

## Zum Stand des Religionsunterrichts für alle in Hamburg

Verschiedene Anlässe haben dazu geführt, dass der „Hamburger Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ – so lautet bisher die offizielle und juristisch korrekte Bezeichnung – erneut in eine überregionale Aufmerksamkeit gerückt ist. Schon länger ist in Hamburg eine intensive Debatte der beteiligten Religionsgemeinschaften und kirchlichen Institutionen in Gange, wie die durch die in diesem Jahr zwischen drei muslimischen Verbänden (Schura, Ditib, VIKZ) und den Aleviten und dem Bundesland Hamburg geschlossenen Staatsverträge anstehenden Veränderungen der juristischen Rahmenbedingungen in angemessener Weise konzeptionell abgebildet werden können. Sie regeln unter anderem das Recht der Verbände, über die inhaltliche Übereinstimmung eines staatlich zu erteilenden islamischen Religionsunterrichts mit den eigenen Grundsätzen gemäß Artikel 7 Absatz 3 GG zu entscheiden. Diese gegenüber dem gegenwärtig etwa in Nordrhein-Westfalen praktizierten Beiratsmodell klare Regelung macht die islamischen Verbände und die alevitische Gemeinschaft zu rechtmächtigen Partnern der staatlichen Seite in der gemeinsamen Verantwortung der *res mixta* des Religionsunterrichts. Gleichzeitig werden sie für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland zu gleichberechtigten Partnern für einen Religionsunterricht, in dem Schülerinnen und Schüler aller religiösen und weltanschaulichen Orientierungen auch weiterhin gemeinsam unterrichtet werden, sofern sie nicht von ihrem Grundrecht der Abmeldung Gebrauch machen.

Religiöse Gruppen, die eine gewisse Stabilität und Präsenz und damit auch gesellschaftliche Wirkung haben, dürfen gegenüber den traditionellen Kirchen nicht benachteiligt sein. Ganz im Gegenteil muss ein virulentes Interesse daran bestehen, religiöse Organisationen nach Kräften in das gesellschaftliche Religionssystem zu integrieren. Auch in dieser Hinsicht ist also der Abschluss der Staatsverträge eine Entwicklung, die man evangelischerseits nicht nur tolerieren, sondern begrüßen muss als Ausdruck einer gestiegenen – und vor allem verbindlich geregelten – Wirksamkeit und Funktionalität der gesamtgesellschaftlichen religiösen Kommunikation.

Zusätzlich erlangte der im Landtagswahlkampf in Schleswig-Holstein von SPD und Grünen aufgebrachte Plan, auch hierzulande den Religionsunterricht künftig „wie in Hamburg konfessionsübergreifend“ zu gestalten, eine hohe mediale Aufmerksamkeit. Der Hamburger Weg, erscheint dabei wie ein politisch interessanter Export- bzw. Importartikel, der er – wie im Folgenden auch dargestellt wird – nicht sein kann und sein will. Dennoch können vorhandene Erfahrungen und Problemfelder für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts insgesamt fruchtbar gemacht werden.

## 1 Zur aktuellen Situation<sup>1</sup>

Als Folge und Ausdruck der Kommunikationskultur der verschiedenen religiösen Gruppen und Vereinigungen in Hamburg hat bisher die Nordelbische Kirche andere Gemeinschaften sozusagen „freiwillig“ unter einem gemeinsamen Dach für die Organisation des Religionsunterrichts für alle versammelt, da nur sie religionsverfassungsrechtlich als Rechtsträgerin einer Verantwortung in Frage kam. Die römisch-katholische Kirche war schon aus historischen – sie hat nach dem Krieg keinen eigenen konfessionellen Religionsunterricht beim Hamburgischen Staate eingefordert –, sicher aber auch aus theologischen und religionspädagogischen Gründen nicht beteiligt. Als Religionsunterricht für alle *in evangelischer Verantwortung* konnte der Religionsunterricht im Interesse aller Beteiligten, also von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern und den beiden institutionellen Playern Staat und Kirche mit Gewinn erteilt werden. Die Verfassungskonformität dieser Konstruktion wurde 2002 durch das Link-Gutachten – wenn auch nicht unwidersprochen – bestätigt, sodass eine 10-jährige Phase der Konsolidierung des Religionsunterrichts für alle eintrat. In dieser Zeit wurde sowohl wissenschaftlich als auch praktisch-methodisch am Hamburger Weg weitergearbeitet.

