*, in: *engagement* 37/4 (2019), 171 – 179.

<sup>24</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts* (s. Fußnote 12), 31. Nächstes Zitat ebd.

<sup>25</sup> Ebd., 32. Nächste Zitate ebd.

Schülerinnen und Schüler ohne Religionszugehörigkeit am Religionsunterricht teil. Diese erfreuliche Entwicklung ist stärker als bislang religionsdidaktisch zu bedenken, da die Zahl dieser Schülerinnen und Schüler in den nächsten Jahren voraussichtlich zunehmen wird.“ Die im letzten Abschnitt genannte Abstimmung der Lehrpläne von evangelischer und katholischer Religionslehre ist so im RUfa 2.0 zwar nicht möglich, doch kann man die gemeinsame Erarbeitung von Bildungsplänen für den Religionsunterricht aller Schularten, wie sie in Hamburg von Projektgruppen für die RUfa-Kommission geschieht, durchaus als ein Äquivalent verstehen.

Es bleibt allerdings die Forderung der Bischöfe, dass „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen [...] in ihrem Bezug zum Christusbekenntnis als dem Fundament des Glaubens didaktisch erschlossen und gewichtet werden“ sollen. Dieses Kriterium müsste mit Blick auf die interreligiöse Ausrichtung und den interreligiösen Dialog entsprechend über das Christusbekenntnis hinaus geweitet werden. Aber auch dafür gibt es vonseiten des katholischen Lehramtes normative Vorgaben, nämlich die Erklärung des II. Vatikanischen Konzils über das Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen, die den Titel „Nostra aetate“ trägt. Hier heißt es mit Blick auf die Religionen:

„Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet.“<sup>26</sup>

Damit lassen sich interreligiöses Gespräch und interreligiöses Lernen durchaus rechtfertigen, auch wenn der Anspruch des Christusbekenntnisses bleibt:

„Unablässig aber verkündet sie und muß sie verkündigen Christus, der ist ‚der Weg, die Wahrheit und das Leben‘ (Joh 14,6), in dem die Menschen die Fülle des religiösen Lebens finden, in dem Gott alles mit sich versöhnt hat.“

Diesem Kriterium gemäß müssten die (potenziellen) katholischen Anteile am Curriculum, den Unterrichtsmodellen und -materialien des RUfa 2.0 daraufhin überprüft werden, ob das Bekenntnis zu Jesus Christus als dem menschgewordenen Logos in ausreichender Weise in den Themen und Materialien vorkommt. Dies ließe sich aber durch eine entsprechende Gestaltung des katholischen Lehrplananteils fraglos regeln.

<sup>26</sup> [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_nostra-aetate\\_ge.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html) (Abruf: 12.4.2021). Nächstes Zitat ebd.

So bleiben noch die Anforderungen an die Religionslehrerinnen und -lehrer. Hier heißt es in der Schrift der Bischöfe:

„Die Religionslehrkräfte unterrichten konfessionsbewusst und differenzsensibel und sind als katholische oder evangelische Lehrkräfte erkennbar. So können die Schülerinnen und Schüler lernen, wie ein konfessioneller Standpunkt mit Verständnis und Offenheit für andere Konfessionen und Religionen verbunden werden kann.“<sup>27</sup>

Dies alles sind sicher auch gute Voraussetzungen, um gemischtreligiöse Lerngruppen im Rahmen des RUfa 2.0 zu unterrichten. Auf die Bedingung, dass „Religionslehrerinnen und Religionslehrer beider Konfessionen in einer Lerngruppe unterrichten“<sup>28</sup> sollen, werden die Verantwortlichen der katholischen Seite allerdings wohl verzichten müssen, da dies nicht den Strukturen des Hamburger Modells entspricht.

#### 4 Fazit und Ausblick

Der RUfa 2.0, wie er in den letzten Jahren in Hamburg als Weiterentwicklung des dialogischen Religionsunterrichts konzipiert, implementiert und evaluiert worden ist, stellt eine spannende und zukunftsweisende Konzeption für die religiöse Bildung in der religionspluralen Gesellschaft dar. Ob er sich in den nächsten Jahren bewähren wird, hängt sicher auch davon ab, ob sich seine aufwändige Organisation und Durchführung in der schulischen Praxis bewähren kann. Religionspädagogische Schwachstellen habe ich oben benannt: Der hohe Anspruch, Schülerinnen und Schüler religiöse Beheimatung und Identitätsentwicklung ermöglichen zu wollen, wird sich angesichts des allgemeinen Trends zur Versachkundlichung von Religionsunterricht und der damit einhergehenden Verschiebung vom *learning from religion* zum *learning about religion* nur schwer einlösen lassen. Allerdings liegt in der multireligiösen Zusammensetzung vieler Hamburger Klassen auch die Chance, dass Kinder und Jugendliche aus religiös-orthopraktischen Familien des Judentums, des Islam und des Alevitentums wichtige Anregungen und Impulse geben mögen, die auch den ihrer Religion zumeist entfremdeten christlichen Kindern anregende Lernanlässe und produktive Irritation sein könnten. Dass dies eine Chance auch für katholische Kinder sein kann, liegt auf der Hand. Und auch sonst gibt es viele gute Gründe, am RUfa 2.0 teilzunehmen.

---

<sup>27</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts* (s. Fußnote 12), 33.

<sup>28</sup> Ebd.

## Response 6

### „One Size Fits All?“

#### Zum RUfa 2.0 aus jüdisch-religionspädagogischer Sicht

Zeitgleich mit Jochen Bauers fast 500 Seiten starker Promotionsschrift *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik* erschien 2019 ein schmaler Band mit dem Titel *Deutschland braucht jüdischen Religionsunterricht*.<sup>1</sup> Diese Publikation wurde in der Reihe *Machloket – Streitschriften* veröffentlicht, ein Format, das sich dadurch auszeichnet, „jüdische Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Gegenwartsfragen“ abzubilden, so der Umschlagtext. Eine solche Gegenwartsfrage *bildet* – im doppelten Wortsinn – der jüdische Religionsunterricht an der staatlichen Schule in Deutschland. Doch nicht nur dieser. Die Frage weist über den Partikularismus des jüdischen Religionsunterrichts hinaus.

Grundsätzlich verhandeln wir mit dieser Gegenwartsfrage, welche Position die Religion innerhalb staatlicher Institutionen einnehmen darf. Welche an die Schule gestellten Aufgaben werden durch ihre Vermittlung erfüllt? Welche Verantwortung übernehmen die die Religion repräsentierenden Lehrpersonen dabei? Gefragt wird also: Gehört Religion in die Schule, mithin in den öffentlichen Raum? In einem nächsten Schritt erfolgt die Zuspitzung. Gehört auch jüdischer Religionsunterricht in Deutschland in die staatliche Schule? In der erwähnten Streitschrift wird letztere Frage nicht allein von Religionspädagoginnen und -pädagogen beantwortet, sondern ebenso von einer Rabbinerin, worin sich vielleicht schon ein erstes Moment für kontroverse Auffassungen über Sinn und Zweck eines solchen Unterrichts erkennen lässt. Eine neue Zuspitzung erfährt das Thema durch das Hamburger Unikum<sup>2</sup> *Religionsunterricht für alle*, dessen Ausrichtung die oben gestellten Fragen zweifach mit Ja beantwortet: Ja, Religion gehört in die Schule! Und ja, das inkludiert ebenso den jüdischen Religionsunterricht.

Ausgangspunkt meiner Response aus jüdischer religionspädagogischer Sicht auf das Hamburger Modell in der Fassung 2.0 ist der hier vorgelegte Basis-Aufsatz Jochen Bauers, in dem er die Meinung vertritt, „dass der *Religionsunterricht für alle* ein vollwertiger evangelischer bzw. islamischer, alevitischer oder jüdischer

---

<sup>1</sup> Klapheck / Landthaler / Rappoport 2019.

<sup>2</sup> Vgl. die Bezeichnung in Jochen Bauers oben erwähntem Buch, 2019, 14.

Religionsunterricht für die Kinder und Jugendlichen ist, die der jeweiligen Religion angehören“<sup>3</sup>. Diese Aussage gilt es, wenn auch nicht empirisch, so doch theoretisch zu überprüfen. Wenn darüber geurteilt werden soll, ob das Modell des *Religionsunterrichts für alle 2.0* ein „vollwertiger“ jüdischer Religionsunterricht sein kann, muss zunächst eine Darstellung der Prämissen des jüdischen Religionsunterrichts erfolgen. Denn nur, wenn Anspruch und Ziele dieses Unterrichts klar formuliert sind, lässt sich die oben zitierte Aussage bestätigen oder verwerfen.

Wie soll jüdischer Religionsunterricht gestaltet sein? Welche Erwartungen gibt es an ihn vonseiten der jüdischen Gemeinschaft? Welchem Anspruch folgt er, und bietet das Hamburger Modell mit seinem *Religionsunterricht für alle 2.0* jüdischen Schülerinnen und Schülern eine gleichwertige Alternative? Die Beantwortung dieser Fragen soll helfen zu bewerten, ob eine Teilnahme jüdischer Kinder und Jugendlicher am RUfa den Besuch eines separaten jüdischen Religionsunterrichts ersetzt.

## 1 Die Zusammensetzung der jüdischen Schülerschaft in der Hansestadt

Beginnen wir diese Fragen mit einem Überblick über die Struktur der Schülerschaft in der Hansestadt zu beantworten. Denn Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts müssen sich auch an den Gegebenheiten orientieren und das Wünschenswerte klar vom Machbaren unterscheiden. Während vor und nach dem Zweiten Weltkrieg 90 % der Bevölkerung Hamburgs der Evangelisch-Lutherischen Kirche angehörten, begann sich in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Zusammensetzung der Gesellschaft durch Migration zu verändern. Dieser Wandel zeigte sich auch darin, dass vermehrt Kinder anderer Religionen als der christlichen am Religionsunterricht teilnahmen.<sup>4</sup> Für das Schuljahr 2019/2020 meldete die Schulverwaltung in Hamburg 199 371 Schülerinnen und Schüler, wobei mehr als die Hälfte der Erstklässler einen Migrationshintergrund hatte.<sup>5</sup> Auch wenn die Religionszugehörigkeit der Kinder nicht erhoben wurde,<sup>6</sup> ist davon auszugehen, dass sich der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in einer gewachsenen religiösen Heterogenität der Schülerschaft widerspiegelt.

---

<sup>3</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 29f.

<sup>4</sup> Vgl. Doedens / Weiße 2007, 50.

<sup>5</sup> Vgl. <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/13589632/2020-02-11-bsb-schuljahresstatistik> (Abruf der in diesem Beitrag angegebenen Internetseite: 26.3.2021).

<sup>6</sup> Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2019, 5.

Die veränderte religiöse Landschaft führte insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten zu Überlegungen, den Religionsunterricht, der bisher in alleiniger Verantwortung der evangelischen Kirche stattfand, neu auszurichten. Denn angesichts der zunehmenden religiösen Pluralisierung und eines anhaltenden Trends von Säkularisierung und Enttraditionalisierung schien die „plausibility of confessional approaches to Religious Education“, wie der Direktor des Comenius-Instituts, Peter Schreiner, in seinem Aufsatz zur veränderten Situation des Religionsunterrichts im öffentlichen Bildungssystem Deutschlands schreibt, „no longer obvious“.<sup>7</sup>

Für die jüdische Gemeinschaft in Hamburg gilt, wie für die jüdische Gemeinschaft in Deutschland generell, dass es sich um eine zum größten Teil als säkular und nicht als observant zu charakterisierende Gruppe handelt.<sup>8</sup> Die Mehrheit jüdischer Männer und Frauen, die heute in Deutschland leben, stammt aus der ehemaligen Sowjetunion. Sie besitzen zumeist nur verschwommene Erinnerungen, wie jüdische Feste gefeiert werden, und lediglich rudimentäre Kenntnisse, wie Gebete und Segenssprüche (auf Hebräisch) gesprochen oder halachische (in Übereinstimmung mit dem Religionsgesetz stehende) Regeln befolgt werden. Es führte zu weit, von einer „Fremdreligion“<sup>9</sup> zu sprechen, wenn das Verhältnis jüdischer Zuwanderer zur jüdischen Religion beschrieben wird. Vertraut im Sinne routinierter Observanz sind Erstere mit Letzterer aber keinesfalls. Auch in Bezug auf die kleine Gruppe der Jüdinnen und Juden, die in beiden Teilen Deutschlands vor dem Fall der Berliner Mauer 1989 und der darauffolgenden deutschen Wiedervereinigung lebten und die als „Alteingesessene“ bezeichnet werden, können wir nicht von einer observanten Gruppe sprechen. Hinzu kommen nach Deutschland eingewanderte Israelis sowie Kinder aus gemischten Familien, deren religiöse Praxis alles andere als eindeutig zu nennen ist.<sup>10</sup>

Die Jüdische Gemeinde Hamburg zählte 2337 registrierte Mitglieder im Jahr 2019.<sup>11</sup> Weitere 300 Menschen sind Mitglied der Liberalen Jüdischen Gemeinde

---

<sup>7</sup> Schreiner 2020, 32.

<sup>8</sup> Vgl. dazu die Befunde im Ergebnisbericht des *Gemeindebarometers* des Zentralrats der Juden in Deutschland 2020, 16f. Observant bedeutet in diesem Zusammenhang, die entsprechenden religiösen Vorschriften einzuhalten und auch zu praktizieren.

<sup>9</sup> Vgl. die Benutzung dieses Begriffs in Kropač 2012, 2.

<sup>10</sup> Vgl. die soziologischen Betrachtungen zu gemischten Familien in Deutschland bei Bernstein 2014 sowie zu Israelis in Deutschland bei Kranz 2016.

<sup>11</sup> Vgl. die Angaben in der Mitgliederstatistik der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland für das Jahr 2019, 26, <https://www.zwst.org/medialibrary/service-information/ZWST-Mitgliederstatistik-2019-Langversion-web.pdf>.

in Hamburg.<sup>12</sup> Wie viele jüdische Schülerinnen und Schüler in Hamburg leben, lässt sich aus diesen Zahlen jedoch nicht exakt ermitteln. Die Mitgliederstatistik der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland gibt 141 Gemeindemitglieder für Hamburg im Alter zwischen acht und 18 Jahren an.<sup>13</sup> Es ist aber davon auszugehen, dass in Hamburg mehr jüdische Kinder und Jugendliche leben und zur Schule gehen als diese 141. Doch selbst wenn wir die Zahl doppelt so hoch ansetzen, bleiben jüdische Kinder eine winzige Minderheit an Hamburgs Schulen. Wie diese Mädchen und Jungen religiös sozialisiert und orientiert sind, ist nicht erfasst. Gleiches gilt für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die zwar als Gemeindemitglieder registriert sind, deren religiöse Verortung jenseits der formalen Zugehörigkeit aber nur vermutet werden kann. Wir wissen nicht, auf welchen religiösen Erfahrungs- und Erlebnisfundus sie zurückgreifen können oder wie viel Wissen und Kenntnisse sie über religiöse Traditionen, Rituale und Basistexte besitzen.

Festzuhalten bleibt, dass diese Zahlenverhältnisse und die religiöse Struktur der jüdischen Gemeinschaft in Hamburg als wichtige Hintergrundinformationen in die Analyse des *Religionsunterrichts für alle 2.0* einfließen müssen. Vor diesem Hintergrund betrachten wir die an den jüdischen Religionsunterricht gestellten Erwartungen, wobei wir zwischen dem Unterricht in der Gemeinde und dem an der staatlichen Schule unterscheiden.

## 2 Was soll und was kann jüdischer Religionsunterricht leisten?

Die jüdischen Gemeinden in Deutschland boten nach 1945 in ihren Räumen Unterricht für die Kinder der Gemeindemitglieder an. Dieser Unterricht diente in erster Linie dazu, aus den Kindern mündige und der Tradition mächtige Juden zu machen, die in der Lage waren, das religiöse Leben mit seinen Gottesdiensten, Festen, Feiern und Gedenktagen aufrechtzuerhalten. Dabei folgte der Unterricht in der Regel dem Religionsverständnis der Gemeinde, in der er stattfand. Er funktionierte folglich entlang denominationeller Zugehörigkeiten und gewährleistete eine „konkrete religiöse Unterweisung in Riten und Bräuchen“<sup>14</sup>. Auf diese Art sollten die Kinder und Jugendlichen in das von der Gemeinde repräsentierte Judentum eingewöhnt werden.

---

<sup>12</sup> Vgl. die Angaben auf <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article209860895/Daniel-Alter-Liberale-Juedische-Gemeinde-bekommt-neuen-Gastrabbiner.html>.

<sup>13</sup> Vgl. Mitgliederstatistik (s. Fußnote 11), 27.

<sup>14</sup> Landthaler 2019, 20.



Doch ging es um mehr als nur um Religion, geschweige denn um den Glauben.<sup>15</sup> Gemeint war jüdische Erziehung in einem umfassenden Sinn, das was der bekannte Religionsphilosoph und Pädagoge Ernst Simon „im Letzten verpflichtende Lebensform“<sup>16</sup> nannte. Da das klassische Judentum das Wort für „Religion“ nicht kennt, wurde auch der jüdische Religionsunterricht viel umfänglicher und über den Begriffsgehalt der Religion hinausgedacht.<sup>17</sup> Zusätzlich bot der von der Gemeinde organisierte Religionsunterricht einen Ort, sich der Zusammengehörigkeit als Schicksals- und Geschichtsgemeinschaft zu vergewissern.

„Der jüdische Religionsunterricht bildete dabei so etwas wie eine Oase für jüdische Kinder, die an ihrer jeweiligen öffentlichen Schule zumeist das einzige jüdische Kind waren.“<sup>18</sup>

Für ein halbes Jahrhundert nach dem Zweiten Weltkrieg erfüllte der Religionsunterricht daher weit mehr, als seine Bezeichnung wiedergab. Für die in Deutschland lebenden jüdischen Mädchen und Jungen diente dieser Unterricht neben der Religionsvermittlung beziehungsweise über sie hinaus vor allem der Selbstvergewisserung, der Vergemeinschaftung und dem Schutz einer kleinen, sich nach wie vor bedroht fühlenden und immer wieder bedrohten Minderheit.

Überlegungen, den jüdischen Religionsunterricht nicht nur in den Gemeinderäumen anzubieten, sondern analog zum christlichen Pendant als *res mixta* an den öffentlichen Schulen einzuführen, erhielten mit dem Zuzug Tausender Kontingentflüchtlinge im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts Auftrieb. Obwohl die Alteingesessenen keine Gruppe frommer, gesetzestreuer Juden bildete, drückten Gemeindefunktionäre und Entscheidungsträger ihre Enttäuschung aus über die geringen Kenntnisse „dieser Russen“ in Sachen Religion. Frustriert beobachteten sie, wie die Gemeinden als Sozialverein und geselliger Treffpunkt benutzt wurden. Die Identifikation der russischsprachigen Juden mit Judentum und jüdischer Gemeinde funktionierte unabhängig von der Religion. Stattdessen fußte sie auf Vorstellungen von Ethnizität, kulturellen Gemeinsamkeiten und einer nationalen Komponente der Zugehörigkeit zum Judentum.<sup>19</sup> Die erst durch die Immigration der russischsprachigen Jüdinnen und Juden erreichte kritische Masse und das paternalistische Gefühl, den Neu-

<sup>15</sup> Im Vordergrund steht immer die konkrete Religionsausübung, also die Handlung, und weniger die Beurteilung dessen, was jemand glaubt.

<sup>16</sup> Vgl. Simon 1960, 8.

<sup>17</sup> Vgl. im Original: „Classical Judaism has no word for ‚religion“ (Cohen 1992, XIX).

<sup>18</sup> Klapheck 2019, 7.

<sup>19</sup> Vgl. Feigina 2018, 40ff.

ankömmlingen in Religion Nachhilfe erteilen zu müssen, verliert der Debatte um die Realisierbarkeit jüdischen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen Legitimität.<sup>20</sup> Eine Unterweisung in jüdischer Religion und jüdischen Traditionen im öffentlichen Raum rückte in den Fokus von Gemeindevorständen, Kultusministerien, Schulaufsicht und Pädagogen, was die Erarbeitung von Lehrplänen und die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen notwendig machte.<sup>21</sup> Inhalt und Ziele der gemeindeinternen Unterweisung mussten unter Berücksichtigung des veränderten Kontexts an die Anforderungen des schulischen Religionsunterrichts angepasst werden.

### 3 Jüdischer Religionsunterricht an der staatlichen Schule

Wie verändern sich Inhalt und Charakter des Religionsunterrichts, wenn die gemeindliche Unterweisung an die öffentliche Schule „zieht“? Eine Differenzierung nach unterschiedlichen Strömungen ist an der staatlichen Schule nicht möglich.

„Denn an der Schule wird mindestens aus praktischen Erwägungen heraus nur ein jüdischer Religionsunterricht angeboten, so dass dieser so gestaltet sein muss, dass er grundsätzlich allen jüdischen Schülerinnen und Schülern, gleich welcher Denomination sie angehören oder welche familiären Voraussetzungen sie mitbringen, offenstehen soll.“<sup>22</sup>

Das heißt nicht, dass ein solcher Unterricht konformistisch ausgerichtet sein darf. Schließlich sollen die an ihm teilnehmenden Kinder ihre eigene Perspektive schulen und nicht nur Lehrsätze widerspruchlos herbeten. Gleichzeitig kann es trotz zunehmender religiöser Individualisierung keinen Religionsunterricht geben, der auf jeden Einzelnen zugeschnitten ist. Daher besteht eine der vielen Herausforderungen für jüdische Bildung im öffentlichen Raum darin, „goals in relation to multiplicity“ zu definieren, wie es der israelische Pädagoge und

---

<sup>20</sup> Zeitgleich wurden Überlegungen angestellt, jüdische Schulen zu gründen. Auch diese Neugründungen wurden erst durch die Immigration der Juden aus der ehemaligen Sowjetunion notwendig und möglich. Zuvor gab es schlichtweg zu wenige jüdische Kinder und Jugendliche, sodass sich die Einrichtung jüdischer Schulen in weiteren deutschen Großstädten (neben Berlin, Frankfurt a. M. und München) nicht gelohnt hätte.

<sup>21</sup> Vgl. die Veröffentlichungsjahre der Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern (jüdischer Religionsunterricht in Hamburg wurde 1992 eingeführt) sowie die Einrichtung des Ausbildungslehrgangs im Fach Jüdische Religionslehre an der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg seit 2002, dem „ersten und einzigen Standort zur Ausbildung staatlich examinierter Lehrkräfte für jüdische und öffentliche Schulen“ (Heil 2019, 6).

<sup>22</sup> Landthaler 2019, 20.

Psychologe Eli Gottlieb in seinem Aufsatz *Learning to be Jewish* nennt.<sup>23</sup> Die multireligiöse Situation im *Religionsunterricht für alle* stellt für die jüdischen Kinder jedoch eine zusätzliche Herausforderung dar, weil sie, wie oben dargelegt, zumeist die einzigen Vertreter ihrer Religion sind. „Multiplicity“ bezieht sich im Hamburger Fallbeispiel auf die multireligiöse Zusammensetzung der gesamten Klasse und beschreibt nicht die unterschiedlichen Selbstwahrnehmungen (als säkular, als israelisch oder als aus einem gemischten Kontext kommend) oder die Verortungen in verschiedenen Strömungen (liberal, konservativ oder orthodox) jüdischer Kinder in einem jüdischen Religionsunterricht an der staatlichen Schule.

Ein weiterer Unterschied zeigt sich in den Ansprüchen an die Qualifikation des Personals. Während in den Gemeinden der Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern erteilt wird – häufig sind es die Rabbinerinnen und Rabbiner der Gemeinde –, die weder von der Schulaufsicht bestellt noch geprüft werden und ihre Inhalte je nach eigener Interpretation vermitteln, braucht es an der staatlichen Schule wissenschaftlich ausgebildetes Personal. Häufig genug können die Gemeinden, die laut Grundgesetz den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht an der staatlichen Schule verantworten, dieses Personal jedoch nicht vorhalten.<sup>24</sup>

Mit dem jüdischen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule verbinden sich vielfältige Ansprüche: Er soll mit der jüdischen Religion bekannt machen und damit ins Judentum sozialisieren. Diese Sozialisation ist breiter gefasst als die reine religiöse Unterweisung und bezieht viele verschiedene Wissensbereiche mit ein. Sie wird insbesondere deshalb auf mehr als den bloßen Erwerb von Wissen und Kenntnissen in der Religion erweitert, da die Vermittlung all dessen, was unter Judentum subsumiert wird, nur noch selten in anderen Zusammenhängen erworben werden kann. Familie und Gemeinde fallen als Sozialisationsagenten aus, vor allem für die, die keine Gemeindemitglieder sind. Für diejenigen, die den Weg in die lokale Gemeinde nicht finden oder nicht gehen können,<sup>25</sup> bietet der jüdische Religionsunterricht an der staatlichen Schule somit einen ersten Zugang zur Auseinandersetzung mit dem Judentum.

Auch an der staatlichen Schule bildet der jüdische Religionsunterricht überall dort, wo er angeboten wird, ähnlich dem Unterricht in der Gemeinde, einen

---

<sup>23</sup> Gottlieb 2018, 174.

<sup>24</sup> Vgl. Landthaler 2019, 18f.

<sup>25</sup> Mitglied einer jüdischen Gemeinde kann nur werden, wer nach dem Religionsgesetz, der *Halacha*, als jüdisch gilt. So müssen beispielsweise Kinder mit jüdischem Vater und nichtjüdischer Mutter erst vor einem Rabbinatsgericht (einem sogenannten *Beit Din*) offiziell zum Judentum übertreten.

exklusiven Rückzugsort. Aufgrund der Zahlenverhältnisse werden die Kinder jahrgangs- und schulartenübergreifend unterrichtet, wie z. B. in Sachsen, wo Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersstufen und aus verschiedenen Schulen jeweils in den Städten Chemnitz, Dresden und Leipzig in einer Religionsklasse zusammengefasst sind.<sup>26</sup> Die große Herausforderung besteht darin, ein gemeinsames Lernziel für solche heterogenen Lerngruppen zu formulieren, welches gleichermaßen die unterschiedlichen Hintergründe und Voraussetzungen der Kinder sowie das breite Altersspektrum berücksichtigt.

Wenn die geschilderten pädagogischen, didaktischen und personellen Herausforderungen generell für den jüdischen Religionsunterricht an der staatlichen Schule gelten, wie verhält es sich dann mit dem jüdischen Anteil im *Religionsunterricht für alle*?

#### 4 Pädagogischer Anspruch und Wirklichkeit

Ausgehend von der extremen Minderheitenposition, die für die jüdischen Schülerinnen und Schüler im *Religionsunterricht für alle* anzunehmen ist, stellt sich die Frage nach Repräsentanz und damit nach Überforderung. Immer dann, wenn ein jüdischer Schüler oder eine jüdische Schülerin als einziges jüdisches Kind an diesem Unterricht teilnimmt, wird er oder sie als Repräsentant wahrgenommen, als jemand, der das Judentum offiziell vertritt. Wie kann die Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte und Religion, mit Traditionen, Ritualen und Texten geführt werden, die, noch bevor diese Auseinandersetzung und Erarbeitung als Eigenes beginnt, durch Zuschreibungen der anderen dem betreffenden Individuum aufgepfropft werden? Wie können in diesem Zusammenhang die von Jochen Bauer formulierten drei Dimensionen des *Religionsunterrichts für alle*, die des Inhalts, der Wahrheit und der Identität, sinnvoll miteinander ins Verhältnis gesetzt werden? Zunächst zum Inhalt. Bauer schreibt:

„Nun können nicht alle denkbaren religiösen Perspektiven im Unterricht thematisiert werden. Das entscheidende Kriterium für die unvermeidbare Auswahl bildet die religiöse Zusammensetzung der Lerngruppe.“<sup>27</sup>

An welchen konkreten religiösen Erscheinungsformen soll sich die Auswahl im Unterricht orientieren, wenn jüdische Kinder mehrheitlich mit einem säkularen Hintergrund kommen? Wie können plurale religiöse Erscheinungsformen sinn-

---

<sup>26</sup> Vgl. <https://www.mdr.de/religion/juedischer-religionsunterricht-in-sachsen-100.html>. Außerdem: <https://www.jg-chemnitz.de/religionsunterricht>.

<sup>27</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 25.

stiftend präsentiert werden, wenn keine der Perspektiven an die Lebenswirklichkeit des möglicherweise einzigen jüdischen Kindes im Klassenraum anschließt?

Eng damit verwoben ist die unter der Wahrheitsdimension postulierte Maßgabe, dass „die Schülerinnen und Schüler den Religionen möglichst authentisch begegnen“<sup>28</sup> sollen. Ein Anspruch, der grundsätzlich zu begrüßen ist. Nur: Wer entscheidet, was authentisch ist? Allzu oft verbergen sich hinter Authentizitätsforderungen romantisierende Vorstellungen von einer Vergangenheit, in der noch jedes Ding unverrückbar seinen Platz zu haben schien und auch Jüdinnen und Juden im Einklang mit religiösen Traditionen lebten. Gerade mit Blick auf das Judentum kann jeder Authentizitätsanspruch nur zu einem verengten Blick auf die Religion führen. Es sind die vielstimmigen Diskurse, die das Judentum geprägt und vielgestaltige Bräuche und Rituale hervorgebracht haben. Im *Religionsunterricht für alle* müsste daher diese Vielgestaltigkeit und Pluralität als Ausdruck eines authentischen Judentums vermittelt werden.

Allerdings setzt ein authentischer Zugang zu dieser Diskursivität Kenntnisse des Hebräischen voraus. Nur mit den entsprechenden Sprachkenntnissen können die Texte (Bibel und Gebete), auf die diese Diskurse Bezug nehmen, von den Schülerinnen und Schülern „auf jüdische [...] Weise“<sup>29</sup>, wie es bei Bauer heißt, erschlossen und gedeutet werden.<sup>30</sup> In diesem Sinne vermag nur jüdischer Religionsunterricht und nicht RUfa zu einer Alphabetisierung ins Judentum beitragen. Selbst wenn die deutsche Sprache in allen anderen Fächern ebenso gesprochen und geübt wird, beansprucht der Deutschunterricht ein eigenes Fach. Religion muss ähnlich der Muttersprache eingeübt werden.<sup>31</sup> Eine belastbare Basis an Kenntnissen zu schaffen, dürfte aber angesichts der Konzentration auf Themenblöcke, die exemplarisch an allen Religionen kennen gelernt werden, damit zu einer weiteren Herausforderung im RUfa gehören.

Des Weiteren folgt sowohl die Unterweisung in der Gemeinde als auch der jüdische Religionsunterricht an der staatlichen Schule sinnvollerweise dem Rhythmus des jüdischen Jahres. Der jüdische Kalender bildet mithin den „gehei-

---

<sup>28</sup> Ebd., 23.

<sup>29</sup> Ebd.

<sup>30</sup> Vgl. Rosenzweig 1917/2002, 10f. Vgl. auch die Nationalen Bildungsstandards für die Jüdische Religionslehre, in denen die Lesekompetenz in Hebräisch als Kompetenzerwartung formuliert ist, Krochmalnik 2013, 3.

<sup>31</sup> Vgl. diese Argumentation für (bekenntnisgebundenen) Religionsunterricht als eigenes Fach bei Schweitzer 2013, 101. Siehe zur Verteidigung der Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts Woppowa 2018.

men Lehrplan“, an dem sich die Unterrichtsinhalte orientieren.<sup>32</sup> Diese „Einübung in die jüdische Zeit“ wird sich nur schwer in einem *Religionsunterricht für alle* umsetzen lassen, da das Feiern der Feste als real gelebtes und zelebriertes Judentum nicht im Vordergrund steht, sondern stattdessen das Kennenlernen der historischen Hintergründe dieser Feste.

