

Religionspädagogisches Gutachten zur Erteilung des „Unterrichts in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ durch Mitglieder nichtchristlicher Religionsgemeinschaften

von
Martin Rothgangel

1. Historisch orientierte Vorüberlegungen

Im Vergleich zum konfessionellen Religionsunterricht (RU), wie er in Form der Evangelischen Unterweisung bis Ende der 1950er Jahre, z.T. bis Ende der 1960er Jahre praktiziert wurde, stellte der bremische Unterricht in biblischer Geschichte (BGU) ein lange Zeit bemerkenswertes, m.E. weiterführendes Reformmodell für den Religionsunterricht dar.

Die Bestimmung des BGU als bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht trug dazu bei, dass im 19. Jahrhundert lähmende konfessionelle Differenzen zwischen Lutheranern und Reformierten im schulischen Bereich überwunden wurden. „Konfessionell trennendes Konfliktpotential, wie etwa der Katechismus, wurde bewusst aus der Schule ausgeklammert; im Bereich der Religion wollte man allein die ‚Bibelgeschichte‘ lehren, die, wie man meinte, frei von konfessionellen Einseitigkeiten und Dogmen sei. Darüber hinaus traute man der biblischen Lehre eine überaus heilsame, sittliche und erzieherische Kraft zu.“¹ Diese historische Reminiszenz ist insofern aufschlussreich, als deutlich wird, dass die bekenntnismäßige Ungebundenheit des BGU keineswegs mit einer ‚neutralen‘ Vermittlung religiöser Kenntnisse verwechselt werden darf. Vielmehr besagt die bekenntnismäßige Ungebundenheit in negativer Hinsicht, dass der Unterricht ohne Katechismus, undogmatisch und nicht kirchlich gefärbt erfolgen soll.² In positiver Hinsicht tritt der BGU als ein Unterricht hervor, der „auf protestantischer Gesinnungsgrundlage, das heißt auf den Fundamental-Glaubenssätzen eines reformatorischen Christentums“³ ruht und eine Bildung des religiösen und moralischen Gefühls intendiert.

Mit dem 1947 formulierten Artikel 32 der Bremischen Landesverfassung (BremVerf.) liegt eine Kompromissformel vor zwischen Christdemokraten, die einen konfessionsgebundenen RU bevorzugt hätten und um das christliche Profil des BGU fürchteten, und Sozialdemokraten, die für die Fortführung des bekenntnismäßig nicht gebundenen BGU plädierten: „Die allgemeinbildenden öffentlichen Schulen sind Gemeinschaftsschulen mit bekenntnismäßig nicht gebundenem Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“⁴. Dabei entspricht der erste Teil bis ‚Biblische Geschichte‘ der Vorlage der SPD, während unter maßgeblicher Beteiligung des liberaldemokratischen Bürgermeisters Theodor Spitta der Zusatz ‚auf allgemein christlicher Grundlage‘ eingefügt wurde.⁵ Diese Formulierung ermöglichte auch die Öffnung des BGU für Schüler/innen der katholischen Neubevölkerung.⁶ Mit guten Gründen kann man sagen, dass

¹ SPIEB 1996, 11.

² Vgl. diesbezüglich die konstruktive Zusammenstellung von Belegtexten aus den Jahren von 1799 bis 1931 bei WULFF 1964, bes. 6-10.

³ WULFF 1964, 10.

⁴ SPIEB 1996, 12f.

⁵ Vgl. dazu WULFF 1964, 14f. „Dabei handelt es sich um einen Pleonasmus: Das Wort ‚christlich‘ besagt noch einmal, was das Wort ‚biblisch‘ bereits aussagt“ (ebd., 14).

⁶ Vor 1945 besuchten die wenigen katholischen Schüler/innen in der Regel die 1823 gegründete katholische Privatschule, vgl. SPIEB 1992, bes. 82 [im Folgenden zitiert als „Biblische Geschichtsunterricht“].

hier gewissermaßen ein ökumenischer Religionsunterricht etabliert worden war,⁷ der allerdings entscheidend aus evangelischer Perspektive⁸ bestimmt ist.

Aus religionspädagogischer Sicht ist als problematisch zu beurteilen, dass diese durch den Verfassungsgeber etablierte Sonderform des Religionsunterrichts⁹ nicht intensiver konzeptionell bedacht wurde – was zur damaligen Zeit im Gegenüber zur Evangelischen Unterweisung der anderen Bundesländer auch eine produktive Herausforderung für letzteren bedeutet hätte.

Dies rächte sich spätestens Mitte der 60er Jahre, als Theodor Spitta ungeachtet der insbesondere von ihm in Art. 32 BremVerf. eingebrachten Formulierung „auf allgemein christlicher Grundlage“ in seinem Verfassungskommentar die protestantische Prägung des BGU herausstellte, daraufhin die Bremische Evangelische Kirche vor dem Staatsgerichtshof einen Anspruch auf Mitwirkung erhob und am Ende dieser am 23. Oktober 1965 entschied, dass der BGU „nicht als christlicher Gesinnungsunterricht auf evangelischer Grundlage“¹⁰ zu verstehen ist.

Die konzeptionelle Unklarheit wurde auch in der Folgezeit keineswegs beseitigt. Im Unterschied zum Hamburger Modell eines „Religionsunterrichts für alle“ gibt es bis heute keine vergleichbar intensive religionspädagogische Diskussion um den BGU.¹¹ Dies führt zu Einschätzungen des BGU, wie sie bei Hans Bernhard Kaufmann festgehalten sind: „Ein Kollege sagte schmunzelnd, die Bremer Lösung schwanke zwischen Unikat und Unikum. Anders gesagt: sie stellt entweder ein einmaliges Ereignis dar, das aber nur für Bremen wichtig ist, oder sie genießt den Ruf eines Sonderlings. Darin liegt wohl der Grund, warum es für viele nicht lohnt, näher auf diese Lösung einzugehen.“¹²

Zu allem Überflus nutzte der Bremer Senat auch die bildungspolitische Situation aus, dass der BGU nach der Zurückweisung einer Mitwirkung der Kirchen abgesehen von der „Aktionsgemeinschaft Biblische Geschichte/Religionskunde Bremen e.V.“ keine Lobby besaß.¹³ Letztere konkretisiert in der „Öffentlichen Stellungnahme der Mitgliederversammlung vom 15.3.2005 im Fach Biblische Geschichte/Religionskunde“ die katastrophale Situation damit,

- „dass weit mehr als die Hälfte der bremischen Schüler und Schüler gar keinen Unterricht in diesem Fach erhalten,
- dass fast alle Gesamtschulen und Integrierten Schulen (bis auf eine) dieses Fach gar nicht erteilen,
- dass die Schulen keine Lehrkräfte für Biblische Geschichte/Religionskunde bei der Schulbehörde anfordern,
- dass Bremen in der Studentenliste (Religion) in Deutschland an letzter Stelle steht.“¹⁴

⁷ Vgl. SPIEB 1996, 13.

⁸ Die Gründung der katholischen Privatschule ist ein entscheidender Grund dafür, dass man sich von katholischer Seite aus „nicht mit dem Fach Biblische Geschichte in den öffentlichen Schulen“ auseinandersetzte (Spieß 1992, 82).

⁹ Gelegentlich wird in Zweifel gezogen, dass der BGU als Religionsunterricht zu charakterisieren ist. Jedoch kann dies kaum ernsthaft bestritten werden: Die Inhalte der Rahmenpläne des BGU entsprechen den Inhalten eines Religionsunterrichts. Zudem besitzt der BGU im Unterschied zu allen anderen Unterrichtsfächern eine vergleichbare verfassungsmäßige Sonderstellung wie der RU nach Art. 7,3 GG, vgl. TANGERMANN 2005, bes. 194.

¹⁰ BREMSTGH vom 23.10.1965, 189.

¹¹ Ein guter, mit zahlreicher Literatur versehener Überblick zum BGU lässt sich gewinnen mit STOCK 2006. Aus der zahlreichen Literatur zum Hamburger Modell vgl. z.B. KNAUTH 1995; DOEDENS / WEIßE 1997; NIPKOW 2000, 293-311; WEIßE 2002.

¹² KAUFMANN 2003, 14.

¹³ Vgl. LOTT 2001, 32.

¹⁴ AKTIONSGEMEINSCHAFT 15.3.2005, 2.

Klagen dieser Art besitzen Tradition: In dem Aufruf „Wertevermittlung in der Schule – aber wie?“ monieren Bremer Religionslehrer/innen u.a., dass der BGU in der Stundentafel extrem gekürzt, „an den Rand gedrängt oder ganz gekippt worden“¹⁵ ist. Konkret bedeutet dieses in der Sekundarstufe I, dass lediglich eine Wochenstunde für dieses Fach vorgesehen ist und im 8. sowie 9. Jahrgang überhaupt kein BGU erteilt wird.¹⁶ In der Sekundarstufe II sind die Verhältnisse kaum besser. Der Bremer Religionspädagoge Jürgen Lott kritisiert am neuen Schulgesetz: „Religionskunde wird in der Sek. II ins Belieben schulbehördlicher – und damit wechselnder parteipolitischer – Entscheidungen gestellt ... Hier ist weder eine inhaltliche Perspektive formuliert, die geeignet ist, Art. 32 der BLV zu konkretisieren und einzulösen, noch ist gewährleistet, dass alle Schüler einen Unterricht in BGU / Religionskunde wählen können.“¹⁷

2. Die gegenwärtige Problemstellung: Eine Muslima als BGU-Lehrerin?

Eine besondere Zuspitzung erfährt die gegenwärtige Situation dadurch, dass erneut eine juristische Auseinandersetzung um den BGU stattfindet: Konkret geht es um das Anliegen einer Muslima, die nach dem Studium an der Universität Bremen in den Fächern Religionskunde und Deutsch im Jahre 2005 die 1. Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Stufenschwerpunkt Sekundarstufe II abgelegt hat und den Vorbereitungsdienst im BGU absolvieren möchte. Eine zusätzliche Brisanz besteht darin, dass die Antragstellerin auch beim BGU nicht auf das Tragen des Kopftuches verzichten möchte.

2.1 Juristische Entscheidungen

Das Verwaltungsgericht Bremen erließ in seinem Beschluss vom 19.05.2005 die einstweilige Anordnung, dass die Antragstellerin einen „geschützten Anspruch auf Zulassung zum Vorbereitungsdienst im Beamtenverhältnis auf Widerruf hat“¹⁸. Dem Zulassungsanspruch stehe weder Art. 32 BremVerf. noch das Tragen des Kopftuches entgegen. An späterer Stelle soll gezeigt werden, dass dieser Beschluss eine deutliche Akzentverschiebung bezüglich des Wesens des BGU im Vergleich zum Urteil des Staatsgerichtshofes von 1965 enthält. Gerade im Blick auf diesen Beschluss des Verwaltungsgerichtes tritt die Gefahr hervor, dass die Struktur des BGU auf nicht unerhebliche Weise durch eine Rechtsprechung bestimmt wird, welche durch problematische religionspädagogische Vorstellungen geprägt ist.

Demgegenüber hob das Oberverwaltungsgericht Bremen in seinem Beschluss vom 26.08.2005 den obigen Beschluss des Verwaltungsgerichtes auf. Allerdings lassen sich daraus keine nennenswerten Rückschlüsse über den Art. 32 BremVerf. gewinnen, da sich die Begründung des Beschlusses auf das Tragen des Kopftuches konzentriert, auf das die Antragstellerin trotz einer entsprechenden Änderung des Bremischen Schulgesetzes vom 9.7.2005 nicht verzichten möchte.

¹⁵ JASPERS / SPIEB 2001, 36; vgl. auch SPIEB / JASPERS 2004.

¹⁶ Vgl. BIBLISCHE GESCHICHTE 2003, 48.

¹⁷ LOTT 2001, 32.

¹⁸ Beschluss VG BREMEN vom 19.5.2005 (6 V 760/05), 4.

2.2 Religionspädagogische Herausforderungen

Aufgrund der nach wie vor bestehenden konzeptionellen Unklarheit des BGU¹⁹ einerseits sowie der nachstehend skizzierten konzeptionellen Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts andererseits ist ein intensiver religionspädagogischer Diskurs um das Wesen und einer zukunftssträchtigen Weiterentwicklung des BGU dringend geboten.²⁰ Bedingt durch die auch in religiöser Hinsicht gravierenden Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen richtet sich spätestens seit den 1990er Jahren der theoretische Blick der Religionspädagogik über den ökumenischen Dialog hinaus gleichfalls auf den interreligiösen Dialog.²¹ Diese Herausforderung ist in Bremen von besonderer Relevanz, da sich allein aufgrund der abnehmenden protestantischen Bevölkerung bei gleichzeitiger Zunahme insbesondere konfessionsloser und muslimischer Schüler/innen die Frage stellt,²² wie der BGU religionspädagogisch sinnvoll gestaltet werden kann. Diese Problemstellung gewinnt in religionspädagogischer Hinsicht an Kontur, wenn man sich die beiden nachstehenden konzeptionellen Alternativen vor Augen führt.²³

Denkbar wäre es, z.B. in Analogie zu LER in Brandenburg eine über Religionen und Weltanschauungen ‚neutral‘ informierende Religionskunde einzurichten. Als Argument dafür könnte in historischer Hinsicht geltend gemacht werden, dass – vergleichbar zur Überwindung der konfessionellen Streitigkeit zwischen Lutheranern und Reformierten im 19. Jahrhundert und ähnlich der Integration der katholischen Neubevölkerung nach den Wirren des Zweiten Weltkrieges – jetzt zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Integration von Schüler/innen anderer Religionen und Kulturen als zentrale pädagogische Herausforderung besteht.²⁴

In diesem Sinne zeichnen sich gegenwärtig Tendenzen ab, nach denen der BGU praktisch auf religiöse Kenntnisvermittlung reduziert²⁵ oder seine Weiterentwicklung gezielt in eine Religionskunde angestrebt wird²⁶. Im Vordergrund steht dann im Unterricht eine Kenntnisvermittlung über Religion sowie in der Ausbildung von Religionslehrer/innen die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft. Akzeptiert man diese Prämissen, dann ist der Einsatz z.B. muslimischer Lehrkräfte im BGU bei entsprechender fachlicher Qualifikation uneingeschränkt zu befürworten.