Aus dieser Praxis heraus ergeben sich wenigstens zwei starke Argumente für eine Fortführung des gemeinschaftlichen Modells: Zum einen kann der Hamburger Religionsunterricht mit erstaunlich geringen Abmeldezahlen aufwarten, was seine hohe Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern und Eltern belegt.<sup>2</sup> Zum anderen haben die muslimischen Verbände keinen Zweifel daran gelassen, dass sie ihrerseits mit bestimmten Veränderungen am bewährten gemeinsamen Unterricht festhalten wollen, selbst wenn sie durch die Abschlüsse der Staatsverträge grundsätzlich einen je eigenen Religionsunterricht einfordern könnten. Der bisherige gemeinsame Unterricht der Schülerinnen und Schüler ist also wie die gemeinsame Absprache von Rahmenplänen und Inhalten des Religionsunterrichts mit der Nordelbischen Kirche nicht als Kröte wahrgenommen worden, die man als nicht religionsverfassungsrechtlich vertretungsbefähigte Gruppe zu schlucken hatte, sondern als Chance, sich in einem steten Reflexions- und Lernprozess in einer heterogenen Gruppe von religionspädagogisch Interessierten und Versierten weiterzuentwickeln.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Zur Entwicklung und aktuellen Situation im Detail siehe die zahlreichen Hinweise im einleitenden Beitrag von Wolfram Weiße in ders. (Hrsg.). 2008. *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg*, Münster, 9–18 sowie kürzlich in Vieregge, Dörthe und Wolfram Weiße. 2012. Antwort auf religiöse Vielfalt: Islamischer Religionsunterricht oder Religionsunterricht für alle?, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64: 55–66, dort auch detaillierte weitere Literaturhinweise (58).

<sup>2</sup> Nach einer Umfrage der zuständigen hamburgischen Schulbehörde aus dem vergangenen Jahr liegt die Abmeldequote bezogen auf alle Hamburger Schülerinnen und Schüler bei weniger als 1%. Dieses unvermutete Ergebnis soll im nächsten Jahr durch eine erneute Umfrage überprüft werden.

<sup>3</sup> Siehe Vieregge/Weiße, a. a. O., 60 (wie Fn. 1).

## 2 Re-Organisation der theologischen, religionspädagogischen und religionsverfassungsrechtlichen Argumente

Die inhaltlichen Bestimmungen eines Religionsunterrichts, der die gesellschaftliche multireligiöse Wirklichkeit ernst nimmt und bezüglich seiner Ziele bzw. der auszubildenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zugrunde legt, sind in den letzten Jahren mehr oder weniger unverändert geblieben. Im Paradigma einer religiös pluralen Gesellschaft ist es notwendig, eine „starke, aktive Toleranz“ auszubilden, die sich nicht im Konsens über gewisse basale Einsichten des allgemein Menschlichen erschöpft und damit vorhandene Gegensätze „vernebelt oder ausklammert“ und in der Folge nur eine „schwache, passive Toleranz“ erzeugen kann. Erstere sucht „die tragfähige Verständigung durch das Differentielle hindurch“.<sup>4</sup> Eine wertneutrale Vermittlung von religiösem Wissen unter staatlicher Ägide ist dementsprechend nur die zweitbeste Methode der Toleranzerziehung, denn wo der persönliche Standpunkt nicht nur indifferent, sondern methodisch ausgeblendet ist, entfällt die Herausforderung der weltanschaulichen Kontroverse.

Toleranz ist dabei nicht allein ein – sich womöglich (nur) rational aufdrängendes – pragmatisches Prinzip des christlichen Glaubens, sondern ergibt sich zwingend aus dem evangelischen Glauben selbst: „Der spezifische Inhalt der Glaubensüberzeugung begründet also einen spezifischen Zug im Verhältnis der Organisation Kirche zu ihrer Umwelt: ihren Verzicht auf Überzeugungszwang. [...] Die Kirche ist im Verhältnis zu ihrer Umwelt auf eine Toleranz aus Prinzipientreue festgelegt, die sich gerade dadurch als prinzipientreu ausweist, dass sie Grenzen kennt (keine Toleranz gegenüber Intoleranz aus Prinzip).“<sup>5</sup>

Neben der theologischen Begründung gibt es auch starke pädagogische Argumente für das Lernen in inhomogenen Gruppen. Allerdings gilt hier eine Einschränkung: Sowohl die Moderation solcher Lernprozesse als auch die in der Gruppe gepflegte Kommunikationskultur selbst muss die Würde der miteinander um die Wahrheit ringenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer um jeden Preis wahren. Nur durch vertrauensvolle Beziehungen wird das Lernen in inhomogenen Gruppen zu einem Erfolgsmodell – das gilt nicht alleine für religiöse Bildungsprozesse, aber aufgrund ihrer existenziellen Bedeutung dort besonders.

