

Religionsneutralität

Ein umstrittener Begriff und seine Bedeutung für das Schulwesen in historischer und ideengeschichtlicher bzw. theologiegeschichtlicher Perspektive

Ilona Nord

Zusammenfassung

Der Begriff Religionsneutralität wird in Bezug auf aktuelle Debatten innerhalb des Schulwesens eingeführt. Aber sein Verständnis ist wesentlich historisch geprägt. Es werden Argumentationslinien vom Augsburger Religionsfrieden von 1555 bis zu heutigen Debatten um wertorientierten Religions- und Ethik-Unterricht verfolgt. Üblicherweise wird die innerkonfessionell christliche Perspektive nachgezeichnet, hier wird zugleich die Bedeutung dieser Etappen für das Judentum und jüdisches Leben bzw. Bildung in Deutschland thematisiert. Die grundgesetzliche Spannung von Religionsfreiheit und Religionsneutralität kann als Garant für die politische Anerkennung religiöser Praxis in demokratischen Öffentlichkeiten angesehen werden.

Résumé

Le terme de neutralité religieuse est introduit en relation avec les débats actuels au sein du système scolaire. Mais sa compréhension est essentiellement façonnée par l'histoire. Les lignes d'argumentation prennent comme point de départ la Paix religieuse d'Augsbourg de 1555 et mènent aux débats d'aujourd'hui au sujet de l'éducation religieuse et éthique orientée aux valeurs. Si l'on suit traditionnellement la perspective chrétienne intérieure et confessionnelle, c'est ici que l'importance de ces étapes pour le judaïsme et la vie ou l'éducation juive en Allemagne est thématiquée parallèlement. La tension constitutionnelle entre liberté religieuse et neutralité religieuse peut être considérée comme un garant de la reconnaissance politique de la pratique religieuse dans les sphères publiques démocratiques.

1. Konzeptionelle Einsichten zur Debatte um den Begriff Religionsneutralität

Ist die Rede davon, dass in der Schule Religionsneutralität zu herrschen habe, so liegen meist bereits konkrete Konflikte vor, die sich z. B. auf die Präsenz von religiösen Symbolen in schulischen Räumen oder auf religiös begründete Praxen sowie Haltungen von Mitgliedern verschiedener Religionsgemeinschaften beziehen. Für die deutsche Diskussion kann man an zwei Fällen terminieren, dass ab Mitte der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts zumindest von einer Intensivierung der Fragestellung gesprochen werden kann, wie Religionsneutralität in Schulen gewährleistet werden soll. Dabei ging es nicht allein um *den Islam* und *das Kopftuch*, wie es vielerorts verallgemeinernd heißt, wenngleich *die Kopftuchdebatte* die öffentlichen Auseinandersetzungen bestimmt hat¹ und sie schließlich selbst auch zum Gegenstand des Unterrichts, auch des evangelischen Religionsunterrichts, geworden ist.² Daneben hat nun auch die christliche Religion in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts mit dem so genannten Kreuzifix-Beschluss bundesweit hohe Resonanz erzeugt. Dieser Beschluss erklärte Teile der bayrischen Volksschulordnung von 1983 für verfassungswidrig. In ihr hieß es, dass in jedem Klassenzimmer ein Kreuz anzubringen sei; diese Bestimmung wurde damals aufgekündigt.

Derzeit schlagen die Wogen in der Öffentlichkeit nicht mehr ganz so hoch, wenn es z. B. um Konflikte geht, die religiöse Symbole in der Bekleidung von Staatsbeamtinnen und -beamten auslösen. So wurde im Jahre 2017 in Berlin einer Lehrerin gerichtlich verboten, im Schulhaus eine Halskette mit Kreuz zu tragen. Dies widerspreche dem Neutralitätsgesetz und dem mit ihm verbundenen Gleichbehandlungsgebot.³ Dahinter stand eine Diskussion, die sich auf das auch im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts noch aktuelle Thema muslimisch konnotierter Kopfbedeckungen bezog.⁴ Sind keine Kopftücher im Schulhaus

¹ Vgl. <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/konfliktstoff-kopftuch/> (Stand: 07.01.18).

² <https://www.bildungserver.de/Thema-Kopftuch-3419-de.html> (Stand: 07.01.18).

³ Vgl. <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule-in-berlin-wedding-lehrerin-darf-keine-kette-mit-kreuz-tragen/19655874.html> (Stand: 07.01.18).

⁴ Dies gilt übrigens nicht allein für Schulen, sondern auch für Hochschulen und nicht allein für das Lehrpersonal, sondern auch für Studierende. So wurde kürzlich von einer Hochschullehrerin thematisiert, dass eine Studentin ihr Kopftuch ablegen solle. Es sei der Lehrperson allerdings darum gegangen, dass generell Kopfbedeckungen in der Vorlesung zu vermeiden seien, vgl. https://www.focus.de/politik/deutschland/an-wuerzburger-uni-nach-dem-kopftuch-eklat-professorin-entschuldigt-sich-und-reagiert-jetzt-trotzig_id_7821264.html (Stand: 07.01.18). Darüber hinaus schafft ein Gerichtsurteil des Bayerischen Verwaltungsgerichtshofs in München die Grundlage für ein neues Richter- und Staatsanwaltsgesetz in Bayern, das auch Referendarinnen und Referendaren das

erlaubt, so dürfen auch keine Kreuze getragen werden. Das scheint glasklar, doch verfassungsrechtlich stellt sich die Sache weitaus komplizierter dar. Es konkurrieren mindestens zwei Ansprüche: einerseits derjenige Anspruch der Lehrerin, dass auch für sie als Person in einem Amt innerhalb der Schule das Recht gilt, religiös praktizieren zu dürfen, andererseits derjenige, der vom Staat und damit der Staatsbeamtin Religionsneutralität verlangt. Zudem sind historische und kontextbezogene Argumente für juristische Meinungsbildungen ebenfalls relevant.

Denkt man über die beiden genannten Religionen bzw. Religionsfamilien, Christentum und Islam, hinaus und zieht zumindest noch die dritte aus dem Kreise der abrahamitischen Religionen, das Judentum, hinzu, so wird schnell deutlich, wie anders hier perspektiviert werden muss. Es scheint jetzt weniger die Frage zu sein, dass an deutschen Schulen jüdische Symbole oder Rituale hegemonale Bedeutungen erzielen, noch ist zu sehen, dass jüdischer Fundamentalismus, den es gleichwohl in Verbindung etwa mit nationalen Strömungen im Judentum gibt,⁵ im Schulwesen an gefährlichen Bedeutungen gewönne. Es ist vielmehr das Gegenteil festzustellen, dass Diskriminierungen und Diffamierungen jüdischer Religiosität und jüdischer Identität in vielen Schulen zur Alltäglichkeit gehören. Immer wieder werden auch in der Presse Vorfälle von Mobbing und gewalttätigen Angriffen auf jüdische Schülerinnen und Schüler gemeldet.⁶ Gesamtgesellschaftlich und europäisch zeichnet sich ab, wie Antisemitismus innerhalb von rechtspopulistischen Bewegungen eine Einbettung und gesellschaftliche Akzeptanz erhält. Jüdisches Leben ist in Deutschland, in der Gesellschaft insgesamt und somit auch in vielen Schulen, nur unter Polizeischutz öffentlich möglich.⁷ Mit dem Mittel des Polizeischutzes kommt der Staat seiner Verpflichtung nach, die Religionsfreiheit jüdischer Bürgerinnen und Bürger abzusichern. Doch eine solche Absicherung zeigt, wie und dass es hier in einem sehr elementaren Sinne um die Gewährleistung von Religionsfreiheit geht. Das

Tragen religiöser Kopfbedeckungen untersagt, vgl. <http://www.idowa.de/inhalt.bayern-kopftuchverbot-fuer-rechtsreferendarinnen-vgh-entscheidet.032560f4-67ac-4385-a250-e2322346b812.html> (Stand: 13.03.18).

⁵ Vgl. THOMAS EPPENSTEIN, Die Faszination fundamentalistischer Weltbilder, in: Zentralrat der Juden in Deutschland (für den Hrsg. leitend DORON KIESEL), Perspektiven jüdischer Bildung, Diskurse - Erkenntnisse - Positionen, Berlin 2017, 258-282; sowie MICHA BRUMLIK, Beginn der Erlösung oder Gotteslästerung? Zur Entstehung und Wirkungsgeschichte nationaler und religiöser Strömungen im Judentum, im selben Band, 396-403.

⁶ Vgl. <http://www.zeit.de/gesellschaft/2017-04/antisemitismus-schulen-diskriminierung-salaam-schalom> (Stand: 07.01.18).

⁷ <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/charlotte-knobloch-sieht-juedisches-leben-im-oeffentlichen-raum-bedroht-a-1185388.html> (Stand: 07.01.18).

Thema Religionsneutralität im Schulwesen ist, so sollte deutlich geworden sein, auf eine bundesrepublikanische Öffentlichkeit zu beziehen, innerhalb der religionsplurale Verhältnisse gelebt werden. Diese sind strukturell keineswegs homogen, weswegen auch der Begriff der Religionsneutralität nur dann angemessen interpretiert wird, wenn er die Diversität der Kontexte, innerhalb derer religiöse und weltanschauliche Praxen konfliktieren, zu reflektieren in der Lage ist. Hierzu gehört auch die Dimension der Diskriminierung von Religionen bzw. der Menschen, die ihr zugehörig sind.

Der Terminus Religionsneutralität, und dies ist für die folgende Betrachtung ebenfalls von hoher Bedeutung, gehört im deutschen Diskurs vor allem in das Feld der Rechtsphilosophie und des Kommentarwesens zum Verfassungsrecht. Er selbst steht nicht im Grundgesetz; er ist vielmehr ein Begriff, der aus Artikel 4 (1), »Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich«, abgeleitet wird. Ferner ist zu beachten, dass das Grundgesetz Individualrechte behandelt; zu diesem gehört die sogenannte Religionsfreiheit. Die religiöse und weltanschauliche Neutralität hingegen ist eine Selbstverpflichtung des Staates. Sie ist in Form eines juristischen Kommentars zu Artikel 4 (1) in staatsrechtlicher Absicht verfasst worden. Solche Kommentare bedürfen freilich weiterer Auslegung und Interpretation, deren bisherige Prozesse hier nicht nachgezeichnet werden können. So ist es auch im Rekurs auf die obigen Beispiele plausibel, den Terminus religiös-weltanschauliche Neutralität als einen verfassungsrechtlichen Reflexionsbegriff zu verstehen. Er dient, so etwa Hans Michael Heinig, zur Vermessung des Spannungsverhältnisses von demokratischer Allgemeinheit und gleicher individueller Freiheit und ruft zugleich grundlegende Lernerfahrungen aus zurückliegenden Religionskonflikten im kollektiven Gedächtnis des Rechts in Erinnerung. »Er hat heuristische Funktion, aber keinen von sonstigen Verfassungsnormen losgelösten, selbständigen normativen Gehalt«.⁸

Gerade im Kontext von Debatten um schulinterne Konflikte ist dies im Auge zu behalten, denn allzu oft erscheint der Begriff Religionsneutralität so verwendet zu werden, als ob ihm ein eigener normativer Gehalt zukäme. Letztlich ginge es in dieser normativ aufgeladenen Lesart dann darum, alle religiösen Signaturen aus dem Schulleben zu verbannen. Einzuwenden ist aus theologischer und auch aus religionswissenschaftlicher Perspektive, dass nur ein sehr eng geführter Begriff von Religion es überhaupt vorstellbar werden lässt, dass eine solche »Reinheitsvorstellung« eingelöst werden könnte. Religion ist dann ein Symbol- und Interaktionssystem, das sich auf die Weltanschauung einer Religionsgemeinschaft und ihre expliziten Signaturen bezieht. Religiös wäre dementsprechend nur derjenige, der einer konkreten Religionsgemeinschaft zuge-

⁸ MICHAEL HEINIG, Säkular, aber nicht säkularistisch, in: FAZ, Montag, 8. Januar 2018, 6, aber auch DERS., Die Verfassung der Religion, Tübingen 2014, insbesondere 133–145.

hört. Die individuellen Aneignungsformen von Religion und Religiosität bis hin zu Spiritualität werden hier zumeist ebenso wenig beachtet wie religionsäquivalente und religionsaffine Phänomene. Zudem erscheint es so, als ob zwei Welten sich sozusagen weltanschaulich gegenüberstünden: die religiöse Welt(sicht) und die nicht religiöse Weltsicht. Religionssoziologische Studien zeigen, dass Religiosität weitaus komplexer in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowie von Lehrerinnen und Lehrern verankert ist. Das Schlagwort von den Religionshybriden steht für Erscheinungsformen von Religion(en) in posttraditionalen Kontexten.⁹ Zudem liegt in der Erschließung des Verständnisses von Konfessionslosigkeit ein weiteres wichtiges Scharnierstück, wenn es um Zugänge zu Lebensdeutungen geht, die zwischen religiösen und nicht religiösen Semantiken oszillieren.¹⁰

Die kulturwissenschaftliche und religionspolitische Analyse von Unschärfen in der Reifizierungsmöglichkeit von Religion(en) erhält demnach hohe Relevanz: Wie lässt sich trennscharf zwischen politischen Symbolen bzw. Handlungen und religiösen Symbolen und Handlungen unterscheiden?

