

SPIELRÄUME FÜR RELIGIONSUNTERRICHT IN EUROPA

Staatliche Systeme und bürgerschaftliche Dynamik im Blick
auf Religion in der Schule

Karlo Meyer

1. Einleitung

Im westlichen Europa haben alle Staaten eine christlich geprägte Geschichte. Alle Nationen haben freiheitliche, demokratische Staatssysteme. Doch trotz dieser vergleichbaren Bedingungen unterscheiden sich die Spielräume für Religion in der Schule erheblich. Neben den übergreifenden offiziellen Rahmenvorgaben entwickelten sich teils regional, teils auf Einzelinitiativen hin eigene Dynamiken, mit Religion schulisch umzugehen. Besonders das mehr oder weniger institutionelle Zusammenspiel mit weiteren Kreisen der Bevölkerung und damit die Möglichkeit der »Erdung« des Religionsunterrichts soll im Folgenden im Fokus stehen.

Dabei blicke ich zunächst allgemein auf die gesamteuropäische Ebene und beschreibe als Überblick einige Konstruktionen zu Religion und Schule in ausgewählten Staaten (2.), um ausführlicher auf das Beispiel England mit dessen Chancen und Problemen einzugehen (3.). Scheinbar ähnlich wie England - mit den Vor- und Nachteilen jedoch ganz anders gelagert - folgt der kleine Bundesstaat Bremen mit seiner Variante, Religion aufzunehmen (4.). Aus den unterschiedlichen Erfahrungen insbesondere der letzten beiden werden dann Schlussfolgerungen zur Konstitution des schulischen Religionsunterrichts in der Gesellschaft gezogen (5.).

2. Länderspezifische Verortungen des Religionsunterrichts und gegenläufige Dynamiken (Beispiele Spanien und Norwegen)¹

Auf den ersten oberflächlichen Blick ergibt sich eine Zweiteilung Europas: Da sind vor allem im Süden Staaten mit einem einzigen, mono-konfessionellen Religionsunterricht (Spanien, Italien, Griechenland u. a.) und im Norden Staaten (Skandinavien und England), in denen der Religionsunterricht (RU) über Konfessionen und sogar Religionen hinaus geweitet ist. In einigen mitteleuropäischen Ländern wie Deutschland und den Niederlanden ergibt sich ein vielschichtiges, zum Teil regional auch unterschiedliches Bild.

Doch dieses Bild kann nur die Oberfläche der tatsächlichen institutionellen Situationen berühren. Insgesamt gilt, wie P. Schreiner feststellt: »Etiketten taugen nicht für eine sachgemäße Charakterisierung der bestehenden Ansätze des RU. Konfessionell versus nicht-konfessionell, Religionskunde versus Religionsunterricht, diese Zuschreibungen können die bestehenden konkreten Ausprägungen von RU nicht zureichend beschreiben. Die Begriffe werden unterschiedlich verstanden und haben keine übergreifende Bedeutung, der alle zustimmen würden. Der jeweilige Kontext mit dem vorherrschenden Verständnis von Bildung und die öffentliche Wahrnehmung von Religion sind z.B. prägender als solche Etiketten.«²

Aus der Vielzahl dieser europäischen Kontexte seien hier zunächst drei und im Folgenden zwei weitere sehr unterschiedliche Varianten mit einem kurzen Abriss herausgegriffen. Sie zeigen einerseits, dass das Staatsmodell und die Form des Religionsunterrichts in sich komplexer sind als es eine einfache Zweiteilung Europas nahe legen würde, andererseits, dass oft gegenüber den offiziellen Modellen sich eigene Kräfte innerhalb der Bevölkerung entwickeln, die mal mehr, mal weniger auf den Unterricht Einfluss nehmen. Ich greife zunächst Spanien und Norwegen heraus.

Nach *Spaniens* Verfassung von 1978 orientierte sich die staatliche Administration an dem französischen Modell – also dem Prinzip der Trennung von

¹ Peter Schreiner kommt das Verdienst zu, durch sein umfassendes Engagement zum europäischen Austausch in Bezug auf den Religionsunterricht beigetragen zu haben. Auf von ihm herausgegebene Bände und Artikel wird in diesem zweiten Abschnitt zurückgegriffen.

² PETER SCHREINER, Religionsunterricht im Kontext europäischer Bildungspolitik – Potenziale und Herausforderungen. Referat beim Internationalen Berufsschulsymposium 2012, 8.-10.3.2012 im Schloss Seggau bei Graz am 9.3.2012, 3f. (http://www.ci-muenster.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Religionsunterricht_Kontext_europaeischer_Bildungspolitik_Graz_2012.pdf; letzter Aufruf 16.9.2013).