¹⁹ Allein auf einer ‚oberflächlichen Begriffsebene‘ ist festzustellen, dass der Begriff ‚Biblische Geschichte‘ als Gegenstandsbeschreibung eines RU religionspädagogisch überholt ist und sich auch nur zum Teil mit den Inhalten der Rahmenpläne des BGU deckt. Von daher ist es kein Zufall, dass in den Klassen 11-13 die allerdings diskussionswürdige Bezeichnung ‚Religionskunde‘ vorherrscht. Bereits H. Stock monierte, dass die Bezeichnung „‘Unterricht in Biblischer Geschichte‘ ... wissenschaftlich überholt und unklar sei“ (STOCK 1969, 144).

²⁰ Instruktive Überlegungen in dieser Richtung finden sich bei KAUFMANN 2003, bes. 19f.

²¹ Eine treffende Verarbeitung religionspädagogischer Literatur zum interreligiösen Lernen findet sich z.B. bei SCHEILKE 2002.

²² In Bremen sind ca. 46% evangelisch, ca. 10% katholisch und ca. 5% muslimisch (vgl. KAUFMANN 2003, 19).

²³ Grundsätzlich kann eine weitergehende Differenzierung zwischen den verschiedenen Gestaltungsformen von RU vorgenommen werden. Z.B. unterscheidet MEYER-BLANCK 2003 zwischen kirchlichem RU in der Schule (Berlin), konfessionellem RU, konfessionell-kooperativem RU, ‚RU für alle‘ (Hamburg), RU auf allgemein christlicher Grundlage (Bremen) sowie LER (Brandenburg). Da es jedoch an dieser Stelle allein um eine konzeptionelle Konturierung des BGU geht, werden nur die beiden „Idealtypen“ eines konfessionell-kooperativen sowie eines religionskundlichen Ansatzes herangezogen (vgl. LOTT 2001, 33).

²⁴ Vgl. LOTT 2001, 33 („Anknüpfend an den Integrationsgedanken, der von Anfang an mit dem BGU verbunden ist“); vgl. auch AKTIONSGEMEINSCHAFT 2005, 2: „Die Trennung der Konfessionen und Religionen rechtfertigt keine entsprechende Fächervielfalt in den Schulen. Sie ist weder pädagogisch sinnvoll noch schulorganisatorisch überzeugend umsetzbar.“

²⁵ Der Beschluss des Verwaltungsgerichtes Bremen vom 19.05.2005 weist deutliche Tendenzen in diese Richtung auf (vgl. dazu unten 3.2 Zum Verständnis des BGU).

²⁶ Vgl. z.B. LOTT 2005).

Eine Alternative besteht darin, dass eine auf Bremer Verhältnisse abgestimmte Weiterentwicklung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts erfolgt, in dem seit geraumer Zeit eine zunehmende ökumenische und interreligiöse²⁷ Öffnung angestrebt wird, ohne dass die Wahrheitsfrage, die persönliche Beziehung zu Gott und christliche Identität ‚neutralisiert‘ werden. Der BGU könnte angesichts der ‚ökumenischen‘ Möglichkeiten von Art. 32 BremVerf. ein zukunftsweisendes Alternativmodell zum konfessionell-kooperativen RU gemäß Art. 7,3 GG bilden, wenn der konfessorische Charakter und der existentielle Bezug der christlichen Religion im Unterricht nicht ausgeblendet werden. Letzteres bedingt jedoch, dass eine muslimische Lehrkraft einen christlichen RU, sei er konfessionell-kooperativ oder wie im BGU auf allgemein christlicher Grundlage, nicht glaubwürdig unterrichten kann.

Nachstehende Überlegungen konzentrieren sich zur religionspädagogischen Beurteilung dieses Sachverhalts auf folgende Aspekte: Zunächst werden aus juristischer und religionspädagogischer Perspektive Verständnisweisen des BGU bedacht, anschließend wird speziell die Rolle der Religionslehrkraft auf der Grundlage konzeptioneller Überlegungen und empirischer Studien in den Blick genommen.

3. Juristische Aspekte zum Verständnis des BGU

Sowohl einschlägige juristische Literatur als auch religionspädagogische Publikationen weisen im Blick auf den BGU eine beachtliche Bandbreite an Interpretationsmöglichkeiten auf, wobei in der Regel das Wesen des BGU ‚zwischen‘ dem konfessionellen RU nach Art. 7,3 GG und einer ‚neu-tralen‘ Religionskunde verortet wird.²⁸ Die z.T. widersprüchlichen Bestimmungen des BGU können als ein Indiz angesehen werden, dass neben einer unzureichenden religionspädagogischen Diskussion auch die juristischen Auseinandersetzungen um den BGU keineswegs zu einer konzeptionellen Klarheit führten.²⁹

3.1 Urteil des Staatsgerichtshofs (1965)

So werden in dem Urteil des Staatsgerichtshofs von 1965, dass der BGU nicht als christlicher Gesinnungsunterricht auf evangelischer Grundlage zu verstehen ist, verschiedene Aspekte genannt, was der BGU nicht ist: Er intendiert „keine religiöse oder weltanschauliche Unterweisung der Kinder“, er etabliert „kein neues Bekenntnis und noch weniger eine ‚Phantasie-Konfession‘“³⁰, auch ist seine Gestaltung denkbar, „ohne eine staatlich geformte Konfession darzustellen“³¹. Die ‚positiv-konstruktiven‘ Aussagen dieses Urteils zeigen eine relativ enge Anlehnung an Ausführungen von Hinrich Wulff:³² Der BGU soll „Schülern aller Bekenntnisse und Weltanschauungen offen stehen“³³, er weist auf etwas hin, „das aller christlichen Welt gemeinsam ist“³⁴, er besitzt eine „Tendenz zur Überkon-

²⁷ Die interreligiöse Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts wird deutlich, wenn Ch. Link diesbezüglich kritisch feststellt: „Die Gefahren, die dem Religionsunterricht drohen, liegen deshalb auch nicht in konfessioneller Selbstgenügsamkeit, sondern eher in einer – den Verfassungsbegriff des Religionsunterrichts überstrapazierenden – ‚interreligiösen‘ Verwässerung seines christlichen Propriums.“ (LINK 2004, 18).

²⁸ Vgl. KAUFMANN 2003, 15, der unter Verweis auf das Urteil des Staatsgerichtshofs von 1965 schreibt, dass die „die Richter den BGU als ein gemeinsames schulisches Fach“ verstehen, „ohne auf eine der Bremischen Verfassung (und dem Schulgesetz von 1994) nicht gemäße Lösung eines nur orientierenden Unterrichts im Sinne von LER („Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“) auszuweichen.“

²⁹ Vgl. STOCK 2006, bes. 4f.

³⁰ BREMSTGH vom 23.10.1965, 192.

³¹ Ebd., 195.

³² Vgl. WULFF 1964.

³³ BREMSTGH vom 23.10.1965, 192.

³⁴ Ebd., 192.

fessionalität³⁵ und durch die Formulierung „auf allgemein christlicher Grundlage“ werde in der Verfassung das festgehalten, „was in dem Wort ‚biblisch‘ ohnedies schon enthalten war“³⁶.

Bemerkenswert im Blick auf die gegenwärtige Diskussion ist, dass in diesem Urteil ausdrücklich nicht von einer strikten Trennung zwischen Religion und Staat ausgegangen wird und durch den BGU keine staatlich geprägte Konfession eingerichtet werden soll.³⁷ Vielmehr wird in der Urteilsbegründung auf Wulff hingewiesen, der feststellt, dass der BGU „auf dem christlichen Bekenntnis schlechthin [ruht], auf dem Bekenntnis zum Christentum, zu Christus selbst, der vor aller Dogmatisierung und Konfessionalisierung im innerchristlichen Raum der erste Christ war.“³⁸ An diesem Punkt stellen sich einerseits Realisierungsprobleme, die in der Folgezeit unzureichend gelöst wurden: Wer verantwortet die Inhalte des BGU, wenn er weder eine staatlich geprägte Konfession sein soll, noch im Sinne von Art. 7,3 GG in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der evangelischen bzw. der katholischen Kirche abzuhalten ist? Welches Gremium bestimmt das ‚Wesen des Christentums‘ unabhängig von Dogmatisierung und Konfessionalisierung?³⁹ Andererseits treten auf der Grundlage dieses Urteils die Differenzen des BGU zu einer Religionskunde deutlich hervor: Der BGU beruht jenseits konfessioneller Differenzen auf dem Christentum und impliziert zwar keinen konfessionalistischen, jedoch einen christlichen Standpunkt.

3.2 Beschluss des Verwaltungsgerichts Bremen (2005)

Letzteres wird jedoch bis zur Undeutlichkeit in Frage gestellt durch den Beschluss des Verwaltungsgerichts Bremen 2005. Ausgangspunkt der Begründung ist, dass nach Art. 32 BremVerf. der BGU „vom Staat selbst und nicht von den Religionsgemeinschaften angeboten und verantwortet wird.“⁴⁰ Aufgrund der staatlichen Neutralitätspflicht gemäß Art. 4,1 GG wird die Gleichbehandlung aller Religionsgemeinschaften festgehalten, die u.a. dazu führt, dass „keine Bewertung des Inhalts einer Religion oder Weltanschauung“⁴¹ vorgenommen werden darf. Unter m.E. fragwürdigem Rekurs auf das obige Urteil des Staatsgerichtshofs von 1965 wird festgestellt, dass in Art. 32 BremVerf. „nur Wissensübermittlung“⁴² bzw. „Kenntnisvermittlung“⁴³ in Biblischer Geschichte vorgesehen sei und „das Christentum im BGU zwar als prägender Kultur- und Bildungsfaktor, nicht aber in Bezug auf bestimmte Glaubenswahrheiten und Bekenntnisse zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden“⁴⁴ darf. Im Unterschied zum Urteil des Staatsgerichtshofs wird hier letztlich eine staatlich geprägte ‚neutralisierte‘ Religion zum Unterrichtsgegenstand erhoben und die oben genannten Bezüge auf das christliche Bekenntnis jenseits konfessioneller Differenzen werden ausgeblendet.

Sollte sich dieser Beschluss ‚durchsetzen‘, dann würden daraus ausgesprochen problematische didaktische Konsequenzen für den BGU resultieren: Die Beschränkung auf

³⁵ Ebd., 193.

³⁶ Ebd., 194.

³⁷ Vgl. ebd., 195.

³⁸ WULFF 1964, 18; vgl. den entsprechenden Verweis auf Wulff in BREMSTGH vom 23.10.1965, 195. Ähnlich vertritt Kaufmann die Auffassung, dass die Formulierung ‚auf allgemein christlicher Grundlage‘ „auf den gemeinsamen Anfang und den gemeinsamen Ursprung des christlichen Lebens und Glaubens [verweist], von dem die Bibel berichtet und den sie bezeugt“ (KAUFMANN 2003, 15).

³⁹ Zur juristischen Problematik dessen vgl. HECKEL 2005, bes. 280-288.

⁴⁰ Beschluss VG BREMEN vom 19.5.2005 (6 V 760/05), 7. Allerdings ist es wenig präzise, wenn hier schlicht ein Gegensatz zu Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG herausgestellt wird, da auch im konfessionellen RU eine Mitwirkung des Staates z.B. bzgl. der organisatorischen Bedingungen vorliegt (vgl. dazu eingehender LINK 2005, bes. 5f).

⁴¹ Beschluss VG BREMEN vom 19.5.2005 (6 V 760/05), 7f.

⁴² Ebd., 9.

⁴³ Ebd., 11.

⁴⁴ Ebd., 10.

‚religiöse Kenntnisse‘ bzw. auf ‚religiöses Wissen‘ widerstreitet jedem religionspädagogischen Ansatz von religiöser Bildung.⁴⁵ Die didaktische Problematik zeigt sich exemplarisch im Vergleich zum jüngst entwickelten religiösen Kompetenzmodell des CI Münster, das in Kürze publiziert wird. Hier werden folgende „Dimensionen der Erschließung von Religion“ unterschieden, die als fachspezifische Methoden bzw. Handlungsformen gelten können:

- Perzeption: *wahrnehmen und beschreiben* religiös bedeutsamer Phänomene;
- Kognition: *verstehen und deuten* religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse;
- Performanz: *gestalten und handeln* in religiösen und ethischen Fragen;
- Interaktion: *kommunizieren und beurteilen* von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog;
- Partizipation: *teilhaben und entscheiden*: begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis.

Deutlich tritt an dieser Stelle hervor, dass das Verständnis von Art. 32 BremVerf. des Verwaltungsgerichtes von 2005 zu einer kaum verantwortbaren kognitiven Engführung des BGU führen würde, da wesentliche Aspekte aus Performanz, Interaktion und Partizipation ausgeblendet würden.