Deutlich erkennbar werden die Grenzen eines normativen Verständnisses von Religionsneutralität als Ausschluss von religiöser Praxis aus der Lebenswelt Schule ferner, wenn es um Trauerfeiern für verunglückte oder aufgrund von Krankheiten o. ä. verstorbener Mitglieder von Schulgemeinschaften geht. Trauerrituale müssen nicht mit sich im expliziten Sinne zeigenden religiösen Symbolen durchgeführt werden, doch wer entscheidet darüber, welches Ritual noch die Signatur der christlichen Tradition »atmet« und welches nicht? Um genau solche Diskussionen nicht aus dem Schulleben auszuschließen oder diese stillzustellen und sie insofern in den Bereich der Nicht-Reflexion abzudrängen, ist es vorzuziehen, Religionsneutralität als einen Referenzbegriff zu verstehen. Zumindest im deutschen Kontext und dem zu ihm gehörenden historischen Kontext erhält er seine Bestimmung in Beziehung zu dem der Religionsfreiheit und hat

⁹ Vgl. für den deutschen Kontext PETER A. BERGER/KLAUS HOCK/THOMAS KLIE, *Religionshybride. Religion in posttraditionalen Kontexten*, Wiesbaden 2013; für den US-amerikanischen Kontext LINDA A. MERCADANTE, *Belief without Borders. Inside the Minds of the Spiritual but not Religious*, New York 2014; Die Bedeutung von Mercadantes Forschung spiegelt sich im deutschen Kontext bereits in verschiedenen Beiträgen wieder: vgl. ULRICH KROPAC, *Religiosität, Jugendliche*, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex> (Stand: 07.01.18).

¹⁰ Vgl. WILHELM GRÄB, *Wer sind die Konfessionslosen – Und was könnte ihr Interesse an Religion wecken? Religionserschließung im konfessionslosen Kontext*, in: MICHAEL DOMSGEN/FRANK M. LÜTZE (Hrsg.), *Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven*, Leipzig 2013, 11–22; sowie EBERHARD TIEFENSEE, »Unheilbar religiös« oder »religiös unmusikalisch«? Philosophische Anmerkungen zum Phänomen der religiösen Indifferenz, in: a.a.O., 23–44.

sich in Referenz dazu herausgebildet. Es ist eine Absicht dieses Beitrags, jenen historischen Prozess zumindest anhand von Meilensteinen nachzuzeichnen. Eine weitere Intention besteht darin, theologiegeschichtliche und kulturwissenschaftliche Entwicklungen zu benennen. Schließlich wird noch einmal auf die eingangs genannten exemplarischen Fälle gesellschaftlicher Debatten eingegangen und ihre Bedeutung für einen zukünftigen Umgang mit religiös-weltanschaulicher Neutralität festgehalten.

2. Historische Meilensteine auf dem Weg zur Entwicklung religiös-weltanschaulicher Neutralität

Die nun zu schildernden Meilensteine zur Entwicklung religiös-weltanschaulicher Neutralität könnten sich wie ein kirchen- und theologiegeschichtliches Repetitorium lesen lassen. Doch dies ist allenfalls eine Seite, die zu präsentieren ist. Auf der anderen Seite ist zu thematisieren, aus welcher Perspektive beim Thema Religionsneutralität auf den Begriff der Religion und den der Neutralität Zugriff genommen wird.

Die Darstellung der historischen Etappen orientiert sich an den Ausführungen des Rechtsphilosophen und Juristen Horst Dreier, der die historische und verfassungsrechtliche Entwicklung der Religionsneutralität entlang eines Säkularisierungsprozesses beschreibt, der mit der Reformation einsetzt und in der Gegenwart endet. Hierbei ist die Fassung der Religionsneutralität der Höhepunkt der Entwicklung.¹¹ Er selbst schickt seinen Ausführungen voraus, dass die Staatsbildung im neuzeitlichen Europa sich nicht an einer säkularen Option ausgerichtet hatte, vielmehr »konfessionelle Geschlossenheit« die Orientierung bestimmte.¹² Ideen-, kulturgeschichtliche und theologiegeschichtliche Erwägungen werden aus eigener Perspektive eingearbeitet.

2.1 Zur Bedeutung des Augsburger Religionsfriedens (1555)

Dreier setzt für den deutschen Kontext mit dem Augsburger Religionsfrieden von 1555 ein. Es ging bekanntlich nicht um Glaubensfreiheit, sondern um *Glaubenszweiheit* auf Reichsebene, so formulierte bereits Gerhard Anschütz in seinem Kommentar zur Weimarer Verfassung. Die Glaubenszweiheit bewirkte zum einen eine tiefgreifende Konfessionalisierung der Territorien und zum anderen setzte sie die Landeskongregation in absolute Geltung.

¹¹ HORST DREIER, Säkularisierung und Sakralität, Tübingen 2013.

¹² Vgl. a.a.O., 16.

»Religionsfreiheit als Religionshoheit, Glaubensfreiheit nicht gegen die Obrigkeit, sondern der Obrigkeit: das ist der tiefere Sinn der allbekannten Formel *vcuius regio, eius religio*. Als eine Art Reflexrecht trat dem die in §24 des Augsburger Religionsfriedens garantierte Auswanderungsfreiheit (*ius emigrandi*) für Untertanen mit anderer Konfession zur Seite.«¹³

Es gab nun mindestens zwei legitime Weisen der Wirklichkeitsdeutung, aber hinter den legitimen Wirklichkeitsdeutungen standen bereits weitere konkurrierende Deutungen. Kulturwissenschaftliche Forschungen belegen dies: Die reformatorische Ära war eine »Welt im Wandel«,¹⁴ die Entdeckung der sogenannten neuen Welt und des sogenannten fernen Ostens, die zunehmende Arbeit an der Entwicklung von Naturwissenschaften und Erfindungen veränderten Weltansichten in umfassendem Maße und damit auch das, was man unter Bildung verstehen konnte. Der Renaissance-Humanismus und die Reformation waren eine Ära, in der man sich mit pluralen Weltdeutungen auseinandersetzte.¹⁵ Einerseits: »Unterricht und Bildung wurden so zu einem der kulturgeschichtlich wichtigsten Felder, auf denen sich die Konkurrenz der Konfessionen entfaltete.«¹⁶ Andererseits wurde religionspolitisch mit Exklusionsstrategien gearbeitet. Die jüdische Bevölkerung musste die Stadtgesellschaften verlassen und wurde auf das sozusagen bildungsarme Land vertrieben. Viele jüdische Lehrhäuser und Rabinatsgerichte wurden geschlossen. Zum Bildungserbe der Reformation gehört der Niedergang der großen rabbinischen Auslegungsgelahrtheit.¹⁷ Es wäre nun die Geschichte von Judentum und Antisemitismus in Europa nachzuzeichnen, um zu zeigen, wie diese Entwicklung mit früheren Prozessen zusammenhängt, die bereits in der Antike begonnen haben. Gerade auch für die Re-

¹³ A.a.O., 17f.

¹⁴ Vgl. hierzu die außergewöhnlich vieldimensionale gleichnamige Ausstellung zum Reformationsjubiläum im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg: <http://weltimwandel.gnm.de/katalog> (Stand: 07.01.18).

¹⁵ BERND SCHRÖDER, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 65.

¹⁶ A.a.O., 66.

¹⁷ A.a.O., 81. Schröder verweist hier auf JACOB KATZ, Tradition und Krise. Der Weg der jüdischen Gesellschaft in die Moderne (hebr. Original 1958), München 2002. Anlässlich des Reformationsjubiläums sind eine Vielzahl von Publikationen innerhalb der historischen Wissenschaften zum Verhältnis der Reformation zum Judentum und der jüdischen Kultur wie jüdischer Bevölkerung in Deutschland erschienen, vgl. exemplarisch bezogen auf Martin Luthers Positionen aus historischer Perspektive LYNDAL ROPER, Martin Luther. Renegade and Prophet, London 2016 und aus jüdischer Perspektive die Beiträge des Kapitels »Luther und die Juden« in ZENTRALRAT DER JUDEN (Hrsg.), Perspektiven jüdischer Bildung. Diskurse - Erkenntnisse - Positionen, Leipzig 2017, 410-518.

formatoren Johannes Calvin, Martin Bucer und Martin Luther, mit Ausnahme des Nürnbergers Andreas Osiander, gilt, dass sie nicht nur Elemente des antijüdischen Zeitgeistes aufgenommen hatten, sondern, wie im Falle Luthers besonders erkennbar wird, »die spätmittelalterliche Judenfeindschaft verinnerlicht und – nach einer missionarischen, freundlicheren Phase – zum Judenhaß angestachelt«¹⁸ hatten.

»Im Gegensatz zur bedrückenden Lage des Judentums in Deutschland erreichte der Islam in Gestalt des Osmanischen Reiches im 16. Jahrhundert den Zenit seiner Macht in Europa.«¹⁹ Unter Suleyman dem Prächtigen (1520–1566) wurden in jedem Stadtteil der neuen Hauptstadt Istanbul elementare Koranschulen (Orte des Schreibens) als auch weiterführende Schulen (Orte der Lehre) eingerichtet. Insgesamt wurden diese bildungspolitischen Entwicklungen im Osmanischen Reich in Mitteleuropa aber kaum diskutiert.²⁰

Es lässt sich sagen, dass das *ius reformandi* römisch-katholischen und protestantisch-lutherischen Gläubigen Religionsfreiheit garantierte, insofern sie sich der Religionshoheit der Territorialherren unterstellten. Die jüdische Religionskultur wurde marginalisiert, die muslimische war als ein bedeutender politischer Faktor im Horizont. Die von Dreier oben genannte konfessionelle Geschlossenheit wurde als religionspolitische Option nicht allein aus Motiven der mitteleuropäischen Staatenbildung heraus zu einer notwendigen Strategie reformatorischer Religionspolitik. Sie war auch darin begründet, dass das Christentum die Religions- und Bildungspolitik Europas nie allein bespielte, sondern zugleich Exklusionsstrategien gegenüber dem Judentum und dem Islam implementierte.

2.2 Zur Bedeutung des Westfälischen Friedens (1648)

Der *Westfälische Frieden* von 1648 wird als ein zweiter Meilenstein in der verfassungsrechtlichen Ausbildung individueller Religionsfreiheit und staatlicher Religionsneutralität genannt. Die Neuerung ist nun, dass man das reformierte Bekenntnis in die Glaubenszweiheit einbezog und aus ihr eine *Glaubensdreiheit* machte. Zudem fällt erstmals – in Zusammenhang mit der Zulassung von Hausandachten – der Begriff der Gewissensfreiheit (*conscientia libera*). Die einzelnen Glaubenssubjekte kommen damit auch politisch und verfassungsrechtlich in den Blick. Doch wiederum ist zu sehen, dass die Wahlfreiheit des Be-

¹⁸ ULRICH ANDREAS WIEN (Hrsg.), *Judentum und Antisemitismus in Europa*, Tübingen 2017, Vorwort XII; vgl. für die Reformationszeit auch DOROTHEA WENDEBOURG/ANDREAS STEGMANN/MARTIN OHST (Hrsg.), *Protestantismus, Antijudaismus, Antisemitismus*. I. Luthers Zeitgenossen und die Juden, Tübingen 2017, 3–146.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Vgl. THOMAS KAUFMANN, »Türckenbüchlein«, Göttingen 2008.

kennnisses nicht für alle Gültigkeit erhält: Die aufkommenden pietistischen Bewegungen der Herrnhuter, Mennoniten und Wiedertäufer waren verboten und wurden darum auch nicht geduldet. Es wurde ein striktes Sektenverbot erlassen. Das *ius reformandi* bestand weiter fort, doch die Landesherren tolerierten, dass die religiöse Landkarte nicht mehr bi- bzw. trikonfessionell homogen zu halten war. Zu ihr gehörte es nun, eine rechtlich gestützte Praxis staatlicher Gleichbehandlung zu etablieren, die der Entfaltung der Idee einer allgemeinen Religionsfreiheit durchaus Rückenwind verlieh.