Die Vermittlung von traditionell geprägten, „kirchlichen“ Glaubensansichten nimmt seit einiger Zeit aus guten Gründen gegenüber einer schüler- und erfahrungszentrierten Religionspädagogik weniger Raum im Religionsunterricht ein. Daher ist es zuneh-

---

<sup>4</sup> Siehe Nipkow, Karl Ernst. 2010. *Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche* (Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Band 3), Gütersloh, 320f. Da sich moderne Konzeptionen von Religionsunterricht durchgehend – wenn auch von verschiedenen Startpunkten herkommend – auf eine Kooperation beziehen, die mehr als eine pragmatische Duldung der Differenzen bedeutet, ist der teilweise polemisch geführte Streit zwischen Befürwortern und Widersachern des Hamburger Weges glücklicherweise weitgehend obsolet. Vielmehr lässt sich mit den von Nipkow geprägten Begriffen auch der Hamburger Weg, vor allem in seiner weiterentwickelten Form, religionspädagogisch begründen.

<sup>5</sup> Herms, Eilert. 1990. Religion und Organisation. Die gesamtgesellschaftliche Funktion von Kirche aus der Sicht der evangelischen Theologie, in: ders., *Erfahrbare Kirche. Beiträge zur Ekklesiologie*, Tübingen, 49–79: 71.

مند weniger plausibel, Identitätsbildung anhand von Differenzerfahrungen in inhomogenen Gruppen zwar grundsätzlich gutzuheißen, ihnen jedoch zumindest eine Phase der binnenkirchlichen Identitätsbildung in geschützten konfessionellen Lerngruppen vorzuschalten.<sup>6</sup> Zusätzlich sind homogene religiöse Lerngruppen selbst unter Idealbedingungen kaum noch in der Praxis vorzufinden, selbst in ansonsten geprägten evangelischen oder katholischen Umwelten.

Paradoxerweise sorgte jedoch die positiv zu beurteilende religionsverfassungsrechtliche Gleichstellung der muslimischen und alevitischen Religionsgemeinschaften im gleichen Zuge für eine neu zu überwindende religionsverfassungsrechtliche Hürde für die gewünschte Fortführung des gemeinsamen Unterrichts. Christoph Link attestierte zwar der geltenden organisatorischen Gestalt des Religionsunterrichts in Hamburg wie oben erwähnt die Verfassungsgemäßheit, jedoch gerade unter Bezug auf seine Konstitution *in evangelischer Verantwortung*.<sup>7</sup> Genau diese kann nach der rechtlichen Ermächtigung der muslimischen und alevitischen Verbände nicht mehr für den Religionsunterricht für alle insgesamt geltend gemacht werden. Zwar können die Religionsgemeinschaften aus religionspädagogischen oder pragmatischen Gründen einen *eigenständigen* Religionsunterricht – wie die römisch-katholische Kirche – ausschlagen, sie können die Verantwortung im Sinne der verfassungsrechtlichen Übereinstimmung des Unterrichts mit den eigenen Grundsätzen aber nicht ohne Weiteres delegieren. Schon im Gutachten selbst stellte Link vorausschauend auf eine weitere Entwicklung die verfassungsmäßige Schranke für einen Religionsunterricht nach Artikel 7,3 klar: Zwar könne religionsverfassungsrechtlich akzeptiert werden, wenn beispielsweise *christliche* Konfessionen beschließen würden, ihre bekenntnismäßigen Differenzen zu Gunsten der sie verbindenden grundlegenden Überzeugungen in den Hintergrund zu stellen. Nicht mehr unter den verfassungsgemäßen Religionsunterricht fallen jedoch alle Versuche, eine

„Ökumene vorwegzunehmen, die wegen grundsätzlicher Bekenntnisdifferenzen im kirchlichen Leben noch nicht eingelöst ist; juristisch gesprochen: Solange sie eigenständige Religionsgemeinschaften mit unterschiedlichen Bekenntnissen bleiben. Erst recht gilt dies naturgemäß von einer ‚Ökumene der Weltreligionen‘, die tatsächlich nicht besteht und bei der die Schnittmenge gemeinsamer Überzeugungen so gering ist, dass von gemeinsamen Bekenntnisgrundsätzen i. S. d. Art. 7 Abs. 3 GG nicht die Rede sein kann.“<sup>8</sup>

Auch Peter Unruh kommt aus diesen und weiteren Gründen zu dem Ergebnis, dass schulorganisatorische „Bestrebungen, verschiedene Bekenntnisse zu einem übergeordneten ‚Religionsunterricht‘ zusammenzufassen, [...] mit Art. 7 Abs. 3 GG nicht verein-

---

<sup>6</sup> „Erst wer die eigene Religion kennt, kann über sie in den Dialog treten.“ Einmal abgesehen davon, dass Religion in diesem Satz unterbestimmt bleibt, weist dieses Standardargument auf die Klärungsbedürftigkeit des Begriffes „Dialog“ hin.