4. Religionspädagogische Aspekte zum Verständnis des BGU

Wie oben bereits bemerkt wurde, wird das Verständnis des BGU auch aus religionspädagogischer Perspektive oftmals ‚zwischen‘ dem konfessionellen RU und einer neutralen Religionskunde verortet. Exemplarisch für ein derartiges religionspädagogisches Verständnis sei H.B. Kaufmann angeführt: „Aufgrund der Bremer Tradition gehe ich davon aus, dass mit dem ‚BGU auf allgemein christlicher Grundlage‘ ein Unterricht gemeint ist, der in der biblisch-christlichen Überlieferung, gebrochen durch die neuzeitliche Aufklärung, einen geschichtlich und kulturell vorgegebenen Standpunkt beschreibt, um die Wirklichkeit des Lebens in unserer Welt zu verstehen und verantwortlich zu gestalten. Es geht also weder um eine im Bekenntnis dogmatisch festgelegte Position, noch um eine vorgeblich ‚objektive‘ bzw. ‚wertneutrale‘ Information“⁴⁶.

Aufgrund der angesprochenen Konsequenzen bzgl. der Konfessionalität bzw. Religionsangehörigkeit der Lehrkraft sollen nachstehend Verständnisweisen des BGU im Vergleich zum konfessionell-kooperativen Unterricht einerseits sowie zur Religionskunde andererseits konturiert werden.⁴⁷

4.1 Religionskunde – BGU

4.1.1 Merkmale der Religionskunde

Knapp zusammengefasst zeichnet sich der religionskundliche Religionsunterricht durch folgende Punkte aus: Grundsätzlich ist der Staat allein für diese Form des Religionsunterrichts verantwortlich und darf aufgrund des staatlichen Neutralitätsgebotes keine Religion privilegiert werden. Dies führt dazu, dass die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft dieses Unterrichts dient, in dem Schüler/innen eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen ermöglicht wird. Ungeachtet dessen wird von Vertretern des religionskundlichen Ansatzes geltend gemacht, dass dieser Un-

⁴⁵ Vgl. z.B. BIEHL 1991; BIEHL / NIPKOW 2003; KUNSTMANN 2002; NIPKOW 1990; NIPKOW 1998.

⁴⁶ KAUFMANN 2003, 17.

⁴⁷ Im Rahmen dieses Gutachtens ist es nicht möglich, die verzweigte Diskussion um die Gestalt des RU, die insbesondere in den 1990er Jahren die religionspädagogische Diskussion bestimmte, wiederzugeben. Vgl. z.B. LOTT 1992; SAUER / MOKROSC 1994; GOßMANN / SCHNEIDER 1995; LANGER / LASCHET 1998; SCHLÜTER 2000; LACHMAN 2000, bes. 13-85; SCHWEITZER 2002, bes. 164-215.

terricht nicht von einer absoluten Neutralität gekennzeichnet sei, sondern von einem engagierten Unterrichtsgeschehen bestimmt sein soll, in dem Standpunkte dialogisch ausgetauscht werden.⁴⁸ Es geht demnach „um ein Verstehen, das eine Religion bzw. eine Weltanschauung nicht nur gemäß ihrer äußeren Merkmale zur Kenntnis nimmt, sondern auch den jeweiligen ‚Existentialanspruch‘ bedenkt“⁴⁹. Ein solcher Unterricht soll u.a. einen Beitrag dazu leisten, dass Schüler/innen „Fähigkeiten zum Verständnis von verschiedenen Weltbildern, Lebensentwürfen, Religionen, Weltanschauungen und Kulturen ausbilden“⁵⁰ können.

Wesentlich für die Religionskunde ist darüber hinaus, dass dieser Unterricht für alle Schüler/innen des Klassenverbandes unabhängig von ihrer Konfessions- und Religionszugehörigkeit gelten soll und Alternativ- bzw. Ersatzfächer als überflüssig erachtet werden. Diese widerstreiten dem Ziel, ausgehend von der jeweiligen religiösen bzw. weltanschaulichen Prägung der Schüler/innen im Klassenverband zu Toleranz und Dialogfähigkeit zu erziehen. „Ausgangspunkt bilden die Gemeinsamkeiten der Kinder und Jugendlichen im Klassenverband auf der Ebene ihrer individuellen Erfahrungen mit ihrer religiös pluralen Lebenswelt und ihre Beziehungen zu ihrer Umwelt“⁵¹. In diesem Sinne ist von einer Lehrkraft insbesondere die Fähigkeit zur Moderation wichtig, die konfessionelle oder religiöse Prägung der Lehrkraft ist nicht erheblich.

4.1.2 Vergleich Religionskunde – BGU

Wie lässt sich das Verhältnis des BGU zur Religionskunde konkreter bestimmen? Vorab ist festzustellen, dass in den Klassen 11-13 der entsprechende Unterricht in Bremen nicht als BGU, sondern als Religionskunde bezeichnet wird und daher eine konzeptionelle Klärung umso notwendiger erscheint.⁵² Auch vertritt der Bremer Religionspädagoge Jürgen Lott einen religionskundlichen Ansatz⁵³ und lautet der entsprechende Studiengang der Universität Bremen ‚Religionswissenschaft / Religionspädagogik‘. Auf dem oben skizzierten Hintergrund wird des Weiteren verständlich, warum nicht wenige Bremer Religionspädagoginnen und -pädagogen der Einführung einer Islamkunde skeptisch gegenüber stehen: Dieses Alternativfach führt zu einer Trennung der Lerngruppe und unterläuft damit die Intentionen eines im Klassenverband zu unterrichtenden BGU.⁵⁴ Gleichfalls erklärt sich das Engagement der „Aktionsgemeinschaft Biblische Geschichte / Religionskunde Bremen e.V.“ für die Einstellung von Lehrkräften einer ‚nichtchristlichen‘ Religion insofern, als die Zugehörigkeit zur christlichen Religion von der Verfassung her nicht notwendig sei.⁵⁵ An diesen Punkten wird einerseits deutlich, dass es deutliche Bestrebungen zur Weiterentwicklung des BGU in Richtung Religionskunde gibt, andererseits lassen sich daraus indirekt gegenläufige Verständnisweisen des BGU erschließen. In der Tat etablieren sich gerade mit Philosophie und Islamkunde zwei Alternativfächer zum BGU und erfolgte zumindest bislang noch keine Einstellung einer BGU-Lehrkraft, die einer ‚nicht-christlichen‘ Religion angehört. Auch besteht eine Differenz zwischen BGU und Religionskunde dahingehend, dass sich Lehrkräfte nach Art. 32 BremVerf. von der Erteilung des Unterrichts in BGU befreien lassen können.

⁴⁸ Vgl. LOTT 2005, 2.

⁴⁹ LOTT 2001, 33.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd.

⁵² Allerdings kennt die Bremische Landesverfassung nur die Fachbezeichnung „Unterricht in biblischer Geschichte“. Da der Name nicht ausschlaggebend ist, muss demnach die Religionskunde im Sinne der Verfassung als ein Unterricht in Biblischer Geschichte gestaltet werden, als eine „Religionskunde auf allgemein christlicher Grundlage“ (EISENHAUER 2001).

⁵³ Vgl. u.a. LOTT 1992, bes. 336f; LOTT 2001; LOTT 2006, 1f.

⁵⁴ Vgl. dazu schon die Kritik vor etwa 15 Jahren gegen die Einführung von Ethik als Alternativfach zu BGU (SPIEB 1992, bes. 99-101).

⁵⁵ Vgl. AKTIONSGEMEINSCHAFT 2005, 1f.

Nähe und doch zugleich Differenzen markieren gleichfalls die folgenden Punkte: Die Bekenntnisungebundenheit des BGU führte dazu, dass die Inhalte des BGU prinzipiell vom Staat verantwortet werden, wobei in der Praxis v.a. evangelische Religionspädagoginnen und -pädagogen die Rahmenpläne des BGU erstellen.⁵⁶ Aufgrund des bekenntnisungebundenen Charakters besitzt der BGU einen stark informierenden Charakter, auch nehmen ‚andere‘ Religionen einen beachtlichen Stellenwert ein. Allerdings signalisiert allein die Benennung als „Biblische Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“, dass die christliche Religion das ‚Standbein‘ des BGU bildet. Ungeachtet seines informierenden Charakters wird der BGU in der Regel auch nicht als eine ‚neutrale‘ Kenntnisvermittlung über Religion verstanden. Als Argumente werden diesbezüglich angeführt:

- „das Selbstverständnis des Christentums in Transzendenzbezug und religiösem Imperativ“⁵⁷,
- die Abmeldemöglichkeit für Lehrer/innen und Schüler/innen⁵⁸,
- die Tradition des BGU, die einer ‚neutralen‘ Religionskunde widerstreitet,
- Verfassungsziele, „die bestimmte religiös-moralische Standards und ein ethisch-politisches Engagement einschließen.“⁵⁹

Bedenkt man darüber hinaus die obigen Ausführungen zum Urteil des Staatsgerichtshofs (1965), dann lässt sich die ‚Bekenntnisungebundenheit‘ des BGU dahingehend interpretieren, dass sich diese gegen christlich-konfessionelle Differenzen richtet, keineswegs aber gegen eine christliche Positionalität.

4.2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – BGU

4.2.1 Merkmale des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht stellt eine Weiterentwicklung des konfessionellen RU nach Art. 7,3 GG dar und wird insbesondere auf evangelischer Seite durch die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) propagiert.⁶⁰ Grundsätzlich handelt es sich bei dieser Form des RU um eine ‚res mixta‘ zwischen Staat und Religionsgemeinschaften, wobei letztere für die Inhalte des konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts verantwortlich sind. Als Bezugswissenschaft dient die Theologie, wobei ökumenische und religionswissenschaftliche Fragestellungen eine besondere Aufmerksamkeit erfahren.

Nach evangelischem Verständnis ist die Konfessionalität des RU durch die Lehrkraft und Unterrichtsinhalte ausreichend bestimmt. Dies bedeutet, dass im Unterschied zu katholischem Verständnis nicht zusätzlich die Bekenntnishomogenität der Schüler/innen vorausgesetzt wird, sondern der konfessionelle RU nach evangelischem Verständnis grundsätzlich ein RU für alle ist.⁶¹ Als Kernaussage und Zielbestimmung des konfessionell-kooperativen RU kann festgehalten werden: „Die wechselseitige Angewiesenheit von konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung verdeutlicht, was angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus unserer Situation *als kulturelle Verständigungs- und pädagogische Bildungsaufgabe in Schule und Gesellschaft überhaupt* vor uns liegt: *das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*, in einer Be-

⁵⁶ Z.B. sind für den Rahmenplan der Sek I, Stufe 5 und 6, E. Claus-Schmiechen, M. Spieß und K.-D. Wrieden, für den Rahmenplan der Sek I, Stufe 7-10 allein M. Spieß verantwortlich.

⁵⁷ LINK 2005, 7; vgl. auch KAUFMANN 2003, 19.

⁵⁸ Vgl. LINK 2005, 12.

⁵⁹ KAUFMANN 2003, 19. Dementsprechend geht es nach Kaufmann in der Begegnung mit anderen auch darum, dass man grundlegend Gemeinsames entdeckt, „ohne das eigene Profil zu verleugnen“ (ebd., 17).

⁶⁰ Demgegenüber wird von katholischer Seite durch die Erklärung der deutschen Bischofskonferenz „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996) am konfessionellen Religionsunterricht festgehalten, dessen Konfessionalität durch die Trias ‚Lehrkraft – Inhalt – Schüler/innen‘ bestimmt ist.

⁶¹ Vgl. dazu KIRCHENAMT DER EKD 2000, 66f.

wegung durch die Differenz hindurch, nicht oberhalb von ihnen.⁶² Dementsprechend wird der multikulturelle und multireligiöse Kontext ernst genommen, ohne jedoch „sein christlich-positionelles und konfessorisch-parteiliches Profil preiszugeben.“⁶³

Eine pädagogische Entsprechung findet dieser Gedanke in der geforderten Etablierung eines Lern- bzw. Pflichtbereichs ‚Religion – Ethik/Philosophie‘⁶⁴: „An den Schulen der Bundesrepublik werden die Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre sowie Ethik- bzw. Philosophieunterricht erteilt, weniger häufig ... orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht. Im Sinne des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags sollte es *kein unverbundenenes Nebeneinander* dieser Fächer geben, denn ihnen allen ist die Aufgabe gemeinsam, die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit der jungen Generation in besonderer Weise zu fördern.“⁶⁵ Deutlich wird an diesen Aussagen der EKD-Denkschrift, dass vergleichbar zum religionskundlichen RU die Dialogbereitschaft einen herausgehobenen Stellenwert besitzt, jedoch im „Wechselspiel“ mit einer konfessionellen Identität, die gleichermaßen eine Bildungsaufgabe für den konfessionell-kooperativen RU darstellt.⁶⁶

Die Aufgabe einer Lehrkraft in einem evangelischen RU besteht darin, Moderator wie – zu gegebener Zeit und in welcher persönlichen Färbung auch immer – ein Vertreter dieser Konfession zu sein.