Auch wenn der Dreißigjährige Krieg Kultur und Bildung verwüstete, waren Schulreformen und ihnen zugrunde liegend das Interesse an der Bildsamkeit des Menschen doch signifikant für diese Zeit. Pädagogische Reflexionen zeigen dies. Johann Amos Comenius (1592-1670) schreibt auf das Titelblatt seiner »Großen Didaktik«:

»Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspielen und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaftiger Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.«²¹

Schülerinnen und Schüler sollen ohne Zwang dazu angeleitet werden, in eigener Aktivität zu lernen. Comenius' Beitrag wird als theologisch grundiert bezeichnet und zugleich als ein solcher, der die Pädagogik mit einer eigenen fachwissenschaftlichen Begrifflichkeit versorgt. Religion und Theologie werden nicht aus dem Bildungsverständnis verdrängt, vielmehr wird das Ziel von Bildung diversifiziert und hierbei in gewisser Weise auch säkularisiert. Dazu gehört, dass man sich weg von einem Unterricht, der die alten Sprachen, die Philosophie und Theologie bevorzugt behandelte, hin zu einem stärker empirischen, naturkundlichen Wissen, den »Realien«, wendet. »Realismus, nicht ›Verbalismus‹ lautet die Devise.«²² Was Erziehung genannt werden soll, dies wird zunehmend von der Vorherrschaft von Kirchen und Theologien emanzipiert entfaltet. Wer mit kulturwissenschaftlichem Blick in die Welten, in denen Comenius dachte und lebte, eintritt, sieht wie zentral religiöse Toleranz und Gewaltfreiheit für ihn waren. Er entwickelte sogenannte pansophische Schriften und reflektierte das Verhältnis der christlichen Konfessionen zueinander religionskritisch. Die Theologie des Comenius schwanke, so Veit-Jakobus Dieterich, zwischen einer

²¹ Vgl. Deckblatt von JOHANN AMOS COMENIUS, Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, Stuttgart 102008, herausgegeben und übersetzt von Andreas Flitner (Original 1657).

²² VEIT-JAKOBUS DIETERICH, Johann Amos Comenius, Reinbek bei Hamburg 1991, 12.

scharfen Frontstellung gegen den Katholizismus und toleranter Weitherzigkeit. Religiöse Bildung sei für ihn kein vorrangiges Ziel der Bildungsbemühungen. Vielmehr war es für Comenius' Lebenszeit signifikant, dass Religion Krieg und Leid verursacht. Die *pansophische* Einstellung versprach ihm einen Beitrag zur Überwindung der politischen Gewaltverhältnisse zu leisten:

»Die pansophischen Werke sind von einer die verschiedenen Religionen, Konfessionen und Denkweisen umspannenden ökumenischen Hoffnung getragen. So lädt Comenius im *Vorläufer der Pansophie* alle Gelehrten zur Mitarbeit an der *Pansophie* ein, *ohne Rücksicht darauf, ob einer Christ oder Mohammedaner, Jude oder Heide sei, und welcher Sekte auch immer er unter jenen angehört habe*. Zeitlebens setzt er sich für die Beilegung der Streitigkeiten zwischen den protestantischen Gruppen ein und wandte sich insbesondere gegen die Religionskriege: *Was ist eine Religion in Waffen?*«²³

Es muss unbeantwortet bleiben, welchen Einfluss Comenius' Denken auf seine Kontexte hatte bzw. welche Netzwerke sich zu einem solchen Denken, wie er es vertrat, zu seiner Zeit bereits gebildet hatten. Doch es lässt sich anhand von seinen Schriften zumindest sagen, dass hinter der religionspolitischen Öffnung zu einer *Glaubensfreiheit* derzeit kulturwissenschaftlich gesehen bereits ein weiterer, wenngleich nicht unstrittiger religionspluraler Diskussionshorizont stand.

2.3 Zur Bedeutung des Preußischen Allgemeinen Landrechts (1794)

Als ein dritter verfassungsrechtlicher Meilenstein ist das *Preußische Allgemeine Landrecht von 1794* zu sehen. Es legte die vollkommene Glaubens- und Gewissensfreiheit für jeden Einwohner des Staates fest. Dreier unterstreicht in seiner Darstellung, dass Religionsfreiheit immer noch hieß, dass es keine Freiheit vom Glauben, sondern nur eine Freiheit zum Glauben gab.²⁴ Wer aus der Kirche austrat, trat sogleich in eine andere wieder ein. Die staatliche Kirchenhoheit bestand weiter und es wurde keine Trennung von Staat und Kirche intendiert. Literatur, Kunst, Philosophie und Naturwissenschaft, Religion und Theologie erreichten eine Blütezeit, zugleich verlor traditionelle Kirchlichkeit ihre Bedeutung. Auf der einen Seite stand das Streben nach Revolution, Verfassung und Nation, auf der anderen Seite rigide Restauration, Obrigkeitssinn und Nationalismus.

²³ A.a.O., 129.

²⁴ Vgl. HORST DREIER, Säkularisierung des Staates am Beispiel der Religionsfreiheit, in: Rechtsgeschichte 19 (2011), 72–86, hier 78.

Preußen erhielt inmitten von diesen verschiedenen Prozessen eine besondere Bedeutung für das Schul- und Bildungswesen, es wird zum Modellland einer Bildungsreform: Im Jahre 1794 wurde hier die Schule zur »Veranstaltung des Staates« definiert.²⁵ Christliche Religion kollidiert in der Wahrnehmung der Lehrer wie der Schüler mit dem Wertekosmos der Antike und tritt in Konkurrenz zu naturwissenschaftlichen Welterklärungen. Im Schulleben, gerade auch der Gymnasien, spielt Religion keine große Rolle mehr. Allerdings entsteht ein zwei bzw. dreistündiges Fach Religionslehre ab den 80er Jahren des neunzehnten Jahrhunderts.

Die Werke von Friedrich Schleiermacher (1768–1834) und Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866), beide reformierten Bekenntnisses, zeigen theologisch und pädagogisch, welche Transformationsprozesse sich im Zeitraum von Mitte des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts ideengeschichtlich vollzogen hatten. Schleiermacher sprach von Religion in einem allgemeineren Verständnis als einem Humanum, im Hinblick auf religiöse Bildung ging es ihm kaum mehr um Katechismusschulung, sondern vielmehr darum, dass Jugendliche selbst religiöse Gedanken »erzeugen«, mit anderen Worten selbst religiös produktiv werden.²⁶ Es ist eine kulturell imprägnierte Form von Religion, die die christliche Tradition »ihrem Wesen« nach enthält, obwohl Schleiermacher weit über sie hinausging. Folgt man nun Verweisen auf andere Religionen in seinem Werk und Leben, stößt man darauf, dass und wie er zum Beispiel in seinen Reden »Über die Religion« von 1799 das Judentum als eine »tote Religion« bezeichnete.²⁷ Schleiermacher sah den religiösen Geist des Judentums von Vergeltung, den Umgang des jüdischen Gottes mit dem Menschen von Belohnung, Strafe und Züchtigung geprägt. Auch in »Der christliche Glaube« von 1821 zeigte sich Schleiermachers distanzierte bis abwertende Perspektive auf das Judentum, wenn er diesem etwa Unreife unterstellte. Zugleich aber pflegt Schleiermacher viele verschiedene enge Kontakte zu Juden und Jüdinnen in seinem Umfeld. Es ist selbstverständlich die Freundschaft zu Henriette Herz zu nennen, die für Schleiermacher hohe Bedeutung hatte.²⁸ Doch in dem hiesigen Zusammenhang der Religionsneutralität ist vor allem wichtig, welche Position Schleiermacher zur politischen und rechtlichen Emanzipation der Juden und Jüdinnen hatte:

²⁵ Vgl. SCHRÖDER, Religionspädagogik (s. Anm. 15), 105.

²⁶ Vgl. einführend immer noch zu empfehlen HENNING SCHRÖER, Friedrich Schleiermacher (1768–1834), in: DIETRICH ZILLEBEN/HENNING SCHRÖER (Hrsg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt am Main 1989, 115–135.

²⁷ Vgl. MATTHIAS WOLFES, Schleiermacher und das Judentum. Aspekte der antijudaistischen Motivgeschichte im deutschen Kulturprotestantismus, in: Aschkenas 14 (2004) 2, 485–510, DOI: <https://doi.org/10.1515/ASCH.2004.485> (Stand: 13.03.18).

²⁸ KURT NOWAK, Schleiermacher. Leben, Werk und Wirkung, Göttingen 2002, 81.

»Das historische Verdienst Schleiermachers besteht [...] darin, das bis 1812 rechtswirksame Junktum von Emanzipation und Religionswechsel, und damit die Basis der zeitgenössischen Judenpolitik für obsolet erklärt zu haben. Er hat für das Judentum einen Freiraum gegen den durch staatsbürgerliche und zivilrechtliche Interessen bedingten Bekehrungsdruck des christlichen Staates geschaffen. Aus theologischer Sicht war damit die gesamte bisherige Rechtspraxis des Staates in Fragen der Judenemanzipation für unannehmbar erklärt worden. Die Konsequenz konnte nur lauten: Die Emanzipation ist ein Vorgang, für den Regelungen im politischen, nicht im religiösen Bereich gefunden werden mussten. Das Problem, das mit der unwürdigen und inakzeptablen Situation, in der die Juden als ausgegrenzte religiöse und kulturelle Minorität inmitten einer christlich dominierten Gesellschaft leben, aufgegeben ist, muss, so Schleiermacher, als politisches Problem auf politischer Ebene gelöst werden.«²⁹

Neben einer weiterführenden Auseinandersetzung mit Schleiermachers Position wäre eine solche auch für das Werk von F.A.W. Diesterweg zur ideengeschichtlichen Formatierung der Religionsneutralität nötig. Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang mindestens, dass der an Fragen zur Religion hochinteressierte Pädagoge Diesterweg dafür bekannt geworden ist, dass er die Intention hatte, Religion von allen partikular-konfessionalistischen Sedimenten zu reinigen. Bildung zielte für ihn auf Mündigkeit ab, Religion ist dabei eine Dimension neben anderen, die er im Kern der Moralität verpflichtet sah.³⁰

»Christliche Religion ist ihm so gut wie identisch geworden mit philosophischer Tugendlehre, Pflicht zur Sittlichkeit, Moralität. Theologisch-dogmatische Sätze sind aus dieser Art der Religion weitgehend ausgeschieden. Deutlich steht er in der Traditionslinie aufklärerischer, natürlicher Religion, die sehr scharf trennt zwischen einer allen Menschen gemeinsamen, eben der sogenannten natürlichen Religion, und einer kirchlich-dogmatischen Religion.«³¹

In den 1820er Jahren wird in Preußen wie auch in anderen deutschen Regionen eine Allianz von Thron und Altar restabliert, die liberale, konstitutionelle und demokratische Tendenzen ablehnte. Die Konflikte, die sich ergaben, zeigen sich insbesondere im Bereich der Elementarschulen. Einerseits stritten konservative Kräfte für eine Erziehung, die auch mit Hilfe der christlichen Religion und Kirchen den obrigkeitstreuen und frommen Untertanen heranbilden wollten, andererseits zielten neuhumanistische Tendenzen der preußischen Reformbewegung auf eine »allgemeine Menschenbildung« ab, die das einzelne Individuum zu

²⁹ WOLFES, Schleiermacher (s. Anm. 27), 509-510.

³⁰ Vgl. HORST F. RUPP, Diesterweg im Fokus. Bildungs- und schulgeschichtliche Beiträge, Würzburg 2017, 396.

³¹ A.a.O., 136.

autonomen Denken und Handeln anleiten wollte.³² Diesterweg unterscheidet, wie auch andere aufklärerische Kräfte, zwischen *christlicher Religion* und *Religion Christi*. Er legt ausdrücklich dar, dass er ein weites Verständnis von Religion präferiert, hierbei kommt Religionspluralität ebenfalls in den Blick:

»[...] wir Evangelische sprechen auch dem katholischen Bruder als solchem die Religion nicht ab; wir Christen geben gerne zu, dass auch der Islamismus und das Heidentum religiöse Menschen zu seinen Bekennern zählt; wir leben in der heiteren Überzeugung, dass die Religion nicht nothwendig an eine Partei, eine Sekte gebunden sei. Darum fassen wir mit Recht den Begriff der Religion im weitesten Sinne.«³³

Interessanter Weise ist vom Judentum nicht die Rede. Und insgesamt setzt sich im Schulwesen und der Organisation des Religionsunterrichts jedoch kaum eine religionsplurale Sichtweise durch.