<sup>7</sup> Siehe Link, Christoph. 2002. Rechtsgutachten. Über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ mit Art. 7 Abs. 3 GG, in: Wolfram Weiße (Hrsg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster, 201–230: 216.

<sup>8</sup> Link, Christoph. 2008. Verfassungsrechtliche Gestaltungsspielräume für die Weiterentwicklung eines dialogischen „Religionsunterrichts für alle“ in Hamburg, in: Wolfram Weiße, a. a. O. (wie Fn. 1), 51–60: 55.

bar [sind]. Dies gilt auch für gleichlaufende Tendenzen aus der Religionspädagogik, die auf eine Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts hinwirken.“<sup>9</sup>

Der letzte Halbsatz verweist unmittelbar auf den strittigen Punkt. Bezüglich des Hamburger Religionsunterrichts für alle (egal, ob in evangelischer oder anderer Verantwortung) kann genau wie bei anderen konfessionell-kooperativen Modellen von Entkonfessionalisierung nicht die Rede sein. Nicht der kleinste gemeinsame Überzeugungsnenner ist das Material eines ansonsten Divergenzen vermeidenden Unterrichts, ganz im Gegenteil wird gerade der unverzichtbare Wert einer konfessionellen Position und die daraus erwachsende Notwendigkeit und Herausforderung, mit deren Verschiedenheit umzugehen, betont und in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt. Man könnte also weitergehend konstatieren, dass ein Unterricht, der die Wahrheitsfrage, die gar nicht anders zu beantworten ist als im Sinne einer *confessio*, nicht umgeht und daher *nicht* in der inhaltlichen Verantwortung des Staates liegen kann, dem Sinn der Verfassung sogar vollständig entspricht. Sowohl der klassische Wortlaut der Formulierung des Art 149 WRV („in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“) als auch die darauf bauende Auslegung des Begriffes von Religionsunterricht durch das BVerfG wird durch den Religionsunterricht in Hamburg erfüllt, wenn die unter Rückgriff auf Herms entwickelte fundamentaltheologische Herleitung der Toleranz als *notwendige Konsequenz dieser konfessionellen Positivität und Gebundenheit* zugrunde gelegt wird:

„Er ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln ist seine Aufgabe.“<sup>10</sup>

Der juristische Stolperstein für den Religionsunterricht für alle ist also nicht seine konfessionelle Konstitution an sich, sondern die ja auch in der christlichen Theologie lange angenommene und vom Verfassungsgericht nach wie vor vorausgesetzte Unvereinbarkeit von letztbegründenden Wahrheiten (Konfessionen).<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Unruh, Peter. 2012. *Religionsverfassungsrecht*, 2. Auflage, Baden-Baden, 249 f., Zitat 250.

<sup>10</sup> WRV und BVerfGE zitiert nach Unruh, a. a. O., 418.

<sup>11</sup> Ein Religionsunterricht, in dem verschiedene konfessionelle Systeme authentisch vertreten werden, wirkt konfessionsrelativierend, aber nicht -nivellierend. Seine Basis ist seine *konfessionelle Grundierung an sich*. Eine solche *prinzipielle* Füllung des Konfessionsbegriffes würde für die Beurteilung der Verfassungsgemäßheit von Religionsunterricht weitaus sachgemäßer sein als dessen bisher herangezogene *materiale* Bestimmung, die lediglich die Übereinstimmung der Inhalte mit dem tradierten dogmatischen Gehalt prüfen kann. Auch in einer solchen Umgewichtung des Konfessionellen sehe ich mich durch Äußerungen von K. E. Nipkow gestützt, der im „Überdruß an einer dogmatisch und liturgisch erstarrten christlichen Theologie und Kirche“ einen Hauptgrund für die (sachlich natürlich falsche) Preisgabe der theologischen Fundierung und damit konfessionellen Prägung des Religionsunterrichts sieht (Nipkow, Karl Ernst. 2010. Grundlagen und Profil eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts angesichts religiöser Heterogenität, *Braunschweiger Beiträge für Theorie und Praxis von Ru und Ku*, 131/Heft 3: 29–36: 32f.). Zur theologischen Grundierung ist weiterhin ein „positioneller Pluralismus“ hilfreich, wie Wilfried Härle ihn entwickelt in: Härle, Wilfried: 2008. *Spurensuche nach Gott. Studien zur Fundamentaltheologie und Gotteslehre*, Berlin, 96–108: 104.