Um den verschiedenen Religionen im Unterricht genügend Platz einzuräumen, wird die Stofffülle noch mehr als sonst reduziert werden müssen. Diese notwendige didaktische Reduktion erlaubt nur die punktuelle Auseinandersetzung mit universellen, allen Religionen gemeinsamen Themen. Das macht auch das Beispiel „Tod und Sterben“ in Bauers Text deutlich.<sup>33</sup> Die jüdischen Schülerinnen und Schüler haben hier zwar Gelegenheit, die spezifisch jüdische Weltsicht auf dieses Thema kennen zu lernen und mit den Perspektiven der anderen im Klassenzimmer vertretenen Religionen zu vergleichen. Doch erlernen sie ebenso die mit dem Tod und der Beerdigung im Judentum zusammenhängenden Praktiken? Erfahren sie, welche Trauerzeiten im Judentum gelten, welche Gebete von wem gesprochen werden, was uns der Inhalt dieser Gebete über das Verhältnis Gott – Mensch beim Thema Tod und Sterben verrät? Es ist vor allem die Einführung in die praktische Ausgestaltung und Umsetzung religiöser Vorgaben, die den Anspruch an eine Sozialisation ins Judentum erfüllen könnte. Ein Unterricht, der in die ideellen Grundlagen der Religion einführt, ist gut und wichtig. Ausreichend ist er nicht. Mehr noch: Indem das Judentum im Unterricht auf seine religionskundlichen Inhalte reduziert wird, nivelliert dieser den Bereich, in dem sich der Unterschied zwischen Judentum und den anderen Religionen am deutlichsten manifestiert: die Praxis!

Hinzu kommt, dass die didaktische Reduktion auf Kosten eines binnendifferenzierten Unterrichts geht. Reduktion führt zu Simplifizierungen und damit zu einseitigen Darstellungen. Das gilt vor allem auch für die differenzierte Betrachtung halachischer Vorgaben. Als Beispiel mag die Frage dienen, welche trauernde Person für die verstorbene Person Kaddisch sagen darf, ein Gebet, das Gott im schwersten Moment lobpreist und als Totengebet fungiert. Können hier zeitgenössische Diskussionen um Geschlechtergerechtigkeit aufgegriffen werden? Werden sich die Schülerinnen und Schüler dem Originalwortlaut in Aramäisch nähern können und Unterschiede zum Hebräischen verstehen lernen? Erfahren

---

<sup>32</sup> Vgl. dazu Samson Raphael Hirsch: „Des Juden Katechismus ist sein Kalender“ (Hirsch 1902) und Rosenzweig 1917/2002.

<sup>33</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 27 (Abb. 6).

sie die Stellung des Kaddischs im jüdischen Gebetsbuch, dem Siddur? Und wie wird all das kalendarisch eingebettet?

## 5 Lernziel: jüdische Identität?

Die inhaltliche Begegnung mit den verschiedenen Religionen soll im *Religionsunterricht für alle* die Grundlage bilden, auf der die Schülerinnen und Schüler ihre religiöse Identität ausbilden können.<sup>34</sup> Tatsächlich ist der Identitätsbegriff in der Pädagogik unentbehrlich<sup>35</sup> und Identitätsbildung ein oft postuliertes Ziel religiöser Erziehung.<sup>36</sup> Bezogen auf jüdische Bildung bzw. jüdischen Religionsunterricht, gleich welcher Ausrichtung, gewann der Slogan von der Stärkung jüdischer Identität (vor allem in den Vereinigten Staaten) in den letzten fünf Jahrzehnten an Popularität.<sup>37</sup> Doch was genau ist unter jüdischer Identität zu verstehen?

Aus den Sozialwissenschaften wissen wir, dass Identitäten plural gedacht werden müssen, fließend sind und sich ständig weiterentwickeln.<sup>38</sup> Identität als Konstruktionsprozess – dieser theoretische Rahmen korrespondiert mit Delphine Horvilleurs Interpretation des Terminus Identität. Obwohl das Wort grammatikalisch als Substantiv zu klassifizieren ist, fungiert es als Verb, als eine fortlaufende Aktivität. „It is defined by the movement between where you were and where you might go. [...] It is a ‚becoming‘“<sup>39</sup>

In Übereinstimmung mit Forschern und Wissenschaftlerinnen verschiedener Disziplinen betonen Levisohn und Kelman: „Rather than thinking about *having* an identity, it makes more sense to us to think about *enacting* multiple and intersectional identities, in different ways at different times.“<sup>40</sup> Daher problematisieren sie in ihrem neuen Buch „Beyond Jewish Identity“ (2019) die Verwendung des Begriffs innerhalb der jüdischen Bildung. Sie fordern einen Para-

---

<sup>34</sup> Vgl. ebd., 21.

<sup>35</sup> Vgl. Schweitzer 1985, 110.

<sup>36</sup> In seinem Artikel „Religious Education in Transition“ schreibt Peter Schreiner: „Religious Education should have an impact. The range of aims for RE include providing orientation about religion(s) and worldviews and knowledge about religion(s), promoting personal development and *identity*, analysing religions and other outlooks on life“ (Schreiner 2020, 30, Hervorhebung durch die Autorin).

<sup>37</sup> Vgl. die Entwicklung von „identity as an educational outcome“ in dem Beitrag von Kelman 2019, 65.

<sup>38</sup> Vgl. Keupp 2008.

<sup>39</sup> Horvilleur 2018. Vgl. zur Frage, wie Identität konzeptionell zu fassen ist: Zekowicz 2019, 153 (dort auch weitere wissenschaftliche Literatur zu Identitätstheorien).

<sup>40</sup> Levisohn/Kelman 2019, IX (Hervorhebung im Original).

digmenwechsel weg von einem normativ gefassten Konzept jüdischer Identität, die sich quantifizieren und skalieren lässt, hin zu der Frage einer spezifischen, individuellen Ausgestaltung des *Jüdischseins*.

Damit verschiebt sich der Fokus der Frage. Erörtert wird nicht mehr: „Wie jüdisch ist jemand?“ Sondern: „Wie ist jemand jüdisch?“ Sie warnen davor, den Identitätsbegriff in simplifizierender Weise zu verwenden und kausale Zusammenhänge vorauszusetzen, wonach Input (in unserem Kontext: der jüdische Religionsunterricht) und Outcome (jüdische Identität) in direkter Abhängigkeit zueinander stehen. Problematisch erscheint die Verwendung des Leitwortes, weil es seine Konkretisierung schuldig bleibt. Der Einsatz von Checklisten mit Kriterien wie „isst koscher“, „unterstützt Israel“ oder „hat überwiegend jüdische Freunde“, um nur einige der populären Merkmale zu nennen,<sup>41</sup> die bei Bejahung der Fragen eine starke jüdische Identität insinuierten, hat ausgedient. Damit lassen sich gerade nicht die individuelle Ausprägung und Selbstwahrnehmung des Jüdischseins erfassen, sondern nur nachverfolgen, was die Konstrukteure dieser Checklisten unter jüdischer Identität verstehen. Dieses Verständnis speist sich vorrangig aus dem Wunsch, das Identitätslernen in den Dienst einer „Überlebenstheorie“ zu stellen, die davon ausgeht, dass eine starke jüdische Identität die Kontinuität des jüdischen Volkes durch Endogamie sichert.<sup>42</sup>

Woran knüpft nun der Hamburger *Religionsunterricht für alle* an, wenn er in erster Linie und durchaus zu Recht auf die religiöse Identitätsbildung abzielt? Tatsächlich trägt der Diskurs zwischen Eigenem und Fremden dazu bei, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse mit den Unterrichtsinhalten abzugleichen. Schwierig wird es dort, wo diese Erfahrungen und Erlebnisse fehlen. Wenn gleichzeitig die formale Zuordnung zu einer Religion erfolgt, sind der Stellvertreterdruck und die daraus folgende Verteidigungshaltung schnell aufgebaut. Angesichts judenfeindlicher Tendenzen in der Gesellschaft muss vermutet werden, dass das jüdische Kind, wann immer Judentum thematisiert wird, eine stark affirmative, kaum differenzierte Einstellung demonstriert.

Anknüpfend an die obigen Ausführungen zu gelebter Praxis bestünde der Anspruch an den Religionsunterricht darin, die Kinder Gestaltungskompetenz erwerben zu lassen. Sie sollten herausfinden können: Wie möchten sie jüdisch sein, wie jüdisch leben, wie Judentum praktizieren? Wenn aber praktische Kompetenzen nicht vermittelt werden (können), bleibt uns nur, darüber zu spekulieren, wie sich die jüdische Identität in der schulischen und außerschulischen

---

<sup>41</sup> Zelkowitz 2013, 29f.

<sup>42</sup> Vgl. „education should facilitate continuity“ bei Mirvis 2016, 62.



Realität manifestiert. Kompetenzen wiederum können nur auf der Grundlage von Wissen erworben werden, Wissen über die eigenen Traditionen und deren Ausgestaltungsmöglichkeiten. Entsprechend erklärt Rosa Rappoport, jüdische Religionslehrerin in Nordrhein-Westfalen:

„Aus meiner Sicht muss also die Stärkung des jüdischen Wissens und der Kompetenz meiner Schülerinnen und Schüler immer die Voraussetzung sein, um über einen interreligiösen Dialog nachzudenken.“<sup>43</sup>

Daher sollten wir statt von religiöser Identität besser von „jüdischer Praxis“ sprechen.<sup>44</sup> Es ist die Praxis, mit der Pädagoginnen und Pädagogen Identität herstellen.

„Studying *about* the Torah is not the same as studying Torah; learning prayer is not the same as praying.“<sup>45</sup>

Gleichzeitig mag sich jemand durchaus „jüdisch fühlen“ oder sich als „jüdisch definieren“, bevor dieses Gefühl oder diese Selbstdefinition in einer bestimmten Praxis zum Ausdruck kommt. Aber Levisohn bringt es auf den Punkt:

„Even if identity precedes practice, as it seems to do for many Jews, the educational task is to articulate the set of practices that will meaningfully fulfill that identity and to educate towards those practices. In neither case do we ‚educate for Jewish identity‘ or ‚strengthen Jewish identity‘.“<sup>46</sup>

Die dialogischen Lernprozesse, von denen Bauer spricht,<sup>47</sup> dienen durchaus dazu zu reflektieren, einzuordnen und die Urteilskraft zu schärfen. Zur Ausbildung einer begründeten Praxis helfen sie nicht.

## 6 Bewertung und Fazit

Das Modell des *Religionsunterrichts für alle 2.0* erinnert an das Etikett „One Size Fits All“. Gleich einem Kleidungsstück aus dehnbarem Material ist es nicht auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnitten, sondern erfüllt lediglich einen generellen Zweck: die es Tragenden mit einer Hülle zu versehen. Dabei wird ein Durchschnittswert zugrunde gelegt, der für die Kleinen zu groß und die XL-Vertreter zu klein gerät. Gemessen an der geringen Zahl jüdischer Kinder,

<sup>43</sup> Rappoport / Klapheck 2019, 69.

<sup>44</sup> Levisohn 2019, 225.

<sup>45</sup> Aron 1989, 34.

<sup>46</sup> Levisohn 2019, 237.

<sup>47</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 21.

die am *Religionsunterricht für alle 2.0* aktuell und zukünftig teilnehmen, erfüllt der Unterricht durchaus seinen Zweck. Er stellt einen „Überwurf“ zur Verfügung, unter dem über verschiedene Religionen gelernt und sich ausgetauscht werden kann. Fragwürdig bleibt dabei, wie die Zuordnung oder Zuschreibung zum Judentum für diejenigen Kinder vorgenommen wird, die entweder keine Gemeindemitglieder sind oder formal nicht die religionsgesetzlich festgelegten Zugangsbedingungen der jüdischen Gemeinschaft erfüllen. In punkto Identitätslernen erfolgen hier möglicherweise Fremdzuschreibungen, die Identitätsbildungsprozesse (vor-)grundieren, ohne jedoch gleichzeitig gelebte Praxis einzuüben.

Dieser Dialektik kann das Modell *Religionsunterricht für alle 2.0* meines Erachtens nicht entgehen. Dennoch bietet sich die Chance, die Erfahrungen aus dem Modell an der staatlichen Schule zurück in den partikularen Raum der Gemeinde zu tragen. Auf diese Weise könnte das Dialogprinzip gewinnbringend ausgeweitet und gleichzeitig unterfüttert werden. Dazu bedarf es aber vonseiten der Jüdischen Gemeinde Hamburgs größerer Anstrengungen, alle jüdischen Kinder und Jugendlichen der Hansestadt zu erreichen und plausibel zu machen, warum die Teilnahme am *Religionsunterricht für alle 2.0* einerseits sowie an der religiösen Unterweisung in der Gemeinde andererseits lohnenswert ist.

Jochen Bauer muss insofern widersprochen werden, als dass der *Religionsunterricht für alle 2.0* kein vollwertiger jüdischer Religionsunterricht für die jüdischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sein kann. Indem der Vermittlungs- und Lernprozess im öffentlichen Raum stattfindet, bekommt die Diskussion um den Wahrheitsanspruch jedoch einen gesunden Schub, wird einseitiger Partikularismus verhindert und die Lehrkraft dazu gezwungen, sich genau zu überlegen, wie „Authentizität“, Wahrheitsanspruch und Individualität miteinander ins Gespräch gebracht werden können.

Deshalb lautet mein Fazit: *Religionsunterricht für alle 2.0* plus gemeindlicher Religionsunterricht – dann wird ein Schuh daraus, ein Schuh, der passt. Denn Schuhgrößen gibt es nicht im „One Size Fits All“-Format. Wenn die Besonderheiten der jüdischen Minorität in Hamburg und in Deutschland allgemein berücksichtigt werden, befähigen wir jüdische Kinder, in die Fußstapfen ihrer Vorfahren zu treten und dabei ihren eigenen Fußabdruck zu hinterlassen.

## Literatur

- Aron, Isa (1989): *The Malaise of Jewish Education*, in: Tikkun 4/3, 32 – 34.
- Bauer, Jochen (2019): *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*, Stuttgart.
- Bernstein, Julie (2014): *Ab und zu koscher, ab und zu Schabbat. Eine Studie zu Identitäten, Selbstwahrnehmungen und Alltagspraktiken von Kindern aus „mixed families“ in Deutschland*, JDC International Centre for Community Development, Oxford.
- Cohen, Gerson D. (1992): *Foreword*, in: Klein, Isaac: *A Guide to Jewish Religious Practice*, New York / Jerusalem, XIX – XXII.
- Doedens, Volkert / Weiße, Wolfram (2007): *Religion unterrichten in Hamburg*, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/1, 50 – 67.
- Feigina, Inna (2018): *Religion und Veränderung. Jüdische Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion*, Dissertation, Leipzig.
- Gottlieb, Eli (2018): *Learning to be Jewish*, in: Levisohn, John A. / Kress, Jeffrey S. (Hg.): *Advancing the Learning Agenda in Jewish Education*, Boston, 165 – 182.
- Heil, Johannes (2019): *Unter einem Dach – Überblick. Von der grundlegenden Umgestaltung 2007 bis zu den heutigen Anpassungen*, in: Jüdische Illustrierte, Verlagsbeilage 40 Jahre Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg (13.6.2019).
- Hirsch, Samson Raphael (1902): *Betrachtungen zum jüdischen Kalenderjahr*, Gesammelte Schriften, Bd. 1, Frankfurt a. M., 1 – 148.
- Horvilleur, Delphine (2018): *What (Jewish) Identity is Not ...*, Vortrag vom 28.11.2018 in der Maison Française de Columbia.
- Kelman, Ari Y. (2019): *Identity and Crisis. The Origins of Identity as an Educational Outcome*, in: Levisohn, Jon A. / Kelman, Ari Y. (Hg.): *Beyond Jewish Identity*, Boston, 65 – 83.
- Keupp, Heiner u. a. (2008): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg.
- Klapheck, Elisa / Landthaler, Bruno / Rappoport, Rosa (2019): *Deutschland braucht jüdischen Religionsunterricht* (Machloket – Streitschriften, Bd. 4), Leipzig.
- Klapheck, Elisa (2019): *Vorweg. Deutschland braucht jüdischen Religionsunterricht*, in: dies. / Landthaler, Bruno / Rappoport, Rosa: *Deutschland braucht jüdischen Religionsunterricht* (Machloket – Streitschriften, Bd. 4), Leipzig, 7 – 11.
- Kranz, Dani (2016): *Forget Israel – The Future is in Berlin! Local Jews, Russian Immigrants, and Israeli Jews in Berlin and Across Germany*, in: Shofar 34/4, 5 – 28.
- Krochmalnik, Daniel (2013): *Nationale Bildungsstandards für den jüdischen Religionsunterricht in der Primarstufe und in den beiden Sekundarstufen*, Heidelberg.
- Kropač, Ulrich (2012): *Situation und Konzeption des Religionsunterrichts heute. Drei aktuelle religionsdidaktische Strömungen*, in: Münchener theologische Zeitschrift 63, 2 – 14.
- Landthaler, Bruno (2019): *Jüdischer Religionsunterricht und säkulare Gesellschaft*, in: Klapheck, Elisa / Landthaler, Bruno / Rappoport, Rosa: *Deutschland braucht jüdischen Religionsunterricht* (Machloket – Streitschriften, Bd. 4), Leipzig, 13 – 45.
- Levisohn, Jon A. / Kelman, Ari Y. (Hg., 2019): *Beyond Jewish Identity*, Boston.
- Levisohn, Jon A. (2019): *Jewish Education as Initiation into the Practices of Jewishness*, in: Levisohn, Jon A. / Kelman, Ari Y. (Hg.): *Beyond Jewish Identity*, Boston, 216 – 240.

- Mirvis, Jonathan (2016): *It's Our Challenge. A Social Entrepreneurship Approach to Jewish Education*, Oxford / Shrewsbury.
- Rappoport, Rosa / Klapheck, Elisa (2019): *Respekt vor dem Anderssein – Gespräch. Über kompetenzorientierten jüdischen Religionsunterricht*, in: Klapheck, Elisa / Landthaler, Bruno / Rappoport, Rosa: *Deutschland braucht jüdischen Religionsunterricht* (Machloket – Streitschriften, Bd. 4), Leipzig, 47 – 70.
- Rosenzweig, Franz (1917 / 2002): „Zeit ist's“: *Zur Jüdischen Erziehung. Drei Sendschreiben*, Berlin, 7 – 38.
- Schweitzer, Friedrich (1985): *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?*, Weinheim / Basel.
- Schweitzer, Friedrich (2013): *Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule*, in: Rothgangel, Martin u. a. (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen, 92 – 105.
- Schreiner, Peter (2020): *Religious Education in Transition*, in: ter Avest, Ina u. a. (Hg.): *Facing the Unknown Future. Religion and Education on the Move*, Münster, 29 – 46.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): *Auswertung Religionsunterricht – Schuljahr 2017/18* (28.2.2019).
- Simon, Ernst (1960): *Unser europäisches und jüdisches Bildungsgut*, in: Bulletin des Leo Baeck Institutes 9, 3 – 11.
- Woppowa, Jan (2018): Art. *Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch*, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex>).
- Zelkowitz, Tali (2019): *Jewish Educators Don't Make Jews*, in: Levisohn, Jon A. / Kelman, Ari Y. (Hg.): *Beyond Jewish Identity*, Boston, 144 – 166.
- Zelkowitz, Tali (2013): *Beyond a Humpty-Dumpty Narrative: In Search of New Rhymes and Reasons in the Research of Contemporary American Jewish Identity Formation*, in: *International Journal of Jewish Education Research* 5/6, 21 – 46.
- Zentralrat der Juden in Deutschland (2020): *Gemeindebarometer. Ergebnisse einer Befragung unter Jüdinnen und Juden in Deutschland*, Berlin.

## Response 7

### Einer für alle – alle für einen?

#### Gedanken zum „Religionsunterricht für alle“ aus jüdischer Sicht

Einer für alle – alle für einen: Dieses Motto geht durch den Kopf, wenn vom *Religionsunterricht für alle* die Rede ist. Ein gemeinsamer Unterricht für alle Konfessionen, das löst scheinbar die Herausforderungen der multikulturellen Gesellschaft und vereint die mitunter widerstrebenden Kräfte innerhalb dieser Gesellschaft. Die Idee klingt gut. Aber ist sie es auch – insbesondere im Hinblick auf die Bedürfnisse der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland? Ich wage es zu bezweifeln.

Zur Begründung möchte ich den Blick auf die Anfänge jüdischen Lebens und die jüdische Gemeinschaft in der Bundesrepublik Deutschland richten. Die nationalsozialistische Judenvernichtung überlebte eine kleine Minderheit der knapp 500 000 deutschen Juden, die 1933 im Deutschen Reich lebten.<sup>1</sup> Etwa 15 000 Personen überlebten im Versteck, in Mischehen oder in Konzentrationslagern.<sup>2</sup> Bereits ab 1945 gründeten sie die jüdischen Gemeinden in Deutschland neu.<sup>3</sup>

Zwischen Ende 1945 und 1948 lebten ca. 250 000 jüdische Displaced Persons (DPs) auf deutschem Gebiet, hauptsächlich in der amerikanischen Besatzungszone. Es handelte sich vor allem um osteuropäische – mehrheitlich polnische – Juden, die, aus den Lagern oder Verstecken befreit, zunächst in ihre ehemaligen Heimatorte zurückgekehrt waren. Dort fanden sie allerdings keine Angehörigen mehr vor und waren zum Teil erneut Verfolgungen ausgesetzt (z. B. während des Pogroms im polnischen Kielce 1946). Auf ihrer Wanderung, zumeist nach Palästina, strandeten sie im besetzten Deutschland und lebten in sogenannten DP-Camps, in denen das jüdische Leben florierte.<sup>4</sup> Insbesondere mit der Staatsgründung Israels im Mai 1948 verließ die Mehrheit der jüdischen DPs Deutschland. Die verbleibenden Personen schlossen sich den jüdischen Gemeinden an und stellten vielerorts die Mehrheit der Gemeindemitglieder.<sup>5</sup> Die erste Statistik

---

<sup>1</sup> Ca. 270 000 Personen gelang es im Exil zu überleben; ca. 165 000 Jüdinnen und Juden wurden ermordet. Vgl. Statistisches Reichsamt 1934, 14; Barkai 2000, 226f; Arndt/Boberach 1991, 64f.

<sup>2</sup> Vgl. Maor 1961, 1f.

<sup>3</sup> Vgl. Grossmann/Lewinsky 2012, 125f.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., 67ff.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., 142ff.

nach der Gründung der Bundesrepublik, in der die Zahl der Jüdinnen und Juden erfasst wurde, verzeichnet knapp 22 000 Personen, die 1950 in Deutschland (inkl. West-Berlin) lebten.<sup>6</sup> Die Zahl stieg ab 1960 kontinuierlich und pendelte sich bis 1989 bei 25 000 bis 30 000 Jüdinnen und Juden ein.<sup>7</sup>

Ab 1990 wanderten Jüdinnen und Juden aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion ein, die in der aufgeheizten Wendestimmung aus Angst vor antisemitischen Übergriffen entkommen wollten (anfangs in die damalige DDR). Die nationale Zugehörigkeit der Sowjetbürgerinnen und -bürger war in sowjetischen Pässen im „Artikel 5“ beschrieben. Die darunter gefasste Kategorie „Jewrej“, „Jude“, diente auch als Basis für vielfache Diskriminierung in der Sowjetunion.<sup>8</sup> Die Aufnahme der Zuwanderinnen und Zuwanderer wurde Anfang Januar 1991 auf Basis des Kontingentflüchtlingsgesetzes im Rahmen eines Beschlusses der Regierungschefs des Bundes und der Länder als Grundlage für die anhaltende Zuwanderung in das vereinte Deutschland beschlossen. Einwandern konnten diejenigen, in deren staatlichen Personenstandsunterlagen der Passus „Jude“ verzeichnet war oder die mindestens einen jüdischen Elternteil hatten, und deren Ehepartnerinnen bzw. -partner und Kinder.<sup>9</sup> Zwischen 1990 und 2004 sind ca. 220 000 Immigrantinnen und Immigranten aus den GUS-Staaten unter den o. g. Voraussetzungen in die Bundesrepublik eingewandert.<sup>10</sup> Etwa die Hälfte wurde Mitglied einer jüdischen Gemeinde.<sup>11</sup>

## 1 Die religiöse Ausprägung der jüdischen Gemeinschaft

Die jüdischen Gemeinden in Deutschland waren und sind als sogenannte Einheitsgemeinden organisiert, die die kleine jüdische Gemeinschaft zusammenhalten sollten, statt sie nach den unterschiedlichen jüdischen Strömungen aufzuspalten.<sup>12</sup> Während die jüdischen Vorkriegsgemeinden in Deutschland und damit

---

<sup>6</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt Wiesbaden 1952, 28.

<sup>7</sup> Vgl. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 1960 – 1990.

<sup>8</sup> Vgl. Weiss / Gorelik 2012, 382ff.

<sup>9</sup> Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2001, 19ff.

<sup>10</sup> Vgl. Haug / Schimany 2005, 6.

<sup>11</sup> Dies hängt mit der Diskrepanz zwischen den o. g. staatlichen Regelungen, nach denen eine Einwanderung nach Deutschland gewährt wurde, und dem jüdischen Religionsgesetz, der Halacha, zusammen, nach dem nur der- bzw. diejenige jüdisch ist, der / die eine jüdische Mutter hat oder zum Judentum konvertiert ist. Dabei ist es unerheblich, ob die Religion aktiv ausgeübt wird. Die jüdischen Gemeinden wandten und wenden dieses Prinzip bei der Aufnahme in die jüdische Gemeinde an. Halachisch nichtjüdische Familienmitglieder konnten als assoziierte Mitglieder ebenfalls Betreuung erhalten.

<sup>12</sup> Vgl. Tauchert 2007, 245f.

die überlebenden deutschen Jüdinnen und Juden vorwiegend liberal geprägt waren, waren die 1945 und in den Folgejahren wieder gegründeten jüdischen Gemeinden mehrheitlich orthodox ausgerichtet. Es war vor allem die Mehrheit der osteuropäischen Jüdinnen und Juden, die orthodox aufgewachsen war und in den Synagogen diese Traditionen weiterführte, obwohl sie im Alltag vielfach nicht so lebte. Ab Mitte der 1980er Jahre und verstärkt ab den 1990er Jahren wurde die religiöse Ausrichtung der jüdischen Gemeinden Gegenstand von innerjüdischen Diskussionen, und es bildeten sich Gruppen, die für eine liberale Ausgestaltung der Gottesdienste eintraten.<sup>13</sup> In der Folge kam es zur Gründung explizit liberaler jüdischer Gemeinden.

Die Mehrheit der Mitglieder aus dem Kreis der jüdischen Zuwanderinnen und Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion ist indes religionsfern. Während des kommunistischen Herrschaftssystems war es ihnen verwehrt, ihre Religion auszuüben, und sie entfremdeten sich zunehmend von ihr. Zwar war ein Bewusstsein dafür vorhanden, jüdisch zu sein – schon allein aufgrund der erfahrenen Diskriminierungen –, doch äußerte sich dieses Bewusstsein nicht auf religiöse Weise, sondern häufig kulturell. Die Inhalte der Religion und ihr Ausdruck, jüdische Werte und Traditionen, waren vielfach unbekannt; die Zuwanderer waren in religiöser Hinsicht illiterat.

Eine der zentralen Aufgaben der jüdischen Gemeinden war es und ist es bis heute, die jüdischen Traditionen zu vermitteln. Die Kinder in jüdischen Kindergärten, Schulen und Jugendzentren lernen in diesen Einrichtungen jüdische Religion und Traditionen kennen und bringen diese nach Hause – eine paradoxe Situation, da die Eltern, zumal im Falle der jüdischen Immigrantinnen und Immigranten, die Religion häufig erst über ihre Kinder vermittelt bekommen. Die Kinder und Jugendlichen lernen die Inhalte ihrer Religion aber insbesondere im jüdischen Religionsunterricht – gerade in Städten mit einer kleinen jüdischen Gemeinde, die keine jüdische Schule unterhält.<sup>14</sup> Der jüdische Religionsunterricht ist somit elementar bei der Vermittlung der Inhalte der jüdischen Religion und für den Erhalt der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland.

---

<sup>13</sup> Vgl. ebd., 332ff.

<sup>14</sup> Jüdische Gemeinden bestehen in etwa 100 Städten. Jüdische Schulen gibt es in sieben deutschen Städten: Berlin, Düsseldorf, Frankfurt a. M., Hamburg, Köln, München und Stuttgart. Vgl. <https://www.zentralratderjuden.de/vor-ort/juedische-einrichtungen> (Abruf der in diesem Beitrag angegebenen Internetseiten: 15.12.2020).

## 2 Der jüdische Religionsunterricht als Garant der Fortsetzung des Judentums in Deutschland

Jüdischer Religionsunterricht ist in einer Reihe von Bundesländern staatlich anerkannt. Erst im Jahr 2019 führte das Land Sachsen das Fach „Jüdische Religion“ ein, das den Fächern Ethik, Evangelische Religion und Katholische Religion gleichgestellt ist und an drei Standorten in öffentlichen Schulen durchgeführt wird.

Bereits seit den 1950er Jahren gibt es den jüdischen Religionsunterricht, für den zunächst der Zentralrat der Juden in Deutschland zuständig war.<sup>15</sup> 1979 gründete der Zentralrat die Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg, um das für den Religionsunterricht nötige Personal auszubilden. Die Institutionalisierung des jüdischen Religionsunterrichts fand ihren Niederschlag schließlich in den Staatsverträgen der Landesverbände der jüdischen Gemeinden mit den jeweiligen Landesregierungen.<sup>16</sup>

Der Bruch jüdischen Lebens in Deutschland und die Heterogenität der jüdischen Gemeinschaft hierzulande erlegen dem jüdischen Religionsunterricht bzw. den jüdischen Religionspädagoginnen und -pädagogen eine große Verantwortung auf – nämlich die Sicherstellung und Weiterführung jüdischen Lebens. Hinzu kommt, dass die Umgebung, in der die jüdischen Kinder und Jugendlichen aufwachsen, christlich geprägt ist. Als Minderheit in einer christlich geprägten Gesellschaft nehmen sie christliche Symbole, zumal in der Weihnachtszeit, als selbstverständlich wahr, während die Begegnung mit jüdischer Symbolik nur in der jüdischen Gemeinde und ggf. im Elternhaus stattfindet. Entsprechend ist ein Heranführen ans Judentum innerhalb der eigenen Gruppe für die Identitätsbildung von Belang. Dies äußert sich auch in den Unterrichtsinhalten: So hebt etwa der sächsische Grundschullehrplan für den jüdischen Religionsunterricht hervor: Die Schülerinnen und Schüler „entwickeln eine religiöse Sprachfähigkeit und eine Lesefähigkeit im Hebräischen, entwickeln einen Zugang zur jüdischen Religionspraxis und erschließen sich deren Bedeutung für den Gottesdienst [sic] und das Alltagsleben [...]“<sup>17</sup> Der Entwurf des nordrhein-westfälischen Grundschullehrplans sieht explizit vor: „Der jüdische Religionsunterricht trägt zur Identitätsfindung bei.“<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Vgl. Kaufmann 2011, 188f; Schmidt-Weil 2007, 117f.

<sup>16</sup> Vgl. beispielsweise Bayerische Staatskanzlei 2015.

<sup>17</sup> Landesamt für Schule und Bildung 2019, 3.

<sup>18</sup> Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018, 7.



Neben der Identitäts- und Wissensvermittlung kommt dem jüdischen Religionsunterricht eine weitere wichtige Bedeutung zu: Er ist Rückzugsraum für jüdische Kinder und Jugendliche. Gerade in den letzten Jahren, in denen vermehrt antisemitische Vorfälle an Schulen auftreten, in denen Jüdinnen und Juden sich nicht trauen, sich als Juden zu outen, um nicht antisemitischen Ressentiments oder gar physischer Gewalt ausgesetzt zu sein,<sup>19</sup> braucht es den jüdischen Religionsunterricht mehr denn je. Dort können sie sich ihres Selbstverständnisses vergewissern und im geschützten Raum Zweifel und Kritik äußern, aber sich auch gegenseitig bestärken und bestärkt werden.