Die unternommene Stippvisite in das Werk zweier bedeutender pädagogisch versierter Denker des Religiösen soll angezeigt haben, dass und wie Religion als von konkreten Religionen abstrahierte kulturelle Größe in einem weiten Horizont verstanden wurde. Dies bedeutete keineswegs zugleich, dass man die eigene Religion und eine fremde Religion auf Augenhöhe miteinander gesehen hätte. Diesterweg allerdings lieferte Orientierungen für eine solche Position, die bereits in Richtung Religionsneutralität im Kontext des Schulwesens weist. Doch die Konfessionalisierung der Bildungslandschaft blieb, wie oben bereits vermerkt, für den deutschen Kontext weiter wirksam. Sie war der Positionierung in wichtigen religionspolitischen Fragen erkennbar verbunden mit einer mindestens ambivalenten Haltung deutscher Aufklärungstheoretiker gegenüber jüdischer Kultur und dem Judentum. Dies wirkte sich auch auf die Resonanz gegenüber der von Berlin ausgehenden jüdischen Aufklärungsbewegung, der Haskala, aus. Sie war verhalten. Aber es gab auch andere Stimmen. Dies veranschaulicht die Bedeutung des Beitrags »Über die bürgerliche Verbesserung der Juden« (1781) von Christian Wilhelm Dohm, einem preußischen Beamten. Dohm machte für den deutschen Kontext erstmals in umfassender Weise auf die Einlösung legitimer Ansprüche der jüdischen Minderheit aufmerksam. Er votierte letztlich für eine »vollständige Annullierung der seinerzeit geltenden Judentedikte«.³⁴

³² Vgl. a.a.O., 141.

³³ FRIEDRICH ADOLPH DIESTERWEG, Schulreden und pädagogische Abhandlungen, Crefeld 1832, 190, zitiert nach RUPP, Diesterweg (s. Anm. 30), 145.

³⁴ Vgl. ALBRECHT BEUTEL, Deutsche Aufklärung und Judentum, in: WENDEBOURG/STEGMANN/OHST, Protestantismus (s. Anm. 18), 193.

2.4 Zur Bedeutung der Frankfurter Paulskirchenverfassung

Der vierte Meilenstein umfasst die Zeit der politisch gescheiterten, aber ideell hoch bedeutsamen Frankfurter *Paulskirchenverfassung* von 1848. Dreier fasst zusammen, dass die korporative Einbindung der Religionsfreiheit sowie die staatliche Aufsicht über Religionsgemeinschaften wie auch deren Abstufung in privilegierte und geduldete Religionsgemeinschaften entfiel.³⁵ Ferner weist er darauf hin, dass die Identifikation des Staates mit einer bestimmten Glaubensrichtung aufgekündigt wurde. Im Grundrechtsteil der Verfassung wurde erstmals die volle Glaubens- und Gewissensfreiheit, die Garantie der unbeschränkten gemeinsamen häuslichen und öffentlichen Ausübung der Religion (Kulturfreiheit) sowie die freie Bildung von Religionsgemeinschaften ohne vorherige Anerkennung durch den Staat festgelegt. Einige Regelungen wurden von hieraus in die Preußische Verfassung von 1850 aufgenommen. Im Unterschied zur französischen *Charte Constitutionnelle* von 1814 wurde das Christentum aber nicht zur Staatsreligion deklariert, obgleich an einer »gewissermaßen natürlichen Grundierung des Staates durch das Christentum« festgehalten wurde.

Dreier kommentiert, dass zu diesem Zeitpunkt prinzipiell verfassungsrechtlich alles formuliert sei, was ein modernes Staatsverständnis im Hinblick auf Religionsneutralität kennzeichne. Dazu gehöre, und dies sollte ebenso deutlich geworden sein, dass dieses Staatsverständnis und die zu ihm gehörige religiöse und weltanschauliche Neutralität immer auch über ihre kulturelle Imprägnierung informiert war bzw. man die christliche Imprägnierung thematisierte und darin bestätigte. Dennoch erkannte die Frankfurter Paulskirchenverfassung jüdischen Bürgern volle Gleichberechtigung zu. Ein solches Dokument setzte so gegenüber vielen anders orientierten Bewegungen und Schriftstücken einen Kontrapunkt und hierin liegt seine Bedeutung, wenngleich es realpolitisch so gut wie wirkungslos blieb.

Zwei Einblicke in das 19. Jahrhundert veranschaulichen, was dies bedeutete. Zunächst sei auf die Zeit von der Jahrhundertwende bis zum Ende des zweiten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts aufmerksam gemacht: Das maßgebliche Thema ist die Forderung nach dem Bürgerrecht für die jüdische Bevölkerung bzw. konkret erwachsene Männer. Ein Hauptargument gegen ihre Anerkennung lag darin, dass es gerade ihre Religion, ihre Sprache und Kultur sowie ihr politischer Messianismus sei, die befürchten lassen müssten, dass sie sich weder zum deutschen Volk noch zum Staat loyal verhielten.³⁶

³⁵ Vgl. zum gesamten Abschnitt DREIER, Säkularisierung (s. Anm.11), 20f.

³⁶ Vgl. SIMON GERBER, Judenfeindschaft nach 1800 – unter besonderer Berücksichtigung von Rühs und Fries, in: WENDEBOURG/STEGMANN/OHST, Protestantismus (s. Anm. 18), 205–223.

Ein zweiter Einblick sei in die Zeit des Berliner Antisemitismusstreits der Jahre 1879 und 1880 unternommen. Der Auslöser für diesen Streit war ein Aufsatz des konservativ-preußischen Historikers und Reichstagsabgeordneten Heinrich von Treitschke, zu dem verschiedene Politiker und Intellektuelle Stellung bezogen, darunter 1880 der Althistoriker Theodor Mommsen. Auch hier war das Thema das Bürgerrecht für Juden oder anders ausgedrückt die Begrenzung der sogenannten Judenemanzipation. Der Text wurde mit hoher öffentlicher Aufmerksamkeit wahrgenommen und erhielt viel Zustimmung. Sie führte im Jahre 1880 zu einer Antisemitismuspetition, mit der man beabsichtigte, Juden von allen hohen Staatsämtern auszuschließen und eine angebliche jüdische Einwanderung zu beenden. Die Forderungen der Petition waren auch auf den Bereich der Schulen bezogen. So wollte man die Anstellung jüdischer Lehrer an Volksschulen verbieten und sie nur in Ausnahmen an höheren Schulen und Hochschulen zulassen. Der weitere Verlauf und die Wirkungen dieser antijüdischen Kampagne auf das Schulwesen kann in diesem Rahmen nur angedeutet werden. Er zeitigte Folgen für die Ausprägung des Antisemitismus im Kaiserreich. Für den Berliner Antisemitismusstreit lässt sich schließlich insgesamt sagen, dass in vielen Beiträgen Motive traditioneller protestantischer Judenfeindschaft aufgenommen wurden, »weshalb dieser Streit durchaus in die Geschichte protestantischer Judenfeindschaft gehört«,³⁷ wenngleich seine Argumentationen nicht eindeutig in Bezug zu reformatorischen Schriften wie denen von Martin Luther gesehen werden können. Wurde verfassungsrechtlich mit der Paulskirchenverfassung die religiöse und weltanschauliche Neutralität des Staates dokumentiert, so wurden in dieser Zeit realpolitisch gesehen keinesfalls Schritte auf eine religiöse und weltanschauliche Neutralität des Staates unternommen. Die Diskriminierung der jüdischen Religion und der Menschen, die ihr angehörten, bestand fort und erhielt sogar eine zeitspezifische Ausprägung.

2.5 Zur Bedeutung der Weimarer Reichsverfassung (1919)

Der fünfte Meilenstein markiert die *Weimarer Reichsverfassung (WRV)*, die verfassungsrechtlich im deutschen Kontext als eine Epochenschwelle bezeichnet worden ist. Der Staat streifte, mit Dreier gesagt, letzte institutionelle und inhaltliche Bindungen religiöser Art ab: Eidesleistungen konnten ab sofort ohne den Zusatz »So wahr mir Gott helfe« erbracht werden (Art. 177 WRV). Der Religionsunterricht war nicht mehr weiter obligatorisch, die Lehrer und Lehrerinnen konnten seine Erteilung ablehnen (Art. 149 Abs. 2 WRV). Gerhard Anschütz kommentierte:

³⁷ ANDREAS STEGMANN, Der Berliner Antisemitismusstreit 1879/1880, in: WENDEBOURG/STEGMANN/OHST, Protestantismus (s. Anm. 18), 239–274, hier 273.

»Religionsfreiheit ist die dem Individuum staatlich gewährleistete rechtliche Möglichkeit, sein Verhältnis zu allen religiösen Fragen nach Belieben zu gestalten, seinen religiösen, irreligiösen, antireligiösen Überzeugungen gemäß leben zu dürfen [...]«³⁸

Doch wenngleich im Jahre 1919 solch hohe Freizügigkeit rechtlich verankert wurde, zeigte sich kulturell, wie sehr vor allem Bildung in der deutschen Gesellschaft bis zum 1. Weltkrieg und auch darüber hinaus in der Weimarer Republik von hegemonial inszenierten christlichen und konfessionellen Codes durchzogen war.

»Je ausgeprägter die Bildungs-, Aufstiegs- und Anerkennungsambitionen von Juden, in desto höherem Maße erwägen viele von ihnen die Taufe, den Übertritt zu einer christlichen Kirche, als ›Entre-Billet zur europäischen Kultur‹ (Heinrich Heine), kurzum die Assimilation.«³⁹

Die Schulen und ihre Schulkulturen waren, auch wenn verfassungsrechtlich bereits anderes gegolten hat, in einem erheblichen Maße von der christlichen Tradition bestimmt. Dies zeigt sich etwa darin, dass für jüdische Schülerinnen und Schüler am Samstag nicht die Schulpflicht aufgehoben wurde, um die Teilnahme am Sabbat zu ermöglichen. Zugleich weisen die Historien der Schulgemeinden jüdischer Schulen aus, dass ihre Anzahl keineswegs einfach zurückgegangen wäre. Während zur Zeit der Weimarer Republik auf dem Land viele jüdische Schulen geschlossen wurden, weil es zu wenige Schülerinnen und Schüler gab, wurden in Städten neue eröffnet. Die meisten Schülerinnen und Schüler an jüdischen Schulen waren zu dieser Zeit orthodox-jüdisch, zionistisch oder ostjüdisch, doch dies änderte sich im Laufe der 1920er Jahre sehr, weil antisemitische Zwischenfälle an öffentlichen Schulen rapide zunahmen. Viele Eltern reagierten darauf so, dass sie ihre Kinder in jüdische Schulen schickten, um ihnen Diskriminierungen im schulischen Alltag zu ersparen.⁴⁰

In Bezug auf die islamische Religion kann man sagen, dass sie in der Zeit der Weimarer Republik eine kulturelle Experimentierfreudigkeit pflegte und viele neue Anhängerinnen und Anhänger in Deutschland fand. Bis zum Beginn der 1930er Jahre konvertierten sowohl jüdische als auch christliche Personen zum Islam.⁴¹ Im Osmanischen Reich, das für den europäischen Kontext das maß-

³⁸ Zitiert nach DREIER, Säkularisierung (s. Anm. 11), 23.

³⁹ SCHRÖDER, Religionspädagogik (s. Anm. 15), 123.

⁴⁰ Vgl. für einen Einblick in diesen Forschungsbereich MICHAEL BRENNER, Jüdische Kultur in der Weimarer Republik, München 2000, 36 und für den bayerischen Kontext CLAUDIA PRESTEL, Jüdisches Schul- und Erziehungswesen in Bayern, 1804-1933. Tradition und Modernisierung im Zeitalter der Emanzipation, Göttingen 1989.

⁴¹ KAREN KRÜGER, Eine Reise durch das islamische Deutschland, Hamburg 2016.

gebliche nicht-christliche Bezugsfeld in dieser Zeit bildete, fand eine Ausdifferenzierung und Erneuerung traditionell-islamischer Schul- und Unterrichtsarbeit statt. Zu einer Eröffnung von Schulen in staatlicher Trägerschaft kam es allerdings erst nach Auflösung des Osmanischen Reichs im Jahre 1922 und der Abschaffung des Kalifats im Jahre 1924. Innerhalb Deutschlands spielten Konzepte islamischer Schulen oder islamischen Religionsunterrichts in dieser Zeit noch keine Rolle.