Ähnlich wie die Übereinstimmungsklausel wird auch der Begriff der Verantwortung dann handhabbar, wenn darunter mehr verstanden wird als die jeweils nur auf eine einzige – nämlich die eigene – Religionsgemeinschaft und ihre in der Tat nicht universalen Grundsätze bezogene Sicherung der Deckungsgleichheit von Unterrichtsinhalten und dogmatischen Grundsätzen. Die Verantwortung für einen projizierten Religionsunterricht für alle kann nur differenziert *und* gemeinschaftlich wahrgenommen werden: Die evangelische Kirche kann *im engen Sinne* nur die Teile verantworten, in denen Inhalte, Positionen und Perspektiven der evangelischen Kirche(n) von einer evangelischen Lehrkraft behandelt werden. In einem *weiteren Verständnis* kann die evangelische Seite jedoch sehr wohl die Teilnahme evangelischer Kinder und Jugendlicher an den Abschnitten des Unterrichts verantworten, in denen muslimische (alevitische, jüdische ...) Inhalte, Positionen und Perspektiven von muslimischen (alevitischen, jüdischen ...) Lehrkräften behandelt werden. Das gemeinsame Projekt des Religionsunterrichts setzt voraus, dass sich die beteiligten Religionsgemeinschaften gegenseitig zusichern und theologisch wie religionspädagogisch plausibilisieren, dass jeweils dort, wo einer der Partner den Unterricht im engeren Sinne verantwortet, die anderen diesen Inhalt im weiteren Sinne ebenfalls verantworten können. Voraussetzungen dafür ist die Kultivierung der Wahrheitsfrage<sup>12</sup>, die sich in kritischer, aber respekt- und würdevoller Nachfrage, in authentischer und toleranter Kommunikation äußert, die sich zwischen Bestimmtheit und Offenheit einerseits und Eindeutigkeit und Ambivalenz andererseits bewegt.<sup>13</sup>

Der eigentliche Dissens besteht also zwischen einer gewandelten theologischen Bestimmung des Konfessionellen und einer prinzipienwahrenden verfassungsrechtlich normierenden Bestimmung, die diesen Wandel bisher nicht nachvollzogen hat. Inwiefern erstere vom Verfassungsgeber als gegeben zu akzeptieren und nicht seiner Definitionsmacht unterworfen ist, wäre noch zu prüfen.

### 3 Praktische Perspektiven<sup>14</sup>

In zahlreichen Treffen der Fachgremien und der offiziellen Vertreterinnen und Vertreter der Religionsgemeinschaften sind die Möglichkeiten und Bedingungen für eine Fortsetzung der erfolgreichen Zusammenarbeit bedacht worden. Aktuell wird beispielsweise die religionsverfassungsrechtliche Verantwortung der Religionsgemeinschaften – anders als in den ersten Entwürfen – nicht mehr als *gemeinsame*, sondern als *gleichberechtigte* Verantwortung beschrieben und damit dem juristischen Einspruch stattgegeben. Auch andere rechtliche Akte wie zum Beispiel die Autorisierung (Voka-

---

<sup>12</sup> Siehe Doedens, Folkert. 2004. *Religionsunterricht für alle – Hamburger Perspektiven auf das Fach „Religion und Kultur“*, Vortrag in Zürich (<http://pti.nordkirche.de/fix/downloads/Allgemein/zuersch.pdf>), 12.

<sup>13</sup> Moxter, Michael. 2002. Wahrheit und Dialog. Eine christliche Perspektive, in: Wolfram Weiße (Hrsg.), *Wahrheit und Dialog: Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster u. a., 53–67.

<sup>14</sup> Die folgenden Angaben über konkrete Planungsschritte hat Hans-Ulrich Keßler, Leiter des PTI der Nordkirche, der maßgeblich an der Konzeption beteiligt ist, erarbeitet.

tion) der Lehrkräfte können ebenfalls nicht als gemeinsame Handlung *mehrerer* autorisierender Religionsgemeinschaften vollzogen werden, gegebenenfalls erst recht nicht deren Entzug und liegen daher in der jeweiligen Verantwortung der Religionsgemeinschaften.