### 3 Die Bedeutung des *Religionsunterrichts für alle* für die jüdische Gemeinschaft

Hat der *Religionsunterricht für alle* das Potenzial, den Bedürfnissen der jüdischen Gemeinschaft zu dienen? Zumal wenn er, wie oben ausgeführt, insbesondere aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland religiöse Sprachfähigkeit, Zugang zur jüdischen Religionspraxis, Identitätsbildung und einen Rückzugsort ermöglichen soll?

Ein wichtiger Faktor des Religionsunterrichts allgemein ist eben die religiöse Identitätsbildung. Jochen Bauer bemerkt, Identitätsbildung beruhe „auf emotional-sozialen Bindungen, die die Schülerinnen und Schüler zu konkreten Religionen mitbringen oder aufbauen“<sup>20</sup>. Dem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht steht mehr Zeit zur Verfügung, sich mit den eigenen Religionsgrundsätzen und -inhalten sowie der Ausbildung der religiösen Identität auseinanderzusetzen, als dem *Religionsunterricht für alle*, der seine Zeit unter den verschiedenen Bekenntnissen aufteilen muss. Hinzu kommt, dass die Lehrkraft beim *Religionsunterricht für alle* eine gewisse Distanz zur eigenen Religion einnehmen muss, da „die Darstellung des Glaubensinhalts für die jeweils glaubensfremden Schülerinnen und Schüler in der Weise zurückgenommen sein [muss], dass sie als Darstellung eines fremden Glaubens erkennbar ist“<sup>21</sup>. Zwar gesteht Bauer dem *Religionsunterricht für alle* zu, er brauche „keine neutralen, sondern positionelle Lehrkräfte, die in der eigenen Religion verankert sind“<sup>22</sup>, aber er

<sup>19</sup> Vgl. hierzu Bernstein 2020.

<sup>20</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 18.

<sup>21</sup> Wißmann 2019, 80. Auch wenn die weiteren Ausführungen Wißmanns deutlich machen, dass eine Distanz die verfassungsrechtliche Voraussetzung für einen Religionsunterricht unterwandert, wenn dieser als religionskundlicher Unterricht durchgeführt wird, tritt gerade hier der Unterschied zwischen Theorie und Praxis besonders deutlich zutage.

<sup>22</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 34.

sieht auch, dass eine Lehrkraft eine andere Religion als die eigene nicht „subjekt-authentisch“ darstellen kann.<sup>23</sup> Ob sie sie „objektauthentisch“<sup>24</sup> vermitteln kann, ist fraglich. Denn die Vermittlung ist von den eigenen Vorstellungswelten der Lehrkraft gefärbt. Religion vermittelt durch eine Lehrkraft, die einer anderen Religion angehört, entspräche damit nicht einmal einer „neutralen“ Vermittlung von Religion, noch weniger einer authentischen. Der Ansatz wirft nicht nur die Frage auf, ob ein Religionsunterricht neutral sein kann; er vernachlässigt auch den wichtigen Punkt, dass Religionslehrkräfte *Role Models* für Schülerinnen und Schüler sind. Wenn Bauer im Leitbild für Lehrkräfte<sup>25</sup> diese als „Regisseure“ bezeichnet, die religiöse Traditionen im Unterricht „inszenieren“, so kann hier von Authentizität keine Rede mehr sein, es gleicht vielmehr einem Schauspiel.

Die postulierte möglichst authentische Begegnung mit Religionen im *Religionsunterricht für alle*<sup>26</sup> ist zwar grundsätzlich als positiv hervorzuheben, denn die authentische Vermittlung anderer Religionen ist auch im konventionellen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht oft nicht gegeben. Evangelische und katholische Religionslehrwerke geben Hinweise darauf, wie z. B. das Judentum durch die christliche Brille wahrgenommen und vermittelt wird.<sup>27</sup> Allerdings kann eine authentische Vermittlung – wie auch „die Orientierungsfähigkeit in einer multireligiösen Gesellschaft“ und „die Reflexion der eigenen religiösen Perspektive“<sup>28</sup> – auch im interreligiösen Begegnungslernen oder im kooperativen Religionsunterricht erfolgen bzw. erlernt werden.

Bauer meint, in den Religionsgemeinschaften werde der *Religionsunterricht für alle* als „Motor der interreligiösen Verständigung“<sup>29</sup> betrachtet. Auch diese kann im interreligiösen Begegnungslernen gelingen. Um interreligiösen Dialog zu führen, braucht es allerdings Sprachfähigkeit innerhalb der eigenen Religion,

---

<sup>23</sup> Ebd., 35.

<sup>24</sup> Ebd.

<sup>25</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 37 (Abb. 9).

<sup>26</sup> Vgl. ebd., 23.

<sup>27</sup> Beispielhaft sei hier das Bildungsmaterial *RU für morgen* 3 genannt, in dem es in einem Text, der einem jüdischen Jungen zugeschrieben wird, heißt: „Es gibt 613 Gebote, die wichtigsten beiden sind aber: Du sollst Gott lieben und deinen Mitmenschen“ (vom Stein [Hg.] 2017, 48). Ergo: das (christliche) Doppelgebot der Liebe. Häufig begegnet der Leserin oder dem Leser in Lehrwerken für den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht auch, dass dem Judentum eine Negativfolie übergestülpt wird, vor der das Christentum positiv hervorgehoben wird. Zur Darstellung des Judentums in evangelischen und katholischen Lehrmitteln vgl. Erlbaum 2020. Zur negativen Abgrenzung der christlichen Botschaft gegenüber dem Judentum vgl. Spichal 2015, 70ff.

<sup>28</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 30.

<sup>29</sup> Ebd., 10.

die jedoch erst erworben werden muss,<sup>30</sup> sowie einen „innerreligiösen“ Dialog, der die Diversität innerhalb der Religion, also hier des Judentums, aufzeigt und eine individuelle Orientierung auf Basis der jüdischen Traditionen unter Berücksichtigung der verschiedenen Strömungen möglich macht. Dabei geht es keinesfalls um „fraglose Einpassung in vorgegebene geschlossene Identitäten“<sup>31</sup>. Gerade das Judentum beruht auf dem Infragestellen scheinbarer Wahrheiten, wie sie ihren Ausdruck in der diskursiven Tradition des Talmuds findet; mithin das, was Bauer als „Enkultrierung in religionenspezifische Diskurswelten“<sup>32</sup> bezeichnet, die dem Judentum inhärent sind.

Als problematisch kann das formulierte Ziel des *Religionsunterrichts für alle* betrachtet werden (zitiert von Bauer aus dem Entwurf des Rahmenplans Religion Grundschule): „Schülerinnen und Schüler [...] begegnen religiösen *Deutungsangeboten* in ihrem kulturellen Kontext und können so zu *eigenständigen* Subjekten in religiösen Fragen reifen.“<sup>33</sup> Religionsunterricht als *Angebot*, als Marktplatz der Religion, aus dem man sich die passende aussucht? Und *eigenständig* von wem? Vom eigenen kulturell-religiösen Background? Weiter heißt es: „Wer sich einer Religion verbunden fühlt, kann Kenntnisse vertiefen, andere Überzeugungen und Lebensweisen kennenlernen [...] und so seine eigene religiöse Identität vertiefen.“<sup>34</sup>

Welche Folgen aber hat das für diejenigen, die ihre Religion nicht gut kennen oder zumindest nicht vom Elternhaus her in ihren Traditionen verwurzelt sind und ihre religiöse Identität erst ausbilden müssen? Wird hier nicht vielmehr als Ziel formuliert, die eigene Identität im multireligiösen Zusammenhang zu hinterfragen und sich ggf. dem Bekenntnis zuzuwenden, das am besten passt? Wird der Bock zum Gärtner gemacht? Auch wenn mit dem Angebot vermutlich nicht der Mission Tür und Tor geöffnet werden soll, so ist das artikuliert Angebot jedenfalls grenzwertig. Der *Religionsunterricht für alle* bietet mindestens unterschwellig die Möglichkeit zu missionieren. Zumindest das Christentum hat einen klar missionarischen Charakter, der im Judentum verboten ist. In der jüdischen Gemeinschaft werden christliche Missionsversuche aus naheliegenden Gründen extrem kritisch betrachtet.

Es entspricht vielleicht der Wunschvorstellung, der *Religionsunterricht für alle* sei „ein vollwertiger evangelischer bzw. islamischer, alevitischer oder jüdischer Religionsunterricht für die Kinder und Jugendlichen, die der jeweiligen

<sup>30</sup> Siehe dazu auch Rappoport / Klapheck 2019, 69.

<sup>31</sup> Bauer in diesem EZW-Text, 21.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Ebd., 19, Hervorhebung durch die Autorin.

<sup>34</sup> Ebd.

Religion angehören<sup>35</sup>. Ein vollwertiger jüdischer Religionsunterricht vermittelt die Lesekompetenz des Hebräischen, die für die jüdische Religion zentral ist; jüdische Kinder lernen dort, Gebeten zu folgen und Segenssprüche wiederzugeben.<sup>36</sup> Wie kann der *Religionsunterricht für alle* dies erreichen?

#### 4 Gesamtbetrachtung

Die gesellschaftliche Herausforderung in Bezug auf den fehlenden Status muslimischer Verbände als anerkannte Religionsgemeinschaften, der die Entstehung islamischen Religionsunterrichts in vielen Bundesländern verhindert,<sup>37</sup> darf nicht auf dem Rücken anderer Religionsgemeinschaften ausgetragen werden, die sich einem *Religionsunterricht für alle* unterordnen, auch wenn dieser ebenfalls Verträge mit islamischen Gemeinschaften voraussetzt. Zwar besteht formal die Möglichkeit, Religionsunterricht innerhalb des eigenen Bekenntnisses anzubieten,<sup>38</sup> allerdings steht die Unterweisung in Religion in Konkurrenz zu einer Vielzahl anderer außerschulischer Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen wie Instrumentalunterricht oder Sport, die die Freizeit beanspruchen und mitunter zu Überlastung führen. Sofern der Unterricht nicht als „normales“ Fach in den Schulalltag integriert wird, wird er nur von einer Minderheit in Anspruch genommen werden. Die obigen Ausführungen zur Struktur der jüdischen Gemeinschaft geben einen Hinweis darauf, dass bei fehlendem Bewusstsein für religiöse Werte ein zusätzlicher, außercurricularer Unterricht nicht zu großem Zuspruch führen wird.

Ein *Religionsunterricht für alle*, auch wenn er auf den Grundsätzen der teilnehmenden Religionen basieren mag, ist nur ein Anfang. Er kann letztlich zu einem „Einheitsbrei“ führen, in dem in unserer multikulturellen Gesellschaft, in der Unterschiede nicht ertragen werden können, unter dem Vorspiegeln kollektiver Individualität und der vermeintlichen Bewahrung der eigenen Identität doch alle gleichgemacht werden sollen.

---

<sup>35</sup> Ebd., 29f.

<sup>36</sup> Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 9 und 12; Hessisches Kultusministerium 2018, 19.

<sup>37</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 12.

<sup>38</sup> So heißt es in Artikel 3 des *Vertrags zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und der Jüdischen Gemeinde in Hamburg* zum jüdischen Religionsunterricht: „(1) Die Jüdische Gemeinde in Hamburg hat das Recht, Religionsunterricht in den Institutionen der Gemeinde und in den von ihr unterhaltenen jüdischen Schulen durchzuführen. (2) Die Durchführung des Religionsunterrichts in den staatlichen Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg wird durch besondere Vereinbarungen auf der Grundlage des Hamburgischen Schulgesetzes geregelt.“

## Literatur

- Arndt, Ino / Boberach Heinz (1991): *Deutsches Reich*, in: Benz, Wolfgang (Hg.): *Dimension des Völkermords. Die Zahl der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus*, München, 23 – 65.
- Barkai, Avraham (2000): *Jüdisches Leben unter der Verfolgung*, in: Barkai, Avraham / Mendes-Flohr, Paul / Lowenstein, Steven M. (Hg.): *Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit*, München, 225 – 248.
- Bayerische Staatskanzlei (2015): *Vertrag zwischen dem Freistaat Bayern und dem Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden in Bayern sowie der Israelitischen Kultusgemeinde München und Oberbayern vom 14. August 1997*, <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayIsraelKultVertrag>true?AspxAutoDetectCookieSupport=1>.
- Bbeauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2001): *Migrationsbericht der Ausländerbeauftragten*, Bundestagsdrucksache 14/7720, <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/14/077/1407720.pdf>.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim.
- Erlbaum, Shila (2020): *Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden?*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 36, Göttingen, 129 – 136.
- Grossmann, Atina / Lewinsky, Tamar (2012): *Erster Teil: 1945 – 1949. Zwischenstation*, in: Brenner, Michael (Hg.): *Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Politik, Kultur und Gesellschaft*, München, 67 – 152.
- Haug, Sonja / Schimany, Peter (2005): *Jüdische Zuwanderer in Deutschland. Ein Überblick über den Stand der Forschung*, Working Paper des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge 3, Nürnberg, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp03-juedische-zuwanderer.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=11](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp03-juedische-zuwanderer.pdf?__blob=publicationFile&v=11).
- Hessisches Kultusministerium (2018): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Jüdische Religion*, Wiesbaden, [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum\\_juedische\\_religion\\_-\\_primarstufe.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_juedische_religion_-_primarstufe.pdf).
- Kaufmann, Uri R. (2011): *Jüdischer Religionsunterricht in Deutschland. Systematik und Wirklichkeit*, in: Englert, Rudolf (Hg.): *Jahrbuch der Religionspädagogik. Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?*, Bd. 27, Göttingen, 187 – 196.
- Landesamt für Schule und Bildung (2019): *Lehrplan Grundschule. Jüdische Religion*, Radebeul, [http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2322\\_lp\\_gs\\_juedische\\_religion\\_2019\\_final.pdf?v2](http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2322_lp_gs_juedische_religion_2019_final.pdf?v2).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Bildungsplan der Grundschule. Jüdische Religionslehre*, Stuttgart / Villingen-Schwenningen, [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GS\\_RJUED.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_RJUED.pdf).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): *Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Jüdische Religionslehre*, Düsseldorf, [https://dev-schulentwicklung.qua-lis.de/lehrplaene/upload/klp\\_gs/jrl/LP\\_GS\\_JRL.pdf](https://dev-schulentwicklung.qua-lis.de/lehrplaene/upload/klp_gs/jrl/LP_GS_JRL.pdf).

- Maor, Harry (1961): *Über den Wiederaufbau der jüdischen Gemeinden in Deutschland seit 1945*, Dissertation (Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz).
- Rappoport, Rosa / Klapheck, Elisa (2019): *Über kompetenzorientierten jüdischen Religionsunterricht*, in: Klapheck, Elisa / Landthaler, Bruno / Rappoport, Rosa: *Deutschland braucht jüdischen Religionsunterricht*, Machloket – Streitschriften, Bd. 4, 47 – 70.
- Schmidt-Weil, Jessica (2007): *Die Suche nach dem identitätsformenden Potential des Religionsunterrichts in jüdischen Gemeinden in Deutschland*, Frankfurt a. M.
- Spichal, Julia (2015): *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*, Arbeiten zur Religionspädagogik (ARP), Bd. 57, Göttingen.
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (1952): *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart.
- Statistisches Reichsamt (1934): *Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich*, Berlin.
- Tauchert, Stephanie (2007): *Jüdische Identitäten in Deutschland. Das Selbstverständnis von Juden in der Bundesrepublik und der DDR 1950 bis 2000*, Berlin.
- Vertrag zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und der Jüdischen Gemeinde in Hamburg* (2007), in: Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt, 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, 407 – 410, <https://www.luewu.de/docs/gvbl/2007/42.pdf>.
- vom Stein, Gunther (Hg., 2017): *RU für morgen 3. Differenziertes Material für Klasse 1 – 4*, Göttingen.
- Weiss, Yfaat / Gorelik, Lena (2012): *Die russisch-jüdische Zuwanderung*, in: Brenner, Michael (Hg.): *Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Politik, Kultur und Gesellschaft*, München, 379 – 418.
- Wißmann, Hinnerk (2019): *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*, Tübingen.
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (1960 – 1990): *Mitgliedsstatistik der jüdischen Gemeinden und Landesverbände*, Frankfurt a. M.

## Response 8

### Der Hamburger „Religionsunterricht für alle“ aus alevitischer Perspektive

Der *Religionsunterricht für alle* in Hamburg ist ein Sondermodell des bekenntnis­mäßig gebundenen Religionsunterrichts, dessen Grundlage im Art. 7 Abs. 3 GG festgelegt wird:

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnis­freien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religi­ons­gemeinschaften erteilt.“

Dank dieser allgemein geltenden grundgesetzlichen Bestimmung wird der Reli­gions­unterricht in Deutschland in den meisten Bundesländern im Kern ähnlich organisiert: Er ist ein versetzungsrelevantes und konfessionsgebundenes Schul­fach, das in Kooperation von Schulbehörden (Staat) und Glaubensgemeinschaften angeboten wird. Eine Ausnahme gibt es für die Bundesländer Berlin, Bremen und Brandenburg, die von der sogenannten Bremer Klausel im Art. 141 profitieren. Demnach findet der Satz 1 des Art. 7 Abs. 3 GG in denjenigen Ländern keine Anwendung, in denen am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Rege­lung bestand.<sup>1</sup> Während in Anlehnung an diese Ausnahmeregelung in Bremen und Brandenburg nicht bekenntnisorientierte Konzepte in Gestalt etwa eines „Unterrichts in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ (Bremen) oder ein Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (Brandenburg) zur Anwendung kommen, ist der Religions- und Weltanschauungsunter­richt in Berlin Sache der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, die das Recht haben, außerhalb der Schulzeit Kinder in ihrem Bekenntnis zu unter­weisen. Dementsprechend ist Religionsunterricht in Berlin kein ordentliches, sondern ein freiwilliges und nicht versetzungsrelevantes Unterrichtsfach.<sup>2</sup> Von diesem Recht machen zusammen mit vielen anderen Glaubensgemeinschaften (u. a. evangelisch, katholisch, jüdisch, islamisch, buddhistisch) auch die Alevi-

---

<sup>1</sup> Vgl. Jürgen Lott/ Anita Schröder-Klein: *Religion unterrichten in Bremen*, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2006), 68 – 79. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/7.pdf> (Abruf: 14.4.2021).

<sup>2</sup> Vgl. Riem Spielhaus/ Zrinka Štimac: *Schulischer Religionsunterricht im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität*, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 28/29 (2018), 41 – 46.

ten Gebrauch, die seit dem Schuljahr 2002/03 an mehreren Schulen in Berlin erstmals in ihrer Geschichte einen separaten alevitischen Religionsunterricht (ARU) anbieten.

Als Teil eines ordentlichen Schulfaches unter staatlicher Aufsicht wurde alevitischer Religionsunterricht zum ersten Mal in Hamburg im Zusammenhang mit dem „Hamburger Weg“ erteilt. Der hier seit den 1990er Jahren konzipierte und praktizierte dialogisch orientierte interreligiöse Religionsunterricht (RUfa 1.0) sollte eine Antwort auf die zunehmende weltanschauliche und religiöse Heterogenität der Schülerschaft geben.<sup>3</sup> Infolge der gesellschaftspolitischen Prozesse der vergangenen Dekaden wie demografischer Wandel, Individualisierung, Säkularisierung usw. sind nicht nur neue Weltreligionen zur christlichen Religion und den christlichen Konfessionen in Deutschland hinzugekommen, sondern es entstanden auch neue Formen von Religion und Religiosität.

Der *Religionsunterricht für alle* richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer bzw. von einer Religionszugehörigkeit und wurde anfänglich im Sinne von Art. 7 Abs. 3 von der evangelischen Kirche verantwortet, was sich eindeutig in der Konzeption niederschlägt. Es gab dennoch vielseitige Bemühungen, vor allem über den „Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht“, auch andere Glaubensgemeinschaften zu erreichen. Die Alevitische Gemeinde Deutschland (AABF) war auf diese Weise relativ früh in den dialogischen *Religionsunterricht für alle* in evangelischer Verantwortung eingebunden. Dank dieser Zusammenarbeit konnten im RUfa 1.0 seit dem Schuljahr 1998/99 auch alevitische Themen und Inhalte wie u. a. das *Cem*-Ritual, das *Muharrem*-Fasten, *Semah* und *Aşura* behandelt werden.<sup>4</sup> Somit hatten die Aleviten zum ersten Mal in ihrer Geschichte die Gelegenheit, sich im Rahmen der Fachdidaktik eines Schulfaches mit ihrer Glaubenslehre auseinanderzusetzen. Dieser Anfang in Hamburg, der als wichtiger Schritt in Richtung Gleichberechtigung, Partizipation und Integration gilt, hatte für die Aleviten Symbolcharakter.

Auch die Gründung der Alevitischen Gemeinde Deutschland und somit der organisierten alevitischen Bewegung in Deutschland hat einen Bezug zu Hamburg. Sie geht nämlich auf die „Alevitische Kulturwoche“ zurück, die im Oktober

---

<sup>3</sup> Vgl. Folkert Doedens/ Wolfram Weiße (Hg.): *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster u. a. 1997.

<sup>4</sup> Siehe Ismail Kaplan: *Alevitischer Religionsunterricht. Grundlagen, Wege und Perspektiven*, in: Friedman Eißler (Hg.): *Aleviten in Deutschland. Grundlagen, Veränderungsprozesse, Perspektiven*, EZW-Texte 211, Berlin 2010, 142–153.



1989 in den Räumen der Universität Hamburg stattgefunden hatte. Hamburg ist seitdem untrennbar mit der jüngsten Geschichte des Alevitentums verbunden.<sup>5</sup>

Der Aufsatz von Jochen Bauer setzt sich ausführlich mit dem Hamburger Modell des *Religionsunterrichts für alle* auseinander. Während der Artikel zunächst den Entwicklungsprozess des *Religionsunterrichts für alle* von der Zeit der alleinigen Verantwortlichkeit der evangelischen Kirche (RUfa 1.0) bis zum aktuellen Modell der Mitbeteiligung mehrerer Religionsgemeinschaften (RUfa 2.0) nachzeichnet,<sup>6</sup> widmet er sich in weiteren Verlauf u. a. der didaktisch-methodischen Konzeption des RUfa 2.0 sowie der Lehrerbildung.<sup>7</sup>

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der „alevitische Anteil“ des Religionsunterrichts in Deutschland skizzenhaft vorgestellt – vor allem im Hinblick auf seine Entstehungsgeschichte, die Didaktik und die Lehrerausbildung.

## 1 Entstehung und Entwicklung des alevitischen Religionsunterrichts

Wie im Aufsatz von Bauer bemerkt wird, stellt der Vertragsabschluss zwischen dem Senat der Freien und Hansestadt Hamburg und der Alevitischen Gemeinde Deutschland sowie den drei islamischen Verbänden DITIB, SCHURA und VIKZ im November 2012 einen Wendepunkt in der Entwicklung des Religionsunterrichts für alle dar.<sup>8</sup> Um den selbst gesetzten Ansprüchen eines dialogisch orientierten multireligiösen Religionsunterrichtes gerecht zu werden, regelten die religionsrechtlichen Grundlagenverträge auch die Frage der Trägerschaft neu, indem sie den beteiligten Religionsgemeinschaften gleichermaßen die Verantwortung für den *Religionsunterricht für alle* zuwiesen.

Die Alevitische Gemeinde Deutschland war auf die neue Rolle und die damit verbundene Verantwortung für den Religionsunterricht nicht gänzlich unvorbereitet. Bereits einige Jahre zuvor hatte sie infolge zweier Fachgutachten aus den Jahren 2003 und 2004 den Status einer Religionsgemeinschaft im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG erlangt. Seitdem darf die AABF auf dieser Grundlage nicht nur alevitischen Religionsunterricht (ARU) anbieten, sondern auch Lehrkräfte

<sup>5</sup> Zur Entwicklung der alevitischen Bewegung in Deutschland siehe Martin Sökefeld: *Einleitung. Aleviten in Deutschland – von takiye zur alevitischen Bewegung*, in: ders. (Hg.): *Aleviten in Deutschland. Identitätsprozesse einer Religionsgemeinschaft in der Diaspora*, Bielefeld 2006, 7–36.

<sup>6</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 9ff.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 17ff, 36ff.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., 12f. Die Verträge beinhalten Regelungen zu den Themen Bildung, Seelsorge, Bestattungen, Feiertage usw. Siehe <https://www.hamburg.de/contentblob/3551366/4e1faf8a197766a1d54a25acf7e5ee3a/data/download-alevitische-gemeinde.pdf>.

rekrutieren und fortbilden. Die Alevitische Gemeinde Deutschland spielte auch als Mitglied der Lehrplankommissionen eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung des Lehrplans für Grundschulen. Das zunächst für Nordrhein-Westfalen entwickelte Curriculum kommt mittlerweile auch in zahlreichen anderen Bundesländern, etwa in Baden-Württemberg, Hessen und Bayern, zum Einsatz.<sup>9</sup>

Obwohl der alevitische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ein Novum in der alevitischen Geschichte darstellte und man somit keinerlei historische Vorbilder hatte, gelang es der Alevitischen Gemeinde Deutschland binnen kürzester Zeit, einen entsprechenden Unterricht zu konzipieren. Heute wird ARU an über 100 Schulen in acht Bundesländern angeboten. In seiner Organisation (Lehrkräfte, Stundenzahl, Benotung, Versetzungswirksamkeit usw.) unterscheidet sich der bekenntnisorientierte alevitische Religionsunterricht nicht von den Angeboten anderer Glaubensrichtungen. Diese Regelungen gelten für alle Bundesländer, in denen Religionsunterricht nach Konfessionen und Religionen getrennt angeboten wird. Die erforderliche Mindestanzahl an Schülern für die Errichtung eines alevitischen Religionsunterrichts unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland. Während in Hessen und Baden-Württemberg acht Schüler für eine Lerngruppe ausreichen, beträgt die Mindestanzahl in NRW zwölf Schüler. In zahlreichen Schulen, in denen es genügend Interessenten gibt, kann der Unterricht aufgrund fehlender Lehrkräfte nicht angeboten werden.<sup>10</sup>

Um die Einführung und Entwicklung des alevitischen Religionsunterrichts zentral zu organisieren, wurde innerhalb der AABF eine dafür zuständige Stelle geschaffen: Zusammen mit ehrenamtlich tätigen Lehrerinnen und Lehrern, Pädagogen und Fachexperten koordiniert der Bildungsbeauftragte der AABF das Projekt ARU auf allen Ebenen (Arbeitsgruppen, Curricula, Didaktik, Schulpraxis, Schulbücher, Lehrerausbildung usw.). Ähnliche bildungsspezifische Organisationsstrukturen wurden später auch auf Landesebene aufgebaut.

## 2 Didaktik

Als im Gefolge der Staatsverträge in Hamburg die „Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle“ aus Vertretern der Behörde für

---

<sup>9</sup> Siehe *Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Alevitischer Religionsunterricht. Klasse 1 bis 4*, hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 2008.

<sup>10</sup> Näheres dazu bei Hüseyin Ağuıçenođlu: *Alevitischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und die Institutionalisierung der alevitenbezogenen Forschung und Lehre an deutschen Hochschulen*, in: Michael Klöcker / Udo Tworuschka (Hg.): *Handbuch der Religionen*, München 2015, 1 – 8.

Schule und Berufsbildung und der beteiligten Religionsgemeinschaften gebildet wurde, konnte das pädagogische Expertenteam der Alevitischen Gemeinde Deutschland bereits auf diese Vorarbeiten zurückgreifen. Allerdings unterscheidet sich der Religionsunterricht in gemischt-konfessionellen Klassenverbänden und Lerngruppen in Hamburg hinsichtlich der Didaktik, der Unterrichtsstruktur und -inhalte grundlegend von dem in anderen Bundesländern angebotenen getrennt-konfessionellen ARU. Daher mussten die Lehrplanentwickler erneut in vielen Bereichen Pionierarbeit leisten. Dies gilt vor allem für die didaktische Aufbereitung der alevitischen Theologie, um diese als standardisierten Religionsunterricht in einem multireligiösen Kontext anbieten zu können.

Mit welchen Anfangsschwierigkeiten die alevitischen Arbeitsgruppen in diesem Zusammenhang konfrontiert waren, wird am Beispiel des im Curriculum zu berücksichtigenden Schwerpunkts „schriftliche Quellen“ deutlich. Jochen Bauer weist bei der Vorstellung der didaktischen Prinzipien des RUfa 2.0 im Zusammenhang mit der „Inhaltsdimension“<sup>11</sup>, die sich im Spannungsverhältnis von „Schülerorientierung“ und „Quellenorientierung“ realisiert, auf die zentrale Bedeutung der heiligen Schriften in der Religionsdidaktik hin. Dabei gehe es nicht nur um die Herstellung eines Bezugs zwischen den lebensweltlichen Erfahrungen, Vorstellungen und Fragen der Schüler und den religiösen Quellen, sondern insgesamt darum, den Bildungsgehalt der schriftlichen Quellen für die Schüler zu erschließen.

Es ist bekannt, dass die alevitische Lehre überwiegend mündlich tradiert wird. Umso wichtiger sind die wenigen schriftlichen Quellen für den alevitischen Religionsunterricht. Dabei mussten die Lehrplanentwickler schon in der Anfangsphase ihrer Arbeit die Erfahrung machen, dass ein direkter Zugriff auf die alevitischen schriftlichen Quellen selbst für erfahrene Pädagogen nicht ganz einfach ist. Denn diese Quellen wurden noch nicht ins Deutsche übersetzt, nicht einmal vollständig in die lateinische Schrift transkribiert. Und die wenigen in lateinischer Schrift publizierten Texte sind in einer veralteten Sprache verfasst, die für die jüngeren, überwiegend in Deutschland sozialisierten Lehrerinnen und Lehrer nicht einfach zu verstehen ist. Um für die entsprechenden Unterrichtseinheiten des RUfa die inhaltlich passenden Textstellen aus den alevitischen Quellen zu extrahieren, sind also zunächst mehrere nicht direkt didaktisch-pädagogische Arbeitsgänge erforderlich. Zwar wurden hier seit 2006 einige Vorarbeiten für den konfessionellen ARU geleistet. Aufgrund des großen Umfangs der Arbeiten sind die Erfolge zurzeit aber eher noch bescheiden.

---

<sup>11</sup> Vgl. Bauer in diesem EZW-Text, 19ff.

Neben solchen Schwierigkeiten allgemeiner Art mussten die Lehrplanentwickler auch die speziellen fachdidaktischen Probleme angehen, die sich aus einem gemischt-konfessionellen Unterricht ergeben. Es gehört zu den didaktischen Hauptzielen des RUfa 2.0, „die Dialog-, die Urteils- und die religiöse Orientierungskompetenz der Schülerinnen und Schüler“<sup>12</sup> zu fördern. In einem offenen Austausch und in persönlicher Auseinandersetzung soll den Beteiligten ermöglicht werden, ihre religiösen und weltanschaulichen Fragen, Orientierungen und Kenntnisse einzubringen, zugleich Grundkenntnisse über andere Religionen zu erwerben und über diese wiederum zu einem vertieften und reflektierteren Umgang mit der eigenen Religion zu gelangen. Diese Zielsetzung wird im Artikel von Bauer im Abschnitt über die didaktischen Prinzipien des RUfa 2.0 als „Identitätsdimension“ mit den beiden Polen „Dialogorientierung“ und „religionspezifische Orientierung“ beschrieben.<sup>13</sup> Sie betrifft aber auch die „Wahrheitsdimension“, die sich im Spannungsbogen zwischen „Authentizitätsorientierung“ und „Wissenschaftsorientierung“ bewegt.