4.2.2 Vergleich konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – BGU

Eine entscheidende Differenz des BGU zum konfessionellen RU evangelischer Prägung besteht bekanntlich darin, dass der BGU nach Art. 32 BremVerf. von 1947 kein bekenntnismäßig gebundener Unterricht ist und seine Inhalte nicht gemäß Art. 7,3 GG an den Grundsätzen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft gebunden sind. Ungeachtet dessen, dass m.E. das Urteil des Staatsgerichtshofs eine gewisse Mitwirkung der christlichen Konfessionskirchen (Plural!) impliziert, ist faktisch der ‚Staat‘ für die Inhalte des BGU verantwortlich. Die Komplexität der Bremer Situation tritt hervor, wenn man sich vor Augen führt, dass die letztgenannte Aussage in bestimmter Hinsicht relativiert werden muss: Tatsächlich sind, wie bereits festgestellt, evangelische Religionspädagoginnen und -pädagogen für die Erstellung der Rahmenpläne verantwortlich – diese Praxis unterscheidet sich demnach kaum von der Erstellung entsprechender Lehrpläne für den konfessionellen Religionsunterricht: Auch hier erstellen primär evangelische Religionspädagoginnen und -pädagogen die Lehrpläne für den evangelischen RU. Allein es erfolgt die Beauftragung dieser Personen sowie die Genehmigung der Lehrpläne beim BGU durch den Staat, beim konfessionellen RU jedoch durch die Konfessionskirchen und den Staat. In letzter Konsequenz führt dies dazu, dass sich in Anbetracht der Vielgestaltigkeit der Lehrpläne des konfessionellen RU die Rahmenpläne des BGU davon kaum feststellbar unterscheiden.

Eine konzeptionelle Differenz besteht des Weiteren darin, dass beim BGU die Schülerschaft nicht nach den christlichen Konfessionen getrennt wird. Zwar zeigen empirische Untersuchungen, dass ‚stillschweigend‘ auch in anderen Bundesländern ein derartiger Religionsunterricht im Klassenverband stattfindet.⁶⁷ Jedoch lässt sich dieser Unterricht in juristischer Hinsicht nur dann mit Art. 7,3 GG vereinbaren, wenn sich die beteiligten Religionsgemeinschaften – in der Regel die evangelische und die katholische Kirche – auf gemeinsame Grundsätze einigen würden. Mit dem GG vereinbar ist jedoch der konfessionell-kooperative RU, in dem neben getrennten auch gemeinsame Unterrichtsphasen

⁶² KIRCHENAMT DER EKD 2000, 65.

⁶³ LACHMANN 2003, 93.

⁶⁴ Vgl. zu dieser Bezeichnung NIPKOW 2005, 375.

⁶⁵ KIRCHENAMT DER EKD 2000, 90.

⁶⁶ Vgl. KIRCHENAMT DER EKD 2000, 65.

⁶⁷ Vgl. dazu unten 5.2.

vorgesehen sind.⁶⁸ Gleichzeitig zeichnet sich jedoch in Bremen eine Analogie zum Fächergruppenmodell der EKD-Denkschrift dahingehend ab, dass sich gegenwärtig Islamkunde und Philosophie als Alternativfächer zum BGU etablieren.

Nähe und Differenz lassen sich auch im Blick auf die leitenden Unterrichtsziele feststellen: Der BGU strebt eine „christliche und religionskundliche Orientierung“⁶⁹ an, neben der „Geschichte und Gegenwart der christlichen Religion ... kommt auch der Vermittlung religionskundlicher Inhalte ... eine maßgebliche Bedeutung zu.“⁷⁰ Diese Aspekte sind gleichfalls für den konfessionell-kooperativen RU wichtig, allerdings stellt auch die konfessionelle Identität gleichsam ein leitendes Ziel des Unterrichts dar.

Dementsprechend besteht ein weiterer Unterschied darin, dass die jeweilige Konfessionalität der Lehrkraft für den konfessionell-kooperativen RU grundlegend ist, ungeachtet der gemeinsamen Unterrichtsphasen. Zwar ist beim BGU die spezifische christliche Konfessionalität kein Einstellungskriterium, allein es legt sich aufgrund der christlichen Verankerung des BGU nahe, dass sich der ‚Einstellungsrahmen‘ innerhalb des Christentums befindet. Auf diesem Hintergrund ist m.E. auch die Abmeldemöglichkeit für Lehrkräfte des BGU nach Art. 32 BremVerf. zu verstehen, die in Analogie zu Art. 7,3 GG besteht.

Konvergenzen zwischen dem BGU und konfessionellem bzw. konfessionell-kooperativem RU bestehen schließlich in den folgenden Punkten: Erstens ist auch der konfessionelle RU nach evangelischem Verständnis grundsätzlich offen für alle Schüler/innen unabhängig von ihrer jeweiligen Konfession und Religion. Zweitens besteht auch in anderen Bundesländern, in denen RU nach Art. 7,3 GG erteilt wird, eine zunehmende Öffnung für ökumenische und interreligiöse Themen. Drittens wird auch der konfessionell-kooperative RU, wie er in der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) charakterisiert wird, vom Bildungsauftrag der Schule her bestimmt und schon seit langem nicht mehr als Gesinnungs- oder Glaubensunterweisung verstanden, sondern ausgehend von der Lebenswelt und den Erfahrungen der Schüler/innen als ein Beitrag zu ihrer religiösen Bildung konzipiert.

4.3 Resümierende Perspektiven

Anhand der voranstehenden Überlegungen bestätigt sich die Einschätzung, dass der BGU zwischen einer ‚neutralen‘ Religionskunde und dem konfessionell-kooperativen RU zu verorten ist. Allerdings lässt sich dieses Urteil nach spezifischen Gesichtspunkten ausdifferenzieren (Staat-Kirche, Religionswissenschaft-Theologie, Klassenverband-Fächergruppe, Religion-Konfession).

Bezüglich des Verhältnisses zu Staat und/oder Kirche weist der BGU Affinitäten zur Religionskunde auf, da er faktisch allein vom Staat verantwortet wird. Jedoch ist dieser Aspekt keineswegs so eindeutig, wie er scheint, da m.E. aufgrund des Urteils des Staatsgerichtshofs von 1965 zu bedenken ist, ob nicht die christlichen Konfessionskirchen (Plural) an der inhaltlichen Gestaltung des BGU in angemessener Form beteiligt werden müssten.

Ähnliches lässt sich hinsichtlich der Bezugswissenschaft des BGU feststellen: Zwar lautet in Entsprechung zur Religionskunde der Bremer Studiengang ‚Religionswissenschaft / Religionspädagogik‘. Aufgrund der obigen Ausführungen stellt sich allerdings die Frage, ob nicht eine ökumenische Theologie in interreligiöser Offenheit die angemessene Bezugswissenschaft des BGU darstellen würde.⁷¹

⁶⁸ Vgl. HECKEL 2005, 288-292.

⁶⁹ RAHMENPLAN BIBLISCHE GESCHICHTE, Primarstufe, 151.

⁷⁰ RAHMENPLAN 2003, 15.

⁷¹ Allerdings ist ein solcher ökumenischer Ansatz leichter gefordert als eingelöst, vgl. dazu z.B. NIPKOW 1998, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, 302ff; RITSCHL / USTORF 1994; HILBERATH / MOLTMANN 2000.

Einen an sich vielschichtigen ‚Zwischenstatus‘ nimmt der BGU hinsichtlich seiner Erteilung im Klassenverband bzw. in einer Fächergruppe ein. Deutlich besteht einerseits das ‚religionskundliche‘ Bestreben, den BGU als einen Unterricht für alle Schüler/innen zu erteilen. Andererseits widerstreitet dem die gegenwärtige Etablierung der Alternativfächer Islamkunde und Philosophie. Hier deuten sich Affinitäten zur Fächergruppe im Sinne des konfessionell-kooperativen RU an. Nach evangelischem Verständnis ist auch der RU nach Art. 7,3 GG für alle Schüler/innen offen. Zwar ist im Unterschied zum BGU eine Trennung der Lerngruppe aufgrund der Konfessionalität der Schüler/innen vorgesehen. Jedoch bestehen Ähnlichkeiten im Blick auf die gemeinsamen Phasen, die gegenwärtig ohnehin zahlreich und z.T. über mehrere Jahre hinweg auch ohne offizielle Genehmigung im konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen RU stattfinden.⁷²

Entscheidend für die vorliegende Fragestellung, welche Personen den BGU erteilen dürfen, ist die Frage nach der ‚inhaltlichen Konzeption‘ des BGU: Im Unterschied zum RU nach Art. 7,3 GG ist der BGU bekenntnisungebunden und jenseits christlich-konfessioneller Differenzen zu verantworten, im Unterschied zu einer ‚neutralen‘ Religionskunde ist der BGU jedoch von einer christlichen Positionalität gekennzeichnet. Demgemäß besteht auch beim BGU vergleichbar zu Art 7,3 GG für Lehrer/innen (wie für Schüler/innen) die Möglichkeit, sich von der Erteilung dieses Unterricht befreien zu lassen. Eine solche Abmeldemöglichkeit ist für eine ‚neutrale‘ Religionskunde von vornherein nicht notwendig.

So zeichnet sich als Zwischenresümee ab, dass nicht die spezifische christliche Konfessionalität einer Lehrkraft zur Erteilung des BGU entscheidend ist, jedoch grundsätzlich eine Verankerung im Christentum bestehen sollte. Um diesen Gesichtspunkt differenzierter beurteilen zu können, werden im Folgenden theoretische und empirische Überlegungen zur Person und Rolle von Religionslehrer/innen angestellt.

5. Religionslehrer/innen im Horizont theoretischer Überlegungen und empirischer Studien

5.1 Religionslehrer/innen als Zentrum religionspädagogischer Theorie und Praxis

In den letzten 50 Jahren wandelte sich das Bild der Religionslehrkraft grundlegend. Im Zusammenhang der Evangelischen Unterweisung wurde seine Rolle primär als Zeuge bzw. Bekenner des Evangeliums bestimmt, im Kontext des Hermeneutischen Unterrichts als wissenschaftlicher Interpret biblischer Texte und im Problemorientierten Unterricht als Zeitgenosse und Christ, der gesellschaftliche Probleme und Lebensfragen der Schüler/innen ideologiekritisch aufarbeitet.⁷³ Im Kontext des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts (etwa ab Mitte der 1980er Jahre) erfolgte eine Integration der oben genannten Aspekte, wobei die Lehrkraft nicht nur als Moderator im Vermittlungsprozess von Erfahrungen fungiert, sondern gegebenenfalls auch als Erfahrungszeuge herausgefordert ist.⁷⁴ Bemerkenswert ist die Beobachtung von P. Biehl, dass mit der Integration der verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen praktisch zeitgleich ein theoretisches Interesse am Beruf des Religionslehrers einsetzte. Daraus zog er den Schluss, dass „im *Zentrum* einer integrativen Religionspädagogik die Theorie des Lehrers stehen muss.“⁷⁵ Er begründet dies damit, dass Religionslehrer/innen „zwischen den Erfahrungen, die den biblischen Inhalten zugrunde liegen, zwischen den Lebenserfahrungen der Schülern und zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen“⁷⁶ zu vermitteln haben. Es ist nicht zu weit

⁷² Vgl. dazu unten die empirischen Studien insbesondere von Hütte / Mette in 5.2.

⁷³ Vgl. ADAM 2003, bes. 177ff.

⁷⁴ Vgl. STURM 1990, bes. 143.

⁷⁵ BIEHL 1985, 162.

⁷⁶ Ebd., 162.

gegriffen, wenn H. Liebold im Anschluss an diese Überlegungen Biehls feststellt, dass „die besondere Stellung der Religionslehrkraft folglich dahingehend beschrieben werden [kann], dass sie diesen Vermittlungsprozess zwischen Sache, Schüler und Gesellschaft zum Teil in und mit ihrer Person lebt und repräsentiert.“⁷⁷

Ganz ähnlich urteilt G. Adam, dass „das wichtigste Curriculum des Lehrers ... seine Person“⁷⁸ ist und schließt daraus auf die Bedeutung einer personalen Repräsentanz des Christlichen im RU: „Darüber, ob der Unterricht überzeugend, authentisch, gut ist, entscheidet letztlich die Person des Lehrers. Damit ist deutlich, dass der personalen Repräsentanz des Christlichen durch den Lehrer eine erhebliche Bedeutung zukommt. Für den Schüler ist der Religionslehrer als Träger von bestimmten Überzeugungen und Auslegungen in Fragen von Religion und Glaube ein wirklicher Identifikationspunkt.“⁷⁹ Dem entsprechen Unterrichtserfahrungen, dass es Schüler/innen in bestimmten Situationen wünschen, dass auch die Lehrkraft ihre eigenen Einstellungen, Überzeugungen und Erfahrungen offen legt. Bei solchen Gelegenheiten können Schüler/innen ihre Religionslehrer/innen „als Menschen mit eigenen Standpunkten erleben“⁸⁰.