Leitziel dieser Arbeit bleibt es, eine Verantwortungsstruktur für die Inhalte des Religionsunterrichts im Rahmen von Artikel 7 Absatz 3 GG zu schaffen, die sowohl alle Religionsgemeinschaften i. S. des GG gleichberechtigt am Religionsunterricht beteiligt als auch eine gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit ermöglicht, um so die bestehende, bewährte dialogische Form des Religionsunterrichtes zu erhalten. Konkret wird hierzu eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die aus Vertreterinnen und Vertretern der zuständigen Behörde sowie aus Vertreterinnen und Vertretern solcher Religionsgemeinschaften besteht, die beabsichtigen, die Inhalte eines Religionsunterrichts in gemischtkonfessionellen Klassenverbänden und Lerngruppen in Hamburg zu verantworten (derzeit Schura, Ditib, VIKZ, Aleviten und Nordkirche). Die Arbeitsgruppe legt ihre Ergebnisse den jeweiligen Entscheidungsgremien zum Beschluss vor.

Während der nächsten 5 Jahre sollen an etwa drei bis fünf Pilotschulen in Hamburg Modelle eines Religionsunterrichts für alle implementiert und evaluiert werden. Dabei werden zwei Ebenen unterschieden: Einerseits werden von den Fachstellen der Religionsgemeinschaften und der Stadt konkrete Vorschläge zu einzelnen Aspekten des Modells entwickelt, andererseits werden die Entscheidungsträgerinnen und -träger der Religionsgemeinschaften und der Stadt gemeinsam über den Stand der Modellentwicklung informiert, damit diese ihren Entscheidungsgremien den erreichten Stand darstellen können. Diese prüfen die Vorschläge und geben Rückmeldungen an die eigenen Fachstellen, um sie wiederum in die folgende Themensitzung einspeisen.

Folgende Fragestellungen werden aktuell verfolgt:

- a) *Ausbildung*: Einigkeit besteht darüber, dass alle Lehrerinnen und Lehrer, die den Religionsunterricht in Hamburg erteilen, grundständig universitär in den Bereichen Theologie, Pädagogik und interreligiöse Didaktik ausgebildet sein müssen. Einigkeit besteht weiterhin darüber, dass in einer klar definierten Übergangsphase auch nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte aus dem muslimischen und alevitischen Bereich, die eine von Stadt und Religionsgemeinschaften gemeinsam konzipierte Weiterbildung erfolgreich absolviert haben, den Religionsunterricht in Hamburg mit gewissen Einschränkungen erteilen dürfen.
- b) *Pädagogische Grundsätze*: Die Fachstellen der Religionsgemeinschaften und die Stadt sind sich darin einig, dass die bereits geltenden fünf didaktischen Grundsätze des Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung<sup>15</sup> auch unter neuen Bedingungen fortgelten. Diese Grundsätze lauten: Schüler- und Lebensweltorientierung, Traditionsorientierung, Dialogorientierung, Authentizität, Wissenschaftsorientierung. Einigkeit besteht auch darin, dass ein gemeinsamer Lehrplan

---

<sup>15</sup> Siehe dazu ausführlich Doedens, a. a. O. (wie Fn. 12), 3.

erarbeitet wird, der in formal getrennten Verfahren in einer je eigenen Gemischten Kommission zwischen den Religionsgemeinschaften und der Stadt beschlossen wird.

- c) *Schulorganisation*: In Bezug auf schulorganisatorische Fragen werden auf der Ebene der Fachstellen der Religionsgemeinschaften folgende Überlegungen angestellt: Zu den Leitideen der Weiterentwicklung des Hamburger Weges gehört, dass Schülerinnen und Schülern nicht nur in ihren Mitschülerinnen und -schülern authentische Stimmen anderer Religionen begegnen, sondern auch in ihren Lehrerinnen und Lehrern. Folglich müssen diese so eingeplant werden, dass Lehrkräfte unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in einem noch zu definierenden Zeitraum in derselben Lerngruppe kooperativ oder sequenziell unterrichten. Zugleich muss für jede einzelne Unterrichtsstunde erkennbar bleiben, welche Religionsgemeinschaft deren Inhalte verantwortet, damit diese bei Beschwerden prüfen und gegebenenfalls notwendige regularische Schritte einleiten kann.

Die Fachstellen der Religionsgemeinschaften arbeiten zurzeit mit folgendem Modell, um beide Zielstellungen zu erreichen: In einem *Jahrgang* einer Schule findet in der Regel entweder Religionsunterricht in evangelischer oder muslimischer oder alevitischer Verantwortung statt. An *einer* Schule gibt es stets alle drei Arten von Religionsunterricht für alle sowohl in evangelischer *als auch* in muslimischer *als auch* in alevitischer Verantwortung. Die Verteilung soll von den Schulleitungen nach zwischen Religionsgemeinschaften und Stadt Hamburg zu vereinbarenden Kriterien organisiert werden. Die Behörde stellt Instrumente zur Überprüfung der kriteriengemäßen Verteilung zur Verfügung.