Staat und Kirche, der wohlbekannten »laïcité«.³ Doch gegenüber diesem Rahmenmodell des Verhältnisses von Staat und Religionsgemeinschaft zeichnen die spanischen Konkordate mit dem Heiligen Stuhl von 1979 und 1996 ein anderes Bild.⁴ Demnach unterstützt der Staat Religionsunterricht, und seit 1996 werden die Religionslehrkräfte und die Lehrpläne von der katholischen Kirche bestimmt.⁵ Es besteht immerhin die Möglichkeit, sich von der katholischen Unterweisung abzumelden. In Folge der muslimischen Zuwanderung vor allem aus Nordafrika (Marokko und Algerien) bildeten sich in dieser Monokultur jedoch auch Zentren muslimischen Glaubens. Aufgrund der relativ geringen Zahl wurde bisher regelmäßig die Erteilung von muslimischem Religionsunterricht abgelehnt. Gunther Dietz beschreibt eindrücklich eine Entwicklung in Granada. Auf Initiative muslimischer Eltern gingen alle muslimischen Schüler in dieser Stadt zu ein und derselben Grundschule und das Quorum zur Erteilung von muslimischem Unterricht wurde tatsächlich erreicht.⁶ Dennoch war diesem Vorgehen kein Erfolg beschieden: Diese Akkumulation von Migranten wurde aus sozialen Gründen als unzutraglich empfunden und von der Verwaltung eine Verteilung der Schülerinnen auf verschiedene Schulen erwirkt, so dass die nötigen Schülerzahlen nicht mehr erreicht werden konnte. Der Versuch der Eltern war gescheitert. Die »Monokultur« war wieder in Stand gesetzt.

Im Unterschied zur spanischen, offiziell religionsneutralen Verfassung bestand in *Norwegen* bis zum Jahr 2012 eine Staatskirche. Innerhalb dieser konstitutionellen und ähnlich wie in Spanien mono-religiösen Situation wurde zunächst ab 1969 neben »Christentum« auch »Lebensgestaltung« erteilt und 1997 als erheblicher Umbruch ein neues multireligiöses Fach geschaffen, das in seiner Neutralität für alle unterrichtet werden sollte: Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, KRL - Christentumskunde, Religionen und Weltanschauungen oder Christentumskunde, religiöse und ethische Lehre.⁷ »Es wurde ein verpflichtendes Fach, mit der Möglichkeit der teilweisen Abmeldung, nämlich dann, wenn Unterrichtsaktivitäten die religiöse Praxis anderer

³ Weiterführend: THILO GROLL, Die Religionsfreiheit in der spanischen Verfassung (Verfassungsrecht in Forschung und Praxis 4), Hamburg 2002.

⁴ GUNTHER DIETZ, Religious Diversity - Opportunity or Threat? »The Return of Islam« to Al-Andalus (Spain), in: JOHANNES LÄHNEMANN / PETER SCHREINER (Hrsg.), Interreligious and Value Education in Europe. Map and Handbook, Münster 2009, 53-56, hier: 53.

⁵ A.a.O., 54.

⁶ A.a.O., 54f.

⁷ PETER SCHREINER, Religious Education in Europe - Situations and Developments (2009), 8 (http://www.ci-muenster.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Religious_Education_in_Europe_Situation_Developments_2009.pdf; letzter Aufruf 16.9.2013); ausführlich BERND KRUPKA, Vom Religionsunterricht zu »Religion, Weltanschauung und Ethik« oder: Menschenrechte versus Allgemeiner Religionsunterricht. Erfahrungen aus Norwegen, in: ZPT 62 (2010), 159-165, hier: 159ff.

Religionen beinhalten, z. B. Kirchen- oder Moscheebesuch. Keine Abmelde-möglichkeit gibt es für den religionskundlichen Teil des Unterrichts.«⁸

Hier waren es nach Auskunft norwegischer Religionswissenschaftler regionale »Fischerdörfer«, die erheblichen Wert darauf legten, auch das Christentum angemessen zu berücksichtigen, so dass in der Realität des Unterrichts diese Religion einen erheblichen Anteil behielt.¹⁰ Am anderen Ende der Skala elterlicher Vorstellungen klagten nun einige Eltern unterstützt von der humanistischen Union, die ihrerseits bei dem insgesamt verpflichtenden Fach allzu viel traditionelles Christentum wahrnahmen. Nach juristischen Niederlagen auf nationaler Ebene bekamen sie vor dem Genfer Menschenrechtskomitee 2004 und vor dem europäischen Gerichtshof für Menschenrechte 2007 Recht¹¹ und es erfolgten Überarbeitungen des Religionsunterrichts hin zu größerer Neutralität.¹² Das Fach heißt nun RLE, Religion, Weltanschauung und Ethik.¹³ Die Initiative hatte Erfolg.

Zu erwähnen ist schließlich noch das *niederländische Modell*, in dem das Elternengagement sehr groß geschrieben wird und eine Vielzahl von Schulgründungen auf Elterninitiative beruht. Je nach deren Hintergrund sind auch religiös sehr unterschiedliche Schulen entstanden, so dass sich ein Kaleidoskop diverser Religionsunterrichtsvarianten ergibt. Spannend kann es hier werden, wenn in dem einstigen protestantisch geprägten Stadtteil mit einer damals gegründeten evangelischen Schule nun neue Siedlungsstrukturen entstehen und die Mehrheit zum Beispiel Muslime sind, die wegen der großen Nähe nun diese Schule besuchen.