Hinsichtlich der damit einhergehenden, unumgänglichen Vorbild- und Modellfunktion sind im Blick auf Religionslehrer/innen sowie im Blick auf Schüler/innen mögliche Problem- punkte zu bedenken: Erstens müssen sich Religionslehrer/innen „des Machtgefüges zwischen ihnen und den Schülern bewusst sein und daher ihre eigene Position behut- sam einbringen“⁸¹. Zweitens sind Religionslehrer/innen nicht als Vorbilder bzw. ‚Super- Christen‘ zu verstehen, die „es einfach nachzuahmen gilt.“⁸² Vielmehr soll eine ‚authenti- sche‘ Religiosität der Religionslehrer/innen als Modell dienen, in ihren eigenen Brechun- gen gegenüber ihrem Glauben und Lebensvollzügen als Christen. Glaubensüberzeugungen wie auch Zweifel ihrer Religionslehrer/innen können Schüler/innen als ein Modell dienen, das Anlass zum Nachdenken gibt und zum Dialog anregt.⁸³ Schüler/innen sollen sich da- bei an Lehrerpositionen ‚reiben‘ und dadurch ihre eigene Meinung bilden.⁸⁴

Auf dem Hintergrund dessen, dass die persönliche Religiosität von Religionslehrer/innen eine wichtige Rolle im Unterrichtsgeschehen spielt und dies eine hohe Professionalität erfordert, überrascht es nicht, dass auch im Zusammenhang der gegenwärtigen Kompe- tenzdiskussion personale Kompetenz sowie religiöse Authentizität von Religionsleh- rer/innen große Aufmerksamkeit finden. Als religionspädagogisch wegweisend erwies sich das 1997 von der Gemischten Kommission der EKD veröffentlichte religionspäda- gogische Kompetenzmodell.⁸⁵ Allerdings ist dieses Modell normativ geprägt und bisher nicht empirisch überprüft worden. Unter religionspädagogischer Kompetenz als Leitziel der Ausbildung von Religionslehrer/innen wird „die Fähigkeit verstanden, die unterrichtli- chen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts *theologisch sachgemäß* und *schülerorientiert* wahrzunehmen.“⁸⁶ Diese religionspädagogische Kompetenz wird durch vier Anforderungsbereiche näher bestimmt, die aus dem Berufsfeld sowie aus der Theo- logie abgeleitet werden.⁸⁷ Im vorliegenden Zusammenhang verdient v.a. die „Fähigkeit

⁷⁷ LIEBOLD 2004, 31.

⁷⁸ ADAM 1987, 98.

⁷⁹ Ebd., 98f.

⁸⁰ ZIEBERTZ 2001, 197.

⁸¹ Ebd., 197.

⁸² ADAM 1987, 99.

⁸³ Vgl. ebd., 99.

⁸⁴ Vgl. ZIEBERTZ 2001, 196f.

⁸⁵ Vgl. KIRCHENAMT DER EKD 1997.

⁸⁶ Ebd., 47.

⁸⁷ Diese lauten: „I Theologische und religionspädagogische Reflexions- und Urteilsfähigkeit im Blick auf didaktisch-hermeneutische Kompetenz, II Fähigkeit zur kundigen Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulich-philosophischen Lebens- und Denkformen im Blick auf Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, III Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle

zur Reflexivität der eigenen Religiosität und der Berufsrolle im Blick auf personale Glaubwürdigkeit“ besondere Beachtung. Darunter werden verstanden

- „Erfahrungen mit Kirche und Religiosität im Prozess der eigenen Sozialisation
- Motive der Studienwahl, Erwartungen und Eignung im Blick auf die künftige Berufspraxis und Berufsrolle als Religionslehrer/Religionslehrerin
- Religionslehrer/Religionslehrerin – Anforderungen und Konflikte der Berufsrolle“⁸⁸.

Dieser Aspekt religionspädagogischer Kompetenz stellt nicht zuletzt im Vergleich zu anderen fachdidaktischen Kompetenzmodellen ein Spezifikum von Religionslehrer/innen dar. Diese erwerben in ihrer Ausbildung zwar deklaratives und prozedurales Wissen zum Religionslehrerberuf, zu ihrer religionspädagogischen Kompetenz gehört aber auch personale Glaubwürdigkeit.⁸⁹

5.2 Empirische Studien zur Positionalität von Religionslehrer/innen

Rolle und Funktion von Religionslehrer/innen gelten als einer der am Besten erforschten Bereiche empirischer Religionspädagogik.⁹⁰ Allerdings dominierten lange Zeit quantitative Befragungen und zielten diese Studien primär auf die berufliche Situation von Religionslehrer/innen, während personale Aspekte entschieden weniger untersucht wurden.⁹¹ Gerade in jüngster Zeit lässt sich eine erneute Konjunktur von empirischen Studien zum Religionsunterricht sowie speziell zu Religionslehrer/innen feststellen. Im Folgenden werden ausgewählte jüngere empirische Studien skizziert, die aufschlussreich im Blick auf die Bedeutung des Konfessionellen im Religionsunterricht sind.

5.2.1 Religionslehrer/innen in Niedersachsen und Baden-Württemberg

Große religionspädagogische Aufmerksamkeit fanden die von Feige u.a. durchgeführten Befragungen von Religionslehrer/innen in Niedersachsen (2000) und Baden-Württemberg (2005).⁹² Ein wesentliches Ergebnis des qualitativen Teils der Niedersächsischen Religionslehrerstudie besteht in der Feststellung einer ‚reflexiven Distanz‘ zwischen der gelebten und der gelehrten Religion von Religionslehrer/innen.⁹³ Damit wird die religionspädagogische These in Frage gestellt, dass Lehrende als Vorbilder möglichst authentisch ihre gelebte Religion im Unterricht präsentieren sollen. Gerade die mehr oder weniger ausgeprägte Distanz zwischen gelebter und gelehrter Religion stellt nämlich eine für religiöse Bildungsprozesse fruchtbare Spannung dar, weil sich „ein für den Unterricht fruchtbarer Zugriff auf die eigene Biographie ... nicht unvermittelt, sondern – empirisch mehr oder weniger deutlich ausgeprägt – über individuelle Reflexionsprozesse“⁹⁴ vollzieht. Aus dem quantitativen Teil dieser Studie geht hervor, dass die Mehrheit der Religionslehrer/innen entschieden und differenziert für eine Öffnung des konfessionellen RU plädiert, „ohne damit zugleich den Religionsunterricht von allen seinen kirchlichen (und damit konfessionellen) Bindungen abschneiden zu wollen.“⁹⁵ Das Votum eines Teils der Religionslehrer/innen für einen RU im Klassenver-

im Blick auf personale Glaubwürdigkeit sowie IV Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen im Blick auf Methodenkompetenz“ (ebd., 84-87).

⁸⁸ Ebd., 87.

⁸⁹ Auch ein Blick auf andere religionspädagogische Kompetenzmodelle vermag die Bedeutung personaler Kompetenz zu unterstreichen. Z.B. unterscheiden F. Doedens und D. Fischer zwischen sechs berufsfeldbezogenen religionspädagogischen Kompetenzen und nennen die personale Kompetenz an erster Stelle, vgl. DOEDENS / FISCHER 2004, 150. Darüber hinaus nennen sie „2. Sachkompetenz, 3. Didaktische Kompetenz, 4. Methodische Kompetenz, 5. Kompetenz für Beobachtung, Beurteilung und Beratung, 6. Kompetenz zur Kontextualisierung religionspädagogischer Arbeit.“ (ebd., 150).

⁹⁰ Vgl. ZIEBERTZ 1995.

⁹¹ Vgl. LIEBOLD 2004, 28f.

⁹² FEIGE U.A 2000; FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005.

⁹³ Vgl. FEIGE 2004, 13.

⁹⁴ Ebd., 13. Vgl. dazu die konkreten Beispiele in: FEIGE u.a. 2000, 178ff.

⁹⁵ FEIGE U.A. 2000, 461.

band darf „*nicht* im Sinne etwa des von Gert Otto propagierten *konfessionsneutralen* ‚Religionsunterrichts für alle‘ interpretiert werden!“⁹⁶

Auch bestätigte die niedersächsische Studie nicht das Bild „vom zumindest ‚*entkonfessionalisierten*‘, wenn nicht gar fast ‚*unchristlich*‘ gewordenen Religionsunterricht“⁹⁷. Detaillierter nachgefragt ergab sich in Baden-Württemberg folgendes Resultat: „Die für die kath. und ev. RL ausgewiesene unterrichtliche Ziele-Struktur ist in zwar nicht ausschließlicher, aber doch in dominanter Form von der Betonung allererst *allgemein-christlicher* Grundaussagen und zugleich von weit überwiegender Negation *bestimmter* konfessionsinstitutioneller Spezifika getragen.“⁹⁸ Wenn allerdings speziell die personale Identität der Religionslehrer/innen betrachtet wird, „dann zeigen sich *konfessionelle Verwurzelungen*, die im Hintergrund bleiben, wenn man sich allein auf die professionelle Selbstkonturierung der Lehrenden konzentriert.“⁹⁹

Im Blick auf den BGU legen sich an dieser Stelle bemerkenswerte Rückschlüsse dar: Seine Unterrichtsinhalte auf ‚allgemein-christlicher Grundlage‘ stellen ein weiterführendes Modell dar, da sich eine solche Praxis faktisch auch im konfessionellen RU vollzieht. Jedoch scheint es keineswegs unwesentlich zu sein, dass die Lehrenden eine konfessionelle Identität besitzen, zu der sie wiederum in eine reflexive Distanz treten können.

5.2.2 „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ (2002)

In der empirisch-explorativen Untersuchung von F. Schweitzer und A. Biesinger hinsichtlich der Möglichkeiten eines konfessionell-kooperativen RU wurden u.a. Religionslehrer/innen befragt.¹⁰⁰ Insbesondere bei katholischen, etwas weniger deutlich bei evangelischen Lehrkräften ist eine starke konfessionelle Identität feststellbar.¹⁰¹ Diese „ermöglicht spezifische Kompetenzen, die eigenen Glaubensvorstellungen zu kommunizieren.“¹⁰² Auch beeinflusst die kirchlich-konfessionelle Beziehung zum Inhalt die Planung und Durchführung des RU.¹⁰³ Zwar werden unterschiedliche Ansichten darüber geäußert, wie stark sich die eigene Konfession im RU auswirkt.¹⁰⁴ Jedoch stellt sich „die Frage, von welcher ‚Konfession‘ Lehrerinnen und Lehrer sprechen, wenn sie behaupten, nicht ‚konfessionell‘ zu sein oder zu unterrichten. Auch eine solche Einstellung ist eine Einstellung und beinhaltet ein Bekenntnis – zu wem oder zu was, zu welcher Tradition usw.“¹⁰⁵

5.2.3 Religionslehrer an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (2003)

Die quantitative Befragung von 749 Grundschullehrer/innen in Nordrhein-Westfalen durch C. Lück dokumentiert wie die unten stehende Studie von Hütte / Mette, dass in der Praxis des Grundschulunterrichts entgegen offizieller Verlautbarungen v.a. im 1. und 2. Schuljahr ein konfessionsübergreifender RU durchgeführt wird.¹⁰⁶ Nur etwas mehr als ein Viertel der Befragten kann von einem nach Konfessionen getrennten RU von der 1. bis zur 4. Klasse berichten.¹⁰⁷ Höchste Zustimmung erfährt ein „Religionsunterricht in ‚ökumenischer Gesinnung und Offenheit‘ und in ‚interreligiöser Begegnung‘“¹⁰⁸. Dementsprechend plädieren 30,7 % der Befragten für einen ökumenischen RU sowie 43,5 % für eine Mischform, d.h. ökume-

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005, 83. Dieser Befund richtet sich gegen die Hamburger Studie von LANGER 1989.

⁹⁸ Ebd., 88.

⁹⁹ Ebd., 20.

¹⁰⁰ Vgl. BIESINGER / SCHWEITZER 2002, 215ff.

¹⁰¹ Vgl. ebd., 172.

¹⁰² Ebd., 172.

¹⁰³ Vgl. ebd., 172f.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., 188.

¹⁰⁵ Ebd., 188.

¹⁰⁶ Vgl. LÜCK 2003, 41ff.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., 42.

¹⁰⁸ Ebd., 69.

nischen RU in den Klassen 1 und 2 sowie konfessionellen RU in den Klassen 3 und 4. Dagegen votieren nur 12,3 % für einen konfessionellen RU, 6,1 % für einen interreligiösen RU, „den die verschiedenen Religionsgemeinschaften ... gemeinsam verantworten und durchführen“, und 7,1 % für „die Konzeptionen eines allgemeinen, religions- und lebenskundlichen Unterrichts ohne Anbindung an irgendeine Kirche oder Religionsgemeinschaft.“¹⁰⁹ Eine vergleichbare Ablehnung eines religionskundlichen RU hatte auch eine ‚Essener Umfrage‘ unter katholischen Religionslehrer/innen ergeben.¹¹⁰

Bemerkenswert im Blick auf die theoretische Frage bezüglich des Verhältnisses von ‚Beheimatung‘ und ‚Begegnung‘ ist auch der folgende Befund: Die Mehrheit von 41,8 % votiert für eine etwa gleichmäßige Gewichtung der ‚Beheimatungs‘- wie der ‚Verständigungsaufgabe‘, demgegenüber legen 33,4 % ein besonderes Gewicht auf die ‚Beheimatungsaufgabe‘ und 24,8 % auf die ‚Verständigungsaufgabe‘.¹¹¹ Weitere Analysen bestätigen „die von Englert / GÜTH akzentuierte These, dass viele Befürworter/innen eines ‚ökumenischen Religionsunterrichts‘ gerade auch deshalb für diese religionsunterrichtliche Gestaltungsform plädieren, weil sie ‚ein Festhalten an der kirchlichen Anbindung, gleichzeitig aber auch ein Schritt hin zu Integration und Verständigung bedeutet“¹¹². Eine Analogie zu den obigen Studien aus Niedersachsen und Baden-Württemberg zeigt sich schließlich darin, dass eine überraschend hohe Verbundenheit der westfälischen Religionslehrkräfte mit der Kirche vorherrscht.¹¹³

5.2.4 „Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland“ (2003)

Die qualitative Studie von H. Liebold beruht auf 48 Interviews. Demnach ist es für Religionslehrer/innen in Ostdeutschland selbstverständlich, dass die Teilnehmer/innen am evangelischen RU nur zu einem geringen Teil dieser Konfession angehören. Bemerkenswert ist die Konsequenz, welche die Religionslehrer/innen daraus ziehen. Einerseits bedingt dies nämlich eine „gewisse Offenheit“¹¹⁴ gegenüber den Inhalten, andererseits ist „aus der Sicht der Befragten die Konfessionalität bzw. Standpunkthaftigkeit der Lehrkraft“¹¹⁵ umso bedeutender: „Übereinstimmend sind die Religionslehrkräfte ... der Meinung, dass Religionslehrer/innen im christlichen Glauben verankert sein und sich einen eigenen Standpunkt zu den Unterrichtsinhalten erarbeiten müssen.“¹¹⁶ Da für Schüler/innen die persönliche Meinung der Lehrkräfte bedeutsam ist, ist es für Religionslehrer/innen wesentlich, „im Unterricht authentisch aufzutreten und dabei auch eigene Unsicherheiten nicht zu verschweigen.“¹¹⁷

Angesichts der geringen Konfessionszugehörigkeit bestehen Unsicherheiten, ob ein konfessioneller, ökumenischer oder religionskundlicher RU angemessen ist. Als Vorteil des ökumenischen bzw. religionskundlichen Ansatzes wird gesehen, dass eine größere Gruppe ermöglicht bzw. die Lerngruppe nicht geteilt wird.¹¹⁸ Bemerkenswerterweise kann ein Vorzug von LER auch darin gesehen werden, dass sich „dort authentische Vertreter ihre Religion vorstellen“¹¹⁹. Bezogen auf die vorliegende Fragestellung zeigen sich daran deutlich die ‚Authentizitäts-Probleme‘, wenn der BGU hauptverantwortlich von einer Muslima unterrichtet wird.