Für die Jahrhundertwende und durch die »Goldenen Zwanziger« Jahre hindurch wurden in Deutschland viele verschiedene literarische, künstlerische und insgesamt kulturelle Bewegungen im ideengeschichtlichen Sinne relevant. Die Stilrichtung des Expressionismus befasste sich in Kunst und Literatur mit den Themen Krieg, Zerfall, Angst, Ich-Verlust und Weltuntergang. Das Hässliche, Kranke, Wahnsinnige wird zum Gegenstand ihrer Darstellungen. Im Sinnhorizont liegen die entstehende Psychologie und Psychoanalyse. Kulturtheorie und Religionskritik sind in dieser Zeit mit Arbeiten Sigmund Freuds und C.G. Jungs, in der Soziologie mit Georg Simmel und Max Weber verbunden. Die Bedeutung jüdischen Denkens und Glaubens und auch jüdischer Religionspraxis kommt kaum explizit zur Gestalt, obwohl maßgebliche Autoren dieser Zeit mit der jüdischen Tradition verbunden waren. Dies wirft Fragen danach auf, in welchem Verhältnis z.B. protestantische Theologie und Wissenschaft des Judentums während der Weimarer Republik zueinanderstanden:

»Aufs Ganze gesehen ist im Bewusstsein evangelischer Theologen die Gleichberechtigung und Partnerschaft der Juden, der Wissenschaft des Judentums wohl *formal*, aber nicht *material* anerkannt worden [...]. Indem aber die institutionelle Gleichstellung und Partnerschaft nur eine Reaktion auf die politischen Rahmenbedingungen, nicht aber kontroverstheologisch ausdiskutiert, also in der Sache selbst fundiert war, mussten notwendig veränderte politische Rahmenbedingungen zu anderen formalen Entscheidungen führen. Da die christlichen Theologen nach wie vor von der Überlegenheit des Christentums gegenüber dem Judentum ausgingen, hatten sie der Forderung des rigiden Rassenantisemitismus der Nationalsozialisten, nämlich der Überlegenheit des arischen über den jüdischen Menschen, politisch nur wenig entgegenzusetzen.«⁴²

Auch die für die evangelische Tradition in der Zeit zwischen dem 1. und 2. Weltkrieg wichtige dialektische Theologie, die die Desillusionierung und Enttäuschung über liberale Theologien zu verarbeiten versuchte und dabei die gescheiterte Synthese von Christentum und Kultur offengelegt hatte, setzte keinen

⁴² LEONORE SIEGELE-WENSCHKIEWITZ, Das Verhältnis von protestantischer Theologie und Wissenschaft des Judentums während der Weimarer Republik, in: WALTER GRAB/JULIUS H. SCHOEPS (Hrsg.), Juden in der Weimarer Republik, Stuttgart/Bonn 1986, 172.

eindeutig wirkungsvollen Kontrapunkt. Dies gelte übrigens auch für die Theologie Karl Barths, wie gegenwärtig diskutiert wird.⁴³ Barth habe innerhalb seiner Erwählungslehre aus dem Jahre 1942 Israel noch einmal als – wie er sich ausgedrückt hatte – gnadenlose Existenz bezeichnet. In seiner Rede von Gottes Gericht über Israel stünde ihm das real existierende jüdische Volk nicht vor Augen.

Für die Theologie Paul Tillichs wird bislang indessen herausgearbeitet, dass er gerade was die theologische Bedeutung des Judentums für das Christentum anbelangt, anders argumentiert:

»The question I hope to answer is, ›What was pro-Jewish about Tillich's theological method?‹ Tillich was pro-Jewish in four ways. First, he consistently criticized anti-Semitism. Second, he believed that Christianity could not be severed from its historical Jewish roots, as the German Christians believed. Third, he believed that the genius of Judaism within the history of religion was its ›prophetic spirit‹ and that prophetic spirit was needed to serve as a perpetual critique of Christianity, last Christianity lapse into paganism. For Tillich, paganism has shifting meanings, but mainly refers to the idolatry of religious nationalism. Fourth, in a less rebust manner, and late in his career, Tillich argued that living Jewish communities were essential to the maintenance of this prophetic spirit.«⁴⁴

Bereits während des 2. Weltkriegs formuliert er innerhalb einer Radio-Ansprache, dass das Christentum die gleichen Wurzeln wie das Judentum habe und unauflöslich mit diesem verbunden sei:

»Ich spreche vornehmlich zu protestantischen Christen, also zu Menschen, die an der Tatsache nicht vorbeikönnen, daß ihre Religion im Schoße der jüdischen Geschichte vorbereitet ist, daß der, in dem sie die Gegenwart Gottes in der Welt anschauen, von jüdischer Abstammung war, daß das Alte Testament auch für die Christen Bibel ist, daß die Tat der Reformatoren im Geist und Namen des Juden Paulus geschehen ist, daß seit zweitausend Jahren Juden und Christen aus den gleichen Geboten des Gesetzes und den gleichen Verheißungen der Propheten und den gleichen Gebetsworten der Psalmen religiöse Kraft ziehen. Wir können es aufgeben, Christen sein zu wollen, aber solange wir Christen bleiben wollen, können wir es nicht aufgeben, aus den gleichen religiösen Wurzeln zu leben, aus denen der religiöse Jude lebt.«⁴⁵

⁴³ Zum Überblick über aktuell divergierende Positionen bezüglich der Topoi Israel und »die Juden« im Werk Karl Barths vgl. GEORG PLASGER (Hrsg.), Das Heil ist aus den Juden. Israel und die Kirche bei Karl Barth, in: Zeitschrift für Dialektische Theologie 33 (2017), 1.

⁴⁴ ROBERT E. MEDITZ, The Dialectic of the Holy. Paul Tillich's Idea of Judaism within the History of Religion, Berlin/Boston 2016, 8.

⁴⁵ PAUL TILLICH, 1. Die jüdische Frage, in: DERS., An meine Deutschen Freunde. Die politischen Reden Paul Tillichs während des zweiten Weltkriegs über die »Stimme Amerikas«,

Bereits für die vierziger, aber noch stärker für die fünfziger und sechziger Jahre sind es geistes- und ideengeschichtlich gesehen die Arbeit an der Dialektik der Aufklärung, der Existentialismus und Konstruktivismus, der die tiefe Verunsicherung aufgriff, die der 2. Weltkrieg und die Schoa für die Weltwahrnehmung insgesamt bedeuteten. Dem Menschen war und ist, wenn man es einmal elementarisiert formuliert, die Existenz Gottes grundsätzlich unsicher geworden. Agnostizismus und Atheismus sind theologisch gesehen keine Kampfbegriffe mehr, sondern gehören zum Wesensmerkmal aufrichtiger Philosophien und Theologien. Die Werke von Jean-Paul Sartre, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, aber auch von Karl Jaspers und Paul Tillich zeigen dies. Aber es war nicht nur Gott, dessen Existenz unsicher geworden war, sondern es wurden auch die Grundlagen dafür zerstört, die »Erziehung des Menschengeschlechts« (Lessing) zu denken bzw. man war davon überzeugt, dass auch das, was Bildung heiße, von Grund auf revidiert werden müsse.

»Vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft geht es um die Klärung politisch-sozialer Ursachen, und es erhebt sich die Frage, inwieweit eine Erziehung möglich ist, deren allererste Forderung darin liegt, »dass Auschwitz nicht noch einmal sei« (Adorno 1966/2003, 88).⁴⁶

Der Holocaust werde von Adorno, so Dörpinghaus und Uphoff für die systematische Bildungswissenschaft, nicht als Irrweg im Prozess der fortschreitenden Humanisierung gedeutet, sondern als destruktive Tendenz der angestrebten Humanisierung selbst. Insofern wird auch verständlich, dass die aufklärerische Bildungsidee als gescheitert angesehen wird. »Angesicht ihres Scheiterns ist Bildung für Adorno nur noch als Kritik an der Halbbildung möglich, eben als Selbst- und Gesellschaftskritik.«⁴⁷ Von hier aus gesehen schrieb Adorno dem Verständnis von Bildung die Arbeit am Widerständigen in dem Verhältnis von Selbst, den Anderen und der Welt ein. Nur dort, wo der Geist sich dem hingibt, was ihm entgegensteht und fremd ist, kann Bildung überhaupt in den Blick kommen.⁴⁸

mit einer Einleitung von KARIN SCHÄFER-KRETZLER, Stuttgart, Evangelisches Verlagswerk 1973, 19–22, hier 19.

⁴⁶ ANDREAS DÖRPINGHAUS/INA KATHARINA UPHOFF, Grundbegriffe der Pädagogik, Darmstadt 2015, 86.

⁴⁷ A.a.O., 95.

⁴⁸ Vgl. a.a.O., 94.

2.6 Zur Bedeutung des Grundgesetzes im Kontext des jüdisch-christlichen Verhältnisses nach 1945

Kulturell und geistesgeschichtlich prägt die Selbst- und Wirklichkeitsverständnisse der Nachkriegszeit und bis hin zur Gegenwart also die Einsicht in ihre antinomischen Strukturen sowie in die Fragmentarizität aller Weltansichten. Zumindest Heterogenität, aber eigentlich auch Heteronomie werden verfassungsrechtlich im deutschen Kontext zur Norm: Aufbauend auf die Frankfurter und Weimarer Vorlagen stellt das *Grundgesetz* dem tradierten religiösen nun das weltanschauliche Bekenntnis gleichberechtigt zur Seite. Art. 4, Abs. 1 GG lautet: »Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich«. Das Recht zur Religionsfreiheit schützt in diesem Sinne in gleicher Weise Gläubige, Atheistinnen und Atheisten und auch Gleichgültige. Es privilegiert nicht den Glauben, wengleich die gelieferte historische Genese zeigt, wie sehr die Anerkennung verschiedener religiöser Orientierungen die Bestimmung seines Begriffs geprägt hat.

Die Verbindung unterschiedlicher rechtlicher Grundlagen, einmal der Religionsfreiheit, zweitens von Diskriminierungsverboten und drittens staatskirchenrechtlicher Vorschriften (Art. 4, 140 GG i.V.m. Art. 136 u. 137 WRV), sind diejenigen, die die Fundierung für den Grundsatz der religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates bilden. Hiermit gilt grundsätzlich:

»Während der freiheitliche Verfassungsstaat den Bürgern das Tor für religiöse und weltanschauliche Identifikations- und Bestätigungsmöglichkeiten weit öffnet, bleibt es ihm selbst verschlossen.«⁴⁹

Dies bedeutet: Der Staat bzw. seine Institutionen machen sich bestimmte Positionen einer besonderen Religion, Konfession oder Weltanschauung nicht zu eigen.

»Das Recht eines freiheitlichen Verfassungsstaates hat weder distinkte religiöse oder weltanschauliche Wertvorstellungen durchzusetzen noch kann es sich zur Begründung seiner Geltung auf theologische und religiöse Argumente berufen.«⁵⁰

Hinter dieser Orientierung steht die verfassungsrechtlich gebildete Position, dass das Recht der Religionsfreiheit und der Grundsatz der Religionsneutralität des Staates dem politischen Frieden, der weltlichen Freiheit aller und der Koexistenz der gegensätzlichen Religionen unter Ausklammerung der religiösen Wahrheitsfrage dient. Sinnstiftung, so fasst es Dreier, gehöre nicht zu seinen Aufgaben.⁵¹ Zu

⁴⁹ DREIER, Säkularisierung (s. Anm. 11), 25.

⁵⁰ A.a.O., 26 f.

⁵¹ Vgl. a.a.O., 35.

seinen Aufgaben zähle aber die Sicherung der Anerkennung von Heterogenität, die innerhalb der deutschen und europäischen Debatte historisch von der Erfahrung der Schoa geprägt ist. Ideengeschichtlich spiegelt sich dies exemplarisch auch in Judith Butlers Werk und genauer in ihrer Politischen Ethik und ihrem Staatsverständnis wider.⁵² Ihre jüdischen Wurzeln und ihre Kontextverbundenheit zu Deutschland geben darüber Aufschluss, wie die Eckpfeiler eines postmodernen religionsneutralen Staatsverständnisses gedacht werden können. Postmoderne Theorieangebote wie dasjenige von Butler spielen so einen mehr oder weniger radikalen Pluralismus und Relativismus in die Debatte ein. Solche Ansätze müssen keineswegs »unethisch« sein, sondern setzen, wie das Beispiel Butlers zeigt, auf Diskursanalysen und Machtkritik. Sie implizieren keineswegs, dass mit dem Gebot zur Religionsneutralität des Staates ein Schritt in eine religionslose Gesellschaft getan werden müsste. Der Staat bildet, so fasst es Dreier, kein Gegengewicht zum Glauben, sondern biete diesem eine Plattform. »Der säkulare Verfassungsstaat [im deutschen Kontext, IN] perhorresziert Religion[en, IN] nicht, ordnet sie aber der Sphäre der Gesellschaft zu und grenzt ihren Wirkungsbereich dadurch ein.«⁵³

Eine bedeutende Wirkung des Gebots religiöser und weltanschaulicher Neutralität des Staates zeigt sich in der Phase des Wiederaufbaus nach 1945 in Deutschland:

»Das Wiedererstehen jüdischen Lebens in Europa und in den beiden deutschen Staaten führte vor allem in der unmittelbaren Nachkriegszeit zu neuen Formen auch traditionellen jüdischen Lebens in den DP-Camps, in der Bundesrepublik Deutschland zum Wiederaufbau der Gemeinden, der Einrichtung von jüdischem Religionsunterricht und sogar der Neu- und Wiedergründung jüdischer Schulen, etwa in Frankfurt am Main und Berlin.«⁵⁴

Neben dem in Anzahl und Tradition dominanten Angebot des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts wurde zugleich auch jüdischer Religionsunterricht aufgebaut.