Fazit: Es zeigt sich an verschiedenen Standorten, dass neben dem übergeordneten nationalen Arrangement bezüglich des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen, sich zum Teil aus Elterninitiativen ganz eigene Dynamiken entwickeln, in denen deutlich andere Modelle favorisiert und zum Teil durchgesetzt werden. Das heißt, dass neben den offiziellen konstitutionellen Fragen der Art des Religionsunterrichts selbst auch das Modell der Kommunikation des Staates mit den Bürgern und insbesondere Eltern zu den Fragen des Reli-

⁸ PETER SCHREINER, *Bildungskonzepte im Lernbereich Ethik-Religionen-Kultur: eine Orientierung im europäischen Horizont* (2008), 8; (http://www.ci-muenster.de/themen/Evangelische-Bildungsverantwortung-in-Europa/Bildungskonzepte_Ethik_Religionen_Kultur_2008.pdf; letzter Aufruf 16.9.2013).

⁹ So WANDA ALBERTS, damals Associate Professor in the Study of Religions in Bergen, bei einem Vortrag in Bremen am 4.5.2011 zu »Religionswissenschaftliche Fachdidaktik - Erfahrungen aus Skandinavien«.

¹⁰ Bei einer Revision der Vorgaben wurden 55 % des Unterrichts für das Christentum vorgesehen, KRUPKA, *Religionsunterricht* (s. Anm. 7), 159.

¹¹ A.a.O., 161.

¹² SCHREINER, *Bildungskonzepte* (s. Anm. 8), 8.

¹³ KRUPKA, *Religionsunterricht* (s. Anm. 7), 163. Entsprechende Änderungen sind seit 2008 in Kraft.

gionsunterrichts eine eigene Rolle für die Entwicklung spielt. Je nach gesellschaftlichem Kontext hatten elterliche Initiativen mehr oder weniger Erfolg.

3. Religionenübergreifender Religionsunterricht mit Beteiligung von Interessengruppen (Beispiel England)

In England wurden nun gesellschaftliche, regionale Klärungsprozesse zu Religious Education (RE) konstitutiv in die gesetzlichen Regelungen aufgenommen. Die Entwicklungslinie setzt schon vor 150 Jahren an: Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde in England (wie in vielen anderen Staaten Europas) ein staatliches Schulsystem neben den kirchlichen aufgebaut, und es stellte sich die Frage, in welcher Form in diesen Schulen des Staates Religion ihren Platz hätte. Nach langen Diskussionen wurde im Gesetz von 1870 ein Vorschlag des Abgeordneten Cowper-Temple aufgenommen. Religionsunterricht wurde an staatlichen Schulen möglich, jedoch das Folgende dazu festgehalten: »No religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in school.«¹⁴ (Frei übersetzt: in der Schule darf kein religiöser Katechismus oder sonst eine spezifische Lehre unterrichtet werden, der bzw. die für eine bestimmte Konfession charakteristisch ist). Nach dem Abgeordneten wurde es »Cowper Temple amendment« genannt. Darüber hinaus wurde keinerlei Budget für den Religionsunterricht zur Verfügung gestellt. Schulen hatten also prinzipiell die Möglichkeit, Religion zu erteilen, wenn thematisch alles Spezifische jedweder Konfession vermieden wurde und sie selbst dazu das Geld aufbrachten. Trotz des letztgenannten Mangels setzte sich der Religionsunterricht durch, und als konfessionenübergreifende Thematik etablierte sich der reine Bibelunterricht.

Eine entscheidende Gesetzesnovellierung zum Religionsunterricht wurde erst 74 Jahre später erlassen. Die Situation war durch den zweiten Weltkrieg bestimmt und das Bewusstsein der Bedrohung von Demokratie und Christentum durch die totalitären Mächte, insbesondere Nazi-Deutschland. »To some it was the war between Nazi and Christian, but to most it was a war between totalitarianism and democracy. ... And to the majority Christian ethics seemed to be the basis of British democracy.«¹⁵ In dieser Zeit und auch in dieser Abgrenzungssituation gelang es William Temple, einem der einflussreichsten Kirchenmänner dieser Zeit, die Idee ökumenischer Weite ins Gespräch zu

¹⁴ The Elementary Education Act, 1870, Sec. 14,2., Report of the Committee of Council on Education; with Appendix 1870-71, Presented to both Houses of Parliament by Command of Her Majesty, London 1871 (HMSO 1871), xxi-xc, hier: xxiv.

¹⁵ WILLIAM ROY NIBLETT, The Religious Education Clause of the 1944 Act. Aims, Hopes and Fulfilment, in: A. G. WEDDERSPOON (Hrsg.), Religious Education 1944-1984, London 1966, 15-32, hier: 20.