Dabei gilt, dass Schüler in einer Lerngruppe unterschiedliche „Religionsrelationen“ haben können. Dies betrifft nicht zuletzt das Verhältnis der alevitischen Schüler zu ihrer eigenen Religion, was einen besonderen didaktischen Zugang erforderlich macht. Während es im nach Konfessionen oder Religionen getrennten Religionsunterricht wie dem ARU in anderen Bundesländern aufgrund dieser Unterrichtsstruktur nicht zum religiösen Austausch kommen kann, müssen sich die alevitischen Schüler im RUfa in einer konfessionell gemischten Arbeitsgruppe erstmals mit ihrer alevitischen Identität auseinandersetzen.

Für Angehörige einer Religionsgemeinschaft, die ihren Glauben jahrhundertlang im Geheimen praktizierte und die *takiye* betrieb, ist dies mit der Überwindung einer gewissen Hemmschwelle verbunden. Bei der *takiye* handelt es sich um eine defensive Überlebensstrategie religiöser Minderheiten, die darin besteht, aus Furcht vor Verfolgung oder Diskriminierung die eigenen Glaubensüberzeugungen zu verheimlichen. Obwohl in Deutschland für die Aleviten keine entsprechende Gefahrensituation besteht, wird es noch lange dauern, diese über Generationen verinnerlichte Geisteshaltung loszuwerden. Die *takiye* wirkt sich auf unterschiedliche Weise auf die religiöse Identitätsbildung bei alevitischen Kindern oder Jugendlichen aus. So werden sie vielleicht auch deshalb entweder überhaupt nicht oder im Vergleich zu Schülern etwa aus dem sunnitischen Milieu relativ spät religiös sozialisiert. Aus diesem Grund bilden sie in Bezug

---

<sup>12</sup> Ebd., 23.

<sup>13</sup> Ebd., 21.

auf ihre religiösen Vorprägungen eine äußerst heterogene Gruppe. Nicht selten erwerben sie ihre ersten Kenntnisse über die alevitische Lehre überhaupt erst im schulischen Religionsunterricht.

Hinzu kommt das spannungsgeladene Verhältnis zwischen der alevitischen und der sunnitisch-islamischen Gemeinschaft, das in sunnitisch-islamisch dominierten Lerngruppen und Schulklassen zum Problem werden kann. Die alevitischen Schüler geraten hier gelegentlich in eine belastende Defensivposition, da sie sich gezwungen sehen, sich für die Unterschiede ihrer Religion zum Islam zu rechtfertigen. Der Hintergrund sind die weit verbreiteten Vorurteile gegenüber den Aleviten, deren Religion in der islamischen Rhetorik häufig als Abweichung vom wahren Glauben, als Irrweg, dargestellt wird. Damit sich die alevitischen Schüler unbelastet und adäquat in den interreligiösen Dialog einbringen können und so überhaupt erst über ihren Glauben zu sprechen lernen, ist neben der nötigen Fachkompetenz vor allem das pädagogische Geschick der Lehrkräfte gefragt. Denn die Lehrkräfte im *Religionsunterricht für alle* sind, wie auch von Jochen Bauer hervorgehoben wird, immer auch „Bürgen eines achtbaren und respektvollen Dialogs“<sup>14</sup>. Um in dieser Hinsicht Abhilfe zu schaffen und den alevitischen Glauben auch von seinem Selbstverständnis herkommend zu thematisieren und so ein Bewusstsein für das Besondere im Alevitentum zu entwickeln, haben die Lehrplangestalter markante und spezifische Eigenarten des alevitischen Glaubens (sei es aus der Geschichte, der Ritualpraxis, den Quellen, der Ethik oder der inneren Systematik) besonders herausgestellt, ohne dabei die Gemeinsamkeiten mit anderen Religionen zu verleugnen. Erst wenn eine Balance zwischen authentischer Glaubenserfahrung und dem Blick auf das Gemeinsame hergestellt ist, kann der im RUfa erstrebte Dialog auch in diesem Sonderfall fruchten und bei den alevitischen Schülerinnen und Schülern identitätsbildend wirken.

### 3 Lehrerausbildung

Von Anfang an gab es bei der Einführung des alevitischen Religionsunterrichts das Problem des Lehrermangels. Bis dahin hatte es nirgendwo auf der Welt ein Programm zur Ausbildung von alevitischem Lehrpersonal gegeben. Zu den ersten Maßnahmen zur Beseitigung des Lehrkräftemangels gehörte die Lehrerfortbildung, die ab 2008 von der AABF in Kooperation mit den Schulbehörden in NRW organisiert wurde. Dieses Programm richtete sich in erster Linie an

---

<sup>14</sup> Ebd., 35.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich bereits im Schuldienst befanden oder ihre Lehrberechtigung in Deutschland erworben hatten. Nicht selten wurden auch Quereinsteiger weitergebildet, die dann stundenweise und auf Honorarbasis eingesetzt wurden. Auf diese Weise konnten bis heute einige Dutzend Lehrerinnen und Lehrer für den ARU weitergebildet werden.

Nachdem im Jahr 2011 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten der Erweiterungsstudiengang „Alevitische Religionslehre /-pädagogik“ eingerichtet worden war, verlagerte sich die Lehreraus- und -weiterbildung für den alevitischen Religionsunterricht überwiegend nach Weingarten. Das neue Fach ist aus der Einsicht heraus entstanden, dass die von der AABF in NRW angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen erstens den Lehrermangel nicht beheben und zweitens ein universitäres Studium keineswegs ersetzen konnten.

Der Erweiterungsstudiengang an der PH Weingarten ist Teil einer größeren Einheit, bestehend aus der evangelischen, katholischen und islamischen Theologie. Das didaktische Konzept des Faches orientiert sich – wie das der etwas früher eingerichteten islamischen Theologie – an dem der etablierten christlichen Theologien. Die inhaltliche Konzeption und die organisatorische Durchführung, wie z. B. die Gewinnung von Dozenten, erfolgten maßgeblich unter der Mitwirkung der AABF als dem alevitischen Kooperationspartner. Bei der Auswahl, Strukturierung und Gewichtung der einzelnen Themenfelder innerhalb des neuen Studienganges diente auch das Programm der *Dede-* und *Ana-*Weiterbildung als Vorlage, das von der AABF für die Fortbildung der Geistlichen in Deutschland entwickelt wurde und seit mehreren Jahren zum Einsatz kommt.

Als 2015 die Lehramtsausbildung im Bereich Religion an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg erweitert wurde, entstand auch der grundständige Studiengang „Alevitische Religion“. Dabei konnte man auf den ersten Erfahrungen mit der alevitischen Theologie an einer Hochschule aufbauen.<sup>15</sup> Zwischen den alevitischen Studiengängen an den Hochschulen Weingarten und Hamburg fand dann ein reger Austausch auf ideeller wie persönlicher Ebene statt. Die neu gegründeten Teilstudiengänge „Alevitische Religion“ und „Islamische Religion“ an der Akademie der Weltreligionen dienen vor allem dazu,

---

<sup>15</sup> Die akademische Institutionalisierung der alevitischen Lehre wurde in dem Vertrag von 2012 geregelt. So heißt es im Art. 6 unter dem Stichwort „Hochschulwesen“: „Um einen Religionsunterricht in gemischt-konfessionellen Klassenverbänden und Lerngruppen mit alevitischer Beteiligung nach Artikel 5 zu ermöglichen, ist eine dauerhafte Vertretung alevitischer Lehre an der Universität Hamburg erforderlich. Die Vertragsparteien sind darüber einig, dass die Freie und Hansestadt Hamburg diesen Bedarf in die Ziel- und Leistungsvereinbarung mit der Universität Hamburg im Jahr 2013 einbringen wird“ (<https://www.hamburg.de/contentblob/3551366/4e1faf8a197766a1d54a25acf7e5ee3a/data/download-alevitische-gemeinde.pdf>).

Lehrkräfte für den RUfa 2.0 auszubilden. Das Hauptangebot der Lehre wird auch vom Fachbereich Evangelische Theologie sowie vom Institut für Katholische Theologie getragen.

Der Teilstudiengang „Alevitische Religion“ setzt sich aus zwei aufeinander bezogenen Abschnitten zusammen: Das BA-Studium besteht zusammen mit dem Abschlusssemester aus sechs Modulen, die folgende Kernbereiche beinhalten: 1. Alevitische Geschichte und Denominationen, 2. Alevitische Quellen und Terminologie, 3. Alevitische Dichtung und Liturgie, 4. Ethik und Spiritualität im Alevitentum, 5. Religionspraxis und Traditionen.<sup>16</sup> Die Studierenden der „Alevitischen Religion“ besuchen darüber hinaus in den meisten Modulen Veranstaltungen aus der evangelischen, katholischen und islamischen Theologie. Der dialogisch angelegte Studienverlauf ermöglicht es, in den entsprechenden Modulen wie beispielsweise im Modul 5 („Alevitentum und andere Religionen im Kontext der Moderne“) auch andere Religionen wie das Judentum und den Buddhismus in das Studium mit einzubeziehen. Diese Verzahnung der theologischen Studiengänge entspricht der Zielsetzung des RUfa 2.0. Gleichwohl wird sie noch nicht vollständig umgesetzt. Einige Lehrveranstaltungen der evangelischen Theologie sind Bestandteile der Curricula der alevitischen und der islamischen Theologie. Umgekehrt müssen die Studierenden der evangelischen Theologie dagegen keine Lehrveranstaltungen der anderen beiden Theologien besuchen. Nach der Studienreform sind aber im Studiengang für evangelische Theologie auch Studienanteile aus den alevitischen und islamischen Theologien vorgesehen.<sup>17</sup>

An das Bachelorstudium schließt sich ein viersemestriges Masterstudium an, das darauf abzielt, die bereits erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen zu erweitern und berufsorientiert zu vertiefen. Hinzu kommen noch Schwerpunkte wie Alevitische Studien, Theologie der Mystik, Theologie interkulturell / Alevitische Theologie im Dialog.<sup>18</sup>

Zusammen mit dem Vorbereitungsdienst qualifizieren diese Studiengänge zum Lehrerberuf. Da sich das Studium am bundesweiten Standard der Lehrerbildung orientiert, können die an der Universität Hamburg ausgebildeten

---

<sup>16</sup> Siehe Studiengangskonzept für den Teilstudiengang „Alevitische Religion“, Lehramt der Primar- und der Sekundarstufe (LAPS) an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg.

<sup>17</sup> Siehe Fachspezifische Bestimmungen für den Bachelor-Teilstudiengang „Evangelische Religion“ innerhalb der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg, 2.9.2020, 4.

<sup>18</sup> Siehe Fachspezifische Bestimmungen für den Master-Teilstudiengang „Alevitische Religion“ im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe (LAPS) innerhalb der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg.

Lehrerinnen und Lehrer auch den nach Religionen und Konfessionen getrennten Religionsunterricht (also den ARU) in anderen Bundesländern erteilen. Dadurch kann der bundesweite Lehrermangel im Bereich des alevitischen Religionsunterrichts größtenteils behoben werden.

Zum Schluss soll in Übereinstimmung mit Jochen Bauer darauf hingewiesen werden, dass das Projekt *Religionsunterricht für alle* noch nicht abgeschlossen ist und es noch vieler Schritte bedarf, bis es sich maßgeblich auf die Gestaltung des Religionsunterrichts in Hamburg und in Deutschland auswirkt. Für die „Alevitische Religion“ deutet vieles darauf hin, dass ihr im zukünftigen RUfa eine bedeutende Rolle zukommen wird. So wurde bereits beschlossen, dass der Teilstudiengang im Zuge der Weiterentwicklung des *Religionsunterrichts für alle* demnächst um drei Professuren ausgebaut wird. Somit wird sich die Universität Hamburg nicht nur zum weltweit größten Zentrum für die alevitische Lehrerausbildung, sondern auch der Aleviten-bezogenen Forschung insgesamt entwickeln.



## Zehn Klärungen zum RUfa 2.0

Der Hamburger *Religionsunterricht für alle* in seiner erneuerten Gestalt (RUfa 2.0) wird kontrovers diskutiert. Ein gemeinsamer Religionsunterricht verschiedener Religionen – wie soll das gehen? Einige unterstellen Gleichmacherei, einen „Einheitsbrei“ aus Zivilreligion und interreligiöser Dialogethik, eingebunden in eine monistische Suprathologie. Andere bezweifeln, dass RUfa überhaupt Religionsunterricht ist. Sie sehen in ihm eine Sachkunde, eine oberflächliche Religionsplauderei, einen unverbindlichen religiösen Supermarkt, einen „One Size Fits All“-Überwurf. Der unbedingte Wahrheitsanspruch und die lebensbestimmende Religionspraxis würden hier vernachlässigt. Manchen wiederum geht der RUfa durch seine fortbestehende Konfessionsbindung nicht weit genug: Sie fordern eine Lockerung der Konfessionalität oder gleich eine neutrale Religionskunde als Pflichtfach für alle. Kurzum: Für die einen wird im RUfa Religion *verfälscht*, für andere *verkürzt*, während er für dritte *zu religiös* ist.

In der Diskussion wird RUfa zur Projektionsfläche für unterschiedliche Befürchtungen und Vorurteile. Sie entstehen, wenn Einzelaspekte isoliert betrachtet werden. Sie erwachsen aus überzogenen Ansprüchen, die auch im klassischen, getrennt erteilten Religionsunterricht nicht (mehr) erfüllt werden. Oder sie entspringen Wünschen, die nur außerhalb des religionsverfassungsrechtlichen Rahmens und der Strukturen eines ordentlichen Unterrichtsfachs im System Schule realisiert werden können.

Stellte mein Eingangsartikel die Entwicklung und die konzeptionell-curricularen Eckwerte des RUfa 2.0 dar, wie sie von den religionsgemeinschaftlichen und staatlichen Gremien erarbeitet wurden, gehen die folgenden Klärungen auf die nachfolgenden Responses ein. Grundlegend hierfür ist die didaktische Grundlegung des RUfa, die ich in meiner „multitheologischen Fachdidaktik“<sup>1</sup> ausgeführt habe. Die zehn Klärungen thematisieren das Verständnis von Religion (1 und 2), die Bedeutung von Wahrheit (3 bis 5) und Identität (6 und 7) sowie die Stellung des Religionsunterrichts zwischen Staat und Gemeinde (8 und 9). Die letzte Klärung (10) verortet das Konzept zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

---

<sup>1</sup> Bauer 2019a.

## 1 Geht es im RUfa um den Glauben?

*Verfehlt der RUfa seine Aufgabe, so fragen Markus Mühling, Sandra Anusiewicz-Baer und Shila Erlbaum an, weil in ihm nicht Glaube praktiziert wird, sondern Religion als kognitiv-interpretatives Objekt erscheint, zu dem sich die Schülerinnen und Schüler im Wahlmodus verhalten?*<sup>2</sup>

Für Markus Mühling ist klar: Im Religionsunterricht muss „Glaube“ praktiziert werden, Glaube ist performativ. „Wo nicht konkret eine Gottheit mit Namen angerufen, verherrlicht, gebeten und zu ihr geklagt wird, da wird kein Glaube praktiziert und auch keine wirkliche, identitätsbildende ‚Information‘ geboten, und dort verliert sich jede ‚Reflexion‘ [...] im Wirkungslosen.“<sup>3</sup> Sandra Anusiewicz-Baer ergänzt zitierend: „Learning prayer is not the same as praying.“<sup>4</sup> Diese Kritik ist fundamental, nicht nur für den RUfa, sondern für jede Form des Religionsunterrichts. Spitzt man diesen Gedanken zu, dann könnte es „Religionsunterricht“ nur als Gottesdienst geben, Lernaufgaben als Gebet und Informationen als Predigt. Ein „ordentliches Lehrfach“ kann ein solcher Unterricht nicht sein. Markus Mühling hat große Ahnen: Schon Friedrich Schleiermacher lehnte schulischen Religionsunterricht ab, weil er die Lehrbarkeit von Religion „als Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ bezweifelte; die evangelische Unterweisung reduzierte den Religionsunterricht auf das predigtähnliche Hören von Gottes Wort in Jesus Christus.<sup>5</sup> Diese Sicht übersieht jedoch die Rahmenbedingungen schulischen Lernens und verkürzt den Religionsbegriff.

Jeder Unterricht macht das Unterrichtete zum Gegenstand des Unterrichts und führt es damit aus der Unmittelbarkeit und Ganzheit des Erlebens heraus. Das Unterrichtete wird zu einem reflektierten, primär kognitiv erfassbaren Lerngegenstand. Es wird segmentiert, zu einem Lerngegenstand neben anderen, zu einem Objekt, das die Lernenden zu Subjekten werden lässt. Diese Objektivierung tritt den Lernenden als Deutung der Wirklichkeit entgegen, zu der sie sich individuell zustimmend oder ablehnend verhalten. Unterricht verweist auf Wirklichkeit, die in ihm nur reflexiv präsent werden kann.<sup>6</sup> Deshalb ist schu-

---

<sup>2</sup> Vgl. in diesem EZW-Text: Mühling, 70f; Anusiewicz-Baer, 135; Erlbaum, 145.

<sup>3</sup> Mühling in diesem EZW-Text, 70f.

<sup>4</sup> Anusiewicz-Baer in diesem EZW-Text, 135.

<sup>5</sup> Vgl. Schröder 2012, 203.

<sup>6</sup> Nur in geringem Umfang kann es in der Schule (wie in Musik, Kunst oder beim naturwissenschaftlichen Experimentieren) unmittelbares Erleben geben – die performative Religionsdidaktik lotet entsprechende Formen aus. Doch verbleibt im Unterricht selbst jede Performanz nicht im unmittelbaren Erleben, sondern wird zum (reflektierten) Unterrichtsgegenstand im o. g. Sinn.

lischer Religionsunterricht kein Ort puren Erlebens, kein Ort der *unio mystica* oder anderer Ganzheitserlebnisse, er ist kein Ort jenseits der Subjekt-Objekt-Dualität. Im Religionsunterricht können lediglich Erinnerungen an entsprechende Erfahrungen aufgegriffen werden – verstanden als Erinnerungsspuren, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen und die im kulturellen Gedächtnisraum einer Religion aufbewahrt und weitergegeben werden.<sup>7</sup> „Religion“ konstituiert sich im Religionsunterricht zwangsläufig als Verweis und Reflexion. Verfehlt RU(fa) damit die Sache, wie Markus Mühling suggeriert?

Religion und Glaube sind nicht gleichzusetzen. So wie es kein Sprechen ohne eine konkrete Sprache wie Deutsch oder Englisch gibt, braucht Glaube Glaubensformen, in denen er sich ausdrückt, die aber zugleich seine Voraussetzung bilden. Innere Religiosität und die kulturell geprägten religiösen „Sinnformen“ einer Religion – ihre Geschichten, ihre Bilder, Rituale und theologischen Deutungen – bedingen sich wechselseitig. Religion lässt sich nicht auf reine Innerlichkeit reduzieren. Die Religiosität bzw. der Glaube des Einzelnen ist angewiesen auf „Sinnformen“ aus dem jeweiligen kulturellen Gedächtnis, das eine spezifische Religion ausmacht.<sup>8</sup> „Subjektive“, erlebte Religiosität und die „objektiven“ Formen der Religion(en) müssen zusammengedacht werden.

Die christliche Theologie hat nie daran gezweifelt, dass der Glaube (*fides qua creditur*) den Glaubensinhalt (*fides quae creditur*) benötigt. Die altlutherische Orthodoxie unterscheidet zwischen *noticia* (Kenntnis der Glaubensinhalte), *assensus* (Prüfung und Zustimmung als dem eigenen Wahrheitsbewusstsein entsprechend sowie Auskunftsfähigkeit) und *fiducia* (Sich-Anvertrauen).<sup>9</sup> Auf den Religionsunterricht angewandt heißt das: Er kann vor allem zur *noticia* beitragen und einen Raum bieten, in dem sich ein *assensus* bilden kann. Er kann aber nicht den Glauben im Sinne von *fiducia* „lehren“, da dieser Glaube Geschenk Gottes ist. Deshalb kann nicht nur der RUfa, sondern jede Form von Religionsunterricht nur Deutungsangebote machen. Wer, wie Markus Mühling, dies als Merkantilismus und Patchwork-Mentalität missversteht, untergräbt die Freiheit eines Christenmenschen und das evangelische Gnadenverständnis.<sup>10</sup> Die Aufgabe des Religionsunterrichts, so mahnt Bernd Schröder, „kann und darf nicht das

<sup>7</sup> Vgl. Schäfer 2009.

<sup>8</sup> Vgl. das Religionsverständnis (mit Bezug auf Detlef Pollack und Danièle Hervieu-Légers) in Bauer 2019a, 175–177.

<sup>9</sup> Vgl. Schröder 2012, 209.

<sup>10</sup> Vgl. Mühling in diesem EZW-Text, 71; ein ähnliches, wenn auch aufgrund der jüdischen Theologie anders gegründetes Missverständnis des Angebotscharakters von Religionsunterricht zeigt sich bei Shila Erlbaum (in diesem EZW-Text, 145).

Zum-Glauben-Führen sein [...]“, auch wenn nicht auszuschließen ist, „dass es, wenn nicht *durch* den Religionsunterricht, dann doch *im* Religionsunterricht zu Initialzündungen des Glaubens kommen kann“.<sup>11</sup>

Im Religionsunterricht werden die individuellen Erinnerungen der Schülerinnen und Schüler, ihre vielfältigen lebensweltlichen Erfahrungen, ihre Vorerfahrungen mit Religion, ihr Vorverständnis und ihre Fragen in Verbindung gebracht mit den Erfahrungen, die die tradierten Religionen als kulturelle Gedächtnisse in ihren Erzählungen, Ritualen etc. zur Verfügung stellen. Religionsunterricht im Allgemeinen und RUfa im Besonderen gelingt dann, wenn in ihm Erfahrungen eigener Religiosität mit Sinnformen tradierter Religion „korrelieren“.

*Fazit: Im RUfa wird Religion in der Korrelation von Religiosität und Religion(en) thematisiert, nicht aber Glauben praktiziert.*

## 2 Werden im RUfa die Religionen zum Einheitsbrei?

*Bietet der RUfa 2.0, wie Konstanze Kemnitzer, Matthias Roser und Markus Mühling anfragen, ein oberflächlich-falsches Verständnis der Religionen, indem er ihnen sachfremde Klassifikationen überstülpt? Breitet er Religionen aus wie einen Backteig, um sie mühsam wieder zusammenzubringen?*<sup>12</sup>

Die Fülle und Vielfalt der Religionen scheinen, so könnte man angesichts einzelner Responses meinen, eine Überforderung darzustellen: für die Schülerinnen und Schüler, für den Religionsunterricht, für das System Schule. Was liegt näher, als zu vermuten, RUfa umgehe diese Vielfalt durch radikale Vereinfachung, durch die Einordnung aller religiösen Phänomene in wenige übergroße Containerbegriffe, in denen Unterschiedliches gleichgesetzt wird und die Konturen der Religionen verschwimmen?

Im Religionsunterricht geht es jedoch nicht um die Klassifizierung religiöser Phänomene. Zwar finden sich Überbegriffe wie „Religionen“, „Mensch“, „Gott/Transzendenz“ in den Curricula aller Bundesländer, aber sie dienen nicht wissenschaftlicher Einordnung.<sup>13</sup> Im Sinne eines Spiralcurriculums wird im RUfa von

---

<sup>11</sup> Schröder 2012, 212.

<sup>12</sup> Vgl. in diesem EZW-Text: Mühling, 71f; Kemnitzer/Roser, 53.

<sup>13</sup> Vgl. Mühling in diesem EZW-Text, 71f. Er übersieht zudem die ausführlichen Kerncurricula (vgl. hierfür die Beispiele in Abb. 6 und 7 – in diesem EZW-Text, 27–29), wenn er von einer „radikale[n] Reduktion auf die[se] vier Themen“ (71) spricht, die die Lehrkräfte allein lasse.

Themenfeldern gesprochen, die sich über die Schuljahre hinweg in einzelnen Fragenbereichen exemplarisch konkretisieren. Schon die Bezeichnung verdeutlicht, dass es keine theologischen oder religionswissenschaftlichen „Gattungen“ sind, in die die Religionen um den Preis der Simplifizierung oder gar Verfälschung eingezwängt werden. Vielmehr sind es „Felder“ und „Bereiche“, auf bzw. in denen sich eine Unterrichtseinheit bewegen soll. Diese Offenheit ist zum einen von der Sache her notwendig: Religionen unterscheiden sich und lassen sich nicht schematisch parzellieren. Offenheit ist zum anderen auch vom Lernprozess her erforderlich: Die genauen Fragen, Inhalte, Quellen etc. ergeben sich erst aus der Korrelation mit den Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler.

Im Rahmen der Fragenbereiche werden im RUfa Religionen auch – aber bei weitem nicht nur! – verglichen. Vergleichen meint, „nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln und darstellen“<sup>14</sup>. Nicht Bibel und Koran zu vergleichen, ist ein „nicht verzeihbar[er]“ hermeneutisch methodischer Fehler, wie Markus Mühling meint, sondern – wie er – „vergleichen“ und „gleichsetzen“ zu verwechseln.<sup>15</sup> Wie fruchtbar es ist, die beiden Schriften und ihre spezifische Rolle in den Religionen unter verschiedenen Gesichtspunkten zu vergleichen, zeigt Markus Mühling in seinen Ausführungen selbst auf. Gerade für Schülerinnen und Schüler entsteht ein großer „Aha-Effekt“, wenn sie erkennen, dass offenbarungstheologisch betrachtet eine Ähnlichkeit zwischen dem christlichen Verständnis von Christus und dem islamischen Verständnis des Korans vorliegt, wohingegen die Bibel eher mit Hadith und Sira korrespondiert – wobei beide Vergleiche in einer spiralförmigen Bewegung immer weiter differenziert werden können. Im Rahmen der Themenfelder und Fragenbereiche gibt es im RUfa ein prozesshaftes Kreisen mit Themenverschiebungen, Neuanfängen und Zusatzimpulsen durch „Dritte“.<sup>16</sup> Diese „mikrologische Vorgehensweise“ wurde besonders in der Komparativen Theologie entwickelt und bietet Impulse, die aber für den RUfa religionsdidaktisch und methodisch angepasst werden müssen.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> So die für den curricular-didaktischen Bereich einschlägige Definition der Kultusministerkonferenz: KMK 2006, 14.

<sup>15</sup> Mühling in diesem EZW-Text, 72f.

<sup>16</sup> Der „Dritte“ kann nicht nur die Lehrkraft selbst sein, wie mehrfach vermutet (vgl. z. B. Kemnitzer/Roser, 59), sondern kann auch von ihr medial eingespielt werden. In vielen Fällen übernehmen Schülerinnen und Schüler selbst diese Funktion, wie die Erfahrungsberichte von Zeynep Barış-Yalçınkaya, Slawa Schwarz und insbesondere Lisa Heinlein in diesem EZW-Text zeigen, wie auch das von Thorsten Moos analysierte Beispiel aus der Pilotschul-Evaluation (in diesem EZW-Text, 89).

<sup>17</sup> Die Bedeutung der Komparativen Theologie für den RUfa besteht von daher mehr in der Methodik als im Bezug auf die Wittgenstein'sche Sprachphilosophie, wie es die Response von

*Fazit: Der RUfa 2.0 zielt auf exemplarisch-vertieftes Verstehen durch „mikrologisches“ Vergleichen. Er setzt Religionen nicht vereinfachend gleich.*

### 3 Umgeht der RUfa die Wahrheitsfrage?

*Blendet der RUfa die Wahrheitsfrage aus, wie Konstanze Kemnitzer und Matthias Roser meinen, weil er sich auf den Erwerb religionskundlicher Informationen und die Erkundung der eigenen Religion konzentriert, Differenzen aber ausblendet, um Reflexionsüberforderung zu vermeiden?<sup>18</sup>*

Wie eingangs bereits betont: RUfa gelingt dann, wenn individuelle Religiosität und tradierte Religion korrelieren. Wo eigene Erfahrungen und vorgefundene Ausdrucksformen als übereinstimmend wahrgenommen werden, wo Erzählungen die eigenen Erfahrungen einfangen, wo Rituale als „stimmig“ erfahren werden, wo sich die eigenen Überzeugungen in Worten und Deutungen wiederfinden, geht es um die Wahrheitsdimension.

Wahrheit meint im religiösen Kontext „Lebenswahrheit“ (Ingolf Dalferth), „gelebte Wahrheitsüberzeugungen“ (Meyer-Blanck).<sup>19</sup> Wer hier etwas als wahr erfasst, ist davon existenziell überzeugt *und* hält die darauf bezogenen propositionalen Aussagen für wahr. Jede propositionale Aussage ist unvermeidbar mit einem Geltungsanspruch für andere verbunden. Wahrheit ist insofern bipolar: Es geht einerseits subjektiv um das eigene (Er-)Leben, um (subjektive) Authentizität, und andererseits um (objektive) Geltungsansprüche, die rational, d. h. theo-*logisch* ausgehandelt werden können. Soll im Unterricht die Wahrheitsdimension zum Zuge kommen, muss dieses dialektische Spannungsverhältnis didaktisch realisiert werden.

Die (subjektive) Authentizität wird im RUfa aufgegriffen, indem die Lerngegenstände an die Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler rückgebunden werden: Nur wenn es im Unterricht um *ihr* Erleben, *ihre* Erinnerungen, *ihre* Auffassungen und Konzepte geht, kann Wahrheit im Sinne subjektiver Gewissheiten ins Spiel kommen. Interreligiöse Differenzen öffnen insofern nicht per se die Wahrheitsdimension: Sie müssen schon für die Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll werden, wenn sie mehr sein wollen als theologische

---

Konstanze Kemnitzer und Matthias Roser suggeriert. Grundlegend für den RUfa kann vielmehr die Theorie kulturellen Gedächtnisses und die Differenzhermeneutik sein; vgl. Bauer 2019a: 269 – 286.

<sup>18</sup> Vgl. Kemnitzer / Roser in diesem EZW-Text, 52ff, 65.

<sup>19</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden: Bauer 2019a, 248 – 251.

Glasperlenspiele. Hier gilt: Sie können sich aus Überlegungen universitärer Kontroverstheologie ergeben, müssen aber nicht mit ihnen identisch sein.

Die objektiven Geltungsansprüche religiöser Aussagen werden im RUfa zwar zunächst als Kenntnisse „kundlich“ erworben. RUfa bleibt jedoch hier, anders als unterstellt, nicht stehen: Genauso wird nämlich die Kontroversität von Geltungsansprüchen herausgearbeitet und ihre Gültigkeit diskursiv geprüft. Das gilt sowohl für medial eingespielte Positionen wie für die von Schülerinnen und Schülern in der Klasse oder die der Lehrkraft. RUfa zeigt also gerade den Mut, den Konstanze Kemnitzer und Matthias Roser an ihm vermissen: dass nämlich „miteinander um Wahrheit gerungen wird“<sup>20</sup>.

Dafür gilt es, die Dialog- und die Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, denn sie bedingen einander. Dialogkompetenz ist die „Fähigkeit, zur respektvollen [...] Kommunikation [...] sowie zur Wahrnehmung und Wertschätzung religiöser Vielfalt“.<sup>21</sup> Nur wenn eine (dialogische) Haltung vorherrscht, die andere respektiert und ihnen zumindest theoretisch zubilligt, ebenso Recht haben zu können, ist ein wirklich diskursiver Austausch möglich. Gegenseitiges Anschreien oder desinteressiertes Aneinander-Vorbeireden gehören nicht dazu. Umgangsformen und Klassenklima müssen stimmen, um Kontroverses erarbeiten und kontrovers arbeiten zu können. Urteilskompetenz wiederum ist die „Fähigkeit, Fragen vor dem Hintergrund religiöser Überlieferungen und Überzeugungen sowie kultureller Kontexte zu reflektieren und zu einem begründeten, für das eigene Selbstverständnis und Handeln relevanten Urteil zu kommen“<sup>22</sup>. Sie umfasst sprachliche, kognitive und kommunikative Fertigkeiten und kann parallel zur kognitiven Entwicklung sukzessive im Kontext eines Spiralcurriculums erworben werden.<sup>23</sup>

*Fazit: Der RUfa befähigt die Schülerinnen und Schüler, die Wahrheitsfrage zu stellen, sie zu diskutieren und sie (für sich) zu beantworten. RUfa blendet die Wahrheitsfrage nicht aus.*

<sup>20</sup> Kemnitzer / Roser in diesem EZW-Text, 58.