¹⁰⁹ Ebd., 72 (ohne die Hervorhebung im Original).

¹¹⁰ Vgl. ENGLERT / GÜTH 1999.

¹¹¹ Vgl. ebd., 220-226.

¹¹² Ebd., 223.

¹¹³ Vgl. ebd., 323.

¹¹⁴ LIEBOLD 2004, 100.

¹¹⁵ Ebd., 100.

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ Ebd., 263.

¹¹⁸ Vgl. ebd., 101.

¹¹⁹ Ebd., 102.

5.2.5 „Religion im Klassenverband unterrichten“ (2003)

In dieser qualitativen Studie wird anhand von Leitfadenterviews die inoffizielle Praxis untersucht, dass Religion im Klassenverband erteilt und Lerngruppen nicht nach konfessioneller Zugehörigkeit geteilt werden. Dabei sind eine Vernachlässigung der inhaltlichen Differenzen zwischen Konfessionen und Religionen und eine „Tendenz zur Individualisierung von Religion“¹²⁰ zu beobachten. Bezüglich der Bedeutung von Positionalität und Glaubwürdigkeit der Religionslehrer/innen zeigt sich ein analoger Befund zur Studie von Liebold: „Auf der einen Seite gilt, dass eine Religionslehrkraft, die nicht ihren eigenen religiösen – nicht unbedingt kirchlichen – Standpunkt gefunden hat, nicht in der Lage ist, die Sache, die sie zu unterrichten hat, überzeugend zu vertreten. Auf der anderen Seite werden die Kinder für äußerst sensibel dafür gehalten, ob ihre Lehrperson zu dem steht, von dem sie spricht“¹²¹. Unterschiede lassen sich allein dahingehend beobachten, ob Religionslehrer/innen sich auch als „gläubige und kirchentreue“¹²² Christen verstehen und auftreten müssen.

5.3 Resümierende Perspektiven

Die vorgestellten empirischen Studien weisen ungeachtet ihrer unterschiedlichen regionalen Bezüge und Fragestellungen bemerkenswerte Übereinstimmungen auf. Diese beziehen sich auf die Gestalt des RU, auf seine Inhalte sowie auf die Person des RL.

Bezüglich der Gestalt des RU zeigt sich, dass ein konfessioneller RU nach Art. 7,3 GG in der Praxis oftmals ‚unterlaufen‘ wird. Dieses bedeutet jedoch umgekehrt keineswegs eine Präferenz für einen interreligiösen oder religionskundlichen RU. Vielmehr besteht ein verbreiteter Wunsch von Religionslehrer/innen nach einem konfessionsübergreifenden RU bzw. nach einem RU in ökumenischer Gesinnung und in interreligiöser Begegnung. Gleichfalls impliziert die Öffnung des RU hin zu einer konfessionsübergreifenden Form keine Irrelevanz der kirchlichen und konfessionellen Bindungen.

Diese wirken insbesondere über die Person von Religionslehrer/innen. Allerdings sind hier entscheidende Differenzierungen zu beachten. Häufig wird die Bedeutung des christlichen Standpunktes und der Glaubwürdigkeit von Religionslehrer/innen, die Zweifel einschließt, als entscheidend hervorgehoben. Diese Positionalität ist nicht notwendig kirchlich, auch wenn sich insgesamt eine beachtliche persönliche Aufgeschlossenheit von Religionslehrer/innen gegenüber der Kirche dokumentiert und konfessionelle Identitäten feststellen lassen. Für die Bildungsprozesse fruchtbar sind unterschiedliche Distanzierungsmodi zwischen gelebter und gelehrter Religion, die sich zwischen Trennung und Identität zumeist in einem Spannungsfeld bewegen. Die religionspädagogisch geforderte ‚dialogoffene Standpunkthaftigkeit‘ ist demnach nicht als kirchlich-konfessionalistisch, sondern als christlich-konfessorisch zu charakterisieren. So sehr jedoch von den Befragten die Bedeutung des Konfessorischen im Blick auf ihre Person hervorgehoben wird, so offen ist man in der Regel bezüglich der Inhalte: Hier stehen nicht selten allgemein-christliche Aussagen im Vordergrund und werden konfessionelle Differenzen vernachlässigt.

Die Rückschlüsse für den BGU legen sich an dieser Stelle nahe. Pointiert gesagt: Die Praxis in anderen Bundesländern bezüglich der Gestalt des RU wie seiner Inhalte entspricht unter der Hand oftmals Art. 32 BremVerf. Gleichzeitig erhärten jedoch die theoretischen Überlegungen wie empirischen Untersuchungen zu Person und Rolle von Religionslehrer/innen die Einschätzung, dass ein entscheidendes konzeptionelles Problem des BGU darin besteht, dass mit der Betonung des ‚konfessionsübergreifenden‘ zu wenig das konfessorische Moment von RL, im Besonderen die Bedeutung einer christlichen Positionalität beachtet wurde.

¹²⁰ HÜTTE / METTE 2003, 233.

¹²¹ HÜTTE / METTE 2003, 85. Dieser im Blick auf Grundschullehrer/innen erhobene Befund lässt sich vergleichbar feststellen in den anderen Schulformen (vgl. ebd., 111, 125, 162, 192).

¹²² Ebd., 147.

6. Resümierende Beurteilung zentraler Problemstellungen

Abschließend sollen drei wesentliche Aspekte, die sich aufgrund der voran stehenden Teile explizit oder implizit als wesentlich zur Beurteilung des BGU und seiner Erteilung durch Mitglieder nichtchristlicher Religionsgemeinschaften erwiesen haben, nochmals gesondert betrachtet und im Blick auf den BGU beurteilt werden.

6.1 Religion und Pluralität

Grundsätzlich kann zwischen einem inhaltlichen und funktionalen Begriff von Religion unterschieden werden.¹²³ Für jede Form des Religionsunterrichts sind beide Perspektiven weiterführend. Mit dem funktionalen Religionsbegriff werden religiöse Phänomene erfasst (Religion in Popkultur, Kino, Sportstadion usw.), die angesichts des Formwandels von Religion („Individualisierung und Pluralisierung von Religion“, „unsichtbare Religion“) unabdingbar sind für eine gegenwartsbedeutsame religiöse Bildung Jugendlicher. Mit dem inhaltlichen Religionsbegriff, der oftmals durch eine Fokussierung auf die Gottesvorstellung geleitet ist, eröffnet sich der Blick auf das Selbstverständnis von Religionsgemeinschaften, die gegenwärtig gleichermaßen eine Bildungsaufgabe darstellen – dies zeigt nicht zuletzt die Aktualität einer verfehlten Form von religiöser „Standpunkthaftigkeit“, dem Fundamentalismus.

Bezogen auf das Thema Religion und Pluralität gilt es letztlich zwei Extreme zu vermeiden: Einerseits eine beliebige ‚Gleich-Gültigkeit‘ gegenüber allen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen, andererseits eine fundamentalistische Verabsolutierung des eigenen Standpunktes. Beide Extreme sind dialog- und toleranzunfähig.

Bezugspunkt des konfessionellen RU ist das kirchliche Christentum. Vertreter dieses Ansatzes weisen darauf hin, „dass ‚Religion‘ nur in konkreter konfessioneller Ausprägung in der Lebenswelt vorkommt. Von daher wäre ein überkonfessioneller Religionsunterricht ein Konstrukt, das pädagogisch die Anschaulichkeit des Lernens gefährdet.“¹²⁴ Allerdings machen bereits Vertreter eines konfessionsübergreifenden RU darauf aufmerksam, dass das private Christentum kaum noch kirchlich-konfessionell geprägt ist, „sondern sich eher wiederfindet im Zusammenhang mit der ‚neuen‘, synkretistisch gefärbten Religiosität, die sich in unserer Gesellschaft recht wirksam entfaltet.“¹²⁵ Letztgenannter Aspekt, die Abnahme konfessioneller Milieus sowie die Pluralisierung von Religion ist schließlich der entscheidende Ausgangspunkt für den religionskundlichen Ansatz. Dies führt dazu, dass nicht die Theologie, sondern die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft herangezogen wird.

Entscheidend in diesem Zusammenhang ist die Frage, wie mit religiöser Pluralität umzugehen ist. So entwickelte u.a. Leonard Swidler eine ‚Universale Theologie der Religion‘.¹²⁶ Allerdings ist es problematisch, „jenseits bzw. oberhalb der historischen Religionen eine *religiöse Superstruktur* zu denken oder zu postulieren.“¹²⁷ Grundsätzlich muss sich eine solche pluralistische Theologie fragen lassen, ob sie wirklich die Pluralität ernst nimmt und nicht doch „tendenziell ‚monistisch‘ eine übergreifende Idee ... konstruiert, gegenüber der alle Offenbarungen, die durch den Gott Israels, die Offenbarung in Jesus Christus, für die Muslime im Koran, die Erleuchtung Buddhas, die Götter des Hinduismus usw., lediglich gleichwertige ‚Repräsentationen‘ sind.“¹²⁸ Dem widerstreitet, „dass jede Religion ihre eigene unübertragbare Struktur, ihre eigene unübertragbare Logik be-

¹²³ Vgl. z.B. STOLZ 1997, bes. 13-34.

¹²⁴ GRETHLEIN 2005, 131.

¹²⁵ LACHMANN 2003, 92.

¹²⁶ Vgl. SWIDLER 1987; vgl. zur Theologie der Religionen die Überblicksdarstellung von DANZ 2005.

¹²⁷ NIPKOW 2005, 337.

¹²⁸ Ebd., 377f.

sitzt“¹²⁹. Im Gegensatz zu einem ‚schwachen‘ Pluralismus, in dem letztlich ein kleinster gemeinsamer Nenner gesucht wird, ist hier von einem ‚starken Pluralismus‘ auszugehen. Mit Nipkow lässt sich daraus die religionspädagogische Konsequenz ziehen, dass aufgrund dieser religionsphilosophischen Überlegungen „jeder Religionsgemeinschaft ihr Recht auf Selbstinterpretation und Selbstdarstellung im Raum der Schule zu ermöglichen“¹³⁰ ist. Insbesondere lassen sich folgende Gründe dafür benennen:

- „Erstens ist die *Ernsthaftigkeit der religiösen Bindung der Gläubigen* einer Religionsgemeinschaft zu achten.
- Zweitens ist ihr berechtigter *Wunsch nach einer authentischen Darstellung* zu berücksichtigen; sie möchten sich so gewürdigt sehen, wie es aus ihrer Warte sein sollte.
- Drittens sollte die *Kraft zum Dialog aus der eigenen Glaubenstradition* erwachsen, wenn denn ein diesen Namen verdienender Dialog zustande kommen und Bestand haben soll.
- Viertens darf *der unterrichtliche Wahrheitsdiskurs und -streit* nicht dadurch prinzipiell zweitrangig werden, dass als bestimmendes Leitziel eines multireligiösen Unterrichts primär die Suche nach dem ‚Allgemein-Göttlichen‘ oder ‚Ultimaten‘, nach der ‚Transzendenz‘ oder dem ‚Geheimnis‘, nach ‚Heil‘ oder religiöser ‚Erfahrung‘ an sich zählt und die konkrete religiöse Wahrheitserfahrung und der daraus bei allen Religionen nachweisbare einzigartige Wahrheitsanspruch ... zurückgestuft wird.“¹³¹

Welche Implikationen resultieren daraus für den BGU? Die Selbstinterpretation darf aufgrund des bekenntnisungebundenen Charakters nicht von einer Konfessionskirche bestimmt werden, vielmehr ist das christlich-ökumenische Profil unter Mitwirkung der evangelischen wie katholischen Kirche zu gestalten.¹³² Hinsichtlich einer authentischen Selbstdarstellung ist auch bezüglich der Lehrkräfte des BGU zwar nicht die spezifische ‚konfessionelle Identität‘, jedoch eine ‚christliche Identität‘ wesentlich.