bringen. Das Verständnis des »establishments«, das zuvor durch die Verbindung von anglikanischer Kirche und Staat geprägt war, wurde so auf die unterschiedlichen Denominationen in Großbritannien ausgedehnt. In diesem Kontext wurde im Bildungsgesetz von 1944 einerseits die Cowper-Temple-Klausel übernommen, andererseits aber eine neue Institution gesetzlich festgeschrieben. Für den Religionsunterricht wurden nun Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien »im Einvernehmen« (Agreed Syllabusses) verpflichtend. Jedes County sollte dazu eine Konferenz aus vier Gruppen bilden (Anglikanische Kirche, andere Denominationen, Behörde, Lehrer), um sich über Themen und Vorgehen des Religious Education zu einigen.¹⁶ Darüber hinaus konnten auch ständige Konferenzen zu dem Thema etabliert werden (Standing Advisory Council on Religious Education). Finanzielle Unterstützung für die RE wurde nun befürwortet. Mit dieser Ergänzung des alten Gesetzes kam es in dieser Zeit zu etwas, was man die »Vision einer neuen Gesellschaft« nennen kann: nach dem Krieg sollten der Staat und die verschiedenen (!) Religionsgemeinschaften zusammen unter Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten die schulische RE gestalten. Das kommunale Gespräch sollte so etabliert und gewissermaßen ein konstruktiver »Zwang« zu Arrangements und Kompromissen entstehen, um die entsprechenden Rahmenrichtlinien zu verabschieden. Und in der Tat setzten sich Menschen aus den unterschiedlichen Denominationen mit Lehrern und behördlichen Repräsentanten nach dem Krieg zusammen, um für ihre Grafschaft den Religionsunterricht »einvernehmlich« zu regeln. Von Region zu Region entstanden so zum Teil recht unterschiedliche Vorschläge zum Religionsunterricht.

Eine neue Situation ergab sich am Ende der 60er Jahre: zwar konnten nun Migranten nicht mehr unkompliziert als Wanderarbeiter aus dem Commonwealth kommen und zum Beispiel nach zwei Jahren gehen, aber sie hatten die Möglichkeit, ganz im Vereinigten Königreich zu bleiben. Die, die blieben, hatten die Option, ihre Familien nachzuziehen; und in den Industriegebieten entstanden Schulbezirke, in denen zum Teil bald Hindus und pakistanische Muslime die Mehrheit bildeten.

Gleichzeitig hatten während der Wende zu den siebziger Jahren kirchliche Gremien deutlich signalisiert, dass Religious Education allein von der Schule und deren Gegebenheiten her zu begründen sei. So kam es, dass die Rahmenrichtlinienkonferenz im Industriegebiet Birmingham Rahmenrichtlinien »im Einvernehmen« veröffentlichte, die nicht mehr das Christentum als entscheidendes Unterrichtsthema vorsahen, sondern die Themen auf andere Religio-

¹⁶ Section 26 des Gesetzes, vgl. auch KARLO MEYER, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Göttingen ²2012, 105f. Zu den Bedingungen, unter denen zuvor Syllabusses geschrieben wurden, vgl. MICHAEL H. GRIMMITT, Evolving Styles of Religious Education in England, in: Word in Life, August 1981, 136-143, hier: 136f.

nen ausweiteten. Die Prozesse und Diskussionen der Rahmenrichtlinienkonferenzen setzten sich in den anderen Grafschaften fort, bis 1988 zentral im Education Reform Act Englands festgehalten wurde, dass der Religionsunterricht das Faktum zu reflektieren habe »that religious traditions in this country are in the main Christian, whilst taking account of the teaching and practices of other religious traditions« (frei übersetzt: es sei bei RE zu reflektieren, dass die religiösen Traditionen dieses Landes hauptsächlich christliche sind, während zugleich die Lehre und Praxis anderer religiöser Traditionen zu berücksichtigen sei). Da der Diskussionsstand in einigen Grafschaften aufgrund der jeweiligen Situation vor Ort und dem Gespräch unter den Konferenzmitgliedern schon zu sehr viel offeneren Konzeptionen geführt hatte, wurde die Formulierung »in this country ... the main Christian« als Rückschritt empfunden. Für wieder andere war es ein Sprung nach vorn. Die Entwicklung und das Gespräch setzte sich jedoch fort, so dass vom Department for children, schools and families 2010 »ausgewogen« formuliert wurde: »The study of religion should ... provide an appropriate balance between and within Christianity, other principal religions, and, where appropriate other religious traditions and worldviews«¹⁷.

Verbunden mit der Dynamik um die Diskussionen zu einvernehmlichen Rahmenrichtlinien entwickelten sich diverse pädagogische Innovationen zu einem Unterricht über die großen Religionen. So etablierte sich ausgehend von englischen Überlegungen in ganz Europa die Unterscheidung von einem sachorientierten »learning about religion« (»über« Religionen Sachwissen lernen) und einem auf existentielle Belange und die Förderung des einzelnen Schülers zielendes »learning from religion« (»von« Religiösem ausgehend für die eigene spirituelle Entwicklung lernen).¹⁸ Die Stärken und Schwächen von Ansätzen zur Verbindung beider (»learning through«) beeinflussen bis heute die Diskussion und prägen auch europäische Diskussionen.

Fazit: Durch die Komitees und ihren Zwang, dass unterschiedliche religiöse Gruppierungen sich einigen mussten, entstanden Impulse, durch die sich regional zunächst durchaus verschiedene Variationen von Religionsunterricht im Gespräch mit sehr unterschiedlichen Gruppierungen entwickelten. Es entfaltet sich eine Dynamik für religionspädagogische Innovationen mit Ausstrahlung auf weitere europäische Länder.¹⁹

¹⁷ DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES, Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010, Nottingham 2010, 23.