<sup>21</sup> *Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfassung) 2020.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Der angestrebte Kompetenzerwerb lässt sich deshalb nicht wie von Thorsten Moos wahrgenommen und als defizitär gekennzeichnet anhand isolierter Einzelitem erfassen (vgl. in diesem EZW-Text, 82 – 85), sondern muss das Zusammenspiel aller Einzelanforderungen und ihren kumulativen Aufbau über die Schuljahre hinweg in den Blick nehmen.

#### 4 Blendet der RUfa Kontroversen aus?

*Verdeckt der RUfa 2.0, wie Thorsten Moos meint, die Differenzen und Konflikte in und zwischen den Religionen mit einem „normative[n] Pluralitätsmodell“ „differenzkorrekte[r] Distinktheit“? Neutralisiert er Widersprüche und Konflikte durch Partikularisierung, Alterisierung, Objektivierung und Individualisierung?<sup>24</sup>*

„Perspektive“ ist einer der Leitbegriffe der historischen und politischen Bildung, auf den auch religionsdidaktische Konzepte zurückgreifen. Religionen und auch Konfessionen werden hier als „*perspektivische* Brechungen der Wirklichkeit“ verstanden.<sup>25</sup> Demzufolge erfolgt Lernen durch *Perspektivwechsel*, durch das gedanklich-spielerische Hineinversetzen in Wahrnehmungen und Deutungen anderer.<sup>26</sup> Dadurch wird ein neuer Blick gewonnen, der – zumindest potenziell – dazu führen kann, dass die Wirklichkeit *multiperspektivisch* und damit differenzierter und vollständiger erfasst wird. Die einzelnen Perspektiven sind im Lernprozess jedoch nicht isoliert voneinander, sondern werden miteinander *verschränkt*, also aufeinander bezogen, miteinander verglichen, auf (In-)Konsistenz und Gültigkeit im Sinne von Lebenswahrheit geprüft. Perspektivwechsel und Perspektivenverschränkung ermöglichen, sich des eigenen Standpunkts bewusst zu werden und ihn zu prüfen.

Perspektivierung ist keine Partikularisierung, wie Thorsten Moos vermutet, und führt nicht dazu, dass widerstreitende Geltungsansprüche alterisiert in isolierte Teilwelten abgelegt werden.<sup>27</sup> Im Gegenteil: Perspektivenvielfalt, Perspektivwechsel und Perspektivenverschränkung bilden im RUfa die Voraussetzungen für eine diskursive Auseinandersetzung um Wahrheitsansprüche.

RUfa umgeht Konflikte zwischen den Religionen auch nicht dadurch, dass er einen gemeinsamen (ethischen) Grund aller Religionen postuliert und konstruiert. Anders als von Thorsten Moos behauptet, bildet der *overlapping consensus* der verschiedenen Religionen nicht die Basis des RUfa – er wird aber auch nicht ignoriert.<sup>28</sup> So wenig wie von einer grundsätzlichen Übereinstimmung kann von

<sup>24</sup> Moos in diesem EZW-Text, 81, 83f.

<sup>25</sup> Woppowa 2018, 185. Jürgen Baumerts Verweis auf die verschiedenen Modi der Weltbegegnung verleiht der Multiperspektivität eine grundsätzliche Bedeutung für Bildung.

<sup>26</sup> Markus Mühlings Hinweis (in diesem EZW-Text, 73), man könne zwar den Standpunkt, nicht aber die Perspektive wechseln, weicht von der etablierten didaktischen Verwendung des Perspektivenbegriffs ab.

<sup>27</sup> Vgl. Moos in diesem EZW-Text, 84f.

<sup>28</sup> Die entsprechende Einschätzung von Thorsten Moos beruht auf seiner Analyse der Zwischen-evaluation und der Rahmenplankompetenzen. Er berücksichtigt aber nicht die besondere Schul-



einer grundsätzlichen Differenz ausgegangen werden. Im RUfa begegnen Schülerinnen und Schüler deshalb beidem. Je nach lebensweltlichem Umfeld, Klassensituation und Alter unterscheiden sich nicht nur die Form und die Gewichtung der beiden Aspekte.<sup>29</sup> Die Entwicklungsstufe und das erreichte fachliche Niveau ermöglichen, „Gemeinsames“ und „Unterschiedliches“ zunehmend genauer zu erfassen: Was zunächst als „Gemeinsamkeit“ erscheint, kann sich schnell auf „gemeinsame Bezüge“ oder auf „geteilte Leitperspektiven“ reduzieren; was als „Unterschied“ daher kommt, kann sich lediglich als differente Begrifflichkeit erweisen. Das mikrologische Vorgehen im RUfa bringt Konsens und Dissens immer wieder in Bewegung. Wie tief und differenziert in ihm gearbeitet wird, ist keine Grundsatzfrage, sondern eine Frage didaktischer Reduktion und der unterrichtspraktischen Kompetenz der Lehrkraft, von der nicht nur die Qualität des RUfa, sondern die eines jeden Religionsunterrichts abhängt.

RUfa blendet Konflikte nicht aus, sondern folgt Überlegungen, wie sie auch dem Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses zugrunde liegen. Entsprechend heißt es im Rahmenplan: „Was in und zwischen den Religionen kontrovers ist, wird als solches thematisiert.“<sup>30</sup> In der Tat können damit Konflikte erst bewusst und sogar verschärft werden, wie vielfach angemerkt wurde.<sup>31</sup> Das ist durchaus gewollt, denn RUfa strebt keine Scheinharmonie an, sondern individuelle Urteilskompetenz und die Fähigkeit, Konflikte friedlich und konstruktiv zu lösen oder sie zumindest auszuhalten.

*Fazit: Der RUfa 2.0 basiert auf religionsspezifischer Perspektivität, Perspektivenverschränkung und Kontroversität. Er will kein schieflich-friedliches Nebeneinander partikularer Wahrheiten.*

---

situation und nicht die Schärfungen, die gerade im Nachgang der Evaluation in der Konzeption des RUfa vorgenommen wurden. Zur Problematik der Kompetenzanalyse von Thorsten Moos vgl. Fußnote 23.

<sup>29</sup> Im Einzelnen muss die konkrete Klassensituation betrachtet werden: Wo die Voreinstellungen von Differenzen geprägt sind, wo möglicherweise Konflikte oder gar Kriege in Herkunftsländern die Lebenswelt von Kindern beeinflussen, mag die Betonung von Überschneidungen das höhere Irritations- und Lernpotenzial haben als am akademischen Schreibtisch, wo die Betonung „polemogener“ Differenz zwischen den Religionen leicht gesagt ist. Wiederum kann in anderen Situationen gerade die Entdeckung der Differenz die intellektuelle Trägheit aufbrechen, die hinter einem Glauben an eine vermeintliche All-Einheit oder an ein „Anything goes“ stehen kann.

<sup>30</sup> *Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfassung) 2020; vgl. hierzu auch Widmaier/Zorn (Hg.) 2016.

<sup>31</sup> Z. B. in diesem EZW-Text: Kemnitzer/Roser, 56; Mühling, 70.

## 5 Ist der RUfa mehr als eine Religions-Sachkunde?

*Ist die Tendenz zur Versachkundlichung, wie Clauß Peter Sajak anmerkt, im RUfa stärker als in anderen Formen des Religionsunterrichts, weil selbstständige Erarbeitung die Lehrerexpertise zurückdrängt und ein „learning about religion“ dominiert?<sup>32</sup>*

Eine „Versachkundlichung“, so das Ergebnis der breit rezipierten Videografiestudie Rudolf Englerts, prägt den konfessionellen Religionsunterricht der Gegenwart: Die Lehrkraft ist kein Glaubenszeuge mehr, sondern Fachkraft und Moderatorin; die Schülerinnen und Schüler erarbeiten selbstständig Unterrichtsinhalte und bewerten sie individuell; die Religionen kommen nicht in der Teilnehmerperspektive, sondern in der Beobachterperspektive in den Blick.<sup>33</sup> Als einer der Gründe wird die Heterogenität der Lerngruppen genannt, die bundesweit auch den vermeintlich homogen-konfessionellen Religionsunterricht prägt. Von daher liegt Clauß Peter Sajaks Vermutung zunächst nahe: Da im RUfa die Lerngruppen noch heterogener sind, muss hier der sachkundliche Modus dominieren. Aber ist dem auch so?<sup>34</sup>

Vorab: Eine Kunde macht kundig und ist grundsätzlich positiv zu bewerten. Vollkommen zu Recht hebt Clauß Peter Sajak die Bedeutung von Kenntnissen und Wissen für jede Art von Verstehen und Positionierung hervor. Man sollte sie nicht geringschätzen, nur weil Religionskunde darauf setzt und darüber hinaus nichts zu bieten hat. Die Alternative wäre ein plauderhafter Meinungs Austausch, wie er zuweilen unter der Überschrift eines „dialogischen“ Religionsunterrichts auch in Hamburger Schulen beobachtet werden kann. Ein kundlicher Unterricht – ob er nun als Sach-, Traditions- oder Religionskunde firmiert – ist jedoch dann fraglich, wenn er in einer Sachabbildungs didaktik verharret, wenn er also nicht in die didaktische Kreisbewegung eingebunden ist und Positionierungen vermeidet.

In der Klage über die Versachkundlichung schwingen derweilen Abschiedsschmerzen von einer (vermutlich häufig eher idealisierten) katholischen Trias mit, in der Inhalt, Lehrkraft und Schülerschaft gemeinsam in einer Konfession standen und die Konfessionalität durch das zeugnis- und bekenntnishaft Vor-

---

<sup>32</sup> Vgl. Sajak in diesem EZW-Text, 115ff.

<sup>33</sup> Vgl. Englert 2012.

<sup>34</sup> Zu Recht weist Clauß Peter Sajak darauf hin, dass die Frage letztlich nur empirisch beantwortet werden kann. Eine solche Untersuchung ist aber erst nach dem Abschluss der Implementierung von RUfa 2.0 aussagekräftig.

sprechen der Lehrkraft und ein entsprechendes Nachsprechen der Schülerinnen und Schüler realisiert werden sollte. Nicht nur die religiöse Zusammensetzung der Lerngruppen hat sich gewandelt, sondern auch die allgemeine Unterrichtskultur: Ihr Leitbild ist nicht mehr die vortragende Lehrkraft, vielmehr fokussiert sie auf die aufgaben- und materialgesteuerten Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Das macht die Lehrkraft nicht überflüssig, die Hattie-Studie zeigt das Gegenteil: Sie ist zentral für das Classroom-Management, auch und gerade in Unterrichtsgesprächen. Aber wo die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen, ist auch die konfessionelle Prägung des Religionsunterrichts von den Schülerinnen und Schülern her zu denken. Es geht um *ihre* Positionierungen und *ihre* Positionierungsfähigkeit – und die muss nicht einheitlich sein.<sup>35</sup>

Die Heterogenität der Klasse und der Lebenswelt bildet hierfür kein Hindernis, sondern eine Chance: Die Schülerinnen und Schüler erleben religiöse, kulturelle u. a. Vielfalt unmittelbar und medial. Unterschiedliche Erfahrungen, Hintergründe und Bezüge können im Sinne der didaktischen Kreisbewegung aufgegriffen und durch kundliche Lernabschnitte erweitert werden. Dialogische und religionspezifische Phasen arbeiten einander zu. Im Dialog und im urteilsbezogenen Diskurs der Schülerinnen und Schüler wird im RUfa Positionalität deutlich. Das macht die bekenntnishafte Positionalität der Lehrkraft nicht obsolet, im Gegenteil: Sie bleibt Vorbild für konfessionsbezogenes, positioniertes Sprechen – aber als eine Stimme unter vielen.<sup>36</sup>

*Fazit: Der RUfa 2.0 führt durch die erlebte Vielfalt zu einer neuen Positionalität im Religionsunterricht und wirkt dadurch der Versachkundlichung entgegen.*

## 6 Presst der RUfa die Schülerinnen und Schüler in Religionsschubladen?

*Vermittelt der RUfa, wie Sandra Anusiewicz-Baer und Erhard Holze kritisch hinterfragen, feststehende Checklisten, was jüdisch, christlich, islamisch, alevitisch, buddhistisch etc. ist, die den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben und von*

<sup>35</sup> Die gelegentliche Forderung, nicht mehr vom „konfessionellen“, sondern nur noch vom „konnfessorischen“ Religionsunterricht zu sprechen, schießt jedoch über das Ziel hinaus: „Konfessorisches“ Reden ist auf „Konfessionen“ bezogen, es ist „religionspezifisch“, weil es in die kulturellen Gedächtnisse spezifischer Religionen / Konfessionen eingebunden ist und auf deren Sprach- und Vorstellungswelten zurückgreift (vgl. hierzu Bauer 2019a, 238 – 243).

<sup>36</sup> Siehe dazu auch die 7. Klärung.

*innen übernommen werden? Sollen sie in vermeintlich authentischen, in Wirklichkeit aber klischeehaften Stereotypen beheimatet werden?*<sup>37</sup>

Identität ist eine Grunddimension von Religion. In ihr kommen, wie eingangs erläutert, innere Religiosität und die kulturell geprägten Sinnformen einer Religion zusammen. Lässt man sich auf diese Sinnformen ein, dann erwächst daraus eine Vertrautheit, ein Verbundensein, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu der Religion, der die betreffenden Sinnformen zu eigen sind. Es entsteht ein „Belonging“ zu der tradierenden Religion, selbst wenn diese nicht immer mit einem „Belief“, einer inneren Zustimmung oder religiösen Praxis, verbunden ist. Diese Identität ist weder fixiert noch kann sie anhand eines Kriterienkatalogs festgestellt werden, sie ist Entwicklung und Prozess, interaktional und bruchhaft. Darauf weist Sandra Anusiewicz-Baer zu Recht hin.<sup>38</sup> Dem widersprechen auch Juristen nicht: Wenn sie mit Blick auf den Religionsunterricht von „Beheimatung“ sprechen, meinen sie nicht die Zuweisung fester Merkmale, sondern grenzen den Religionsunterricht ab von einer identitätsneutralen Religionskunde oder einem identitätsbeliebigen „religiösen Unterricht“.<sup>39</sup> Da es bei Religion um Identität geht, spielt sie auch im RUfa eine zentrale Rolle. Da es keine allgemeine Religion gibt, sondern nur konkrete Religionen mit ihren jeweiligen kulturellen Gedächtnissen, ist religiöse Identität immer auch religionspezifisch.

Eine der entscheidenden Neuerungen des RUfa 2.0 liegt in den religions-spezifischen Phasen: In ihnen wird u. a. in differenzierten Lernarrangements jedem Kind die Möglichkeit geboten, in einem erheblichen zeitlichen Umfang die je eigene Religion im Rahmen eines systematischen religions-spezifischen Kerncurriculums kennenzulernen und sich mit ihm auseinanderzusetzen.<sup>40</sup> Auch die Kinder und Jugendlichen religiöser Minderheiten begegnen hier Erzählungen und Ritualen, der Historie und theologischen Deutungen aus ihrer jeweiligen Religion. Dabei werden u. a. Materialien und Aufgabenformate eingesetzt, die

<sup>37</sup> Vgl. in diesem EZW-Text: Anusiewicz-Baer, 130ff; Holze, 103.

<sup>38</sup> Vgl. Anusiewicz-Baer in diesem EZW-Text, 133. Zum Identitätsverständnis im RUfa in der Dialektik von individuellem und kollektiv-kulturellem Gedächtnis vgl. Bauer 2019a, 290 – 246.

<sup>39</sup> Vgl. Wißmann 2019, 80; Link 2008, 53f. Erhard Holze (in diesem EZW-Text, 103f) missversteht die juristische Nomenklatur, indem er sie mit überkommenen religionspädagogischen Konzepten gleichsetzt: „Anschütz‘ sche Formel“ und die Zielvorgabe der „Beheimatung“ beschreiben juristisch den auch vom RUfa einzulösenden „Verfassungsbegriff“ des Religionsunterrichts, also seine Bekenntnishaftigkeit. Als solche sind sie nicht aufgebbar. Sie können und müssen aber im Sinne des Bundesverfassungsgerichts „in die Zeit hinein offen“, also nicht „linear“ ausgelegt werden. In juristischer Hinsicht skizziert Wißmann dies für den RUfa; die Begriffe sind aber auch religionsdidaktisch in die Zeit hinein zu konkretisieren.

<sup>40</sup> Vgl. Abb. 7 in diesem EZW-Text, 28f.

auch im getrennt-konfessionellen Religionsunterricht verwendet werden. Mit „Authentizität“ als didaktischem Gestaltungskriterium ist nicht irgendeine Form klischeehafter Stereotypisierung gemeint, sondern eine Gestaltung der Lehr-Lernprozesse entsprechend dem Selbstverständnis bzw. den Grundsätzen der thematisierten Religion.<sup>41</sup>

In religionenspezifischen Phasen geht es nicht darum, Kriterien herauszufinden, was jüdisch, alevitisch etc. ist, also nicht um eine aufgepfropfte schematische Kategorisierung, die Susanne Anusiewicz-Baer zu Recht kritisiert.<sup>42</sup> Vielmehr geht es um eine innerlich offene Erkundung des kulturellen Gedächtnisses, das die eigene Religion tradiert und ausmacht. Mit wachsendem Alter kommt dabei zunehmend auch die religionsinterne Deutungsvielfalt in den Blick, auch wenn sie – wie im schulischen Rahmen immer – nur exemplarisch erarbeitet und erkannt werden kann. Da die religionenspezifischen Phasen auch bei differenzierenden Arrangements in die didaktische Kreisbewegung eingebunden sind, sie also individuelle Erfahrungen aufgreifen und das Erlernete an sie zurückbinden, will RUfa gerade „individuelle Ausprägungen und Selbstwahrnehmungen“ stärken, wie es Sandra Anusiewicz-Baer fordert. Identitätsbildung wird im RUfa nicht als Übernahme einer fest definierten, kollektiv vorgegebenen Selbst- oder Fremdkategorisierung verstanden, sondern ganz in Anusiewicz-Baers Sinn als vielstimmiger und offener Prozess.

Minderheiten schätzen getrennten Religionsunterricht als Schutzraum vor Fremdzuweisung, als einen Ort, an dem idealerweise die gemeinsame Identität erlebt und gestärkt wird und innere Differenzen offen diskutiert werden.<sup>43</sup> Das ist verständlich, kann aber im RUfa nur eingeschränkt realisiert werden (z. B. in religionshomogenen Untergruppen).<sup>44</sup> Rückzugsräume reichen jedoch für die Identitätsentwicklung nicht aus, denn Identität ist interaktional. Sie benötigt Anerkennung, eine erlebte und wertschätzende Rückmeldung durch andere. Wie

---

<sup>41</sup> In einer jüdischen religionenspezifischen Phase soll die Torah auf jüdische Weise erschlossen werden – dass dies immer nur elementarisiert, ausschnitthaft, exemplarisch erfolgen kann, kennzeichnet grundsätzlich schulisches Lernen. Wo Kenntnisse der Ursprache wünschenswert wären, müssen ggf. Erläuterungen helfen. Die Authentizität ist insofern eingeschränkt, dass im schulischen Unterricht nicht das praktische Tun selbst, sondern nur der Verweis auf diese Praxis möglich bzw. angemessen ist (vgl. 1. Klärung).

<sup>42</sup> Vgl. Anusiewicz-Baer in diesem EZW-Text, 134.

<sup>43</sup> Vgl. in diesem EZW-Text: Anusiewicz-Baer, 129f; Erlbaum, 143; Ağuıçenođlu, 154f.

<sup>44</sup> Wie an späterer Stelle noch ausgeführt werden wird, ist der Schutzraum in konfessionell-getrennten Religionsunterricht keine realistische Alternative: Die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler könnte aus praktischen Gründen nicht an einem solchen Angebot teilnehmen. Die Frage ist, mit welchen Bildungsangeboten die Gemeinden diesem Bedürfnis entgegenkommen können.

wichtig das für Schülerinnen und Schüler gerade aus Minderheitsreligionen ist, zeigen die Erfahrungsberichte der alevitischen und muslimischen Lehrkräfte.<sup>45</sup> Hier zeigt sich die Stärke des RUfa. Er übt in einen (dialogischen) Habitus der Anerkennung von Vielfalt und Differenz ein und kann die Wertschätzung vermitteln, die für die Identitätsentwicklung notwendig ist. Je nach Umfeld wird dies nicht immer einfach sein, kann aber mit geschickten didaktisch-methodischen Lernarrangements und pädagogischem Fingerspitzengefühl langsam etabliert werden.

*Fazit: RUfa 2.0 ermöglicht eine offene religionspezifische Identitätsentwicklung in einem Umfeld anerkannter Vielfalt. Er presst die Schülerinnen und Schüler nicht in konfessionalistische Identitäten.*

## 7 Bleiben im RUfa die Lehrerinnen und Lehrer neutral?

*Überfordert der RUfa mit einem ambitionierten Anspruch die Lehrerinnen und Lehrer, wie Konstanze Kemnitzer, Matthias Roser und Markus Mühling meinen? Neutralisiert er sie oder bringt er sie in Authentizitätswidersprüche und in Konflikte zwischen Rolle und Person?<sup>46</sup>*

Ungewohntes wird häufig als Überforderung empfunden. Diese erscheint umso größer, wenn das Ungewohnte gleich doppelt auftaucht: einmal in Gestalt gegenwärtiger Formen von Unterricht, zum anderen in Gestalt eines multireligiösen Unterrichts. Was von außen als die Lehrkräfte überfordernde spezifische RUfa-Herausforderung wahrgenommen wird, ist weithin normaler Lehreralltag.

Die im Leitbild für Lehrkräfte<sup>47</sup> aufgeführten Rollen und Aufgaben gelten nicht nur für den RUfa, sondern lassen sich fast unverändert auf andere Fächer, allzumal im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich, übertragen. In jedem Fach sollen die Lernausgangslagen *wahrgenommen*, differenzierte Lernangebote *arrangiert*, die Auseinandersetzung mit den Inhalten *regiehaft* ermöglicht und die Gespräche *moderiert* werden. Lehrkräfte arbeiten in *Teams* mit anderen (Fach-)Kollegen, Sozialpädagogen etc. zusammen und *entwickeln* Schule und Unterricht. Wem diese Vielzahl an Erwartungen überfordernd erscheint, der verkennt, dass Lehrersein grundsätzlich eine komplexe und herausfordernde Tätigkeit ist.

---

<sup>45</sup> Vgl. in diesem EZW-Text: Barış-Yalçınkaya, 192ff; Jakobi, 189ff.

<sup>46</sup> Vgl. in diesem EZW-Text: Kemnitzer/Roser, 55, 58 – 63; Mühling, 74f.

<sup>47</sup> Vgl. Abb. 9 in diesem EZW-Text, 37.

Das Besondere der Religionslehrkraft wird denn zumeist auch im Zusammenspiel von Rolle und Person, von Unterrichtsinhalten und persönlicher Überzeugung, also im Bereich der „Authentizität“ gesehen. Die genannten Erwartungen richten sich jedoch in ähnlicher Gestalt auch an die Lehrkräfte in anderen Fächern. Nicht nur im Religionsunterricht gilt es, Perspektivenbewusstsein und -transparenz zu schaffen. In allen Fächern muss klar sein, ob eine Lehrkraft ihre eigene Meinung, ihre persönlichen Erfahrungen formuliert, also „subjekt-authentisch“ spricht, oder ob sie eine Perspektive anderer referiert, eine Perspektive also „objektauthentisch“ darstellt. Mehr noch: Eine Lehrkraft muss auch solche Positionen darstellen können – und zwar sachlich richtig und aus dem jeweiligen Selbstverständnis heraus –, die sie persönlich ablehnt. So wird z. B. eine Wirtschaftslehrerin keynesianische Sichtweisen darstellen und sogar plausibilisieren müssen, auch wenn sie persönlich eine neoklassische Wirtschaftspolitik für angemessen hält.

Klar ist: Eine Lehrkraft kann und soll eine ihr fremde Position nicht als die eigene Position darstellen. Denn (Religions-)Unterricht zielt darauf, dass die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes, „authentisches“ Selbstverständnis entwickeln, und darin muss die Lehrkraft Vorbild sein – nicht nur, aber gerade im RUfa. Hier sind die Lehrkräfte dazu aufgefordert, „ihre eigene Position ohne Dominanz, pädagogisch verantwortlich und argumentativ“ einzubringen.<sup>48</sup> Und zwar gegenüber allen Schülerinnen und Schülern und nicht nur gegenüber denen der eigenen Religion, wie Clauß Peter Sajak fälschlich vermutet.<sup>49</sup> Die authentische Positionalität der Lehrkraft soll die Schülerinnen und Schüler motivieren, auch ihrerseits authentisch zu sein und sich zu positionieren. Vollkommen zu Recht weist Markus Mühling darauf hin, dass sich hier Rolle und Person nicht trennen lassen.<sup>50</sup> Im Idealfall nicht nur bei den Lehrenden, sondern auch bei den Lernenden.

RUfa strebt Positionalität an, nicht Neutralität. Möglicherweise fällt dies im RUfa sogar leichter als in einem homogen zusammengesetzten Unterricht. Wo Klassen religiös gemischt sind, spielt die Frage religiöser Identität zwangsläufig eine bedeutende Rolle: bei den Schülerinnen und Schülern – und bei der Lehrkraft. Ob sie will oder nicht, wird sie als Repräsentantin ihrer Religion wahrgenommen. Die Erfahrungsberichte der Lehrkräfte in diesem Band illustrieren,

<sup>48</sup> Vgl. in meinem ersten Beitrag in diesem EZW-Text, 34, dort vollständiges Zitat. Zum Verhältnis von individueller Aneignung und Bezugsreligion vgl. die Ausführungen zur 6. Klärung.

<sup>49</sup> Vgl. Sajak in diesem EZW-Text, 118.

<sup>50</sup> Vgl. Mühling in diesem EZW-Text, 74.

wie das multireligiös-dialogische Setting dazu ermuntert, dass Lehrkräfte sich kenntlich zeigen, und welche Wirkung darin liegen kann.<sup>51</sup>

Die Herausforderungen, die sich den Lehrkräften im RUfa stellen, liegen deshalb nicht in seiner Konzeption, sondern darin, ihre Unterrichtspraxis und ihr Rollenverständnis weiterzuentwickeln.<sup>52</sup> Auch wenn man in Hamburg auf vielfältige Erfahrungen zurückgreifen kann, gilt es für die Lehrerinnen und Lehrer, ihre Rolle(n) weiter zu klären sowie sich neue Themen, Methoden und Inhalte zu erschließen. Hier setzt Lehrerbildung und Schulentwicklung an. Aber auch das gehört zu den üblichen Aufgaben einer Lehrkraft, nicht nur im Religionsunterricht.

*Fazit: Der RUfa erfordert Lehrerinnen und Lehrer als Fachlehrkräfte eines ordentlichen Unterrichtsfachs. Er überfordert sie nicht durch Authentizitätskonflikte.*

## 8 Vereinnahmt der Staat im RUfa die Religionen?

*Zwingt der Staat mit RUfa 2.0 den Religionen ein normatives staatliches „Korsett“ auf – eine bundesrepublikanische Zivilreligion, wie Konstanze Kemnitzer und Matthias Roser meinen?<sup>53</sup>*

Das Konzept von Zivilreligion ist zwar weit verbreitet, leidet jedoch an einer grundlegenden Unschärfe. Schon Robert Bellah konnte nur konstatieren, dass da etwas sei, man aber noch nicht genau wisse, wie es aussehe.<sup>54</sup> Auch ein halbes Jahrhundert später ist das Konzept nicht klarer geworden. Ist Zivilreligion durch einen konkreten materialen Kern gekennzeichnet oder eher durch formale Prozesse? Bildet sie als Pastoralmacht des Staates einen legitimen Rahmen einer pluralistischen Gesellschaft oder schränkt sie die Religionsfreiheit ein?

---

<sup>51</sup> Vgl. die Erfahrungsberichte der Lehrkräfte in diesem EZW-Text, 183ff. Die Erfahrungsberichte zeigen zugleich, wie stark ein falsch verstandenes „Neutralitätsdenken“ im bisherigen RUfa an (Hamburger) Schulen verbreitet ist und wie wichtig die Klärung der Lehrerrolle im RUfa 2.0 in Aus- und Fortbildung ist.

<sup>52</sup> Die von Thorsten Moos (in diesem EZW-Text, 79) analysierte Problematik einer muslimischen Lehrkraft zeigt kein grundsätzliches „Sonderproblem Ethik“ im RUfa, sondern ein Missverständnis der betreffenden Lehrkraft, was die Lehrerrolle sowie die Perspektivität im RUfa angeht. Die Rückmeldung aus der Evaluation hat im Entwicklungsprozess eine konzeptionelle Schärfung angestoßen, die nun im Zuge der Implementierung in der Aus- und Fortbildung besonders berücksichtigt wird.

<sup>53</sup> Vgl. Kemnitzer/Roser in diesem EZW-Text, 52.

<sup>54</sup> Vgl. Pickel 2011, 260, sowie die Diskussion in Bauer 2019a, 125 – 127.



Eine material gefüllte Zivilreligion findet sich im RUfa 2.0 nicht. Kein „In God We Trust“ wie auf US-amerikanischen Dollarnoten bildet die Tauschbasis, keine indonesische Pancasila schmückt die Wände. Weder sind die „Abrahamische Ökumene“, die „Pluralistische Religionstheologie“, der „Weltethos“ oder andere Suprathologien oder -theorien seine Grundlage. Wie bereits ausgeführt: RUfa 2.0 ist differenzorientiert, erlaubt Kontroversen, arbeitet mikrologisch und will durch eine didaktische Kreisbewegung den Schülerinnen und Schülern die religiöse Wahrheitsdimension eröffnen.

Ein formal-prozedurales Verständnis von Zivilreligion ist im RUfa hingegen unübersehbar: RUfa vermittelt Kompetenzen, auf die ein „zivils“, friedliches, respektvolles und konstruktives Zusammenleben verschiedener Religionen und Menschen in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft angewiesen ist.<sup>55</sup> Dialog- und Urteilskompetenz zielen in ihrer Kombination darauf, dass die Schülerinnen und Schüler – und damit die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger – einander wahrnehmen, miteinander kommunizieren, sich als Teil einer gemeinsamen Gesellschaft und Welt verstehen *und* in lebens- und handlungsrelevanten Fragen eigenständig und begründet handeln können.<sup>56</sup> RUfa schaltet damit aber nicht, wie bereits ausgeführt, die Wahrheitsfrage aus, sondern befähigt dazu, sie zu stellen, Antworten zu suchen – und hilft hoffentlich auch ein wenig dabei, sie zu finden.

Thorsten Moos hat Recht, wenn er anmerkt, dass im Zentrum der Ethik des interreligiösen Dialogs ein „Habitus des Respekts“ steht.<sup>57</sup> Als universelles Regulativ dieser Ethik hebt dieser Habitus allerdings – anders als Moos annimmt – keineswegs das materiale Angebot an ethischer Orientierung auf, das sich in den Religionen findet. Vielmehr benennt er die Bedingungen, wie mit diesem Angebot umgegangen werden soll. So wie Freiheit endet, wo die Freiheit des anderen beginnt, so wie Toleranz die Intoleranz gegenüber Intoleranz einschließt, so erfordert Dialog zwangsläufig eine respektvolle Haltung gegenüber dem anderen, und so verlangt auch der um die Wahrheit streitende Diskurs, miteinander zu sprechen und sich auf die Argumente des anderen ernsthaft einzulassen. Die Ethik des interreligiösen Dialogs ist keine „Zivilreligion“, die die Wahrheitsfrage

<sup>55</sup> Zum Pluralismusverständnis im RUfa 2.0 vgl. Bauer 2019a, 85 – 91, 260 – 269.