Konkret bedeutet dies: Die Nordkirche arbeitet im Rahmen des bereits bestehenden Modells für den „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ weiter, verzichtet jedoch in einem klar definierten Rahmen auf bestimmte Stundenkontingente, die sie den anderen Religionsgemeinschaften „zur Verfügung stellt“. Sie verantwortet (im weiten Sinne) diese Teile als sinnvolle, zum dialogorientierten religionspädagogischen Gesamtkonzept evangelischen Religionsunterrichts passende Ergänzungen der in eigener („enger“) Verantwortung erteilten Phasen. Dies gilt vice versa auch für die muslimischen Verbände bzw. die Aleviten.

Nach Vorstellung der Behörde sollen im Schuljahr 2013/14 erste Schulklassen im Rahmen des Modellprojekts unterrichtet werden. Realistischer scheint eine Einführung in den Modellschulen im Schuljahr 2014/15 zu sein.

#### 4. Ein Ausblick

Ein Bericht über den Religionsunterricht für alle in Hamburg am Ende des Jahres 2012 sorgt für das eine oder andere Déjà-Vu. Seine Organisationsform bleibt ein „Projekt in Bewegung“. Ich nenne gerade angesichts aktueller politischer Begehrlichkeiten einige Konsequenzen:

- a) Zu den unstrittigen Vorteilen gehört es, dass der Religionsunterricht in Hamburg nicht als langfristige zu beseitigendes Relikt vergangener Kirchenherrlichkeit

betrachtet wird (wie es in manchen anderen Bundesländern unverhohlen getan wird), sondern im Gegenteil als Ausweis eines funktionierenden und der Gesellschaft dienlichen Zusammenspiels von Religion und Staat und ihren jeweiligen Institutionen. In Hamburg ist wenig vom „Überdruß an einer dogmatisch [...] erstarrten christlichen Theologie und Kirche“<sup>16</sup> zu spüren, vielmehr wird an entscheidenden Stellen wahrgenommen, dass die Kirche mit hohem Aufwand eine engagierte Position vertritt, die ihren eigenen Grundsätzen genauso entspricht wie den Herausforderungen einer multireligiösen Stadt.

- b) Im Hamburger Weg haben muslimische Gruppen mit dem Staat und anderen Religionsgemeinschaften vertraglich vereinbart, Religion als rational reflektierbare und kommunizierbare, wissenschaftlich beschreibbare und an den Grundrechten des Staates auszurichtende menschliche Grundbefindlichkeit zu betrachten. Sie soll im öffentlichen Bildungsraum verankert sein. Allein dieser Grundkonsens ist kaum zu überschätzen hinsichtlich seiner positiven Wirkung auf gesellschaftlich oft imaginierte – und leider nach wie vor manchmal reale – Bilder von religiösen Kaderschulen in abgeschirmten Räumen oder ebenso weit verbreitete Vorurteile, dass Religion sozusagen prinzipbedingt nicht-rational und individualistisch ist.<sup>17</sup>
- c) Nach wie vor gilt, dass der Hamburger Weg nur auf der Basis jahrzehntelanger vertrauensvoller und erfolgreicher Zusammenarbeit der Religionsgemeinschaften funktioniert. Er kann daher kein Export- bzw. Importartikel für andere Bundesländer sein, denen entsprechende Voraussetzungen (Vernetzung der Religionsgemeinschaften auf Länderebene) – noch – fehlen. Er kann jedoch ein Baustein in einer intensiven konzeptionellen Arbeit zum Religionsunterricht sein. Die aufwändigen Planungsarbeiten und der hohe stetige Abstimmungsbedarf müssen bedacht werden, wenn aus schulorganisatorischer und -politischer Sicht von einem Religionsunterricht geträumt wird, der alle Schülerinnen und Schüler in *einem* Unterricht versammelt. Die Pflicht eines Alternativ-Unterrichts in Folge der zwingend notwendigen Abmeldemöglichkeit bleibt allemal bestehen.
- d) Ein Kalkül, das lediglich Stundenanteile eines – verfassungsmäßig definierten – konfessionellen Religionsunterrichts berücksichtigt und daher eine Verlustrechnung für den evangelischen Religionsunterricht aufmacht, übersieht – neben den oben ausgeführten theologischen Widersprüchen – mindestens zwei weitere, grundsätzliche Aspekte:  
Zum einen greift es zu kurz, den schulischen Religionsunterricht mehr oder weniger zum einzigen – und damit auch entscheidenden – Ort religiöser Bildung zu erheben. Definiert man noch einmal deutlicher, was spezifische Bildungsziele des schulischen Religionsunterrichts in Ergänzung anderer Bildungsveranstaltungen und

---

<sup>16</sup> Nipkow (wie Fn. 11).