¹⁸ Diese Unterscheidung wurde in einer der einflussreichsten Regionen dieser Zeit, in Birmingham von M. Grimmitt entwickelt, GRIMMITT, Styles, 7f (hiermit korrigiere ich meine Sichtweise von 1999, M. Grimmitt habe diese Unterscheidung erst 1981 veröffentlicht).

¹⁹ Vgl. MEYER, Zeugnisse (s. Anm. 18).

4. Religionenübergreifender Religionsunterricht ohne Beteiligung von Interessengruppen (Beispiel Bremen)

Im Stadtstaat Bremen sind scheinbar ganz ähnliche Strukturen zur Positionierung des Religionsunterrichts in der Schule zu finden wie in England. 1799 wurde auf privater Basis eine Bürgerschule für »junge Bürgersöhne beyder Confessionen« gegründet,²⁰ die zunächst durchaus kritisch betrachtet wurde. Die Bezeichnung »beyder Confessionen« bezog sich dabei auf die reformierte und die lutherische Konfession. Gegenüber der anfänglichen Kritik wurde das Konzept jedoch sehr positiv von der Bürgerschaft aufgenommen. Im Laufe des 19. Jahrhunderts etablierte sich diese konfessionsübergreifende Form auch an anderen Schulen und verband sich um die Wende zum 20. Jahrhundert auch religionspädagogisch mit regen Debatten, die im gesamten Deutschen Reich Widerhall fanden.²¹ Der Kompromiss zu den Inhalten fand im Namen des Unterrichts seinen Ausdruck: »Biblische Geschichte«. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in der Landesverfassung festgeschrieben, einen »Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage« (BGU) (Art. 32 BrLVerf) zu erteilen. Damit besteht ein eklatanter Unterschied zur bundesdeutschen Regelung, genauer zum Artikel 7,3 GG, der mit der Formulierung »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« nach allgemeiner Rechtsauffassung auf einen Konfessionen trennenden, bekenntnisgebundenen Unterricht zielt. Da die Bremer Verfassung vor dem Grundgesetz verabschiedet wurde, regelt Artikel 141 GG die Situation dahingehend, dass Staaten, in denen Landesverfassungen schon vor dem Grundgesetz eine andere Regelung hatten, diese beibehalten dürfen. Da dies damals allein auf Bremen zutraf, wurde Artikel 141 gemeinhin »Bremer Klausel« genannt. Nach Auseinandersetzungen um die Begrenzung des Bremer Religionsunterrichts auf das evangelische Bekenntnis wurde 1971 vom Bundesverfassungsgericht festgehalten, dass dessen Verständnis allgemeiner als nur evangelisch zu fassen sei (und damit eben nicht mehr nur als innerevangelischer Kompromiss zu verstehen sei, wie noch 170 Jahre zuvor).²² Nachdem in Deutschland für Gastarbeiter die Möglichkeit bestand, ihre Familien nachzuholen (fast zehn Jahre nach der Regelung in England), nahm ab der zweiten Hälfte der

²⁰ JÜRGEN LOTT / ANITA SCHRÖDER-KLEIN, Religion unterrichten in Bremen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2006), Heft 1, 68–79, hier: 69.

²¹ Z.B. die Denkschrift von 1905, dazu LOTT/SCHRÖDER-KLEIN, a.a.O., 6.

²² A.a.O., 70. Dazu auch MARTIN ROTHGANGEL, Religionspädagogisches Gutachten zur Erteilung des »Unterrichts in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage« durch Mitglieder nichtchristlicher Religionsgemeinschaften (2006), 2 und 5f ([http://www.user.gwdg.de/~theo-web/Theo-Web/Wissenschaft%2006-01%20Texte%20\(neu\)/Microsoft%20Word%20-%20Rothgangel-Gutachten-Bremen-END2.pdf](http://www.user.gwdg.de/~theo-web/Theo-Web/Wissenschaft%2006-01%20Texte%20(neu)/Microsoft%20Word%20-%20Rothgangel-Gutachten-Bremen-END2.pdf); letzter Aufruf 16.9.2013).

siebziger Jahre auch die Zahl von Kindern anderer Religionen zu. Durch die Offenheit des Verständnisses wurde auch für sie der BGU geöffnet und zumindest ab der zehnten Klasse offiziell mit der Bezeichnung »Religionskunde« überschrieben, um den Religionen übergreifenden Charakter zum Ausdruck zu bringen.

Soweit scheint das Gefälle der Entwicklung recht ähnlich mit der englischen Geschichte des Religious Education. Vergleichbar weitete sich eine innerchristliche Öffnung zu einem Religionen übergreifenden Verständnis. Getragen von der jeweiligen Bürgerschaft gehen von der Region mit ihrem Religionsunterricht übergreifende pädagogische Debatten aus (Denkschrift von 1905, Gansberg, Scharrelmann Anfang des 20. Jahrhunderts, England 70er und 80er Jahre). So regte auch mit der Frage zum Religionsunterricht der neuen Bundesländer das Bremer Modell in den 90er Jahren noch einmal zu Diskussionen an.²³ Trotz Bremer Beteiligung in den Kommissionen von Brandenburg ist die Lösung dieses östlichen Bundeslandes durch den sehr eigenen Hintergrund dort doch kaum mit Bremen zu vergleichen.