<sup>56</sup> Vgl. die entsprechenden Kompetenzdefinitionen in Abb. 3 in diesem EZW-Text, 22.

<sup>57</sup> Moos in diesem EZW-Text, 86. In Hamburg kommt dem sogar Gesetzescharakter zu: Das Hamburger Schulgesetz ergänzt die einschlägige Grundgesetzformulierung mit einer entsprechenden Passage: „[Der Religionsunterricht] wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften *im Geiste der Achtung und Toleranz gegenüber anderen Bekenntnissen und Weltanschauungen* erteilt.“ § 7 (1) HmbSG (Hervorhebung J. B.).

suspendiert, sondern bildet die Basis dafür, dass Wahrheitsansprüche überhaupt zur (individuellen) Geltung kommen können.

Eine so verstandene Zivilreligion – staatlich gefördert, ja gefordert – ist jedoch etwas anderes als die Ausgeburt einer „politischen Religion“, bei der der Staat – wie Konstanze Kemnitzer und Matthias Roser annehmen – die Wahrheitsfrage auf Kosten der Religionen zu seiner eigenen Angelegenheit macht. Als „ordentliches Lehrfach“ unterliegt auch der Religionsunterricht der staatlichen Schulaufsicht und den allgemeinen Bildungszielen.<sup>58</sup> Religionsgemeinschaften können ihn nur dann verantworten, wenn sie eine besondere Verfassungstreue aufzeigen, was bei der Erlangung des Körperschaftsstatus bzw. bei einer Anerkennung vereinsrechtlich organisierter Religionsgemeinschaften geklärt wird.<sup>59</sup> Sicherlich spiegeln sich in staatlich gesetzten allgemeinen Bildungszielen auch grundlegende Werte wider, die kulturell und auch religiös bedingt sind und entsprechend theologisch diskutiert und kritisiert werden können, wie Markus Mühling zu Recht und ganz im Sinne des Böckenförde-Diktums anmerkt.<sup>60</sup> Stelle man all dies infrage, dann wären auch die klassischen Formen des konfessionellen Religionsunterrichts als Ausdruck staatlich-zivilreligiöser Anmaßung zu monieren. Mehr noch: Das gesamte kooperative Verhältnis zwischen Staat und Religionsgemeinschaften in Deutschland wäre infrage gestellt. Und was wäre die Konsequenz? Ein strikter Laizismus?

Auffällig ist, dass in dieser Kritik die *res mixta* des Religionsunterrichts und die „Ethik des interreligiösen Dialogs“ allein vom Staat her gelesen werden. Die Bestimmungsrechte der Religionsgemeinschaften, ihre Grundsätze und ihre Entscheidungen werden nicht in den Blick genommen. Religionsunterricht im Allgemeinen und RUfa 2.0 im Besonderen erfolgen ja nicht gegen die Religionsgemeinschaften, sondern entsprechen deren Grundsätzen und Beschlüssen. Wißmann weist darauf hin, dass ein trägerpluraler Religionsunterricht gerade nicht vom Staat verordnet, sondern nur von den Religionsgemeinschaften (mit)verantwortet werden kann. Ihnen wird „die theologische Grundhaltung abverlangt, die Vermittlung eigener Glaubenswahrheiten für verträglich mit

---

<sup>58</sup> Die Rede von der „Verantwortung“ des Religionsunterrichts durch die Religionsgemeinschaften sollte Art. 7 Abs. 1 und den ersten Satzabschnitt von Abs. 3 nicht übersehen.

<sup>59</sup> Vgl. Unruh 2012, 177f. Hierin – und nicht in einer illegitimen staatlichen Religionspolitik, wie Konstanze Kemnitzer und Matthias Roser meinen (in diesem EZW-Text, 50–52) – liegt auch der Grund, dass die Hamburger Verträge mit den islamischen Religionsgemeinschaften und der Alevitischen Gemeinde (anders als die Verträge mit den Kirchen und der Jüdischen Gemeinde als K.d.ö.R.) einen ausführlichen Passus über gemeinsame Werte enthalten; vgl. die entsprechende Erläuterung in: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 13.11.2012, 3.

<sup>60</sup> Vgl. Mühling in diesem EZW-Text, 67f.

der Vermittlung fremder Glaubenswahrheiten zu halten [...].<sup>61</sup> Alle beteiligten Religionsgemeinschaften haben dies in theologischen Klärungsprozessen festgehalten. RUfa ist also keine staatlich verordnete Religion.

Der einseitige Blick auf den Staat verstellt die Rolle der Religionsgemeinschaften als zivilgesellschaftliche Akteure und die Möglichkeiten öffentlicher Theologie. RUfa ist Ausdruck und Teil einer „freien Zivilreligion“ (Eilert Herms), in die sich Religionsgemeinschaften als „zivile“ – genauer: *zivilgesellschaftliche* – Akteure einbringen.<sup>62</sup>

*Fazit: Der RUfa 2.0 fördert zivilgesellschaftliche Religion. Er ist keine staatliche Zivilreligion.*

## 9 Ersetzt der RUfa die religiöse Erziehung in den Gemeinden?

*Ist der RUfa nur ein verkrüppelter Religionsunterricht, wie Sandra Anusiewicz-Baer und Shila Erlbaum einwenden, weil er nicht in das Gemeindeleben hineinsozialisiert und nicht dem Gemeindeaufbau dient? Müssen die zahlenmäßig kleinen Religionen und Konfessionen die eigenen Bildungsangebote und Grundrechte dem RUfa opfern?*

Religion wird an vielen Orten gelernt: an den „klassischen“ Sozialisationsorten von Familie, Gemeinde und Schule, in Büchern, in Medien und in den „neuen“ Bildungswelten des Internets. Für die beiden großen christlichen Konfessionen wurde das Verhältnis von Gemeindepädagogik bzw. -katechese und schulischem „Religionsunterricht“ seit langem geklärt. Religion zu praktizieren, steht im Fokus von Familie und Gemeinde, wo im Kindergottesdienst, im Kommunion-, Firm- und Konfirmandenunterricht auf der liturgischen Praxis ein besonderes Augenmerk liegt. Der Erwerb von Kenntnissen und ihre Reflexion stehen hingegen im Zentrum des schulischen Religionsunterrichts. Seit der Würzburger Synode (1971 – 1975) begründet die katholische Kirche den Religionsunterricht vom Bildungsauftrag der öffentlichen Schule her: Religionsunterricht unterstützt die Subjektwerdung und Vergesellschaftung, indem sie die religiöse Dimension des Menschen aufnimmt und erschließt.<sup>63</sup> Evangelischerseits wird betont, dass der Religionsunterricht nicht zur Rekrutierung für die Kirchen missbraucht wer-

<sup>61</sup> Wißmann 2019, 83; vgl. Härle 2019; Wißmann in diesem EZW-Text, 202.

<sup>62</sup> Zum Zusammenhang zwischen zivilgesellschaftlicher Rolle der Religionsgemeinschaften und RUfa 2.0 vgl. Bauer 2019a, 128 – 145.

<sup>63</sup> Hierzu und zum Folgenden: Hilger 2014, 283f.

den dürfe. Eine ähnliche Aufteilung zeigt sich mittlerweile auch im islamischen Bereich, wo neben den praxisorientierten Koranunterricht in den Gemeinden zunehmend ein reflexiver schulischer Islamunterricht tritt.

Nachdem in vielen Bundesländern separate Religionsunterrichte für immer mehr Religionen und christliche Konfessionen mit geringem Bevölkerungsanteil (jüdischer, alevitischer, christlich-orthodoxer etc. RU) eingerichtet wurden, stellt sich auch hier die Frage nach dem Verhältnis zwischen den bereits existierenden Angeboten in den Gemeinden und dem (neuen) schulischen Angebot. Die Unschärfe zeigt sich auch im Begriff, wo „Religionsunterricht“ für gemeindliche und schulische Bildungsformate häufig gleichermaßen verwendet wird.

Art. 7 Abs. 3 GG zieht klare Grenzen: Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen folgt nicht dem Modell „Kirche in der Schule“. Er ist keine staatlich finanzierte Erweiterung gemeindlicher Bildungsaktivitäten, so wertvoll und unersetzlich diese für eine umfassende religiöse Bildung sind. Auch die von „kleineren“ Religionsgemeinschaften häufiger als Wahrnehmungsschablone verwendete Berliner Sondersituation, in der Religionsgemeinschaften mit eigenen Lehrkräften Religionsunterricht lediglich in den Räumen der staatlichen Schulen erteilen, entspricht nicht der Regelung aus Art. 7 Abs. 3 GG. Diese sieht Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach im Rahmen des staatlichen Bildungsauftrags vor. Zwar hat das Bundesverfassungsgericht festgehalten, dass „grundsätzlich die Vorstellungen der Kirchen über Inhalt und Ziel der Lehrveranstaltung maßgeblich“ sind.<sup>64</sup> Die Strukturen eines ordentlichen Unterrichtsfachs werfen jedoch Fragen auf: Ist ein zensierter, leistungsorientierter Unterricht wirklich der geeignete Ort, religiöse Praxis einzuüben? Gehört „Liturgiekompetenz“ zum Bildungsauftrag staatlicher Schulen? Ist der Religionsunterricht ein Ort, um Hebräisch, Arabisch, Türkisch, Aramäisch etc. so zu lernen, dass man originalsprachliche Texte erschließen kann?<sup>65</sup> Ab wann wird der Verfassungsbegriff des Religionsunterrichts überdehnt? Die Würzburger Synode bietet wichtige Aspekte für die hier anstehenden Klärungsprozesse.

Der RUfa kann sicherlich nicht die Praxis einzelner Religionen einüben: Er kann, wie bereits aufgezeigt, nur auf religiöse Praxis verweisen, ggf. vorhandene Erfahrungen aufgreifen, (neue) Kenntnisse über Praxis und ihre Hintergründe vermitteln und zu einer Reflexion der eigenen Vorstellungen animieren. So wird er z. B. nicht „in die jüdische Zeit einüben“ können, in ihm können aber jüdische Kinder jüdische Feste kennenlernen und im verweisenden Modus jüdische Pra-

---

<sup>64</sup> BVerfGE 74, 244 (252).

<sup>65</sup> So die Forderung von Anusiewicz-Baer (in diesem EZW-Text, 132f).

xis reflektieren. Die Grenzen, die sich hier Orthopraxie-zentrierten Religionen zeigen, mögen zwar im RUfa ausgeprägter sein, stellen sich aber grundsätzlich für jeden Religionsunterricht im staatlichen Schulsystem.

Der RUfa bietet für alle Religionen ein an jeder Schule realisierbares Bildungsangebot. Darin liegt sein zentraler Vorteil gerade für religiöse Minderheiten. Getrennte Religionsunterrichtsangebote erzielen zwar in der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit, bleiben aber eine Scheinalternative: Sie können zwar vereinzelt eingerichtet werden, häufig aber nur mit staatlichem Wohlwollen, was Mindestfrequenz, Lehrerstandards etc. angeht. Und sie erreichen nur eine kleine Minderheit der Kinder und Jugendlichen – zumeist nur diejenigen, die ohnehin der jeweiligen Gemeinde nahestehen.

Das in den Responses angesprochene Beispiel des jüdischen Religionsunterrichts illustriert diese Problemlage: So nahmen 2017 am jüdischen Religionsunterricht der staatlichen Schulen bundesweit insgesamt 337 Schülerinnen und Schüler (davon 147 in Berlin), also nur ca. 1 – 2 % aller jüdischen Kinder und Jugendlichen teil. Hinzu kommen diejenigen, die am Religionsunterricht einer jüdischen Privatschule teilnehmen.<sup>66</sup> Sich eine Steigerung dadurch zu erhoffen, dass der jüdische Religionsunterricht „als ‚normales‘ Fach in den Schulalltag“ integriert wird, wie Shila Erlbaum fordert, ist realitätsfern.<sup>67</sup> Selbst bei größten staatlichen Anstrengungen wird auch langfristig nur ein kleiner Anteil der Kinder und Jugendlichen religiöser Minderheiten an einem Religionsunterricht der eigenen Religion teilnehmen können.

<sup>66</sup> KMK 2018. Prozentberechnung mit ca. 100 000 Mitgliedern der jüdischen Gemeinden bzw. geschätzt 200 000 Jüdinnen und Juden in Deutschland bei einem angesetzten Schüleranteil von 15 %.

<sup>67</sup> Erlbaum in diesem EZW-Text, 146. Die von Anusiewicz-Baer und Erlbaum angeführte Hamburger Situation zeigt das beispielhaft auf: Von den ca. 300 jüdischen Kindern in der Stadt besuchen knapp 50 Kinder die jüdische Privatschule. Dabei dürfte es sich in vielen Fällen um „hochreligiös“ sozialisierte Kinder aus Elternhäusern, die der Gemeinde nahestehen, handeln. Die verbleibenden 250 verteilen sich auf die über 300 Schulen der Hansestadt mit ihren ca. 200 000 Schülerinnen und Schülern. Ihnen ein in den Schulalltag integriertes Angebot zu machen, würde zwangsläufig auf Einzel- oder Paarunterricht hinauslaufen: ein pädagogisch, finanziell und in Bezug auf die Lehrerversorgung kaum realisierbares Konzept, zumal wenn man die Präzedenzwirkung für alle anderen der über 100 Glaubensgemeinschaften der Stadt mitbedenkt. Überregionale Angebote sind jedoch für Schülerinnen und Schüler in Zeiten von Ganztagschule unattraktiv: Am Religionsunterricht, der von der jüdischen Privatschule überregional für Externe angeboten wird, nahmen zuletzt ca. 20 Schülerinnen und Schüler teil; die üblichen Mindestfrequenzen wurden seit Langem unterschritten. Diese grundsätzliche Problematik zeigt sich nicht nur beim jüdischen Religionsunterricht, sondern würde auch bei anderen religiösen Minderheiten auftreten. Selbst der Versuch, in Hamburg separaten katholischen Religionsunterricht einzurichten, scheiterte an vergleichbaren Gründen, trotz des um ein Vielfaches höheren Bevölkerungsanteils mit katholischer Konfession.

Welche Bildungsverantwortung haben Religionen aber gegenüber der großen Mehrheit der Kinder und Jugendlichen der eigenen Religion, die sie nicht mit einem separaten Religionsunterricht erreichen? Reicht es, sich auf ein Angebot zu beschränken, das von den meisten nicht genutzt werden kann, möglicherweise von vielen auch nicht genutzt werden will? Vielleicht bietet die Kombination aus gemeindlichen Bildungsangeboten und einem religionsspezifisch arbeitenden RUfa 2.0, wie es bei Sandra Anusiewicz-Baer anklingt, die Möglichkeit, die Interessen der Gemeinde, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler zusammenzubringen.<sup>68</sup> Gemeindliche Angebote können zeitlich und religionspädagogisch flexibler gestaltet werden als separat eingerichtete schulische Angebote und damit attraktiver sein. Offene Angebote jüdischer Schulen bieten zusätzliche Möglichkeiten.

Welche Bildungsverantwortung hat schließlich eine Religionsgemeinschaft gegenüber denjenigen Schülerinnen und Schülern, die ihr nicht angehören, die einen anderen oder gar keinen religiösen Hintergrund haben? RUfa bietet hier vielfache Mitwirkungsmöglichkeiten: bei den Curricula, den Unterrichtsmaterialien, durch (eigene) Lehrkräfte und durch die Lehreraus- und -fortbildung. Den Religionen öffnet sich so die Möglichkeit, ihr Selbstverständnis nach außen zu präsentieren und damit langfristig ihre Perspektive in die gesellschaftliche Diskussion verstärkt einbringen zu können.

*Fazit: Der RU(fa) ermöglicht allen eine religiöse Bildung im schulischen Kontext. Er kann und will aber keine gemeindepädagogischen Angebote ersetzen.*

## 10 Gibt es den RUfa 2.0 schon?

Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts ist ein umfangreiches Unterfangen. Das unterscheidet ihn nicht von anderen Entwicklungen, wie z. B. dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Wesentliche Schritte wurden bereits gegangen: Die rechtlichen und konzeptionellen Grundlagen sind geklärt, die beteiligten Religionsgemeinschaften haben sich für RUfa 2.0 entschieden, in der Lehrerbildung sind wichtige Weichen gestellt, neue Curricula stehen kurz vor der Implementierung.

---

<sup>68</sup> Anusiewicz-Baers Ausgangsfrage, ob RUfa einen separaten jüdischen Religionsunterricht ersetzt (vgl. in diesem EZW Text, 123f), verfehlt insofern die reale Situation, denn faktisch gibt es letzteren für die meisten Schülerinnen und Schüler nicht. Zudem soll der Religionsunterricht an staatlichen Schulen gemeindliche Bildungsangebote (Gemeinde-basierten „Religionsunterricht“) gar nicht ersetzen, im Gegenteil: Sie stellen eine weitere zentrale Säule religiöser Bildung dar.

Dennoch ist das hier vorgestellte Konzept nicht alltägliche Realität an Hamburgs Schulen. Wie jedes Konzept bietet es Handlungs- und Reflexionsmaßstäbe, nicht aber ein Abbild der Realität. Zentrale Aufgaben bleiben z. B. für die Lehreraus- und -fortbildung: die Qualifizierung von deutlich mehr muslimischen, alevitischen und jüdischen Lehrkräften; eine verstärkte Interreligiosität im Lehramtsstudium insbesondere der evangelischen Religion,<sup>69</sup> die Stärkung der (interreligiösen) Zusammenarbeit in den Fachschaften, die Selbstvergewisserung über die Lehrerrolle und die Ermutigung zur Positionalität.

Die aus meiner Sicht größte Herausforderung besteht darin, die im RUfa 2.0 betonte religionsspezifische Ausrichtung inhaltlich zu füllen. Hierzu bedarf es einer engen Kooperation mit insbesondere der islamischen, jüdischen und alevitischen Religionsdidaktik des konfessionell getrennt erteilten Religionsunterrichts der anderen Bundesländer. Deren religionsdidaktische Reflexion und ihre Unterrichtsmaterialien sind wesentlich für die Ausgestaltung authentischer religionspezifischer Phasen.

Hüseyin Ağuiçenoğlu wies zudem auf die enormen Herausforderungen hin, die sich für eine wissenschaftlich noch wenig etablierte Theologie bei der Klärung religionsdidaktischer Grundfragen und der Erarbeitung von Basismaterialien stellen.<sup>70</sup> Im Gegenzug mag der Hamburger RUfa 2.0 didaktische und inhaltliche Optionen interreligiöser Kooperation aufweisen, die insbesondere für den vermutlich größer als gedachten Graubereich des real-existierenden Religionsunterrichts hilfreich sein könnten.

*Fazit: Der RUfa 2.0 ist trotz vieler erfolgreicher Entwicklungen weiterhin eine fachliche, didaktische, methodische und systemische Aufgabe. Seine Konzeption dient der Handlungsorientierung, nicht der Idealisierung von Realität.*

---

<sup>69</sup> Auf die diesbezügliche Problemlage weist Hüseyin Ağuiçenoğlu zu Recht hin (in diesem EZW-Text, 157).

<sup>70</sup> Vgl. ebd., 153.

## Literatur

- Bauer, Jochen (2019a): *Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik*, Stuttgart.
- Bauer, Jochen (2019b): *Der erneuerte Hamburger Religionsunterricht und die katholische Perspektive. Lassen sich konfessionell-kooperatives und interreligiös-dialogisches Lernen zusammendenken?*, in: *engagement* 37/4, 171 – 179.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (13.11.2012): *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft*, [https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/38534/1\\_vertrag\\_zwischen\\_der\\_freien\\_und\\_hansestadt\\_hamburg\\_dem\\_ditib\\_landesverband\\_hamburg\\_schura\\_rat\\_der\\_islamischen\\_gemeinschaften\\_in\\_hamburg\\_und\\_dem\\_verb.pdf](https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/38534/1_vertrag_zwischen_der_freien_und_hansestadt_hamburg_dem_ditib_landesverband_hamburg_schura_rat_der_islamischen_gemeinschaften_in_hamburg_und_dem_verb.pdf) (Abruf der in diesem Beitrag angegebenen Internetseiten: 15.4.2021).
- Englert, Rudolf (2012): *Religionsdidaktik wohin? Versuch einer Bilanz*, in: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart, 247 – 258.
- Härle, Wilfried (2019): *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*, Leipzig.
- Hilger, Georg (2014): *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München.
- KMK (2006): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre*, [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Ev-Religion.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf).
- KMK (2018): *Auswertung Religionsunterricht 2017*, <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/religionsunterricht.html>.
- Link, Christoph (2008): *Verfassungsrechtliche Gestaltungsspielräume für die Weiterentwicklung eines dialogischen „Religionsunterrichts für alle“ in Hamburg*, in: Wolfram Weiße (Hg.): *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster u. a., 51 – 60.
- Pickel, Gert (2011): *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*, Wiesbaden.
- Rahmenplan Religion Grundschule* (Entwurfssfassung) (2020), Hamburg.
- Schäfer, Christoph (2009): *Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis*, Münster u. a.
- Schröder, Bernd (2012): *Religionspädagogik*, Tübingen.
- Unruh, Peter (2012): *Religionsverfassungsrecht*, 2. Aufl., Baden-Baden.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg., 2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, Bonn.
- Wißmann, Hinnerk (2019): *Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft*, Tübingen.
- Woppowa, Jan (2018): *Religionsdidaktik*, Paderborn.



# Erfahrungsberichte von Lehrkräften

Lisa Heinlein

## RUfa aus evangelischer Sicht

„In Hamburg gibt es das Modell des Religionsunterrichts für alle“ – dieser Satz begleitete mich durch mein gesamtes Religionsstudium, welches ich an der Universität Erlangen-Nürnberg absolvierte. Schon damals faszinierte mich diese Form des Religionsunterrichts, der sich so sehr von meinem eigenen strikt konfessionell getrennten Religionsunterricht an einem bayerischen Gymnasium unterschied. Besonders charmant am *Religionsunterricht für alle* (RUfa) fand ich den Gedanken, interreligiöse Dialogfähigkeit wahrhaftig praktizieren und einüben zu können, ohne diese in künstlichen Settings bzw. anhand von konstruierten Beispielen herbeiführen zu müssen.

Nach meinem Studium zog es mich tatsächlich in die Hansestadt, und ich konnte im Rahmen eines zweijährigen Lehrauftrags an einer Hamburger Stadtteilschule das Modell RUfa in der Praxis erleben. Die von mir im Vorfeld assoziierten Vorteile eines konfessionell heterogenen Religionsunterrichts konnte ich in meinen multireligiösen Lerngruppen tatsächlich erfahren, und meine Erwartungen an den Dialog im Unterricht wurden nicht enttäuscht.

Mit der Zeit trat jedoch Frustration an die Stelle der anfänglichen Begeisterung. Ich merkte, dass der Unterricht in weiten Teilen von subjektiven Erlebnissen und Bekenntnissen getragen wurde, da bereicherndes authentisches Material in den spezifischen Religionen fehlte und ich meinen Schülerinnen und Schülern eine vertiefte fachwissenschaftliche Auseinandersetzung nur in meiner eigenen christlichen Religion bieten konnte. Aus Angst vor einer unangebrachten Priorisierung des Christentums nahm ich allmählich mein eigenes Bekenntnis immer weiter zurück und fand mich schließlich in einem eher neutral gehaltenen Unterrichtssetting wieder, das die verschiedenen Religionen lediglich aus einer religionskundlichen Perspektive beleuchtete und nacheinander „abarbeitet“.

Glücklicherweise begann in dieser Phase mein Vorbereitungsdienst, der mich als eine der ersten Religionsreferendare auf den RUfa 2.0 vorbereiten sollte. Ein Novum in der Ausbildung waren mehrere multireligiöse Seminarsitzungen, in denen religiöse Themen religionsspezifisch von ausgebildeten Lehrkräften bzw. Seminarleitern aus anderen Religionen inhaltlich und didaktisch vorgestellt wurden. Diese praktischen Einblicke in religionspezifische Unterrichtssettings und besonders die vertiefenden Gespräche mit den jeweiligen religionspezifischen

Fachseminarleitern halfen mir, die Bedeutung eines bekennenden Religionsunterrichts ins Gedächtnis zu rufen. Sie machten mir Mut, dass ein gemeinsamer Religionsunterricht aus der Innenperspektive mit der richtigen Vorbereitung und Weiterbildung auch in anderen Religionen möglich ist.

Ohne Engagement und Bereitschaft zu intensiven Fortbildungen in den jeweiligen Religionen seitens der Unterrichtenden kann dieses Vorhaben nicht gelingen. Ebenso basal ist das Vorhandensein authentischen Materials der spezifischen Religionen, welches fachwissenschaftlich vertieft aufgearbeitet ist und nicht nur durch subjektive Erfahrungen lebt. Nur dadurch gelingt es, sich von einem religionskundlichen Setting zu lösen und stattdessen die jeweiligen religiösen Perspektiven möglichst authentisch vermitteln zu können. Schließlich sollen die Lernenden nicht nur Grundkenntnisse in den verschiedenen Religionen erwerben, sondern auch vertiefende Einblicke in ihrer eigenen Religion erhalten.

In meiner sehr bekennenden religiös heterogenen Schülerschaft stößt ein solcher Unterricht auf große Begeisterung. Die Lernenden melden mir zurück, dass sie sich ernst genommen und in ihrer Religion wertgeschätzt fühlen, da sie religiöse Inhalte aus ihrem privaten Umfeld im Unterricht wiederentdecken können. Ebenso könnten sie durch die Auseinandersetzung mit authentischen Texten ihre subjektiven Kenntnisse aufarbeiten und vertiefen. Im Anschluss an religionspezifische Phasen, in denen sie ihre eigene Religion vertiefter behandelten, sind so bereits viele bereichernde Unterrichtsgespräche entstanden, die besonders bei den eher heiklen Themen wie Theodizee oder Trinität zu spannenden Unterrichtssettings geführt und die Schülerinnen und Schüler nachhaltig bewegt haben. So haben mir beispielsweise muslimische Schülerinnen und Schüler die Rückmeldung gegeben, dass ihr Interesse derart geweckt worden sei, dass sie Lerninhalte mit ihrem Hodscha weiter vertieft hätten.

Besonders bereichernd ist es auch, wenn ich meine christliche Position in den Dialog einfließen lasse, was meine Schülerschaft mittlerweile wie selbstverständlich einfordert und wodurch „Sternstunden“ des Religionsunterrichts auch in einer multireligiösen Lerngruppe nicht ausbleiben. Meist entstehen solche gewinnbringenden Momente erst durch die heterogene Zusammensetzung der Lernenden. Mein bisheriges Highlight war eine Unterrichtsstunde, in der die Effektivität von Gebeten und Wundern kontrovers besprochen wurde.

Meine Schülerinnen und Schüler bestätigen mir, dass sie durch diesen praktizierten interreligiösen Dialog sowohl religionspezifische als auch religionsverbindende Elemente ihres Glaubens nachhaltig erfahren können und ihnen dieser Austausch dabei hilft, die jeweiligen religiösen Glaubensinhalte und Praktiken besser zu verstehen sowie sich selbst in der pluralen Lebenswelt zu verorten. Die

Auseinandersetzung mit dem Eigenen und Fremden in einem solchen Unterricht trägt folglich entscheidend zur Identitätsbildung der Lernenden bei und fördert ihre Dialogkompetenz sowie Toleranzfähigkeit enorm.

Für mich ist der Religionsunterricht im Sinne des RUfa 2.0 zu einer konfessionell-dialogischen Entdeckungsreise geworden, auf der alle Beteiligten Spannendes und Gewinnbringendes erleben dürfen. Ich selbst verstehe mich dabei als lernende Entdeckerin, die viel Neues und Bereicherndes von ihrer multireligiösen Schülerschaft lernen kann, gleichzeitig aber auch in ihrer christlichen Position gefordert ist, um die Schülerinnen und Schüler adäquat auf ihrem Weg zur religiösen Mündigkeit zu begleiten.

Denise Opitz

## RUfa aus katholischer Sicht

Eine katholische Religionslehrerin, die *Religionsunterricht für alle* (RUfa) erteilt – eine widersprüchliche Situation, wenn man bedenkt, dass die katholische Kirche das Modell RUfa bisher ablehnte und weiter am konfessionellen Religionsunterricht festhielt, weil verfassungsrechtliche Fragen und didaktische Grundlagen noch ungeklärt waren. In Hamburg sollten katholische Religionslehrkräfte den konfessionellen katholischen Religionsunterricht erteilen, den es fast ausschließlich – mit wenigen Ausnahmen – an den privaten katholischen Schulen gibt.

Das war der Stand, als ich im Mai 2012 mit meinem ersten Staatsexamen der Universität Wuppertal den Vorbereitungsdienst im Hamburger Schuldienst antrat, um dort an einer privaten katholischen Grundschule den konfessionellen Religionsunterricht zu erteilen. Mit dem mir bis dahin völlig unbekanntem *Religionsunterricht für alle* hatte ich zu dem Zeitpunkt kaum Berührungspunkte. Meine Ausbildung erfolgte im Fachseminar Katholische Religion, und meinen Schulalltag erlebte ich an einer katholischen Grundschule. Die enge Verzahnung von Schule und Gemeinde, geprägt durch Schulgottesdienste, Feste und Feiern im (katholischen) Jahreskreis, sichtbare Formen des gelebten Glaubens im Schulalltag etc., war bereits seit meiner frühesten Kindheit Bestandteil meines Lebens und sollte auch weiterhin ein Element sein – so mein Wunsch.

Da mir der katholische Schulverband, nachdem ich im November 2013 mein zweites Staatsexamen abgelegt hatte, keine adäquate Stelle anbieten konnte, fasste ich den Entschluss, eine feste Lehrerstelle an einer staatlichen Grundschule anzunehmen. Diese Entscheidung fiel mir nicht leicht, bedeutete sie doch, dass

ich mich damit gegen das Unterrichten im konfessionell-katholischen Religionsunterricht entschied und gegen ein Schulleben, in dem Formen des gelebten Glaubens meiner eigenen Religion stattfinden. Meine „religiöse Heimat“ sollte im neuen schulischen Umfeld nicht mehr auf die mir vertraute Weise vorzufinden sein. So kam ich erstmalig mit dem RUfa in Berührung.

Durch den Austausch mit meinen neuen Religionskolleginnen und unserer schulischen Religionsfachleitung bekam ich ein klareres Bild vom RUfa. Ich nahm an Fortbildungen teil, sichtete Unterrichtsmaterial, welches vom Pädagogisch-Theologischen Institut (PTI) in der Lernwerkstatt<sup>1</sup> angeboten wurde. In den Klassen begegnete ich für mich ganz neuen Ausgangsvoraussetzungen: Ich traf auf eine Multireligiosität, aber auch auf einen großen Teil von Kindern, die sich keiner Religion verbunden fühlten. Konnte ich im katholisch-konfessionellen Religionsunterricht auf relativ homogene religiöse Vorerfahrungen aufbauen, bringen die Schülerinnen und Schüler im RUfa aufgrund ihrer unterschiedlichen sozialen, ethnischen sowie kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Biografien z. T. sehr geringe und schon gar nicht „übereinstimmende“ religiöse Erfahrungen und Kenntnisse aus ihren Elternhäusern mit.

Auf dieser rudimentären religiösen Basis aufzubauen, dabei die für viele Schülerinnen und Schüler unbekanntes religiösen Elemente und Erfahrungsbereiche behutsam anzubahnen, ohne zu überfordern oder gar zu überwältigen, empfand ich als eine große Herausforderung. Durchaus konnte ich im Zuge meiner Unterrichtsvorbereitung auf didaktische und methodische Materialien aus dem Fachseminar zurückgreifen, allerdings bedurften diese einer intensiven Adaption. Von einer Unterrichtsplanung im Sinne eines performativen Religionsunterrichts konnte schließlich nicht mehr ausgegangen werden. Auch eine tiefere Einarbeitung in die Theologie der verschiedenen Religionen meiner religiösen Klassenzusammensetzung und die damit verbundene religionsdidaktische Reflexion und Gestaltung des Unterrichts waren gefordert.