Auf dem Gebiet der Religionspädagogik wären im nächsten Schritt beginnend mit der Nachkriegszeit Analysen zum Verhältnis mindestens der drei monotheistischen Religionen, aber eigentlich über sie hinaus des Buddhismus und Hinduismus und anderen Religionen sowie freier Formen von Spiritualität vorzulegen. Es müsste ferner um Analysen ihrer Religionsverständnisse und deren Be-

⁵² Vgl. LARS DISTELHORST (Hrsg.), Staat, Politik, Ethik. Zum Staatsverständnis Judith Butlers, Baden-Baden 2016.

⁵³ DREIER, Säkularisierung (s. Anm. 11), 39.

⁵⁴ MICHA BRUMLIK, Jüdische Bildung und Erziehung, in: CHRISTINA VON BRAUN/DERS. (Hrsg.), Handbuch Jüdische Studien, Wien 2018, 351–362, hier 362.

ziehung zur Bedeutung staatlicher religiöser und weltanschaulicher Neutralität gehen. In Bezug auf die christliche Tradition gehörte außerdem eine Reflexion bezüglich ihrer Verständnisse von Religionspluralität sowie in Bezug z. B. auf die christliche Didaktik eine Analyse des Umgangs des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts mit den sogenannten Fremdreligionen dazu.⁵⁵ Dies kann in der gebotenen Präzision in diesem Rahmen nicht geschehen.

Für einen ersten Einblick lässt sich nennen, dass der Religionsunterricht der Nachkriegsphase sich eng an religionsgemeinschaftlichen bzw. konkret kirchlichen Horizonten orientierte. Auf evangelischer Seite wurde das religionspädagogische Konzept der Evangelischen Unterweisung zum tragenden Modell. Es setzte den christlichen Glauben und gerade nicht Religion ins Zentrum. Martin Rangs Leitwort von der »Kirche in der Schule« erläuterte für die ersten eineinhalb Jahrzehnte nach dem 2. Weltkrieg den Zugang zu religiöser Bildung in der Schule.⁵⁶ Dieses Modell führte nur wenig dazu, dass innerhalb des evangelischen Religionsunterrichts eine Verhältnisbestimmung zu weiteren Religionen, insbesondere zum Judentum, vorgenommen wurde. Wie oben angedeutet, bleibt bis heute die Aufgabe erhalten, zu überprüfen, ob bzw. inwiefern in theologischen und kirchlichen Positionen noch Tendenzen zu Positionen enthalten sind, die von einer Überlegenheit des Christentums gegenüber dem Judentum bzw. der Wahrheit seines Glaubens ausgehen und damit die Anerkennung von Religionspluralität im Kern ihres Glaubens verweigern.

Es sind weniger religionspädagogische Konzepte, sondern eher kirchliche Gruppen wie die Arbeitsgemeinschaft Juden und Christen des Deutschen Evangelischen Kirchentags, die eine ansteigende Sensibilität für diese Frage aufbauten. Die Auseinandersetzungen, die geführt wurden und werden, betreffen eine Vielzahl ausdifferenzierter theologischer Debatten, berühren zudem die Frage, welche Eigenbedeutung das Judentum für die Religionskultur Deutschlands und weltweit hatte und hat.

Das Schlagwort der sogenannten Judenmission stand hierfür in profilierter Weise und forderte die Arbeitsgemeinschaft über Jahrzehnte darin, der Judenmission zu widersprechen und diese Entscheidung auch innerkirchlich und innertheologisch plausibel zu machen. An diesem Diskussionspunkt wird fassbar, in-

⁵⁵ Vgl. JOACHIM VALENTIN, Zum Verhältnis der drei monotheistischen Religionen zueinander, in: BRAUN/BRUMLIK (Hrsg.), Handbuch (s. Anm. 54), 125–145, hier 142–145; Einblicke in die Geschichte der Religionspädagogik hierzu liefert anhand bedeutender Religionspädagoginnen und Religionspädagogen MICHAEL MEYER-BLANCK, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik, Gütersloh 2003, insbesondere die Kapitel 5–11; zur Frage des Verständnisses von Fremdreligionen im RU exemplarisch für die frühen 1960er Jahre GERT OTTO, Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg ²1965.

⁵⁶ Vgl. MARTIN RANG, Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung, 2 Bde., Berlin 1939 (Tübingen ³1948), 106.

wieweit sich evangelische Kirche und Theologie in ihrem Selbstverständnis auf einen Kontext von Religionspluralität im eigenen Land konstruktiv einstellt und zu ihrer Förderung, konkret des jüdischen Lebens in Deutschland, beitragen will. Martin Stöhr, einer derjenigen christlichen Theologen, der diese Arbeit über Jahrzehnte getragen hat, formuliert:

»Die christliche Theologie und Kirche sind nach Auschwitz in einer so grundlegend veränderten Situation, dass sie ihre Arbeit in allen Bereichen überdenken und neu bestimmen müssen, nicht nur um dem jüdischen Volk gerecht zu werden, sondern ebenso um ihrer eigenen Sache willen. Diese Erkenntnis stand nicht am Anfang der Arbeit der AG, sondern erschloss sich in den ersten Jahren ihrer theologischen Arbeitstagungen in der Ev. Akademie Arnoldshain, (ihrem regelmäßigen Tagungszentrum) und während ihrer öffentlichen Auftritte auf den Deutschen Evangelischen Kirchentagen seit 1961.«⁵⁷

Stöhr gibt Einblick in die theologischen Fragestellungen und kirchenpolitischen Bewegungen, die die vergangenen fast sechzig Jahre prägten. Seinen Beitrag schließt er mit zukünftigen Herausforderungen. Religionspolitisch nennt er für den Kontext der Bundesrepublik Deutschland dabei die Solidarität mit dem Staat Israel. Eine innenpolitische Bezugnahme auf das Thema der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates und der Umgang mit Art. 4 GG und der in ihr enthaltenen Religionsfreiheit fehlt, soweit zu sehen ist. Sie ist möglicherweise noch kein Gegenstand des jüdisch-christlichen Dialogs.

2.7 Zur Bedeutung der Einführung des Ethik-Unterrichts in den 1970er Jahren

Ein nächster Schritt zur bildungspolitischen Konkretion religiös weltanschaulicher Neutralität des Staates wurde dann gut zwanzig Jahre später, in den 1970er Jahren, in Deutschland mit der Einführung des Unterrichtsfachs Ethik sowie der des Philosophieunterrichts unternommen.⁵⁸ Beide Unterrichtsfächer veranschaulichen, welche Wirkungen gesellschaftliche Entwicklungen, die mit Säkularismus und Laizismus beschrieben werden, in Referenz zur grundgesetzlichen Orientierung der staatlichen Religionsneutralität im bildungspolitischen Sinne zeitigen. Wiederum ist es in diesem Rahmen nicht möglich, die historische Genese und die kulturellen und ideengeschichtlichen Hintergründe für den Ethik- und

⁵⁷ FN ergänzen.

⁵⁸ Vgl. leider ohne eine historische Entwicklung des Fachs PETER KÖCK, Handbuch des Ethikunterrichts. Fachliche Grundlagen, Didaktik und Methodik, 2. Auflage, Donauwörth 2011.

Philosophieunterricht in Deutschland darzustellen. Sie sollen über das bereits oben gesagte hinaus zumindest angedeutet werden. Ideengeschichtlich betrachtet werden in den sechziger Jahren Positionen entfaltet und innerhalb von zivilgesellschaftlich aktiven Gruppen auch öffentlich wirksam, die ihre geistigen Grundlagen in der Tradition der Menschenrechte finden.⁵⁹ Sie verstehen sich selbst als humanistisch, bekenntnisfrei und atheistisch. Hierzu gehört z. B. die Humanistische Union, eine Bürgerrechtsorganisation, die für die Trennung von Staat und Kirche eintritt, die die Abschaffung staatlicher Privilegien für die Kirchen wie auch »des glaubensgebundenen Religionsunterrichts als ordentliches Schulfach« fordert. Sie tritt, so formuliert die Humanistische Union selbst, für die Gleichberechtigung aller Glaubens- und Weltanschauungsgemeinschaften ein.⁶⁰ Solche Formen säkularistischer Positionen ziehen laizistische Optionen nach sich. Staat und Religion sollen nicht nur organisatorisch und ideell getrennt werden, sondern dem Ideal nach in eine Nichtbeziehung gesetzt werden. »Religion ist Privatsache [...] Das französische Trennungsmodell unterscheidet sich damit ganz wesentlich von dem in Deutschland praktizierten Konzept der wohlwollend-offenen Trennung bei gleicher Berechtigung.«⁶¹ Hans Michael Heinig erinnert in diesem Zusammenhang an die Diskussionen innerhalb der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, einen laizistischen Arbeitskreis zu gründen. Auch innerhalb der Parteien Bündnis 90/Die Grünen und Die Linke würden laizistische Positionen diskutiert. In diesem Sinne sei zu sehen, dass der politische Konsens, der in den 1950er Jahren in der Bonner Republik zum Religionsverfassungsrecht gefasst wurde, brüchig werde. Heinig weist ferner darauf hin, dass das neue Interesse an der Laizität auch als Reflex auf die Präsenz des Islam zu sehen sei. Frauenbild und Rechtsvorstellungen im Islam spielten ebenso eine Rolle wie Xenophobie und kulturelle Borniertheit auf Seiten seiner Kritiker.

»Beide Reaktionsmuster auf den Islam münden in der Forderung einer Nivellierung nach unten. Um dem Ideal religiös-weltanschaulicher Gleichheit zu entsprechen, müsse das Niveau staatlicher Förderung und Teilhabe abgesenkt werden. Überspitzt formuliert: Wenn der Staat nicht alle Religionen gleich gut behandeln kann oder will, muss er sie eben gleich schlecht behandeln.«⁶²

⁵⁹ Vgl. z. B. »Humanisten Tag«, <https://www.ht18.de> (Stand: 17.01.2018).

⁶⁰ http://www.humanistische-union.de/wir_ueber_uns/ (Stand: 17.01.2018).

⁶¹ Vgl. HANS MICHAEL HEINIG, »Säkularismus« und »Laizismus« als Anfragen an das säkulare Religionsrecht in Deutschland, in: LOTHAR HÄBERLE/JOHANNES HATTLER (Hrsg.), Islam – Säkularismus – Religionsrecht. Aspekte und Gefährdungen der Religionsfreiheit, Berlin/Heidelberg 2012, 79–94, hier 85.

⁶² A.a.O., 87.

Innerhalb dieser Argumentation wird man allerdings kaum dem Eigensinn eines Ethik- und Philosophieunterrichts nachkommen können, denn es herrscht eine Defizitargumentation vor. Sie, so muss eingeräumt werden, stand in vielen Fällen allerdings auch hinter den Motiven, mit denen diese Unterrichtsfächer eingeführt worden sind.

Bislang wurde je nach Bundesland Ethik- oder Philosophieunterricht entweder als ordentliches Lehrfach, als Ersatzfach für Religion oder als Wahlpflichtfach in Alternative zum Religionsunterricht eingerichtet.⁶³ Es wird häufig betont, dass er religiös-weltanschaulich neutral zu halten sei. Erkennbar ist zudem, dass die Zahlen der Schülerinnen und Schüler, die Ethik wählen, kontinuierlich steigen.

Innerhalb der gegenwärtigen Debatte um das Verhältnis von Religions- und Ethik-Unterricht votiert der Philosoph Nida-Rümelin für einen gemeinsamen »Ethikunterricht für alle«:

»Das eine ist der Anspruch, Religionsunterricht an den staatlichen Schulen zu erhalten. Und das andere ist das gewissermaßen alles Überwölbende und alles Zusammenfassende: Nämlich die ethische, die normative, die moralische Substanz einer demokratischen Gesellschaft bei allen Unterschieden der verschiedenen Gemeinschaften, Religions-, Kultur, Herkunftsgemeinschaften, zu entwickeln und zu stärken.«⁶⁴

Gegenwärtig gibt es ein Unterrichtsfach »Ethik für alle« nur in Berlin und Brandenburg. Doch bereits vor fast zehn Jahren wurde in Berlin über die Initiative »Pro Reli« entschieden, dass Ethik als Regelfach etabliert werden sollte und der Religionsunterricht wurde zu einem freiwillig zu besuchenden zusätzlichen Angebot des Nachmittagsunterrichts an den Schulen. Er wurde und wird nicht mehr gemeinsam von den Schulen und Kirchen verantwortet und ist somit kein ordentliches Schulfach mehr.