Doch im Unterschied zu England zeigt sich noch ein anderes Phänomen: Die fachgerechte Erteilung des Biblischen Geschichtsunterrichts wurde in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr bis auf einen minimalen Rest reduziert. Das Ergebnis lässt sich folgendermaßen umreißen: Laut Erlass der Bildungsministerin wird BGU/Religionskunde in der Sekundarstufe nur einstündig erteilt,²⁴ in der achten und neunten Klassenstufe fällt er oft ersatzlos fort.²⁵ Mehr als die Hälfte der Schulen erteilen gar keinen entsprechenden Unterricht.²⁶ Eine große Anfrage an den Senat der Stadt ergab: In 43 % der *Grundschulen* Bremens wird das Fach zweistündig, in 32 % einstündig erteilt. Ein Viertel der *Sekundarstufen* erteilt das Fach bis zur zehnten Klasse, ein weiteres Viertel nur in der fünften und sechsten, beides einstündig, in der anderen Hälfte der Schulen entfällt das Fach.²⁷ Auf Schülerzahlen umgerechnet ist die Bilanz ernüchternd: Insgesamt erreicht das Fach in der Sekundarstufe in der fünften Klasse 26 %, in der sechsten Klasse 27 %, in der siebten 17 % und in

²³ Z.B. JÜRGEN LOTT (Hrsg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 4), Weinheim 1992.

²⁴ LOTT/SCHRÖDER-KLEIN, Religion (s. Anm. 19), 72.

²⁵ Bis vor wenigen Jahren war dies sogar offiziell, vgl. LOTT/SCHRÖDER-KLEIN, Religion (s. Anm. 19), 71. Vgl. FACHVERBAND DER RELIGIONSLEHRKRÄFTE IM LANDE BREMEN, Religion in den Schulen im Land Bremen. Impulse zu einer Neuorientierung, Bremen 2013, 6.

²⁶ LOTT/SCHRÖDER-KLEIN, Religion (s. Anm. 19), 72: »Zahlenmäßig stehen jeder Fachlehrkraft etwa zehn fachfremd Unterrichtende gegenüber«.

²⁷ BREMISCHE BÜRGERSCHAFT, Unterricht in Biblischer Geschichte an den Schulen im Lande Bremen (Drucksache 17/815 [zu Drs. 17/729] vom 02.06.2009. Mitteilung des Senats vom 2. Juni 2009), Bremen 2009, ohne Seitenzahl, unter »Antwort zu Frage 1«.

der zehnten 21 % der Schülerschaft.²⁸ Ein Weiteres kommt hinzu: »nahezu 90 % der das Fach unterrichtenden Lehrkräfte (tun, K. M.) dies fachfremd ... Unter fachfremd eingesetzten Lehrkräften sind solche zu verstehen, die das Unterrichtsfach nicht studiert haben.«²⁹ Diese Zahlen legen nahe, dass nur ein einstelliger Prozentsatz aller Schüler in der Sekundarstufe in einer Stunde pro Woche Unterricht von einem Religionsfachlehrer erhält. Soweit die offizielle Antwort des Senats.

Damit ist auch ohne bundesweite Statistik davon auszugehen, dass nirgendwo in Westdeutschland sonst so wenig Religion erteilt wird wie in dieser Stadt. Der weitgehend bewusste Verzicht auf das Fach ist auch deshalb erstaunlich, da die Organisation dieses Faches für die Rektoren und Koordinatoren sehr viel einfacher ausfallen dürfte als in den anderen westlichen Bundesländern. In diesen ist zur selben Stunde für jeden Jahrgang ab der ersten Klasse zwei Mal in der Woche zwischen katholischem, evangelischem, ethischem und zum Teil schon islamischem Unterricht zu unterscheiden – diese Komplikation entfällt in Bremen. Die Gründe für den Ausfall sind sicherlich vielschichtig. Zunächst kann man festhalten, dass in Bremen keine bundesverfassungsgemäße Festschreibung von Religionsunterricht besteht. Das Verpflichtungsgefühl gegenüber einer Landesverfassung und einem Erlass zur einstündigen Erteilung dürfte deutlich niedriger sein. Das Entscheidende lässt sich jedoch meines Erachtens im Gegenüber zu England deutlich herausarbeiten:

Durch Einführung von gemischten Kommissionen und den Agreed Syllabuses besteht im Religious Education eine bleibende Anbindung des Religionsunterrichts an ganz unterschiedliche Interessengruppen (Lehrer, Gewerkschaften, Religionsgemeinschaften) und bewirkt damit eine bleibende Diskussion zu Themen des Religionsunterrichts in diese Gruppen hinein. In Bremen wurde spätestens durch die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts von 1971 der Zusammenhang des BGU mit der evangelischen Kirche aufgehoben. Ohne solch einen im besten Sinne positionellen Interessenvertreter und einen institutionellen Ort zur »Erdung« und auch zur »Streitkultur« um Inhalte des BGU (und damit zu einer weiteren Diskussion über die Religionspädagogik hinaus) empfanden Rektoren und Koordinatoren unterschied-

²⁸ BREMISCHE BÜRGERSCHAFT, a.a.O., ohne Seitenzahl, unter »Antwort zu Frage 4«. Die Zahlen für Bremerhaven liegen mit 48 % deutlich darüber.