Ferner war mir meine Rolle als katholische Religionslehrerin im RUfa nicht ganz klar. Handelte ich regelkonform, wo doch die katholische Kirche das Modell ablehnt und ich konfessionell ausgebildet wurde? In dieser Unklarheit agierte ich zunächst als Moderatorin, versuchte eine neutrale Position einzunehmen und scheiterte kläglich. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass eine religiöse Neutralität nicht möglich ist. Im Zuge meiner konfessionellen Positionierung

---

<sup>1</sup> Die Lernwerkstatt ist eine Einrichtung des PTI. Sie unterstützt in der Aus- und Fortbildung der Religionslehrerinnen und -lehrer, indem z. B. didaktische Materialien zu verschiedenen Themen des Rahmenplans begutachtet, ausprobiert und entliehen werden können.

wuchs das Interesse bei meinen Schülerinnen und Schülern am katholischen Christentum und der Unterscheidung zwischen evangelisch und katholisch. In meiner Lerngruppe gab es kein katholisches Kind, dennoch konnte ich aufgrund des Interesses und meiner konfessionellen Identität die katholische Perspektive authentisch einfließen lassen.

Im Vergleich zu jahrgangsgemischten, teils jahrgangübergreifenden konfessionellen Religionsgruppen hat ein Religionsunterricht im Klassenverband den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer vertrauten Gemeinschaft bleiben, anstatt im Fachunterricht einmal die Woche für eine Unterrichtsstunde mit „fremden“ Kindern separiert zu werden. Die Vertrautheit des Klassenverbands kann in einem getrennten Fachunterricht nicht einmal ansatzweise geschaffen werden und bietet die Basis für eine Atmosphäre, die von gegenseitiger Achtung und Neugier, einem Interesse für Eigenes und Fremdes gekennzeichnet ist. Nach meiner Erfahrung treten gerade die jüngeren Schülerinnen und Schüler in einen offeneren und authentischeren Dialog über persönliche Grunderfahrungen und Grundbedingungen des Lebens, wenn ihnen dies in einer Gemeinschaft ermöglicht wird, in der sie sich „zu Hause“ fühlen.

Insbesondere Themen wie Sterben und Tod bedürfen behutsamer Zugänge und eines vertrauten, empathischen und rücksichtsvollen Miteinanders. Ist dies gegeben, öffnen sich Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise und erzählen von eigenen Erfahrungen und Gefühlen. Sehr spannend wird es für sie (und für mich), wenn hier die unterschiedlich geprägten Ansichten und Vorstellungen z. B. von „Himmel und Hölle“ zur Sprache kommen. Ein besonderes Gefühl der Verbundenheit entsteht, wenn die Schülerinnen und Schüler, trotz ihrer verschiedenen religiösen Zugehörigkeiten, Parallelen in ihren Ansichten und Vorstellungen entdecken.

In verschiedenen Klassen habe ich im Zuge der Thematik „Weltreligionen“ die Erfahrung gemacht, dass muslimische Kinder voller Freude und Enthusiasmus von „ihrer“ Religion berichten. Sie empfinden es als etwas Besonderes, dass der Islam Thema im Unterricht ist, und bringen Gegenstände der Religion mit, berichten von Festen oder davon, wie das Gebet stattfindet. Sie zeigen voller Stolz, wie sie ihre Religion leben. Der Höhepunkt ist oftmals der Besuch einer Moschee. Auf diese authentisch-enthusiastische Weise kämen christliche, jüdische, buddhistische oder nichtreligiöse Kinder sonst nie mit dem Islam in Berührung. Je nach religiöser Zusammensetzung kann eine Lerngruppe diese Erfahrungen mit anderen Religionen ebenfalls erfahren.

In meinen verschiedenen Lerngruppen wurde deutlich, dass besonders die Erziehungsberechtigten von Kindern, die keiner Religion angehören, eine sehr

positive Sicht auf den RUfa besitzen. In Gesprächen wurden u. a. – neben dem Aufbau von Toleranz sowie Wertschätzung gegenüber anderen religiösen Ansichten – „das Kennenlernen und Vertrautmachen mit verschiedenen religiösen Überzeugungen“ hervorgehoben. Eltern schätzen es, dass ihren Kindern durch den RUfa ermöglicht wird, eine eigene Sicht der Dinge zu entwickeln und eine Position in religiösen und weltanschaulichen Fragen einnehmen zu können.

Hierin sehe ich auch eine große Chance des RUfa, denn Schülerinnen und Schüler erleben ihre Klassenkameradinnen und -kameraden religiös authentisch und erfahren von anderen Religionen nicht nur von einer Lehrkraft, sondern im Dialog mit ihren Freunden, indem sie dort z. B. ihre religiöse Position argumentativ vertreten, aber auch kritisch hinterfragen, reflektieren und wieder neu überdenken. Gerade durch die multireligiöse Zusammensetzung beim gemeinsamen Lernen und Austauschen über Religion(en) erleben Schülerinnen und Schüler eine andere Religion nicht mehr als „fremde“ Religion, sondern als „eine von uns“. Das kann sehr viel nachhaltiger wirken, als religionskundlich etwas über andere Religionen und Ansichten zu erfahren.

Hierbei ist aber auch Vorsicht geboten! Schülerinnen und Schüler können nicht als „Experten“ ihrer Religion gesehen werden. Dazu ist man im Unterricht schnell verleitet, wenn es um religionsspezifische Inhalte geht. Auch religiös geprägte Kinder müssen ihre Religion noch (vertiefter) kennenlernen und sich mit ihr auseinandersetzen. Das geht nur, wenn sie dazu im Unterricht mehr erfahren – durch authentische Unterrichtsmaterialien, durch die Lehrkraft – und sich mit passenden Aufgabenstellungen im Dialog mit anderen mit den eigenen Vorstellungen und Ansichten auseinandersetzen können.

Dazu bedarf es in der Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte neuer bzw. weiterer Impulse. Kenntnisse in anderen Religionen müssen verstärkt in die Ausbildung integriert werden. Für meinen Unterricht bräuchte ich mehr Fortbildungen, die mich dabei unterstützen, dass ich als katholische Lehrkraft Inhalte des Islam im Sinne dieser Religion vermitteln kann.

Als konfessionell ausgebildete katholische Religionslehrerin habe ich den Wechsel vom konfessionellen Religionsunterricht zum RUfa als größere Umstellung wahrgenommen, als ich vorher gedacht hatte, aber auch als eine sehr große Bereicherung – nicht nur für die Kinder oder den Unterricht, sondern auch für mich persönlich. Der RUfa hat mir neue Sichtweisen und Perspektiven eröffnet, und er ermöglicht den Schülerinnen und Schülern vielfältigere religiöse Dialoge und Erfahrungen, als sie im traditionellen konfessionellen Religionsunterricht möglich wären.

Ich freue mich sehr, dass die katholische Kirche in Hamburg durch den Modellversuch „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht für alle“ eine Bereitschaft zur Mitverantwortung für den RUfa zeigt, und hoffe, auch in Zukunft mein „Herzensfach“ unterrichten zu dürfen.

Amal Jakobi

## RUfa aus muslimischer Sicht

Ich bin Lehrerin an einer Stadtteilschule und von Anfang an bei der Weiterentwicklung des *Religionsunterrichts für alle* (RUfa 2.0) beteiligt. Bereits als Studentin nahm ich an den Sitzungen eines Gesprächskreises für interreligiösen Religionsunterricht (GIR) teil. Dieser war aus Aleviten, Bahai, Christen, Hindus, Buddhisten und Muslimen zusammengesetzt. Damals wurde der Religionsunterricht evangelisch verantwortet, doch hatte man den Anspruch, einen Religionsunterricht für alle in den Schulen zu etablieren. Dieses Ziel genoss wenig Verbindlichkeit in den Schulen und spiegelte sich nur in sehr geringem Umfang in den Bildungsplänen wider, die aus einer evangelischen Perspektive konzipiert waren.

Nach dem Staatsvertrag 2013 mit den Muslimen und Aleviten in Hamburg kam dann schließlich Schwung in das Vorhaben, und es wurde entschieden, den Religionsunterricht gemeinsam zu verantworten. Ich durfte in einer multireligiösen Arbeitsgruppe Unterrichtseinheiten entwickeln, an denen beispielhaft deutlich werden sollte, wie solch ein Religionsunterricht gestaltet werden kann. Es wurde versucht, allen beteiligten Religionen gleichberechtigt Raum in den Unterrichtseinheiten zu geben. Der Entwicklungsprozess war sehr spannend, weil durch ihn immer wieder deutlich wurde, welche Chancen und Grenzen der RUfa birgt.

Eine große Chance des RUfa ist das gemeinsame Lernen der Schülerinnen und Schüler. Daraus ergeben sich immer wieder fruchtbare Möglichkeiten des Dialogs. In keiner anderen Form des Religionsunterrichts lernen die Schülerinnen und Schüler so viel auch über die „andere“ Religion wie im RUfa. Sie kennen sich mit den wichtigen Festen und Ritualen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen aus und verwenden nach einer Weile die Begrifflichkeiten der jeweils anderen Religion. So gelangen sie zu einer breiten religiösen Sprachfähigkeit. Gerade für muslimische Schülerinnen und Schüler kann der Religionsunterricht eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus sein, denn hier können sie etwas aus

ihrer religiösen Kultur in den Unterricht einbringen und ihn damit bereichern. Sie empfinden sich und ihre Kultur als relevant und wertgeschätzt.

Als ich einmal das Prinzip des Almosengebens im Islam in der Klasse einführte, verband ich es mit einer produktionsorientierten Aufgabe: Wie könnten Kinder Almosen geben? Beim Almosengeben geht es im Islam nicht nur um das Spenden von Geld, sondern in einem weiteren Sinne um das Helfen, um das Teilen von Gütern und Fähigkeiten oder einfach um das Schenken eines Lächelns. In meiner sechsten Klasse führte die Methode zu erfreulichen Ergebnissen. Eine katholische Schülerin, die Klassenbeste, hatte die Idee, einigen Mitschülern beim Vokabellernen zu helfen, und führte dies durch. Ein Junge trug für seine 90-jährige Nachbarin das gelieferte Mittagessen die Treppe hoch und äußerte danach die Absicht, dies jetzt regelmäßig zu tun. Ein weiteres Mädchen lächelte über den Tag verteilt ihre Mitmenschen an. Alle wussten am Ende der Stunde, dass der Islam (wie die anderen Religionen auch) Impulse für eine gerechtere Welt geben möchte.

In einer pluralen und multireligiösen Gesellschaft ist dies ein wichtiger Beitrag für ein friedliches und respektvolles Miteinander. Auch im Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander in der Klassengemeinschaft konnte ich Effekte des RUfa beobachten. Nachdem wir das Thema Gerechtigkeit behandelt hatten, gab es in der Klasse einen Geist des achtsamen Umgangs miteinander, eben auch, weil im Rahmen der Unterrichtseinheit deutlich wurde, wie wichtig das gerechte Miteinander in *allen* Religionen ist.

Eine weitere Chance des RUfa ist die immer wiederkehrende Auseinandersetzung mit dem „Anderen“, durch die Schülerinnen und Schüler zu einem Fragen nach dem „Eigenen“ kommen (wie ist es eigentlich bei mir?) und damit zu sich selbst, zur eigenen religiösen Identität. Diese Fragen zum „Eigenen“ können im RUfa von der Lehrkraft aufgegriffen und bearbeitet werden. Möglich ist dies z. B. über eine wichtige Neuerung des RUfa, nämlich das didaktische Prinzip der religionsspezifischen Phase.

Im Laufe der Entwicklung, aber vor allem bei der Erprobung der Unterrichtseinheiten, wurde immer wieder deutlich, dass bestimmte Inhalte in ihrer Tiefe nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen relevant waren, wodurch wir zum zusätzlichen didaktischen Prinzip der religionsspezifischen Phase kamen. Dabei geht es darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler intensiver mit einem Thema aus ihrer eigenen Tradition beschäftigen. Dies kann entweder über mehrere Wochen geschehen oder nur für eine kleine Unterrichtssequenz. Während es beispielsweise für alle relevant ist zu wissen, dass Muslime fünfmal am Tag beten, wollen viele muslimische Schülerinnen und Schüler darü-



ber hinaus auch erfahren, wie das Gebet genau verrichtet wird (Gebetswaschung, -richtung usw.) und welche Bedeutung der ersten Koransure *Al-Fatiha* dabei zukommt. Die Erfahrung zeigt, dass eine religionspezifische Phase, in der alle intensiver ihre eigene Religion kennenlernen und sich mit ihr auseinandersetzen, nicht nur einen Bildungswert an sich darstellt. Sie ist auch sehr fruchtbar für die anschließende Dialogphase: Die Schülerinnen und Schüler können dann differenzierter und qualifizierter in den Austausch mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern einsteigen.

Als kritische Gelenkstelle des RUfa erweisen sich die Kompetenzen, über die eine Lehrkraft verfügen muss. Sie braucht ein breites Fachwissen in den unterschiedlichen Religionen und eine offene Haltung diesen gegenüber. Sie sollte in der Lage sein, authentisches Material aus verschiedenen Religionen bereitzustellen. Anderenfalls müsste sie ihre Schüler zu Experten ihrer eigenen Religion ernennen, was sie zumeist überfordern würde und der Sache nicht dienlich wäre.

Wünschenswert ist eine multireligiöse Fachschaft in den Schulen, in der sich die Lehrkräfte bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien gegenseitig unterstützen könnten, und die Lehrkräfte könnten in den Klassen über die Jahre hinweg rotieren. Somit hätte jeder Schüler im Laufe seiner Schullaufbahn die Chance, auch von einer Lehrkraft seiner eigenen Religion unterrichtet zu werden. Zum jetzigen Zeitpunkt sind wir von diesem Zustand noch weit entfernt: Die Fachschaften sind in der Regel nicht multireligiös aufgestellt, und viele Lehrkräfte verfügen nicht über die erforderlichen Fachkenntnisse. Eine Schlüsselrolle kommt der Lehrerausbildung zu.

In ihrer Lehrerausbildung hinkt die Universität Hamburg dem RUfa-Konzept noch hinterher. So muss z. B. ein Lehramtsstudent der evangelischen Religion kaum Seminare anderer Religionen belegen. Auch die Fachschaften in den Schulen sind überwiegend evangelisch. Die Zahl der alevitischen und muslimischen Lehrkräfte ist verschwindend gering, jüdische Lehrer gibt es an den staatlichen Schulen leider gar nicht. Ich wünsche mir für die Zukunft, dass dieses Problem noch mehr in den Mittelpunkt der Diskussion gerät und Lösungswege gefunden werden.

RUfa 2.0 kann Hamburg einen großen Schritt auf dem Weg zu einer Schule für alle voranbringen. Im RUfa können islamische (evangelische, alevitische, jüdische u. a.) Perspektiven authentisch berücksichtigt werden und muslimische Schülerinnen und Schüler (wie auch die der anderen Religionen) ein Bildungsangebot in ihrer eigenen Religion erhalten – wenn, und das ist zu betonen, mittelfristig die Voraussetzungen in der Lehrerausbildung und der Zusammensetzung der Lehrerschaft geschaffen werden.

## **RUfa aus alevitischer Sicht**

„Das wichtigste Buch zum Lesen ist der Mensch selbst.“ Hünkar Hacı Bektaş Veli, der bedeutende Gelehrte und Gründer des anatolischen Alevitentums, hat diese Weisheit im 13. Jahrhundert formuliert. Für uns Aleviten liegt darin eine zentrale Glaubensgrundlage, für mich gilt sie auch und gerade im *Religionsunterricht für alle* (RUfa). Denn hier begegnen sich Menschen – Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer – und „lesen“ gemeinsam den Menschen und damit sich selbst.

Ich bin Lehrerin an einer Stadtteilschule in Hamburg und beteilige mich seit dem Schuljahr 2013/14 an mehreren Projekten zum Religionsunterricht, die in den Verträgen des Senats mit der Alevitischen Gemeinde, den muslimischen und weiteren Religionsgemeinschaften vereinbart wurden. Für das Alevitentum stellt der Vertragsabschluss eine große Anerkennung dar. Ein Hauptanliegen der Alevitischen Gemeinde war es, dem Alevitentum einen Platz im interreligiösen Religionsunterricht zu ermöglichen. Für die alevitischen Schülerinnen und Schüler bedeutet es eine große Wertschätzung, wenn ihre Religion im Religionsunterricht vorkommt. Auch seitens der alevitischen Eltern wurde die Weiterentwicklung des RUfa positiv aufgenommen.

Als ich das Angebot bekam, in einer Projektgruppe bei der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts mitzuarbeiten, freute ich mich sehr. In meiner eigenen Schulzeit konnte ich nicht immer offen über meine Religionszugehörigkeit berichten, zu groß schien mir ab und zu die Gefahr, mit abfälligen Bemerkungen bedacht und ausgegrenzt zu werden. Das ändert sich durch den *Religionsunterricht für alle*. Die Weiterentwicklung war – und ist – eine herausfordernde, aber auch lehrreiche Arbeit mit regem Austausch unter den Lehrkräften unterschiedlicher Religionszugehörigkeit.

Heterogenität gehört heute für uns alle zum Alltag. Die Schülerinnen und Schüler lernen im RUfa, mit der Herausforderung einer kulturellen und religiösen Pluralität umzugehen. Der Religionsunterricht bietet einen Rahmen für Gespräch und Austausch. Er stärkt die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Empathie. Im Hinblick auf das Alevitentum steht im Mittelpunkt, die Schülerinnen und Schüler mit dieser religiösen Tradition bekannt zu machen und für eine respektvolle und tolerante Haltung zu sorgen.

Meine Erfahrungen an einer Hamburger Brennpunktschule sind vielfältig. Für die Schülerinnen und Schüler, die mit unterschiedlichen religiösen Hinter-

gründen in die Schule kommen, ist der Religionsunterricht ein attraktives Fach, auf das sie sich immer wieder freuen. Für sie ist es besonders bedeutsam, wenn sie merken, dass auch die eigene Religion ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts ist. Vor allem alevitische Schülerinnen und Schüler sind sehr überrascht, wenn der Begriff „Alevitentum“ zum ersten Mal im Unterricht fällt. Andere Schülerinnen und Schüler haben davon noch nie gehört und wollen, dass ich das Wort an die Tafel schreibe, damit sie die Schreibweise sehen und sich das Wort einprägen können. Einmal hörte ich sogar, wie eine Schülerin zu einer Mitschülerin sagte: „Es ist gar nicht schlimm, Alevitin zu sein.“ Das löste bei mir ein seltsames Gefühl aus und zeigt, wie wichtig der Austausch und die wertschätzende Thematisierung im Unterricht sind. Der interreligiöse Religionsunterricht ermöglicht interessante und lehrreiche Unterrichtsgespräche. Immer wieder kann ich von Schülerinnen und Schülern hören, dass sie durch den interreligiösen Dialog vieles besser nachvollziehen können.

Der *Religionsunterricht für alle* leistet nicht nur die Vermittlung von Grundwissen in der eigenen Religion, sondern ist auch dafür verantwortlich, Zugänge zu anderen Religionen zu schaffen. Wichtig ist für mich vor allem, Anknüpfungspunkte zu ermöglichen und an Beispielen zu versuchen, Türen zwischen den Religionen zu öffnen. Mir fällt die Aufgabe zu, Brücken durch Begegnungen zu bauen. Der RUfa leistet damit zweifache Arbeit: die eigene Identität zu stärken und die Offenheit gegenüber Religionen, die noch fremd sind, zu schaffen. Dies unterstützt auch den Erwerb sozialer Kompetenzen – gerade das macht viel aus an meiner Schule mit besonderer Schülerschaft.

Wichtig ist zudem, dass ich als Religionslehrerin meine Tradition und meine Überzeugungen in den Unterricht einbringen kann. Das macht den dialogischen Religionsunterricht noch spannender und regt interessante Diskussionen und Beiträge an.

Das zeigt gut ein Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis in einer fünften Klasse. Jede Schülerin und jeder Schüler sollte zu der Unterrichtsstunde einen Gegenstand aus einer Religion mitbringen und vorstellen. Als ich mit der Saz, dem für das Alevitentum so wichtigen türkischen Saiteninstrument, in den Unterricht kam und diese vorstellte, wollten die Schülerinnen und Schüler von mir auch wissen, ob ich Saz spielen könne. Als sie erfuhren, dass ich es kann, war es nicht mehr möglich, die Saz wegzulegen. So spielte ich auf der Saz und sang dazu. Ich kann mich an keine Unterrichtsstunde während meiner dreizehnjährigen Berufserfahrung erinnern, die so lebhaft war. Alle Schülerinnen und Schüler strahlten, waren derart begeistert und fasziniert, dass wir ins Gespräch über das (türkische) Lied kamen und versuchten, es gemeinsam zu deuten. Die

Schülerinnen und Schüler stellten recht schnell eine Verbindung zum Alevitentum her und versuchten, die Bedeutung der Saz herauszuarbeiten. Sie arbeiteten mit großer Motivation mit und zeigten großes Interesse. Sie stellten sogar selbst fest, dass ich einen alevitischen Hintergrund habe, aber einige waren auch verunsichert, weil sie damit nicht gerechnet hatten. Als ich die Schülerinnen und Schüler, die mich dem Alevitentum zuordnen konnten, gezielt fragte, wie sie denn darauf gekommen seien, verwiesen sie auf die authentische Art, mit der ich die Bedeutung der Saz vermittelt hätte. Eigentlich hatte ich die Saz zunächst neutral vorstellen und mich noch nicht gleich positionieren wollen, sondern eher in einem geeigneten Moment am Ende der Stunde. Wie schnell und gut die Schülerinnen und Schüler meine Fähigkeiten interpretiert und gedeutet hatten, überraschte mich sehr.

Gerade dieses Beispiel zeigt, wie wichtig der RUfa ist: Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher religiöser und kultureller Hintergründe kommen hier zu einem gemeinsamen Austausch ihrer Perspektiven zusammen und lernen voneinander. Das gilt nicht nur für Kinder, in deren Elternhäusern Religion eine große Rolle spielt. Auch viele Kinder, die keiner Religion angehören, interessieren sich für das Fach. Im RUfa lernen sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Religionen kennen.

Meine Mitarbeit bei der Weiterentwicklung des RUfa bestand u. a. darin, alevitische Perspektiven für Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Dabei spielte die Zusammenarbeit mit alevitischen Theologen an der Universität Hamburg eine zentrale Rolle. Ohne sie wäre es kaum möglich, fachlich fundiert die alevitischen Quellen zu erschließen und auszulegen sowie die theologischen Perspektiven zu formulieren. Das Alevitentum ist zwar eine Religion mit langer Tradition, aber bislang gibt es nur wenige deutschsprachige Texte und Unterrichtsmaterialien. Gerade im Austausch mit Lehrkräften anderer Religionszugehörigkeit über konkrete Unterrichtsthemen kamen immer wieder Fragen zur alevitischen Perspektive auf, die zunächst grundlegend geklärt werden mussten, was ohne die Rückkopplung mit der universitären alevitischen Theologie nur schwer möglich gewesen wäre.

Wichtig für mich ist zudem der Austausch mit anderen alevitischen Lehrkräften – von denen es bislang aber nur wenige an den Hamburger Schulen gibt. Für die Weiterentwicklung des RUfa ist es zentral, dass an der Universität genügend alevitische Religionslehrkräfte (und die anderer Religionen) ausgebildet werden. Sie bilden die Basis, um im RUfa Religionen authentisch zu vermitteln.

Slawa Schwarz

## RUfa aus jüdischer Sicht

Seit acht Jahren bin ich jüdischer Religionslehrer an der privaten jüdischen Joseph-Carlebach-Schule in Hamburg. Ich beteilige mich seit 2013 an der Weiterentwicklung des *Religionsunterrichts für alle* (RUfa 2.0) als jüdischer Experte im Auftrag der Jüdischen Gemeinde Hamburg. Da ich an einer jüdischen Schule unterrichte und dort einen konfessionellen jüdischen Religionsunterricht erteile, habe ich zwar keine eigene unterrichtspraktische Erfahrung mit dem RUfa 2.0. Allerdings beteilige ich mich an der Erarbeitung der Inhalte sowie der Entwicklung des Rahmenplans, worüber ich auch im Folgenden berichten werde.

Als wir, Religionslehrkräfte unterschiedlicher Konfessionen, im Jahr 2013 vor der Aufgabe standen, exemplarische Unterrichtseinheiten für eine Pilotierung in den Jahrgangsstufen 5/6 zu erarbeiten, zeigten sich schnell erhebliche Herausforderungen. Zum einen galt es, die unterschiedlichen Akzente der jeweiligen Konfessionen aufeinander zu beziehen. Wir fragten uns z. B.: Wie können die fünf Säulen des Islam, die Idee des Einvernehmens im Alevitentum, die Vorstellung des Reiches Gottes im Christentum und die Essenz des Judentums, nämlich die Vorschriften der Tora, miteinander verknüpft werden? Oder noch grundsätzlicher: Inwiefern stimmen die traditionellen monotheistischen Religionen mit Religionen wie Buddhismus und Hinduismus überein? Außerdem mussten Wege gefunden werden, um die vorgegebenen Ziele didaktisch-methodisch zu realisieren.

In intensiven Gesprächen kristallisierten sich einzelne Themen heraus, etwa die Gottesvorstellung (theologisch), die Gerechtigkeit (ethisch), Angst und Geborgenheit (eschatologisch), oder zentrale Personen (historisch/ anthropologisch/ ethisch). Zu diesen Themen erarbeiteten dann alle einen Beitrag aus ihrer Religion. Auch die unterschiedlichen Strukturmodelle und die vielfältigen Möglichkeiten, sie methodisch auszugestalten, wurden im Team besprochen. Die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen aus den anderen Religionen erlebe ich bis heute menschlich als höchst angenehm, professionell als sehr produktiv und inhaltlich als lehrreich.

Im Hinblick auf die jüdischen Inhalte hatte ich vor allem die jüdischen Schülerinnen und Schüler im Blick, die aus diversen Gründen weder die jüdische Privatschule selbst noch den dort angebotenen Religionsunterricht für schulexterne jüdische Schülerinnen und Schüler besuchen. Mir war wichtig, dass diese Schülerschaft im Hinblick auf ihre jüdische Identität erreicht wird. Idealerweise

sollten solche Kinder durch die Beschäftigung mit den jüdischen Anteilen des RUfa 2.0 zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Judentum und zur Teilnahme an weiteren jüdischen Bildungsangeboten motiviert werden. Da jüdische Lehrkräfte grundsätzlich eine zentrale Rolle in der Vermittlung des Judentums spielen, ich aber an diesem Projekt nicht als unterrichtender Lehrer, sondern nur an der Konzeption beteiligt war, stand ich in dieser Hinsicht vor einer besonderen Herausforderung: Die jüdischen Inhalte mussten so konzipiert werden, dass sie das Interesse jüdischer Kinder am Judentum auch ohne eine jüdische Lehrkraft, die ihr Judentum den Kindern direkt vorlebt, wecken können.

Ebenfalls war mir wichtig, dass die nichtjüdische Schülerschaft die authentischen jüdischen Inhalte kennenlernen. Denn es ist ein weit verbreitetes Phänomen, dass das Judentum im konfessionellen christlichen Religionsunterricht gar nicht, zu wenig oder klischeehaft vorkommt. Aus den Berichten der Lehrkräfte, die die von uns erarbeiteten Unterrichtseinheiten unterrichtet haben, weiß ich, dass die jüdischen Inhalte von der Schülerschaft insgesamt positiv aufgenommen wurden. Leider habe ich kein Feedback, ob und ggf. wie jüdische Schülerinnen und Schüler die jüdischen Inhalte empfunden haben. Für mich als jüdischer Lehrer stellen die jüdischen Kinder selbstverständlich die Hauptzielgruppe dar.

Wenn man RUfa 2.0 aus jüdischer Sicht betrachtet, wird man konstatieren müssen, dass das Format des interreligiösen Religionsunterrichts den rein konfessionellen jüdischen Religionsunterricht inhaltlich weder qualitativ noch quantitativ ersetzen kann. Die jüdischen Schülerinnen und Schüler, die (bzw. deren Eltern) an den Inhalten des jüdischen Glaubens besonders interessiert sind, werden entweder eine private jüdische Schule besuchen oder an dem o. g. externen jüdischen Religionskurs teilnehmen. Denn ein jüdischer Religionsunterricht bildet ein zentrales Element jüdischer Erziehung – des Hauptanliegens des Judentums per se. Im Rahmen des RUfa ist jüdische Erziehung aufgrund anderer Akzente des Projekts nur in geringem Umfang möglich.

Allerdings haben viele jüdische Kinder nicht die Möglichkeit, an einem jüdischen Religionsunterricht teilzunehmen, weil sich die Eltern kaum mit dem Judentum identifizieren oder weil die jüdische Schule zu weit vom Wohnort entfernt liegt. RUfa 2.0 bietet solchen Kindern die Chance, den Inhalten des Judentums näherzukommen. Ihnen könnte RUfa einen wichtigen Impuls geben, die eigene kulturelle Identität zu finden. Wenn dies möglich ist (und natürlich auch, wenn nichtjüdische Kinder das authentische Judentum kennenlernen), empfinde ich als jüdischer Religionslehrer meinen Beitrag an der Weiterentwicklung des RUfa 2.0 als gelungen.

## **RUfa 2.0 als Frage des Verfassungsrechts**

### **Fünf Thesen zu einer laufenden Debatte**

„Das ist verfassungswidrig“ – mit erstaunlicher Eindeutigkeit ist in der letzten Zeit die Auffassung vertreten worden, der gemeinsame Weg der Freien und Hansestadt Hamburg mit den beteiligten Religionsgemeinschaften hin zu einem „Religionsunterricht für alle in gemeinsamer Verantwortung („2.0““ bewege sich außerhalb dessen, was das Religionsverfassungsrecht zulässt. Dafür sind nicht zuletzt die Kanäle des Internets genutzt worden, was zu einer gewissen Aufmerksamkeit geführt hat. Zeit für eine erste Rückmeldung und Einordnung.<sup>1</sup>

#### **1 Die konzeptionelle Auseinandersetzung um den RUfa 2.0 ist ein positives Qualitätsmerkmal**

Ein auffälliges Kennzeichen beim Hamburger „Religionsunterricht für alle 2.0“ ist der Aufwand, mit dem die einschlägigen verfassungsrechtlichen Maßstäbe bedacht werden, obwohl es keinen gerichtsbekanntem Streit gibt. Diejenigen, die Entscheidungen über dieses Unterrichtsformat zu treffen haben, in den staatlichen Behörden, in Hochschulen wie in den beteiligten Religionsgemeinschaften, ringen seit Jahren mit großer Ausdauer immer wieder neu in Diskussionsrunden, Begutachtungen und Fachgesprächen darum, in welchem rechtlichen Korridor der Hamburger Religionsunterricht stattfinden darf.