Wollte man diese Entscheidung als einen kontextuell bedingten Einzelfall relativieren, würde man der Debatte kaum gerecht. Auch zum Beispiel im Bundesland Bayern, das allgemein als ein solches gilt, in dem der konfessionelle Religionsunterricht als das normgebende Modell der Unterrichtsform im Bereich der Fächergruppen von Religion, Philosophie und Ethik gilt, wird auf kultusministerieller Ebene intensiv über die flächendeckende Einführung eines Regelfachs Ethik beraten. Soweit die Diskussionslage überblickt werden kann, knüpft das Konzept des Regelfachs Ethik an das verfassungsrechtliche Gebot zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates insofern an, als dass mit diesem die Hoffnung verbunden wird, sozusagen eine neue Homogenität für den

⁶³ Vgl. JULIAN NIDA-RÜMELIN/IRINA SPIEGEL/MARKUS TIEDEMANN (Hrsg.), Handbuch Philosophie und Ethik Bd. 1, Didaktik und Methodik, Paderborn ²2017.

⁶⁴ Vgl. http://www.deutschlandfunk.de/schule-inbayern-fuer-besseren-ethik-unterricht.886.de.html?dram:article_id=386316 (Stand: 17.01.2018).

Schulunterricht in Fragen von Weltanschauungen aufbauen zu können. Das Fach Ethik soll dann in vermeintlich neutraler Perspektive über Religionen und Weltanschauungen sowie Philosophien informieren bzw. Kompetenzen zum Umgang mit solchen ausbilden.

Innerhalb der religionspädagogischen Diskussion ist bisher kaum erkennbar, wie und dass man mit den Geltungsansprüchen des Unterrichtsfachs Ethik im Themengebiet der Religion(en) umzugehen gedenkt. Genau diese Verhältnisbestimmung dürfte zu einer Herausforderung einerseits für die zukünftige schulische Bildungspolitik und auch für die Zukunft des Religionsunterrichts werden. Andererseits wird das Gelingen dieser Verhältnisbestimmung darüber entscheiden, wie in einem wichtigen gesellschaftlichen Bereich, dem schulischen Bildungssystem, die grundgesetzlich verbrieft Religionsfreiheit mit ihrem verfassungsrechtlichen Bezug zur Religionsneutralität des Staates konkretisiert werden soll. Im Rahmen des Grundgesetzes ist es durchaus möglich, einen »Ethikunterricht für alle« einzuführen und zukünftig dort die »Religionsdinge« (Immanuel Kant) anzusiedeln. Es gibt keine verfassungsrechtlich zwingenden Gründe, bei dem Modell des konfessionellen Religionsunterrichts zu bleiben, und wer sich in die schulpolitischen Konkretionen des Religionsunterrichts einarbeitet, bemerkt sofort, dass eine grundlegende Orientierung, die die Lehrbücher der Religionspädagogik seit Jahrzehnten wiederholt haben, nicht mehr unumstritten ist. Dort hieß es stets, dass der konfessionelle Religionsunterricht als der Regelfall in Deutschland angesehen werden kann.⁶⁵ Er ist es bereits seit mindestens zwei Jahrzehnten nicht mehr in der Homogenität, wie dieser Satz es vorgibt.

Dass der konfessionelle Religionsunterricht nicht mehr der maßgebende Regelfall ist, hängt vor allem mit soziodemographischen sowie globalen Entwicklungen zusammen, die bildungspolitische und darin auch für ideengeschichtliche Überlegungen Konsequenzen haben. Es lässt sich sagen, dass insbesondere im Bereich der Pädagogiken, der Soziologie- und Politikwissenschaften inzwischen von einer gesellschaftlichen Diagnose ausgegangen wird, die Deutschland als ein Einwanderungsland kennzeichnet. Für den Bereich des Schulwesens bedeutet dies, dass das, was an Debatten im Rahmen der sogenannten Ausländerpädagogik Ende der 1960er Jahre begann, fortentwickelt worden ist und gegenwärtig in Themengebieten wie der interkulturellen und interreligiösen Pädagogik verhan-

⁶⁵ Vgl. MICHAEL MEYER-BLANCK, Formen des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in: MARTIN ROTHGANGEL/GOTTFRIED ADAM/RAINER LACHMANN (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁹2013, 160-175, insbesondere 163. Meyer-Blanck schränkt bereits ein, wenn er hier die Überschrift wählt: »Der konfessionelle Religionsunterricht als der deutsche Normalfall in zwölf Bundesländern«.

delt wird.⁶⁶ Darüber hinaus weist die europäische Perspektive den konfessionellen Religionsunterricht als deutschen Sonderfall aus. Hier sind religionswissenschaftliche und philosophische sowie ethische Konzepte zur Vermittlung von Kompetenzen im Bereich von Religionen in Gebrauch.⁶⁷ In Skandinavien wurde der konfessionelle Religionsunterricht durch ein religionswissenschaftliches Unterrichtsmodell bereits Ende der 1970er Jahre abgeschafft. Aktuell wird in Luxemburg darüber entschieden, ob der konfessionelle Religionsunterricht durch das Fach »Leben und Gesellschaft« ersetzt wird. In der Schweiz wurde im Kanton Zürich bereits bis zum Jahre 2016 flächendeckend das Fach »Religion und Kultur« eingeführt. Diese Beispiele zeigen: Die europäische Perspektive stärkt Argumente innerhalb von fachwissenschaftlichen wie allgemein öffentlichen Diskussionen dafür, dass innerhalb staatlicher Bildungssysteme die religiöse und weltanschauliche Neutralität mit einem nonkonfessionellen Unterrichtsmodell eingelöst werden sollte. Auch in einer aktuellen Umfrage zur Beliebtheit des Religionsunterrichts in Bayern lässt sich diese Tendenz sehen.

»Demnach lehnt jeder Vierte im Freistaat Religionsunterricht an Schulen ab. Das Hauptargument: Religion sei Privatsache. 65 Prozent sprachen sich für das Fach aus, weil jeder das Recht auf religiöse Bildung habe, hieß es bei den Befürwortern zur Begründung.«⁶⁸ Eine Herausforderung für die Zukunft wird darin bestehen, innerhalb der Diskussion um Religionsneutralität zugleich klarzumachen, dass diese einen Referenzbegriff zur Religionsfreiheit darstellt. Jene aber kann nur dann recht verstanden sein, wenn Religion eben nicht als Privatsache, sondern als öffentliche Dimension religiöser Praxis gesehen wird, auf die jedes Individuum ein Anrecht hat.

⁶⁶ Vgl. DORON KIESEL, Aspekte eines reflexiven »Multikulturalismus«, in: Perspektiven jüdischer Bildung. Diskurse - Erkenntnisse - Positionen (Jahrbuch, Zentralrat der Juden in Deutschland), Berlin 2018 (im Erscheinen).

⁶⁷ Zum schwedischen Konzept vgl. ILONA NORD/HANNA ZIPERNOVSZKY, Religionspädagogik in mediatisierter Welt, Stuttgart 2017; für Einblicke in die europäische und internationale Perspektive vgl. MARTIN SCHREINER, Art. Religionsunterricht, international, WiReLex: https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsunterricht_international_100208 (Stand: 17.01.18).

⁶⁸ <https://www.welt.de/regionales/bayern/article174046194/Religionsunterricht-unbeliebter-als-Mathe-Luft-nach-oben.html> (Stand: 02.03.18).

2.8 Zur gegenwärtigen Lage und zur religionspädagogischen Debatte um die Zukunft des Religionsunterrichts in Deutschland

Auf der Grundlage von Artikel 4 GG und dem Konsens zu seiner Auslegung, wie er in der Bonner Republik festgelegt wurde, etablierte sich in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg das Modell konfessionellen Religionsunterrichts. Den Religionsunterricht einzurichten war und ist hierbei Sache der Länder, die stets mit den Religionsgemeinschaften in der Realisierung des Unterrichts zusammenwirken. Immer deutlicher wird, dass Konzepte von Religionsunterricht kontextualisiert entwickelt werden und insofern eine hohe Diversität Raum erhält. Der Religionsneutralität des Staates entspricht es insofern, dass eine Pluralität von Religionsgemeinschaften dazu zugelassen ist, im Zusammenwirken mit dem Staat bzw. den Kultusministerien der Länder Religionsunterricht zu erteilen. So gibt es innerhalb der christlichen Religionsfamilie evangelischen und katholischen, aber auch orthodox-christlichen, mennonitischen und baptistischen Religionsunterricht. Jüdischer und muslimischer Religionsunterricht wird ebenso wie buddhistischer Religionsunterricht angeboten.

Besondere politische Aufmerksamkeit erhält gegenwärtig die Einrichtung muslimischen Religionsunterrichts. Er wird in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hessen, aber auch in Modellversuchen in weiteren Bundesländern erteilt. Es sind verschiedene Konzepte der Realisierung gefunden worden. Nordrhein-Westfalen führte zum Schuljahr 2012/13 als erstes Bundesland islamischen Religionsunterricht als Regelfach an öffentlichen Schulen ein. Zuvor wurde seit 1999 im Rahmen von Pilotprojekten das Fach Islamkunde erteilt, die offiziell jedoch keinen Religionsunterricht darstellte. Daneben wurde »Islamische Unterweisung im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts« angeboten.⁶⁹ Niedersachsen verfolgte von Anfang an eine konfessionelle Perspektive. Ab 2013/2014 ist ein konfessioneller islamischer Religionsunterricht in Hessen eingerichtet worden. Im Unterschied hierzu wurde in Bayern zeitgleich islamischer Religionsunterricht in staatlicher Verantwortung entwickelt, also ohne dass das Kultusministerium mit muslimischen Religionsgemeinschaften zusammenwirkte.⁷⁰

Blickt man allein auf den evangelischen Religionsunterricht (RU), lassen sich mindestens sechs verschiedene Modelle unterscheiden: Kirchlicher RU in der

⁶⁹ Vgl. hierzu die Seite des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Fächer/Religionsunterricht/Islamischer-Religionsunterricht/Kontext/FAQ-zu-den-rechtlichen-Bedingungen/index.html> (Stand: 17.01.18).

⁷⁰ Vgl. hierzu die Seite des Kultusministeriums: <https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/3200/bayern-geht-beim-islamunterricht-seinen-eigenen-weg-weiter.html> (Stand: 17.01.2018).

Schule (Berlin), Konfessioneller RU nach GG, Art. 7,3 (alle Bundesländer außer Berlin, Brandenburg und Bremen), Konfessionell-kooperativer RU: Kooperation von evangelischem und katholischem RU (Kooperationsprojekte in verschiedenen Bundesländern, etwa Baden-Württemberg und Niedersachsen), Konfessioneller und evangelischer RU mit interreligiöser Öffnung (Hamburg), RU auf allgemein christlicher Grundlage (Bremen, »Biblische Geschichte«), Religions- und Ethikunterricht in einem gemeinsamen Unterricht für alle (Brandenburg mit LER). Anhand dieser Konkrektionen wird fassbar, wie die Kultusministerien in Kooperation mit den jeweiligen Landeskirchen Formen des RU entwickelt haben, die die religiöse Struktur einer Region aufzunehmen versuchen. Derzeit wird diskutiert, wie im Sinne einer Kontextualität kooperative Modelle des RU sowohl im Bereich der interkonfessionellen als auch der interreligiösen Zusammenarbeit gestaltet werden können. Um die Erkennbarkeit und die Kohärenz des Schulfachs (Ev.) Religion zu stärken, erscheint es dabei sinnvoll, ungebremste Pluralisierungsprozesse einzudämmen: »So viel Vielfalt wie nötig, so viel Einheit wie möglich.«⁷¹ Hat die Diversifizierung des Unterrichtsangebots im Fach Religion einerseits gezeigt, dass Art. 4 GG religionspolitisch immer weniger als verfassungsrechtliche Verankerung der christlichen Religionsfreiheit gesehen werden kann, so stellt sich nun zunehmend die Frage nach seinem Nutzen für den Bildungsprozess einzelner Schülerinnen und Schüler. So sehr zu befürworten ist, dass die institutionellen Rahmenbedingungen derzeit mit Kooperationsmodellen untereinander vernetzt werden, so sehr bleibt diese bundesweite Initiative von Landeskirchen und universitärer Religionspädagogik ein Verständigungsprozess unter Fachleuten bzw. Vertreterinnen und Vertretern von Religionsgemeinschaften, die unbestritten ihren Sinn hat. Doch die oben bereits genannte und bislang im religionspädagogischen Diskussionshorizont weniger traktierte Frage scheint in der Öffentlichkeit ein weitaus höheres Gewicht zu haben: Inwiefern könnte ein Unterrichtsfach »Ethik für alle« dem religiös-weltanschaulichen Neutralitätsgebot des Staates – in einer zu sich selbst findenden Einwanderungsgesellschaft wie Deutschland sie nun zu werden beginnt – besser entsprechen als ein *konfessioneller RU* bzw. *konfessionell-kooperativer RU* oder auch ein *Religionsunterricht für alle*? Der Begriff der Konfessionalität scheint seine Plausibilität eingebüßt zu haben; es wird darüber diskutiert, welche alternativen Begriffe einrücken könnten. Dabei ist im religionspädagogischen Diskurs überraschend unstrittig, dass der RU in Deutschland auch zukünftig konfessionell gebunden bleiben soll.⁷² Zu-

⁷¹ HENRIK SIMOJOKI, Königsweg oder Sargnagel? – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts, in: KONSTANTIN LINDNER u. a. (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht*, Freiburg 2017, 101–122, hier 122.