²⁹ So die offizielle Auskunft in: BREMISCHE BÜRGERSCHAFT, a.a.O., ohne Seitenzahl, unter »Antwort zu Frage 6«. Zurückgegriffen wird dabei auf den Stand vom 28.11.2008 mit 126 Fachlehrern von denen allerdings 49 das Fach nicht unterrichten. Es bleiben also 77 fachliche Lehrkräfte. Der Senat rechnet zu den Fachlehrern für die Grundschule auch solche mit Sachunterricht und Kursen in BGU und kommt so auf 102 Qualifizierte; insgesamt werden 717 genannt, die das Fach unterrichten. Die Quote der so berechneten Fachfremden beträgt demnach 85,7 %. Auch heute ist davon auszugehen, dass sich die Situation nicht grundlegend gewandelt hat.

lichster Schulen offenbar keinen Druck und keine Notwendigkeit mehr, dieses Fach aufrecht zu erhalten. Fachlehrkräfte wurden nicht mehr angefordert, der Unterricht in der Studentafel gestrichen.

Fazit: Ohne eine Stütze durch Interessenvertreter der Religionsgemeinschaften, der Bevölkerung allgemein oder etwa klärend-vermittelnde Komitees zwischen den Religionsgemeinschaften, Lehrkräften und dem Staat fehlt der nötige Rückhalt, was den Bremer »Unterricht in Biblischer Geschichte« zum vergleichsweise leicht streichbaren Fach werden lässt.

5. Folgerungen zur Konstitution von Religionsunterricht

Bürgerliches Engagement einzelner Gruppen kann in ganz unterschiedlichen Regionen Europas für all die für Überraschungen sorgen, die offizielle Leitlinien für Religion in der Schule erlassen. Dies lässt sich an so unterschiedlichen Ländern wie Spanien und Norwegen deutlich zeigen. Die beschriebenen Initiativen liefen gegenüber den offiziellen Interessen eher konträr. In einem anderen Land wie den Niederlanden können durch die Option von eigenen Schulgründungen die Interessen zum Beispiel in einem Stadtteil aufgenommen werden. Entsprechend rege wurden Schulen gegründet. In England wurde das klärende Gespräch zur Ausrichtung des Unterrichts offiziell in die Konstitutionsbedingungen des Religious Education aufgenommen.

Regionale Komitees, deren Mitglieder aus ganz unterschiedlichen Verbänden und Religionsgemeinschaften stammen, sorgen in der entsprechenden Region für eine dynamischere »Klärungskultur« mit ganz unterschiedlichen Beteiligten. Dies dürfte noch dadurch verstärkt werden, dass diese Komitees gezwungen sind, sich am Ende auf ein gemeinsames verbindliches Dokument zu einigen. In anderen Ländern gibt es eine solche Institution nicht. Der Mangel dieser Möglichkeit des »Austarierens« von Lösungen zwischen verschiedenen Parteien kann zu Klagen bis zum europäischen Gerichtshof für Menschenrechte führen oder auch zum raschen Scheitern von an sich berechtigten Initiativen. Die englischen Komitees leisten bis zu einem gewissen Grad schon im Vorfeld die Funktion, strittige Fragen zu klären. Auch wenn 1944 in England die entsprechenden Vorgaben mitten im Krieg völlig unrealistisch waren, bewährte sich das Modell. Wieweit man den Komitees als solchen europaweite Strahlkraft zusprechen will, mag dahin gestellt bleiben. Die regionale Impulskraft dürfte jedoch unbestritten sein.

Bei einem sehr ähnlichen Ansatz eines allgemeinen Religionsunterrichts ohne entsprechende Komitees – wie in Bremen – lässt sich gut der »Pendelschwung« in die entgegengesetzte Richtung zeigen. Der mangelnden Einbindung von Kirchen und anderen Bevölkerungsgruppen steht in dem Stadtstaat ein Ausdünnen der Erteilung von Religion zur Seite und in vielen Schulen das gänzliche Verschwinden des Faches. Ein Einsatz der Kirchen für das Fach findet nicht statt und allein die Interessenvertretung der Religionslehrkräfte

selbst weist in stetem Rhythmus auf den zunehmenden Mangel hin. Es fehlt eine Vermittlung des Faches in die Mitte der Gesellschaft oder zumindest (auch politisch) starke Interessensgruppen hinein. Es spricht viel dafür, dass entweder eine tiefere gesellschaftliche Einbettung des Faches in institutionelle Strukturen oder aber konstruktive »Lobbyarbeit« von Religionsgemeinschaften den Trend der abbrechenden Erteilung zumindest verlangsamen könnten, wie es (im Vergleich) in anderen Bundesländern der Fall ist. Da ein breiterer sozialer Rückhalt fehlt, kann in Bremen offenbar ohne großes Aufsehen aus Sicht der Unterrichtskordinatoren gespart werden.