Man könnte das für selbstverständlich halten, weil der RUfa 2.0 ja tatsächlich ganz sicher in Grenzregionen des Grundgesetzes angesiedelt ist und daher einer angemessenen Rückversicherung bedarf. Die zu beobachtende, durchaus selbstkritische Sorgfalt der Beteiligten steht freilich in einem deutlichen Gegensatz zu den überall im Land zu beobachtenden weitgehenden Veränderungen, die am Modell des „klassischen“ Religionsunterrichts vorgenommen werden, ohne dass dazu im gleichen Maß konzeptionelle Einordnungen von Ministerien oder Kirchenleitungen zu hören wären. Anhand des bei RUfa gern bemühten Urmaßstabs des Art. 7 Abs. 3 GG wären aber überkonfessionelle Veranstaltungen ebenso wie offene Kooperationsformen oder etwa auch der schlichte Zusammenschluss aller muslimischen Kinder zu einem Islam-Unterricht nun ziemlich

---

<sup>1</sup> Der Autor hat 2017 im Auftrag der Nordkirche das Gutachten „Religionsunterricht für alle?“ erstellt (zugleich Tübingen 2019).

eindeutig gleichfalls verfassungswidrig, weil sie die geforderte „konfessionelle Positivität“ nicht einhalten.<sup>2</sup> Als erstes sollte auch für RUfa 2.0 gelten: faire, gleiche Maßstäbe für alle gegenwärtig verfolgten Problemlösungsstrategien, die versuchen, geänderte äußere Umstände mit dem Modell eines religiös verantworteten Unterrichts über Religionsfragen zusammenzubringen. Sich dabei mehr Fragen zu stellen, statt sie einfach zu überspielen, sollte dem Hamburger Weg zunächst einmal gutgeschrieben werden, statt schon in der Debatte selbst ein Indiz der Verfassungswidrigkeit zu erblicken.

## 2 In die Zange genommen – Zur Verortung einer doppelten Generalkritik

Bei der Kritik am Modell des RUfa 2.0 lassen sich das „Härle-Argument“<sup>3</sup> und das „Kreß-Argument“<sup>4</sup> unterscheiden. Beide werden von evangelischen Theologen vorgetragen – und könnten doch in ihrer Intention unterschiedlicher kaum sein. Während der emeritierte Tübinger Systematiker Wilfried Härle (von der Nordkirche beauftragt, die theologischen Aspekte des RUfa zu begutachten) letztlich eine bekannte Position des Staatskirchenrechts wiederholt („In einem Religionsunterricht kann es nur eine verantwortliche Religionsgemeinschaft geben, alles andere ist eine Frage der Gastfreundschaft“), will der emeritierte Bonner Ethiker Hartmut Kreß wegen der veränderten soziokulturellen Bedingungen den konfessionellen Unterricht in Gänze ad acta legen und zu einem Modell staatlicher Religionskunde wechseln.

Beide kritischen Ansätze müssen mit Ernst bedacht werden; sie vertreten jeweils klare, im Grunde klassische Positionen. Nur sollte von Anfang an klar sein, dass sie sich im praktischen Ergebnis gegenseitig ausschließen: Härle will einen pluralismusfähigen und auf Kooperation angelegten konfessionellen Unterricht, der die Arme weit öffnet für Zuwachs (um nicht zu sagen Mission) jedes

---

<sup>2</sup> Aktuelle Übersicht bei Stefan Mückl: *Religionsunterricht bikonfessionell, ökumenisch, multi-religiös*, in: *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht (ZevKR)* 64/3 (2019), 250ff; Janbernd Oebbeke: *Die rechtliche Ordnung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland – Stand und Perspektiven*, in: Burkhard Kämper / Klaus Pfeffer (Hg.): *Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft*, Essener Gespräche 49 (2014), Münster 2016, 153ff.

<sup>3</sup> Vgl. Wilfried Härle: *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*, Leipzig 2019.

<sup>4</sup> Vgl. Hartmut Kreß: Rezension zu Wißmann: *Religionsunterricht für alle?*, <https://weltanschauungsrecht.de/meldung/rezension-wi%C3%9Fmann-religionsunterricht-fuer-alle> (Abruf: 26.2.2021); teilweise wortgleich auch in: *Reli in der Krise*, *Zeitzeichen* April 2020, <https://zeitzeichen.net/node/8190> (Abruf: 26.2.2021), sowie zuletzt in der Neuen Juristischen Online-Zeitschrift (NJOZ) 2020, 1537. Eine längere Erwiderung dazu, aus der dieser Text Elemente übernimmt, soll in der NJOZ 2021 als Replik erscheinen.



Gotteskindes – aber eben jeweils klar gekennzeichnet und verantwortet von einer einzelnen Religionsgemeinschaft. Kreß dagegen will strikte Bedingungen für jeden konfessionellen Unterricht, die je länger je öfter nicht einzuhalten sind, um dann zu einem verpflichtenden staatlichen Unterricht zu Fragen der Religion überzugehen, natürlich von vornherein „für alle“, außerhalb des dann leerlaufenden Art. 7 Abs. 3 GG. Bestenfalls könnte man sagen, dass sich beide Positionen auf eine gemeinsame Wette gegen den RUfa einlassen, die aber nur einer von beiden gewinnen kann.

### 3 Zur Sache: Was kann Religionsverfassungsrecht leisten – und was nicht?

In Hinblick auf RUfa 2.0 gilt es, verschiedene Handlungsanteile voneinander abzugrenzen, um zu einer verantworteten Entscheidung zu kommen. Das Verfassungsrecht kann die Frage der Zulässigkeit eines solchen Unterrichts nicht abschließend beantworten, sondern nur einen Korridor markieren, in dem Maßgaben theologischer, kirchenpolitischer und religionsdidaktischer Art zusammentreffen. Anders gesagt: Das Grundgesetz lässt sich für eine abschließende Aussage über die Zulässigkeit des Hamburger Wegs nicht in Anspruch nehmen, nach hier vertretener Ansicht aber eben auch nicht für ein Verbot eines solchen Wegs. Für die gebotene Abschichtung sind folgende Gesichtspunkte in Erinnerung zu rufen:

a) Für das Verfassungsrecht spielt zunächst der Unterschied zwischen positiven Aussagen („So soll es sein“) und negativen Aussagen („So darf es nicht sein“) eine strukturell wichtige Rolle. Positive Entscheidungen – etwa für eine bestimmte Durchführung eines Unterrichtsfachs – sind eine Ausnahme, denn das Grundgesetz ist vor allem eine Rahmenordnung, die bestimmte Vorgaben und Grenzen setzt, aber kaum jemals eine einzige Entscheidung als „richtig“ vorschreibt. Der Religionsunterricht bildet für diese allgemeine Einsicht ein gutes Beispiel. Das Grundgesetz bestimmt an der entscheidenden Stelle (Art. 7 Abs. 3 S. 1f):

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

Praktisch jeder Begriff dieser beiden Sätze bedarf einer Auslegung – jedenfalls steht dort etwa nichts von „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ oder „Vermittlung von Glaubenssätzen als bestehende Wahrheit“. Das eine ist eine

Kennzeichnung von Gerhard Anschütz aus den 1920/ 1930er Jahren,<sup>5</sup> das zweite eine Beschreibung durch das Bundesverfassungsgericht aus dem Jahr 1987,<sup>6</sup> jeweils für bestimmte Anwendungsfragen herausgearbeitet und für den jeweiligen Kontext insoweit weitgehend (etwa auch vom Verfasser dieser Zeilen) akzeptiert. Mit dieser Arbeit an Rechtsbegriffen wird aber – aus ganz prinzipiellen verfassungsstaatlichen Gründen – nicht ein bestimmtes Regelungsmodell (hier: des Religionsunterrichts) festgelegt, das unverrückbar und unveränderbar per Verfassungsbefehl durch die Zeiten zu tragen wäre. Das Bundesverfassungsgericht hat diese Spannungslage selbst in wünschenswerter Klarheit in seinem Beschluss zum Religionsunterricht festgehalten:

„Auch wenn dieser Begriff nicht in jeder Hinsicht festgelegt ist, sondern wie der übrige Inhalt der Verfassung ‚in die Zeit hinein offen‘ bleiben muß, um die Lösung von zeitbezogenen und damit wandelbaren Problemen zu gewährleisten (v. Campenhausen [Deutsches Verwaltungsblatt 1976, 609]), verbietet sich eine Veränderung des Fachs in seiner besonderen Prägung, also in seinem verfassungsrechtlich bestimmten Kern.“<sup>7</sup>

Es geht also darum, einen solchen „Kern“ herauszupräparieren und mit den variablen Gestaltungselementen in Beziehung zu setzen. Daher kann es in einer Debatte um den Religionsunterricht – wie auch sonst – nicht darum gehen, einen bestimmten historischen Zustand als einzige verfassungsrechtlich zulässige Regelungsform zu kennzeichnen und Abweichungen davon von vornherein zu verwerfen – sondern nur darum, die Grenzen möglicher Veränderung zu markieren, die demokratisch entschieden und verantwortet werden müssen.

b) Wie das nun in seriöser Weise gelingen kann, verlangt weitere Unterscheidungen. Zum einen gibt es Fälle, in denen staatliche Organe in einem konkreten Fall gegen dazu bereits vorliegende Entscheidungen etwa von Verfassungsgerichten handeln. Hier lässt sich das Verdikt der Verfassungswidrigkeit relativ leicht und auch von außen, aus der Beobachterperspektive, formulieren.<sup>8</sup> Davon kann beim Hamburger Religionsunterricht keine Rede sein – kein Gericht hat zu RUfa 2.0

---

<sup>5</sup> Zuletzt Kommentar zur Weimarer Reichsverfassung: *Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919*, Berlin 141933, 691.

<sup>6</sup> BVerfGE 74, 244 (252).

<sup>7</sup> BVerfGE 74, 244 (252f).

<sup>8</sup> Selbst hier ist aber natürlich richtig, dass die Verweigerung des Rechtsgehorsams sich in aller Regel auf neue Sachverhalte bezieht und daher die Beurteilung immer noch einen Transfer benötigt; ein Beispiel waren etwa Entscheidungen zu Mandatshürden bei den Europawahlen (BVerfGE 129, 300, und dann nochmals BVerfGE 135, 259).

oder auch nur zu verwandten Modellen eines kooperativen Unterrichts irgendeine Entscheidung getroffen, gegen die verstoßen werden könnte.

Es geht also in Fällen wie dem vorliegenden um eine verfassungsrechtliche *Prognose*, ob sich bestimmte abstrakte Aussagen auf einen neuen Sachverhalt übertragen lassen, nicht um eine einfache Feststellung von Verfassungszuständen. Allerdings wäre es eine Verkürzung, dass alles verfassungsgemäß ist, wogegen nicht (mit Erfolg) geklagt wird. Die Achtung der Verfassung ist – man sollte daran immer wieder erinnern – in der Tat originärer Auftrag bereits von Legislative und Exekutive. Nur müssen sie bei ihren Gestaltungsaufgaben eben auch eigenständig Maß nehmen, zumindest dann, wenn das verbindliche verfassungsgerichtliche Material so knapp ist wie hier.<sup>9</sup> Anders als in anderen Rechtsgebieten gibt es beim Religionsunterricht eben nicht Dutzende oder Hunderte von Judikaten, an denen sich Verwaltungsvorschriften und Gesetzgeber orientieren können, sondern nur den einen Beschluss aus Karlsruhe, zu einem ganz anderen „Fall“.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch die für die Debatte grundlegende Unterscheidung zwischen einer „linearen“ Verfassungskonstruktion und einer verfassungsorientierten Neugestaltung: Eine lineare Verfassungskonstruktion geht pfadabhängig vor – sie folgt einem früh gesetzten Impuls der Rechtsanwendungsebene (hier wahlweise von 1933 oder 1987, s. o.) und deutet diesen immer weiter aus, misst also alle Veränderungen an Definitionen, deren zeit- und kontextabhängige Voraussetzungen entsprechend immer weiter ausgeblendet werden. Bei einem solchen Vorgehen wird ggf. der zweite Teil der verfassungsgerichtlichen Aussage, nämlich die von der Wandelbarkeit der Verfassungsinstitute, vernachlässigt. Es ist im Übrigen auch immer wieder vorgekommen, dass Verfassungsgerichte ihren früheren Standpunkt explizit oder implizit aufgegeben haben – nicht einmal frühere Präjudizien sind also ohne Weiteres für alle Zukunft „geltendes Verfassungsrecht“.<sup>10</sup>

c) Wer vor diesem Hintergrund die Bindung an die Verfassung prospektiv aktualisieren will – und das scheint nach wie vor die gemeinsame Intention in Hamburg zu sein, ganz entfernt von einem bollerigen „Wir machen das jetzt einfach, wer klagen will, kann ja klagen“ –, muss mit feinem Besteck die Tiefenschichten der Rechtslage freilegen, um den „verfassungsrechtlich bestimmten Kern“ zu

<sup>9</sup> Dazu aktuell Oliver Lepsius: *Grundrechtsschutz in der Corona-Pandemie*, in: *Recht und Politik* 56/3 (2020), 258 – 281.

<sup>10</sup> Etwa BVerfGE 150, 244, in Abweichung zur BVerfGE 120, 378; BVerfGE 109, 64, in Abweichung zur BVerfGE 37, 121 (131).

bestimmen und in ein Verhältnis zu setzen mit den Gestaltungsoptionen. Gerade für Theologen sollte die wechselseitige hermeneutische Verwiesenheit zwischen der Norm des Grundgesetzes, Normen der Anwendungsebene (hier etwa des Schulgesetzes und der Staatsverträge zu RUfa) sowie der sozialen Wirklichkeit kein unzugängliches Geheimnis sein – das hat nichts mit Absenkung der verfassungsrechtlichen Bindung zu tun, sondern viel mit ernsthafter Gesetzgebungsarbeit im Verfassungsstaat.

Dabei ist es nun eine Besonderheit der Rechtslage zum Religionsunterricht, dass das Verfassungsrecht hier ausdrücklich an seine Grenzen stößt und interdisziplinäre Unterstützung benötigt. Was die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ sind, lässt sich eben nicht positiv durch das staatliche Verfassungsrecht bestimmen. Benötigt wird die Information durch die Religionsgemeinschaften selbst, an was sie glauben, wie verbindlich sie das selbst finden, ob sie es für exklusiv oder inklusiv ansehen – wollte der Staat hier ein hermetisches TrennungsmodeLL vorschreiben („Religionen müssen an unterschiedliche Dinge glauben“), würde er sein Amt klar überschreiten. Gleiches gilt selbstverständlich auch in die andere Richtung, wollte der Staat Religionsgemeinschaften zu irgendwelchen Synthesen drängen („Wollen nicht alle Religionen letztlich das Gleiche?“). Für den RUfa 2.0 – so viel sollte hier noch einmal wiederholt werden – ist die besondere Spannung ja gerade darin gesucht worden, dass er sich eben nicht für ein oberflächlich inklusivistisches Modell entscheidet, sondern die Gleichzeitigkeit verschiedener Glaubenswahrheit prozedural aufnehmen will – was die Zustimmung und Mitarbeit der beteiligten Religionsgemeinschaften erfordert, aber nicht mit platter Gleichförmigkeit zu verwechseln ist. Deswegen ist die Lehrerrolle in ihrer Doppelung aus personaler Identität und professioneller Distanz für das Gelingen des Modells so entscheidend.

#### 4 Gegenkritik: Zu Standards verfassungsrechtlicher Argumentation

a) Ein verfassungsrechtlicher Argumentationsgang kann auf verschiedene Weise kritisiert werden. Die vielfach gelesene Rezension von Kreß<sup>11</sup> zum Gutachten „Religionsunterricht für alle?“ etwa ist erkennbar als Polemik angelegt. Entsprechend arbeitet der Autor mit Verkürzungen und Auslassungen, um zu seiner Pointe zu gelangen, die eigentliche Lösung des Problems läge in einem staatlichen Religionskundeunterricht. Das kann man selbstredend so machen – für

---

<sup>11</sup> Vgl. Kreß: Rezension zu Wißmann (s. Fußnote 4).

die weitere Debatte sollte allerdings die dortige Darstellung des Sachstands nicht ohne Prüfung zugrunde gelegt werden.

Das betrifft bereits einleitend die großen Linien, etwa die Behauptung, schon die Zulässigkeit des RUfa 1.0 sei „zutreffend durchgängig verneint“ worden; Gleiches gilt für die leichthändige Schlussüberlegung, man könne zum Modell der bekenntnisfreien Schule überwechseln, um sich des Religionsunterrichts zu entledigen; entsprechende Gegenbelege zu diesen straffen Behauptungen finden sich in jedem beliebigen Lehrbuch und Kommentar zum Grundgesetz. Vor allem die Darstellung des juristischen Gutachtens zu RUfa 2.0 hat bei Kreß dann originelle Züge, wenn von ihm dessen politisch intendierte Widersprüchlichkeit konstruiert wird: „Eindeutiges Fazit“ sei dort zunächst, ein religionsübergreifender, trägerpluraler Religionsunterricht wäre „verfassungswidrig“; dann werde „überraschend“ im Gutachten empfohlen, „Fakten zu schaffen“ und so das Nein der Verfassung zu einem Ja umzudeuten; dem Projekt RUfa werde mithilfe eines „Wortspiels“ ein „Freibrief“ ausgestellt.

Nun ja: So ziemlich das Gegenteil ist der Fall. Das Gutachten legt zunächst in einem ersten Durchgang dar, dass in einer bestimmten („linearen“) Auslegung eine Verfassungswidrigkeit von RUfa 2.0 anzunehmen wäre – und dass diese Auslegung keineswegs zwingend ist, zu einem positiven Ergebnis aber eine theologische Aussage erforderlich sei, ob tatsächlich neben der eigenen auch andere Glaubenswahrheiten für möglich gehalten werden. Das bleibt der entscheidende Unterschied zur staatlichen Religionskunde, die per definitionem gar keine Stellung nimmt zur Glaubenswahrheit. Kein Wort wird in der Rezension etwa auch zu der wichtigen Funktion des Religionsunterrichts verloren, den staatlichen Gesamteinfluss auf die Kindererziehung durch ein auf Glaubenswahrheit ausgerichtetes Gegengewicht zu mäßigen. Durch Religionsunterricht sind – so ein eigentlich wichtiger Grundgedanke – besondere Integrationsprozesse möglich, die von der Identität der Schülerinnen und Schüler ausgehen, statt diese staatlicherseits formen zu wollen. Wer Religionskunde einführen will, sollte es sich vielleicht nicht so einfach machen, mehr staatlichen Unterricht per se für eine Lösung für die heterogene Lage in Religionsdingen zu halten.

b) Die Darstellung bei Härle<sup>12</sup> beschäftigt sich in der Hauptsache mit den anstehenden theologischen Fragen und arbeitet als Lösung ein limitiertes Kooperationsmodell auf Basis eines „positionellen Pluralismus“ heraus. Dieser Vorschlag verbindet sich allerdings mit einem kurz gehaltenen Generalvorbehalt gegen

---

<sup>12</sup> Vgl. Härle: *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen* (s. Fußnote 3).

das neue juristische Interpretationsangebot; die juristische Unzulässigkeit von RUfa 2.0 ist sozusagen ein theologisches Hilfsargument für den in Trennung konfessionell verantworteten Religionsunterricht. Dieser Ebenenwechsel in der Argumentation legt zumindest die Kontrollfrage nahe, ob das Beharren auf einem Trennungsmodell auch dann noch die auch kirchlich angemessene Lösung ist, wenn in der Konsequenz flächendeckend Religionsunterricht gar nicht mehr (oder bestenfalls nur durch eine Religionsgemeinschaft) erteilt wird: Für eine immer größere Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler bedeutet das jedenfalls ja die Teilnahme an einem fremden Unterricht. Denn für eine Kooperation mehrerer eigenständig organisierter Religionsunterrichte fehlt es in Hamburg wie überall fast durchgehend an Masse, und so geht der Ansatz von Härle letztlich im praktischen Ergebnis nur von der noch relativ besseren Lage für die evangelische Kirche in Hamburg aus – sie wäre der Hausherr, die anderen die Gäste, bis es absehbar eben gar keinen Gastherrn mehr gibt. Mit Verlaub: Kann das in einem pluralen Gemeinwesen für andere Religionsgemeinschaften eine befriedigende Auskunft sein? Und wie sollten sich unter dem Rubrum des positionellen Pluralismus evangelische Christen in der Diaspora verhalten, wenn ihnen in Freilassing oder im Ruhrgebiet die Teilnahme am katholischen oder islamischen Unterricht „für alle“ angesonnen würde, wenn und weil es nicht mehr zur evangelischen Unterweisung reicht?

Der Kern einer auf beide Positionen bezogenen Gegenkritik allerdings würde lauten: Über Verfassungsrecht muss man verfassungsrechtlich sprechen. Eine Kritik, die rechtsnormative Vorannahmen und Zusammenhänge nicht umfassend, sondern selektiv einbezieht, spielt vor der religionspolitischen Tribüne – sie trägt aber verfassungsrechtlich sehr wenig aus. So liegt es letztlich bei den Argumenten von Härle und Kreß, soweit sie das Verfassungsrecht betreffen.

## **5 Schluss: RUfa 2.0 als Herausforderung – gemessen an den richtigen Fragen**

Das Hamburger Projekt eines Religionsunterrichts „für alle“ in gemeinsamer Verantwortung der beteiligten Religionsgemeinschaften unter dem Dach des Art. 7 Abs. 3 GG ist ein Großexperiment im Zentrum des Religionsverfassungsrechts. Für 100 Jahre haben die Regeln zum Unterricht in religiösen Fragen gegen die Oberflächlichkeit kirchlicher oder staatlicher Letztbestimmung standgehalten: In der demokratischen Schule bleibt ein Raum für individuelle, personale Identitätsbildung, auf die der Staat nicht zugreift – und damit öffnet sich zugleich die Möglichkeit, dass die Staatsschule auch für diejenigen ein Ort der Heimat

ist, deren Leben durch religiöse Wahrheit bestimmt wird. Gerade deswegen ist übrigens auch der Übergang zu einer „bekenntnisfreien“ (und das hieße: laizistischen) Schule mit den bisherigen Grundverabredungen unseres Verfassungsstaats nicht vereinbar, weil er die Religion (nicht nur den Religionsunterricht) aus der Schule herausdrängt – eine offensichtlich oberflächliche Scheinlösung, die vor allem die Ausweichbewegungen in die Winkelschulen der Hinterhöfe stärken würde. Ob das klassische Projekt Religionsunterricht auch unter den Bedingungen des Pluralismus erhalten werden kann, ist freilich nicht ausgemacht. Ohne Zustimmung etwa der Eltern wird gerade das Modell des RUfa nicht funktionieren. Denn zu Art. 7 Abs. 3 GG gehört eben auch das Abmelderecht – weil es ja um Glaubenswahrheiten geht. So hängen die Dinge miteinander zusammen.

Zwei zentrale Herausforderungen werden RUfa 2.0 auch in Zukunft begleiten: Das ist zum einen die Frage, wie eine angemessene Ausbildung von Lehrkräften gelingen kann, die personale Identität und professionelle Distanz verbinden, von (ihrer) Glaubenswahrheit sprechen und doch die Kinder ihrer Klasse nicht danach unterscheiden, ob sie in gleicher Weise glauben. Und das ist zum anderen die Frage, wie konzeptionell aufgefangen wird, dass Religionsunterricht „für alle“ notwendigerweise kein Unterricht „von allen“ ist, der Kreis der beteiligten Träger also weder Atheisten noch andere Glaubensgemeinschaften einschließt. Ein Unterricht, der so vieles gleichzeitig sein will und muss, erfordert auch in Zukunft und auf Dauer Begleitung und Auseinandersetzung.

## Die Autorinnen und Autoren

*PD Dr. Hüseyin Ağuiçenoğlu* studierte Soziologie, Philosophie, Psychologie, Politikwissenschaft und Islamwissenschaft an den Universitäten Istanbul und Heidelberg. Er promovierte 1998 an der Universität Heidelberg und habilitierte sich 2010 an der Universität Bern. Er ist seit 2018 Gastprofessor / wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg.

*Dr. Sandra Anusiewicz-Baer* ist Koordinatorin der Masorti/konservativen Rabbinerausbildung am Zacharias Frankel College und unterrichtet Religionspädagogik an der School of Jewish Theology (Universität Potsdam). Sie promovierte an der Humboldt-Universität zu Berlin und erhielt für ihre Arbeit über die Jüdische Oberschule und ihre Absolventen 2017 den Humboldt-Preis in der Kategorie „Judentum und Antisemitismus“. Sie war Mitbegründerin und Herausgeberin von „Familienmentsch“, dem ersten jüdischen Elternmagazin im deutschsprachigen Raum.

*Zeynep Barış-Yalçınkaya* unterrichtet seit 2009 Deutsch, Sachunterricht, Sport und Religion an einer Hamburger Stadtteilschule. Als alevitische Lehrerin arbeitet sie seit 2013 an der Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“ mit. Am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung bietet sie interreligiöse Fortbildungen an.

*Dr. Jochen Bauer* unterrichtete zwanzig Jahre lang Religion und Geschichte an einem Hamburger Gymnasium. Als Fachseminarleiter am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung bildet er seit 2002 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst für das Fach Religion aus. Seit 2009 ist er als Fachreferent in der Behörde für Schule und Berufsbildung mit der Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“ beauftragt.

*Shila Erlbaum* studierte Jüdische Studien und Soziologie in Heidelberg und Jerusalem. Seit 2004 ist sie als Kultus- und Bildungsreferentin beim Zentralrat der Juden in Deutschland tätig. Sie ist u. a. für den jüdischen Religionsunterricht zuständig und gab in diesem Rahmen das Lehrbuch „Lehre mich, Ewiger, Deinen Weg – Ethik im Judentum“ (2015) heraus.

*Lisa Heinlein* studierte an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg evangelische Theologie und Deutsch auf Lehramt. Seit 2016 unterrichtet sie Deutsch und Religion an einer Hamburger Stadtteilschule.

*Dr. Erhard Holze* war viele Jahre Schulreferent in der Evangelischen Kirche von Westfalen und lehrt seit 2007 als Dozent für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

*Amal Jakobi* unterrichtet Religion, Biologie und Deutsch an einer Hamburger Stadtteilschule. Seit 2012 ist sie als muslimische Vertreterin an der Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“ beteiligt. Seit 2017 ist sie zudem islamische Referentin für das Fach Religion am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

*Prof. Dr. Konstanze Kemnitzer* ist seit 2018 Inhaberin des Lehrstuhls für Praktische Theologie an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel. Forschungsanliegen sind eine



Theorie der Imagination des Evangeliums in der Virtualisierung der Lebenswelten (Immersion, Kreativität, Identitätsperformanz) sowie Überlegungen zu einer Praktischen Theologie im Anthropozän (Promotion 2008, Habilitation 2013).

*Prof. Dr. Thorsten Moos* studierte Physik (Diplom) und Evangelische Theologie. Er ist Inhaber des Lehrstuhls für Diakoniewissenschaft und Systematische Theologie / Ethik und Direktor des Instituts für Diakoniewissenschaft und Diakonienmanagement der Kirchlichen Hochschule Wuppertal / Bethel. Er ist Mitglied u. a. in der Akademie für Ethik in der Medizin, in verschiedenen Ethikkommissionen und im Präsidium des Deutschen Evangelischen Kirchentages.

*Prof. Dr. Markus Mühling* ist Professor für Systematische Theologie an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal / Bethel. Hauptwerk: „Post-Systematische Theologie“ (2020). Promotion (2000): „Gott ist Liebe“; Habilitation (2004): „Versöhnendes Handeln – Handeln in Versöhnung“. Er ist Vorsitzender der Karl-Heim-Gesellschaft und akademischer Vorsitzender des „Theologischen Konvents Augsburgischen Bekenntnisses“; Mitherausgeber von „Kerygma & Dogma“, „Religion, Theologie und Naturwissenschaften“ und des „Jahrbuchs der Karl-Heim-Gesellschaft“.

*Denise Opitz* absolvierte ihr Referendariat an einer katholischen Schule in Hamburg und erteilt seit 2013 Deutsch und den „Religionsunterricht für alle“ an einer staatlichen Grundschule. Als katholische Lehrerin arbeitet sie seit 2015 an der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle mit.

*Dr. Matthias Roser* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie der Kirchlichen Hochschule Wuppertal / Bethel. Promotion (2018): „Schöpfungswissenschaft‘ an evangelikalen Bekenntnisschulen – eine religionspädagogische Analyse“. Forschungsschwerpunkte sind das sog. „Berliner Modell“ des RU, evangelikale Ersatzschulen sowie die Konzeption einer immersiven Fachdidaktik Religion. Er erforscht weiterhin das Phänomen evangelikaler Bekehrungsförmigkeit.

*Prof. Dr. Clauß Peter Sajak* ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte sind Fragen der liturgischen Bildung, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht und die Didaktik interreligiösen Lernens. Er ist besonders im christlich-islamischen Dialog engagiert.

*Slawa Schwarz* studierte an der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg und absolvierte sein Referendariat an einem Mannheimer Gymnasium. Seit 2013 unterrichtet er Englisch und jüdische Religion an einer privaten jüdischen Schule. Als jüdischer Religionslehrer ist er an der Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“ beteiligt.

*Prof. Dr. Hinnerk Wißmann* ist seit 2013 Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, dort u. a. Mitglied des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ und des Centrums für Religion und Moderne (Vorstand), davor hatte er den Lehrstuhl für Öffentliches Recht in Bayreuth inne (Promotion 2001, Habilitation 2007).

# IMPRESSUM

Herausgegeben von der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen (EZW),  
einer Einrichtung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)

Konstanze Kemnitzer / Matthias Roser (Hg.)

„All together now!?“

Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (RUfa 2.0)

EZW-Texte 271

Berlin 2021

## *Anschriften*

EZW: Auguststraße 80, 10117 Berlin

Telefon 030 28395-211, Fax 030 28395-212

[www.ezw-berlin.de](http://www.ezw-berlin.de)

[info@ezw-berlin.de](mailto:info@ezw-berlin.de)

EKD: Herrenhäuser Str. 12, 30419 Hannover

Telefon 0800 5040602

[www.ekd.de](http://www.ekd.de)

[info@ekd.de](mailto:info@ekd.de)

## *Koordination*

Michael Utsch

## *Redaktion*

Ulrike Liebau

Für den Inhalt der abgedruckten Artikel tragen die jeweiligen Autoren die Verantwortung.  
Sie geben nicht unbedingt die Meinung der Herausgeber wieder.

## *Bildnachweis*

Titelfoto: [iStock.com/dragana991](https://www.iStock.com/dragana991)

## *Satz*

Ulrike Liebau

## *Druck*

verbum Druck- und Verlagsgesellschaft mbH, [www.verbum-berlin.de](http://www.verbum-berlin.de)

Dieser EZW-Text kann für Bildungszwecke verwendet werden. Die EZW-Texte können einzeln oder in größerer Menge bei der EZW angefordert werden. Das Verzeichnis lieferbarer Titel mit Online-Bestellmöglichkeit finden Sie auf der Internetseite [www.ezw-berlin.de](http://www.ezw-berlin.de). Ein Bezug der Reihe im Abonnement ist möglich. Spenden sind willkommen.

EZW-Spendenkonto

Evangelische Bank eG

IBAN DE37 5206 0410 0106 4028 10

BIC GENODEF1EK1



Die durch Papier und Druck entstandenen Emissionen werden kompensiert über die Klima-Kollekte –  
Kirchlicher Kompensationsfonds gGmbH. Informationen zu den Projekten unter [www.klima-kollekte.de](http://www.klima-kollekte.de).



[www.ekd.de](http://www.ekd.de)  
[www.ezw-berlin.de](http://www.ezw-berlin.de)

---

Die Freie und Hansestadt Hamburg setzte im Herbst 2019 mit der Einführung des „Religionsunterrichts für alle 2.0“ einen interessanten, herausfordernden und für Diskussionsstoff sorgenden bildungs- und schulpolitischen Akzent. Einen „Religionsunterricht für alle“ gibt es in Hamburg zwar schon seit mehr als 30 Jahren, der „Religionsunterricht für alle 2.0“ beschreitet aber neue Wege als ambitionierte Alternative zwischen konfessionellem Religionsunterricht und rein religionskundlichem Unterricht. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden religiösen und weltanschaulichen Pluralismus soll er religiöse Bildung für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen und gleichzeitig ihrer jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Beheimatung gerecht werden. Der vorliegende Band dokumentiert den im Rahmen der Reihe „Religionspädagogische Denkräume“ der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel gehaltenen Expertenvortrag von Jochen Bauer (Hamburg) und das sich an diesen anschließende Schreibgespräch, ergänzt um Erfahrungsberichte und Reflexionen von am RUfa 2.0 beteiligten Lehrkräften.