Konzeptionell lässt sich nach den obigen Ausführungen der BGU als ein Religionsunterricht in christlich-ökumenischer Verantwortung mit interreligiöser Offenheit gestalten. Insofern kommen für den BGU als Bezugswissenschaften eine ökumenisch orientierte Theologie¹³³ sowie die Religionswissenschaft in Betracht.¹³⁴ Dabei sollte man Theologie und Religionswissenschaft nicht als einander ausschließende Alternativen betrachten, da ungeachtet unterschiedlicher Gegenstandsbereiche und methodologischer Verfahrensweisen auch in der Theologie selbst eine zunehmende Öffnung für religionswissenschaftliche Fragestellungen besteht.¹³⁵

6.2 Differenzierung und Integration

Als ein wesentliches Argument für den religionskundlichen Ansatz wird oftmals vorgebracht, dass hier keine Trennung der Lerngruppe erfolgt. Umgekehrt wird als ein pädagogisches Manko des konfessionellen RU herausgestellt, dass die jeweiligen Klassen im Religionsunterricht nach Konfession bzw. Religion getrennt werden. In der Tat gibt es

¹²⁹ Ebd., 378 (Zitat von A. Falaturi).

¹³⁰ Ebd., 378.

¹³¹ Ebd., 378f.

¹³² Letztlich sind nicht wenige der gegenwärtigen Schwierigkeiten des BGU darauf zurückzuführen, dass sich ungeachtet der juristischen Problematik die staatliche Verantwortung auch in praktischer Hinsicht nicht bewährt.

¹³³ Vgl. z.B. RITSCHL / USTORF 1994; HILBERATH / MOLTMANN 2000.

¹³⁴ Würde man weiterhin an dem obsoleten Begriff „Biblische Geschichte“ festhalten wollen, dann wäre konsequenterweise den bibelwissenschaftlichen Disziplinen der Theologie eine besondere Rolle einzuräumen.

¹³⁵ Vgl. z.B. BARTH 2001.

aus pädagogischer Perspektive bestimmte Gegebenheiten, in denen die Aufspaltung einer Klassengemeinschaft nach Konfession oder Religion fragwürdig ist (z.B. 1. und 2. Klasse Grundschule). Darüber hinaus bietet der Unterricht im Klassenverband die Möglichkeit, dass „die in den Klassen vorhandene natürliche Gelegenheit zum Kennen lernen und zum Verstehen lernen ... pädagogisch zur Integration genutzt werden.“¹³⁶

Allerdings ist zu bedenken, dass die Klassengemeinschaft im Anfangsunterricht der Grundschule eine andere Bedeutung für Schüler/innen besitzt als etwa in den Sekundarstufen, wo ohnehin Differenzierungen nach Sprach- und Kurswahl erfolgen. Ungeachtet der negativen Aspekte, die eine Trennung von Lerngruppen nach sich ziehen kann, vermag ein Vergleich zum Sprachunterricht ihre didaktische Notwendigkeit zu zeigen: Mit guten Gründen werden die verschiedenen Sprachen als eigene Unterrichtsfächer unterrichtet und nicht etwa in einem zweistündigen Megafach ‚Sprachkunde‘, in dem gleichermaßen Kenntnisse über Deutsch, Englisch, Französisch und Latein vermittelt werden sollen – ein ‚Kauderwelsch‘ wäre als Resultat eines solchen Sprachkundeunterrichts zu befürchten. Ein Vergleich dieser Art besitzt Grenzen, da die Unterschiede zwischen dem Lernen von Sprachen und religiöser Bildung bedacht sein wollen. Jedoch wird deutlich, dass eine Differenzierung der Lerngruppe gerade aus didaktischen Gründen notwendig sein kann.

Die entsprechende religionspädagogische Diskussion wird oftmals unter den Stichworten „Beheimatung“ und „Begegnung“ geführt.¹³⁷ Die einander entgegengesetzten Positionen lauten folgendermaßen: Einerseits wird die Auffassung vertreten, dass erst eine „Beheimatung“ in der eigenen Konfession/Religion erfolgen müsse, bevor eine Begegnung mit anderen Konfessionen/Religionen stattfinden kann. Ansonsten sei eine „Desorientierung“¹³⁸ bzw. ‚mishmash‘¹³⁹ bei den Schüler/innen zu befürchten. Andererseits wird die These aufgestellt, dass „sich religiöse Identität heute überhaupt nur noch im Durchgang durch eine – für die meisten Kinder von Anfang an vorgegebene – Erfahrung von religiöser Differenz“¹⁴⁰ aufbaut. In diesem Fall wird die religiöse Differenz der Ausgangspunkt des Lernwegs, um dann „vielleicht einmal zu einer christlichen-religiösen Identität zu finden.“¹⁴¹

Letztlich handelt es sich an dieser Stelle um eine falsche Alternative: „Die Menschen in unserer enger werdenden Einen Welt brauchen das fruchtbare Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustrebender Verständigungsfähigkeit“¹⁴². K.E. Nipkow legt ausdrücklich dar, dass der Begriff ‚Wechselspiel‘ in der EKD-Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘ bewusst gewählt wurde und keineswegs die Reihenfolge ‚erst Erwerb einer konfessionellen Identität, dann Verständigung mit anderen Konfessionen und Religionen‘ gemeint ist.¹⁴³ Dieses ist nicht möglich, da Kinder heute nicht mehr in geschlossenen konfessionellen Milieus aufwachsen, sondern früh mit kultureller und religiöser Pluralität konfrontiert werden.¹⁴⁴ Umgekehrt setzt auch „eine religionspädagogische Bewußtmachung des Eigenen durch Begegnung mit dem anderen ... voraus, dass es so etwas wie eine eigene Religion oder Konfession für die Kinder bereits gibt, zumindest ansatzweise.“¹⁴⁵ Ist nicht einmal eine rudimentäre religiös-konfessorische Position vorhanden, dann existieren nach Auskunft von befragten Religionslehrer/innen auch „für

¹³⁶ LOTT 2005, 1.

¹³⁷ Vgl. dazu SCHWEITZER 1997.

¹³⁸ GRETHLEIN 2005, 136.

¹³⁹ Vgl. dazu HULL 1991. Die mögliche Problematik wird eindrücklich analysiert von HEIMBROCK 1998, 112-129.

¹⁴⁰ HILGER 2006, 54.

¹⁴¹ Ebd.; vgl. dazu LOTT 1992, 337-340.

¹⁴² KIRCHENAMT DER EKD 2000, 65.

¹⁴³ Vgl. NIPKOW 2005, 376.

¹⁴⁴ Vgl. SCHWEITZER 1997, 278.

¹⁴⁵ Ebd., 278f.

das Zustandekommen eines interkonfessionellen oder -religiösen Dialoges keine Voraussetzungen.“¹⁴⁶

Eine multireligiöse Situation, die einen wesentlichen Bezugspunkt für den RU in Städten wie Bremen und Hamburg darstellt, setzt gleichermaßen die Ausbildung von religiöser Identität und religiöser Dialogbereitschaft voraus. Religiöse Toleranz und Dialogbereitschaft verkommen zu leeren Worthülsen, wenn einem Menschen alle Standpunkte ‚gleich-gültig‘ sind. Eine organisatorische Entsprechung dieses Wechselspiels besteht in der Einrichtung einer Fächergruppe „Religion – Ethik/Philosophie“, in der sowohl differenzierendes als auch integratives Lernen möglich ist. Mit den nach Art. 32 BremVerf. notwendigen Modifikationen empfiehlt sich demnach in Bremen die Realisierung einer Fächergruppe mit BGU, Islamkunde sowie Philosophie.

6.3 Neutralität und Positionalität

Während sowohl das Verständnis des konfessionell-kooperativen RU nach Art 7,3 GG als ‚res mixta‘ zwischen Staat und Kirche als auch das Verständnis einer ‚neutralen‘ Religionskunde als eine reine Angelegenheit des Staates relativ klar sind, ist die Stellung des BGU ungeachtet seiner praktisch ausschließlich staatlichen Zuordnung nach den obigen Ausführungen keineswegs eindeutig. Insbesondere ist es misslich, dass das Urteil des Staatsgerichtshofs von 1965 und der Beschluss des Verwaltungsgerichts Bremen von 2005 m.E. unterschiedliche religionspädagogische Konsequenzen für den BGU nach sich ziehen.

Der Beschluss des Verwaltungsgerichts Bremen ist wie gesagt dahingehend problematisch, dass aufgrund des darin betonten Neutralitätsgebotes des Staates und der geforderten Konzentration auf religiöse Kenntnisse und Wissen letztlich sogar die Möglichkeit einer ‚Religionskunde mit Standpunkt‘ in Frage gestellt wird.¹⁴⁷

Eine derart ‚neutralisierte‘ Religionskunde ist jedoch nicht nur aufgrund der oben kritisierten kognitiven Engführung fragwürdig, sondern auch, weil Neutralität im Unterricht nicht realisierbar ist.¹⁴⁸ Es wird nämlich außer Acht gelassen, „dass in Schule und Unterricht ständig Aufgaben des ‚Lehrens‘ nicht nur anstehen, sondern sich faktisch ständig auch ein ‚Lehren‘ vollzieht, übrigens auch dann, wenn man als ‚Moderator‘ oder ‚Coach‘ nur ‚Lernumwelten modellieren‘ möchte.“¹⁴⁹ Grundsätzlich können Unterricht und Erziehung nicht neutral sein. Dies zeigen nicht nur ideologiekritische und erkenntnistheoretische Überlegungen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, vielmehr verweist H.B. Kaufmann auf erkenntnistheoretische Überlegungen zur Quantenphysik und folgert daraus: „Ein bestimmter Standort ist Ausgangspunkt im Suchen nach der Wahrheit. Entscheidend ist, anderen Positionen offen und vorurteilslos zu begegnen, im Dialog zu lernen und die Realität selbstkritisch wahrzunehmen.“¹⁵⁰

Schwierig zu beurteilen ist auf diesem Hintergrund das von J. Lott favorisierte Modell einer ‚neutralen Religionskunde mit Standpunkt‘. Seine Ausführungen zu der von ihm geforderten religiös und weltanschaulich ‚neutral‘ zu unterrichtenden Religionskunde

¹⁴⁶ HÜTTE / METTE 2003, 232.

¹⁴⁷ Die Problematik dessen klingt jedoch im Beschluss an, wenn festgestellt wird: „Die Kammer verkennt dabei nicht, dass diese Abgrenzung [sc. zwischen der Verbundenheit mit der christlichen Weltanschauung und Kenntnisvermittlung in Biblischer Geschichte] in der Unterrichtspraxis im Fach BGU schwer einzuhalten sein wird. Es ist nicht erkennbar, dass diese Problematik das Fach BGU grundlegend von einigen anderen Fächern (z.B. Philosophie, Ethik, Geschichte, Gemeinschaftskunde und Politik) unterscheidet. In diesen Fächern dürfte es – zumindest bezogen auf bestimmte Themen – ebenso schwierig sein, im Hinblick auf Religionen und Weltanschauungen ‚wertneutral‘ zu unterrichten. Allein die Abgrenzungsschwierigkeiten rechtfertigten es nicht, die staatliche Neutralitätspflicht in Bezug auf Religionen und Weltanschauungsgemeinschaften zurückzudrängen“ (10f).

¹⁴⁸ Vgl. LOTT 1992, 336f.

¹⁴⁹ NIPKOW 2005, 261.

¹⁵⁰ KAUFMANN 2003, 14f.; vgl. auch NIPKOW 2005, 261.

bleiben relativ abstrakt, wenn er sich von ‚Standpunktlosigkeit‘, ‚absoluter Neutralität‘, ‚Beliebigkeit‘ und ‚Positionlosigkeit‘ distanziert, vielmehr einen engagierten Unterricht im Blick hat, der eine Dialogfähigkeit anstrebt und nicht indoktriniert.¹⁵¹ Überspitzt formuliert: Vergleichbares könnte auch ein konservativer katholischer Bischof vom konfessionellen Religionsunterricht behaupten. Worin besteht demnach konkret die geforderte Neutralität, worin unterscheidet sich diese von absoluter Neutralität? Ist ‚Standpunktlosigkeit‘ überhaupt möglich und ‚Indoktrination‘ umgekehrt vermeidbar? Das grundlegende Problem einer ‚neutralen Religionskunde mit Standpunkt‘ besteht m.E. darin, dass die Positionalität der Lehrkraft für den Unterricht im Blick auf die zu unterrichtenden Inhalte keineswegs transparent ist. Als vom Staat zu verantwortende Religionskunde sollen dagegen die Inhalte dieses Unterrichts ‚neutral‘ sein. Der Vorteil von Formen des RU, die von Religionsgemeinschaften inhaltlich verantwortet werden, besteht darin, dass ein transparenter und diskussionswürdiger Maßstab für die Inhalte wie für die Positionalität der Lehrkraft besteht. Schüler/innen wie Eltern besitzen hier einen berechtigten Erwartungshorizont, welche Überzeugungen und Werte für diesen Unterricht grundlegend sind, und können gegebenenfalls eine Abmeldung von diesem Unterricht veranlassen.