⁷² HENRIK SIMOJOKI/KONSTANTIN LINDNER, *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Bilanz eines religionspädagogischen Konsultationsprozesses*, in: LINDNER/SCHAMBECK/SIMOJOKI/NAURATH, *Zukunftsfähiger* (s. Anm. 71), 429–444, hier 430.

gleich wird erkannt, wie schwierig und zugleich unverzichtbar es ist, die Zeitgemäßheit des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland derzeit zu kommunizieren:

»Die Zeitgemäßheit heutigen Religionsunterrichts ist sowohl in gesellschaftspolitischer, schülerorientierter, lehrkraftorientierter wie auch schulorganisatorischer Dimension zu prüfen und zu optimieren, um einerseits Orientierung zu bieten und andererseits Dialog- und damit Friedensfähigkeit zu fördern.«⁷³

3. Bemerkungen zum deutschen, schweizerischen und französischen Umgang mit religiöser Bildung im Schulwesen

Im Vergleich der deutschen mit der schweizerischen Geschichte verfassungsrechtlicher Grundlagen zur religiösen Bildung, die das Schulwesen betreffen, sind viele Kongruenzen festzustellen: In beiden Ländern hat sich religiöse Bildung an Schulen aufgrund der Monopolstellung der Kirchen über Jahrhunderte hinweg als kirchlich-konfessioneller Unterricht verstanden. Bedeutende historische Etappen verliefen relativ synchron. Dies zeigt sich etwa an der Bundesverfassung von 1848 bzw. ihrer revidierten Fassung von 1874, in der Religionsfreiheit im heutigen Umfang eingeführt wurde. Hierzu kann man etwa die Paulskirchenverfassung und dann später als in der Schweiz die Weimarer Verfassung in Anschlag bringen. Auch das System der Rechtsform der Religionsgemeinschaften als Körperschaften des öffentlichen Rechts ist in beiden Ländern analog ausgebildet worden und damit auch der öffentlichen und überindividuellen Bedeutung des Grundsatzes von der Religionsfreiheit Ausdruck verliehen worden. Das schweizerische System der Kantone führt ebenfalls wie die deutschen Bundesländer für die konkrete Ausgestaltung differierende Rahmenkonzepte mit sich, die in der Schweiz allerdings ungleich viel weiter ausdifferenziert sind als in Deutschland. Im Bereich der verschiedenen Modelle von Religionsunterricht sind strukturell ebenfalls starke Verwandtschaftsverhältnisse zu konstatieren. Allerdings treten an die Stelle von konfessionellen Ausrichtungen nun überwiegend überkonfessionelle und auch dezidiert religionskundlich orientierte Modelle.⁷⁴

⁷³ ELISABETH NAURATH/MIRJAM SCHAMBECK, Einleitung, in: LINDNER u. a., *Zukunftsfähiger* (s. Anm. 71), 9–19, hier 11.

⁷⁴ Vgl. THOMAS SCHLAG, Historische, verfassungsrechtliche und gesellschaftspolitische Hintergründe der Diversität des Religionsunterrichts in der Schweiz, in: PHILIPPE BÜTTGEN/ANTJE ROGGENKAMP/THOMAS SCHLAG (Hrsg.), *Religion und Philosophie. Perspektivi-*

Als ein bedeutender Unterschied zwischen dem deutschen, dem französischen wie dem schweizerischen und auch schwedischen und andernorts anzutreffenden verfassungsrechtlichen Umgang mit Religionsunterricht wird immer wieder genannt, dass der Religionsunterricht in Deutschland ein Schulfach mit Verfassungsrang sei, dessen Aufgaben sich Staat und Kirche teilen (Art. 7 GG). Dies gibt selbstverständlich bildungspolitisch festeren Halt, als dies ohne eine solche Verankerung der Fall wäre. Zugleich ist aber wie oben bereits dargelegt Fakt, wie und dass die Realisierung von Religionsunterricht in vielen verschiedenen Modellen konfessioneller, konfessionell-kooperativer, überkonfessioneller und religionskundlicher Ausprägung realisiert werden. Das Verfassungsrecht und konkret die Polarität von religiös-weltanschaulicher Neutralität und Religionsfreiheit regt dazu an, den Bogen von einem Ethik-Unterricht für alle, der Religion(en) als Gegenstand des Unterrichts thematisiert, über Religionskunde bis hin zum konfessionellen Religionsunterricht zu spannen. Im Vergleich zu gegenwärtigen Debatten in Frankreich zeigen sich dabei interessante Anschlussstellen, wenngleich zunächst eine historisch bedeutende Differenz zu markieren ist. Sie liegt in der sogenannten Laizität, in Folge derer sich eine als Laizismus bezeichnete Säkularreligion als kultureller Umgang mit Religion(en) herausgebildet hat, die eine offene öffentliche Auseinandersetzung über Religion und aus religiöser Perspektive in der Vergangenheit verhinderte:

»Frankreich tut sich auf Grund seiner Geschichte im Verhältnis von Staat und Kirche verständlicher Weise schwer, nach der Entklerikalisierung des öffentlichen Lebens und Schulwesens nun in der Gegenwart - mit ihren verschiedenen religionsbezogenen gesellschaftlichen Herausforderungen - einen neuen Zugang zur öffentlichen und schulischen Beschäftigung mit Religion und Religion(en) zu finden. Man spricht über *republikanische* Werte, aber nicht über Religion.«⁷⁵

Unter dem Druck islamischer Terroranschläge kommt nun aber doch die Frage auf, wie das Schulsystem angemessen mit dem kulturellen Bereich der Religion(en) umgehen soll. Ein Religionsunterricht nach deutschem Modell kommt dennoch in Frankreich nicht infrage:

sche Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz, Leipzig 2017, 17-30, hier 24.

⁷⁵ EBERHARD HOLZE, Laïcité in Frankreich, Religionsunterricht in Deutschland. Zwischen Separation und res mixta, in: BÜTTGEN/ROGGENKAMP/SCHLAG, Religion (s. Anm. 74), 193-210, hier 206.

»Zu erdrückend waren der politische Einfluss des Katholizismus und seine Macht gegenüber allem Nichtkatholischen (Juden, Protestanten, Freidenker usw.) gewesen, als dass ein schulischer Unterricht über die Religion(en) und ihre verschiedenen Erscheinungsformen und Glaubenslehren denkbar wäre.«⁷⁶

Es stellt sich auch in Frankreich durch die steigende Religionspluralität die religionspolitische Frage neu, ob es zukünftig weiter darum gehen soll, die Neutralität des öffentlichen Raums zu verteidigen, oder ob Staat und Schule die wechselseitige Kenntnis, Auseinandersetzung und Verständigung über verschiedene Bekenntnisse und Religionszugehörigkeiten, auch Spiritualitäten, die nicht organisatorisch gebunden sind, fördern sollte. Diese kurzen Einblicke in die verschiedenen religionspolitischen Orientierungen der Länder Deutschland, Frankreich und Schweiz zeigt, dass sie bei allen Differenzen ein gemeinsamer Diskussionshorizont verbindet.

Um auszuloten, in welchen Unterrichtsformen an welchen Orten das Spannungsverhältnis zwischen staatlicher Religionsneutralität und individueller Religionsfreiheit, dazugehörig öffentliche Religionspraxis, am besten ausbalanciert werden kann, scheint sich im deutschen Kontext eine Prüffrage nahezulegen: Sie ist auf den Umgang mit der historischen Bedeutung der Schoa bezogen. Gibt die religionspolitische Orientierung religiöser Bildung ihr eine angemessene Position? Angemessen ist dabei dann allerdings nicht schon, die Schoa zum Thema des Unterrichts zu machen. Dies geschieht zurecht immer auch in anderen Fächern wie Geschichte und Politik. Es ist vielmehr danach zu fragen, inwiefern Zugänge zu jüdischem Leben und seiner Religionspraxis im deutschen Bildungssystem allgemein angebahnt werden können und in welchem Verhältnis Judentum und Christentum, aber auch Judentum und Islam sowie Christentum und Islam in ihrer Wahrnehmung des Judentums in Vergangenheit und Gegenwart im Rahmen von Religionspädagogik und Religionsunterricht gesehen werden.⁷⁷ Es stellt sich gerade auch in Bezug auf die Schoa die religionskritische und theologiekritische Frage, ob eine laizistische(re) Orientierung ein Pfund in eine zukünftige Struktur religiöser Bildung einzubringen in der Lage wäre, das bislang in Deutschland unterrepräsentiert war.

⁷⁶ A.a.O., 207.

⁷⁷ Es legt sich ein Vergleich einer solchen Positionierung zum Umgang mit der Schoa im Religionsunterricht und in weiteren Fächern des deutschen Bildungssystems mit demselben im französischen Bildungssystem und hier z. B. dem Bürgerkundeunterricht nah, vgl. für den französischen Kontext BÉATRICE FINET, Zum Umgang mit der Schoa am Ende der Grundschulzeit. Kann der Einsatz von Literatur staatsbürgerlichen Zielen dienen?, in: BÜTTGEN/ROGGENKAMP/SCHLAG, Religion (s. Anm. 74), 211–230.

4. Schlussbemerkungen: Zum Verhältnis von Religionsneutralität und Religionsfreiheit

Für den deutschen Kontext galt lange Zeit die Vorstellung, das Grundgesetz begründe ein Modell der wohlwollend-integrativen Trennung von Staat und Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Der eingangs genannte Kreuzifix-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts sowie auch die länderspezifischen Entscheidungen zur sogenannten Kopftuch-Debatte irritierten insofern die fachwissenschaftliche wie auch die allgemeine Öffentlichkeit. Die weiteren Entwicklungen, die im Hinblick auf ein zunehmendes Gewicht von laizistischen Argumentationen in der Debatte markiert wurden, wiesen aus, dass sich rund um den Terminus der religiösen und weltanschaulichen Religionsneutralität mindestens eine Suchbewegung nach einer Reformulierung religionspolitischer Orientierungen im Schulwesen ausmachen lässt. Dabei ist außerdem deutlich, dass die Rechtsentscheide zu Kreuzifix und Kopftuch weiterhin für den Gesetzgeber offenlassen, ob eine distanzierende oder eine integrative Trennungskonzeption im Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften verfolgt wird. Insofern in Kontinuität zum zweifachen Verfassungskompromiss von Weimar und Bonn gehandelt werden soll, folgt

»eine konstitutionelle Präferenz für eine Religionspolitik, die den unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen, soweit diese rechtstreu sind, integrativ gegenübertritt und zu den Mitteln der Ausgrenzung und Abschottung nur greift, wenn sich Religions- und Weltanschauungskonflikte so verfestigt haben, dass ohne solche Maßnahmen der Frieden und die Funktionsfähigkeit staatlicher Institutionen gefährdet wären. Integration hat demnach Vorrang vor Exklusion zu haben.«⁷⁸

Die Einblicke in die französische Debatte weisen darauf hin, dass ein Kulturkampf zwischen Laizismus und Konfessionalismus als überholt zu gelten hat. Staatliche Maßnahmen, die die öffentliche Praxis von Religions- und Weltanschauungen auch im Schulwesen zulassen, integrieren in eine säkulare Freiheitsordnung besser als ein Laizismus, der allem Anschein nach die sozialproduktiven sowie freiheitskompatiblen und -stützenden Seiten der Religionen nur schwer zu fördern vermag.⁷⁹ Zu beachten allerdings gilt es weiterhin, dass Religion(en) integrationstheoretisch Ambivalenzphänomene sind. Sie wirken pazifizierend und konflikttreibend. An diesen Ambivalenzen zu arbeiten, ist ein bleibender Auftrag für den schulischen Religionsunterricht. Und: Der flächendeckende Aufbau des Ethik-Unterrichts in Deutschland sowie der Ausbau der Ausbildung seiner Lehrkräfte kann zu einer Chance für die Repositionierung auch des konfessionell ori-

⁷⁸ HANS MICHAEL HEINIG, Säkularismus, in: HÄBERLE/HATTLER, Islam (s. Anm. 61), 79–95, hier 88 f.

⁷⁹ Vgl. a.a.O., 92, dessen Argumentation hier aufgegriffen wird.

entierten Modells des Religionsunterrichts werden. Im Gegenüber und in Korrespondenz zu ihm lässt sich sein Profil so schärfen, dass deutlich zu werden verspricht, was er der schulischen Bildung Spezifisches zu bieten hat.