<sup>17</sup> Der von mir an anderer Stelle etwas keck benannte „volkskirchliche Islam“ ist in Hamburg zumindest teilweise sehr real. (Siehe Haese, Bernd-Michael. 2010. Schulischer Religionsunterricht (in) einer Volkskirche der Zukunft, in: ders. und Uta Pohl-Patalong [Hrsg.], *Volkskirche weiterdenken: Zukunftsperspektiven der Kirche in einer religiös pluralen Gesellschaft*, Stuttgart: Kohlhammer, 177–190, hier 186.)

-orte sind, kann auch die Sorge um den Verlust des evangelischen Spezifikums im schulischen Religionsunterricht kleiner werden.<sup>18</sup>

Zum anderen muss der schulische Religionsunterricht nicht nur im Rahmen anderer religiöser Bildungsveranstaltungen gesehen werden, sondern im Rahmen öffentlichen Handelns der Kirche insgesamt (siehe Punkt a). Aus dieser Perspektive ist der Religionsunterricht für alle für die evangelische Kirche ein Erfolgsmodell, das in der öffentlichen Wahrnehmung für weit mehr Interesse an der Kirche und eine höhere Akzeptanz ihrer gesellschaftlichen Präsenz (und damit des Religionsunterrichts) sorgt als die meisten konfessionellen Religionsunterrichte herkömmlicher Art. Ein Nebenargument: Ein Religionsunterricht für alle, der von der staatlichen Seite gefördert und protegert wird, ist für die religiöse – auch spezifisch evangelische – Bildung zweckdienlicher und effektiver als ein nach Verordnung eingerichteter konfessioneller Unterricht, der in Praxis jedoch bei jeder sich bietenden Gelegenheit ausfällt oder zweckentfremdet wird.<sup>19</sup>

- e) Der Religionsunterricht in Hamburg ist gegenüber einer herkömmlichen konfessionellen Erteilung ein hochgradig „integrales Geschehen“. Der oben benannte Projektcharakter und der daraus resultierende Bedarf an intensiven Absprachen und Problemlösungen bringt alle Beteiligten in einen Daueraustausch, der den Religionsunterricht zuverlässig davor bewahrt, eine selbstverständliche, aber eben auch nicht weiter diskussionswürdige, in der Öffentlichkeit daher auch belanglose Einrichtung zu werden.

Der Religionsunterricht hat, wie K. E. Nipkow festgestellt hat, teil an der Unübersichtlichkeit der pluralen Religiosität, die nun einmal Kennzeichen der spätmodernen Gesellschaft ist.<sup>20</sup> Daher können auch die Organisationsformen des Religionsunterrichts innerhalb einer Landeskirche und innerhalb der EKD nicht mehr übersichtlich im Sinne *eines* einheitlichen Modells als Auslegung der verfassungsgemäßen Bestimmung sein.<sup>21</sup> Für die Nordkirche ist das Nebeneinander von unterschiedlichen Formen des Religionsunterrichts in drei Bundesländern eine Bereicherung und kein Profilverlust.

---

<sup>18</sup> Siehe Haese, a. a. O. (wie Fn. 17), 189 f.; ebenso Vieregge/Weiße, a. a. O., 58 f. (wie Fn. 1).

<sup>19</sup> Siehe Mettes Forderung nach konzeptioneller Veränderung des Religionsunterrichts, will er sich „nicht selbst aus der Schule herauseskamotieren.“ (Mette, a. a. O. [wie Fn. 18], 95.)

<sup>20</sup> Siehe Nipkow, Karl Ernst. 2001. Art. Pluralität, Pluralismus, in: *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, 1520–1525, hier: 1521.

<sup>21</sup> Auch Norbert Mette betont, dass Religionsunterricht kontextuell gestaltet werden muss. Mette, Norbert. 2010. „Die Situation wird immer unübersichtlicher.“ Umgang mit religiöser Pluralität in der Religionspädagogik – ein Seitenblick in eine praktisch-theologische Nachbardisziplin, *Pastoraltheologische Informationen*, 30 (Heft 1): 84–96, hier 93 f.