Im Blick auf den BGU stellt sich schließlich die Frage, ob nicht – wie oben angedeutet – ganz andere Konsequenzen aus dem im Vergleich zum Beschluss des Verwaltungsgerichtes 2005 gewichtigeren Urteil des Staatsgerichtshofs von 1965 zu ziehen sind. M.E. ist dieses Urteil so zu interpretieren, dass der BGU zwar in kirchlich-konfessioneller Hinsicht bekenntnisungebunden ist, jedoch bezogen auf das ‚Christentum allgemein‘ eine klare Präferenz besitzt. Dies widerspricht der Gleichsetzung von BGU und Religionskunde und wirft zugleich die Frage auf, warum dieser Punkt in der Folgezeit weder von der evangelischen noch von der katholischen Kirche aufgegriffen wurde. Besteht aufgrund dieses Urteils keine strikte Trennung zwischen Staat und Religion, dann muss organisatorisch eine wie auch immer geartete Beteiligung der beiden Konfessionskirchen an den Inhalten des BGU auf ‚allgemein christlicher Grundlage‘ erfolgen, da der Staat diese nicht festlegen darf – ansonsten läge in der Tat eine staatlich geprägte Konfession vor.

Resümierend lässt sich sagen, dass sich die ‚Neutralität‘ des BGU auf das Verhältnis der christlichen Konfessionen bezieht, deren Differenzen für den schulischen Religionsunterricht in Bremen keine Rolle spielen soll. Ungeachtet dessen ist der BGU von einer Positionalität auf ‚allgemein christlicher Grundlage‘ bestimmt, er besitzt einen christlich-ökumenischen Charakter. Dementsprechend ist es unerheblich, welcher christlichen Konfession eine Lehrkraft des BGU angehört. Umgekehrt kann der BGU nur glaubwürdig von einer Lehrkraft unterrichtet werden, die dem Christentum angehört.

Aus den genannten Gründen ist aus religionspädagogischer Perspektive der Einsatz von Religionslehrer/innen nichtchristlicher Religionsgemeinschaften im BGU als ausgesprochen problematisch zu beurteilen. Eine Muslima kann gegenüber Schüler/innen nicht glaubhaft die Inhalte und Formen der christlichen Religion vertreten – wie umgekehrt eine christliche Lehrkraft den Islam für muslimische Schüler/innen nicht authentisch vermitteln könnte.¹⁵² Religiöse Toleranz und religiöser Dialog können im BGU von christlichen Religionslehrer/innen gelernt werden, die das Christentum – in welcher Gebrochenheit zu ihrer ‚gelebten Religion‘ und zu kirchlichen Positionen auch immer – über-

¹⁵¹ Vgl. LOTT 2005, 2.

¹⁵² In dieser Hinsicht äußerten sich auch muslimische Vertreter/innen in Bremen. Für sie ist es „unabdingbar, dass der Islamunterricht von muslimischen Lehrkräften erteilt werden soll“ (SPIEB 2001, 38).

Ähnlich äußert sich auch K.E. Nipkow: „Die neue islamische Glaubensgewissheit kann nun schwerlich in einem Unterricht „für alle“ persönlich „konfessorisch“ geäußert oder gar unterrichtet werden, wenn ihn evangelische Lehrkräfte erteilen. Sie würden sich nicht mehr authentisch verhalten – ein pädagogisches Sakrileg. Wäre es ein erster Ausweg, wenn evangelische Lehrkräfte sich gleichzeitig evangelisch, katholisch, orthodox, jüdisch und islamisch persönlich äußerten? Sie können zwar konfessionsübergreifend als Christen Stellung beziehen, aber m.E. nicht existentiell als Juden oder Muslime sprechen.“ (NIPKOW 2000, 301).

zeugt vertreten können und zugleich offen und sensibel sind für den Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen sowie für die kritischen Anfragen ihrer Schüler/innen.

Literaturverzeichnis

- ADAM, G., Religionslehrer: Beruf und Person, in: DERS. / LACHMANN, R. (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 62003 Göttingen, 163-193.
- DERS., Religionslehrer, in: BÖCKER, W. / HEIMBROCK, H.-G. / KERKHOFF, E. (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung I, Düsseldorf 1987, 93-104.
- AKTIONSGEMEINSCHAFT BIBLISCHE GESCHICHTE / RELIGIONSKUNDE BREMEN E.V., Öffentliche Stellungnahme der Mitgliederversammlung vom 15.3.2005 zum Unterricht im Fach Biblische Geschichte / Religionskunde.
- BARTH, H.-M., Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen, Gütersloh 2001.
- BIEHL, P., Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991.
- DERS. / NIPKOW, K.E., Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003.
- DERS., Beruf: Religionslehrer. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion, in: JRP 2 (1985), 161-194.
- BIESINGER, A. / SCHWEITZER, F., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i. Br. u.a. 2002.
- BREMSTGH vom 23.10.1965, in: ZeK 12 (1966/67), 186-196.
- DANZ, C., Einführung in die Theologie der Religionen, Wien 2005.
- DOEDENS, F. / WEIßE, W. (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Hamburg 1997.
- DERS. / FISCHER, D., Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung, in: ROTHGANGEL, M. / FISCHER, D. (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 148-155.
- EISENHAUER, G., Biblische Geschichte / Religionsunterricht und Islamunterricht. Oder: Allgemeiner Religionsunterricht für alle?, in: ZPT 53 (2001), 349-358.
- ENGLERT, R. / GÜTH, R., Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999.
- FEIGE, A. U.A., ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
- DERS. / TZSCHEETZSCH, W., Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Stuttgart 2005.

- DERS., Einzelfall und ‚Kollektiv‘ – zwei Seiten einer Medaille?, in: DRESSLER, B. / FEIGE, A. / SCHÖLL, A. (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion“ bei ReligionslehrerInnen“, Münster 2004, 10-16.
- GOBMAN, K. / SCHNEIDER, J. (Hg.), Das Gemeinsame stärken, das Differentielle klären, Münster 1995.
- GRETHLEIN, C., Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005.
- HECKEL, M., Religionsunterricht auf dem Prüfstand: Konfessionell – unkonfessionell – interreligiös – interkonfessionell – konfessionell-kooperativ? Der rechtliche Rahmen des Religionsunterrichts im säkularen Verfassungsstaat, in: ZThK 102 (2005), 246-292.
- HEIMBROCK, H.-G., Identifikation oder Differenz – Wie weit und wohin kommt man in den Mokassin eines Fremden?, in: DERS. (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 112-129.
- HILBERATH, B.J. / MOLTMANN, J. (Hg.), Ökumene – wohin? Bischöfe und Theologen entwickeln Perspektiven, Tübingen 2000.
- HILGER, G., Religionsunterricht als Schulfach oder Religion als Teil eines Lernbereichs, in: DERS. / RITTER, W.H., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München / Stuttgart 2006, 51-57.
- HULL, J. M., Mishmash. Religious Education in Multi-Cultural Britain. A Study in Metaphor, Birmingham 1991.
- HÜTTE, S. / METTE, N., Religion im Klassenverband unterrichten: Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.
- JASPERS, H.F. / SPIEB, M., Wertevermittlung in der Schule – aber wie? Ein Aufruf Bremer Religionslehrer mit Echos, in: Die Brücke 6 (2001), H. 1. 36-38.
- KAUFMANN, H., B., Der Religionsunterricht in Bremen – ein zukunftsfähiges Modell?!, in: Die Brücke 8 (2003), 14-21.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh⁵2000.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission, Gütersloh 1997.
- KNAUTH, T., Religionsunterricht und Dialog, Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster u.a. 1995.
- KUNSTMANN, J., Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh / Freiburg 2002.
- LACHMANN, R., Religionspädagogische Spuren. Konzepte und Konkretionen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, Göttingen 2000.
- DERS., Gegenwärtige Entwicklungen und Perspektiven des Religionsunterrichts, in: ADAM, G. / LACHMANN, R. (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen⁶2003, 87-103.
- LANGER, M. / LASCHET, A. (Hg.), Wertorientierung im Wandel. Religionsunterricht und LER in der Diskussion, Kevelaer / Aachen 1998.

- DERS., Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogen heute, Gütersloh 1989.
- LIEBOLD, H., Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis, Münster 2004.
- LINK, CH., Verfassungskonforme inhaltliche Gestaltung des Bremischen ‚Unterrichts in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage‘ (Art. 32 BremVerf.), seine Erteilung durch Muslime sowie Rechtsfragen der Einrichtung von Islamunterricht in Bremen und deren Rückwirkung auf den Biblischen Geschichtsunterricht. Rechtsgutachten, 2004, 1-35.
- DERS., Biblischer Geschichtsunterricht auf allgemein christlicher Grundlage – erteilt durch Muslime? – Zum Beschluss des VG Bremen vom 19.5.2005 (6 V 760/05), 2005, 1-27.
- LOTT, J., Die Konkurrenz der Religionen und die säkulare Schule. Zur Situation und Zukunft des Religionsunterrichts in Bremen, in: Die Brücke 6 (2001), H. 2, 31-35.
- DERS., „Religionskunde“ als allgemein bildendes Schulfach – 12 Thesen und eine Forderung (Thesenpapier vom 1.7.2005).
- DERS. (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992.
- DERS., Die Beschäftigung mit *fremder* Religiosität als Bestandteil *eigener* religiöser Sozialisation. Religionsunterricht und interkulturelles Lernen, in: DERS., Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992, 321-340.
- LÜCK, C., Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003.
- MEYER-BLANCK, M., Modelle des Religionsunterrichts im Überblick, in: Lernort Gemeinde 21 (2003) H. 4, 31-34.
- NIPKOW, K. E., Religionsunterricht für alle? Stellungnahme zum Hamburger Modell, in: ZPT 3 (2000), 293-311.
- DERS., Bildung, Gütersloh 1990.
- DERS., Bildung in einer pluralen Welt, 2 Bde., Gütersloh 1998.
- DERS., Pädagogik und Religionspädagogik zum Neuen Jahrhundert, Bd. 2, Gütersloh 2005.
- RAHMENPLAN BIBLISCHE GESCHICHTE, für die Sekundarstufe I, Stufe 7-10, Entwurfsfassung 2003.
- RITSCHL, D. / USTORF, W., Ökumenische Theologie / Missionswissenschaft, Stuttgart u.a. 1994.
- SAUER, R. / MOKROSCH, R. (Hg.), Ökumene im Religionsunterricht. Glauben lernen im evangelisch-katholischen Dialog, Gütersloh 1994.
- SCHAILKE, C., Von Religionen lernen in der Pluralität. Ansätze, Aufgabe und Entwicklungserfordernisse eines interreligiösen Religionsunterrichts im Überblick, in: SCHWEITZER, F. (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus, Gütersloh 2002, 164-178.
- SCHLÜTER, R., Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt 2000.
- SCHWEITZER, F. (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus, Gütersloh 2002.
- DERS., Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? Religion als pädagogische Herausforderung in der pluralen multireligiösen Gesellschaft, in: EvErz 49 (1997), 266-279.

- SPIEB, M., Was ist der bremische Religionsunterricht? Der „Biblische Geschichtsunterricht“ zwischen Gestern und Morgen, in: Die Brücke 1 (1996), H. 1, 11-15.
- DERS., M., Religionsunterricht oder nicht? Der Biblische Geschichtsunterricht im Land Bremen, in: LOTT, J. (Hg.), RELIGION – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, 81-102.
- DERS. / JASPERS, H.F., Neue Anstrengungen für den Bremer Religionsunterricht nötig, in: Die Brücke 9 (2004), 34-35.
- DERS., Islamunterricht an Bremens Schulen. Modellprojekt vor dem Anfang, in: Die Brücke 6 (2001), H. 2, 37-38.
- STOCK, H., Jenseits von Konfessionalismus und Neutralismus – Bemerkungen zum Streit um den Religionsunterricht in Bremen, in: DERS., Beiträge zur Religionspädagogik, Gütersloh 1969, 135-147.
- DERS., Religionsunterricht in Bremen – Probleme und Chancen in bildungs-rechtlicher Sicht, www.schulebremen.de/bgu/stock-vortrag-hb.htm (10.04.2006), 1-29.
- STOLZ, F., Grundzüge der Religionswissenschaft, Tübingen ²1997.
- STURM, W., Religionspädagogik und Erfahrung – Neuere Tendenzen in der Fachdidaktik des Religionsunterrichts, in: ZENNER, M. (Hg.), Fachdidaktik zwischen Fachdisziplin und Erziehungswissenschaft, Bochum 1990, 131-155.
- SWIDLER, L. (Hg.), Towards a Universal Theology of Religion, Maryknoll, NY 1987.
- TANGERMANN, CH., Die Bremer Klausel (Art. 141 GG) angesichts neuer Fragestellungen. Zugleich ein Beitrag zur Zukunft des Religionsunterrichts in multireligiöser Gesellschaft, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 50 (2005), 184-206.
- VG BREMEN, Beschluss vom 19.5.2005 (6 V 760/05).
- WEIßE, W. (Hg.), Wahrheit und Dialog, Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster u.a. 2002.
- WULFF, H., Religionsunterricht in den Bremer Schulen. Ist die Bremer Landesverfassung zweideutig? Öffentlicher Vortrag der Humanistischen Union veranstaltet vom Ortsverband Bremen am 20. März 1964, 1-24.
- ZIEBERTZ, H.-G., Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: HILGER, G. / LEIMGRUBER, S. / DERS., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 180-200.
- DERS., Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, in: DERS., / SIMON, W. (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 47-78.