Auf der Grundlage der beschriebenen Sachverhalte erlaube ich mir eine Folgerung zur Diskussion zu stellen. Aus geschichtlichen Entwicklungen verschiedener Länder allgemeine Linien und gar verallgemeinerbare Folgerungen abzuleiten, ist sicherlich nicht möglich, da sich die Komplexität der Zusammenhänge in derselben Form nie direkt übertragen lässt. Dennoch scheinen mir die folgenden Überlegungen in sich schlüssig zu sein:

Der deutsche Religionsunterricht nach Artikel 7.3 GG hat seine Stärke darin, dass er durch religiös-positionelle Interessenvertreter (evangelische Landeskirchen, katholische Bistümer, zum Teil unterschiedliche muslimische Konsortien) eine institutionelle Stütze erfährt und daher großflächig nicht unbesehen einfach fortgelassen werden kann.

Liberale Stimmen plädieren dafür, das Fach zu öffnen und von den Kirchen abzukoppeln, ohne eine institutionelle Anbindung an regionale religiöse Diskussionskulturen vorzusehen.³⁰ Ich halte dies mit Blick auf den Gewinn einer allgemeinen religiösen Bildung aller Schülerinnen und Schüler aus den besagten Erfahrungen (nicht zuerst aus inhaltlichen Gründen) für kontraproduktiv. Es besteht das konkrete Risiko, dass der Religionsunterricht ohne

³⁰ Dies lässt sich schon seit den sechziger Jahren in der Literatur verfolgen: 1967 wurde ein erster Literaturführer auf religionswissenschaftlicher Basis für Religionslehrer ausgearbeitet (CARSTEN COLPE, Kritische Bibliographie zum Unterricht über das Thema »Nichtchristliche Religionen« an Gymnasien. Entwurf, in: Arbeitshilfen 18 [1967], 37-40). Religionswissenschaftler und Religionslehrer machten sich für ein ordentliches Lehrfach »Religionskunde« stark, in das alle Weltreligionen einfließen sollten. Im Saarland sprach sich eine Kirchenkommission für solch eine Religionskunde aus (KOMMISSION FÜR RELIGION, Oberstufe Saar: Der Religionsunterricht, seine Lernziele und Lerninhalte. Erster Arbeitsbericht der Kommission für Religion, in: EvErz 24 [1972], 404-419, hier: 404) und in Schleswig Holstein gaben die Landeskirchen ihr Placet zu einem weitgehend entkonfessionalisierten evangelischen RU - mit einer Präambel, die schon an Religionskunde erinnert (HORST KLAUS BERG / HANS BERNHARD KAUFMANN, Schule ohne Religionsunterricht? (Zum Beispiel 4 [1969], Sonderheft), Berlin 1969, 2; vgl. DIRK EHLERS, Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung über die inhaltlichen Gestaltungsanforderungen der Verfassung (Arbeitsmittel für Studium und Unterricht), Neuwied 1975, 47, Anm. 29. Vgl. dazu MEYER, Zeugnisse (s. Anm. 18), 127-131.

erkennbare »Verankerung« erheblich reduziert wird oder gar aus vielen Schulen verschwindet, wie es in Bremen geschieht.³¹

Ideal wäre eine regionale Stütze und Diskussionskultur bis zu den Eltern hin. Da diese Entwicklung eher unwahrscheinlich ist, ist die gegenwärtige Form der »Stützung« dem Risiko des Wegfalls gegenüber vorzuziehen. Auch wenn sich Vergleichbares wie in England für den Religionsunterricht nur schwer etablieren lassen wird, könnte ein erster Ansatzpunkt bei uns darin bestehen, Keimzellen zu bilden, die Fragen von Religion in der Schule tiefer in die Bevölkerung hineinträgt. Solch einen Ansatz kann man zum Teil in den immer üblicheren Schulandachten finden.

Oft finden inzwischen Andachten am Anfang und am Ende eines Schuljahres statt. Es wäre ein Gewinn, sich über deren Form und den *Austausch* – also die Klärungsprozesse – hierzu Gedanken zu machen und ohne großen Aufwand regionale Diskussionen zu initiieren, wie und in welcher Form begleitende Andachtsformen mit verschiedenen religiösen Hintergründen gestaltet werden können. In singulären Fällen machen kleine Gruppen schon genau dieses. Hier könnten Religionsrepräsentanten, Lehrer und durchaus auch kommunale Politiker daran arbeiten, Schulanfangsandachten *regionenspezifisch* Form und Gesicht zu geben und so Fragen zu Religion in der Schule weiter in die Gesellschaft zu tragen.³² Auf größere Bezirke bezogen wird dies wohl Utopie bleiben. Immerhin gibt es aber einzelne Schulen, in denen sich unterschiedliche Gruppen genau zu solchen Planungen zusammenfinden und Lösungen gemeinsam vor Ort entwickeln. Eine Klärungskultur ohne fertige Setzung »von oben« wird so praktiziert, die als europäisch-bürgerliches Engagement den Regionen oder den Stadtteilen, der religiösen Bildungskultur und der Schulgemeinschaft gut tut.

³¹ Sicherlich mag es in Norwegen etwas anders sein, allerdings wurden auch dort (auf Ebene der PHs) die Facheinheiten zu Religion abgewickelt und in Einheiten zur Pädagogik aufgelöst (zur Erteilung liegen mir keine Daten vor). Bremen macht in jedem Fall das Risiko deutlich.

³² Ähnliches könnte sich im Idealfall für schulische Stille- oder Andachtsräume und deren Ausstattung und Gebrauch etablieren.