

*Hans Mendl*

## Was bringt der Religionsunterricht denen, die ihn nicht besuchen?

### Bildungstheoretische Argumente für die Präsenz von Religion an öffentlichen Schulen

#### *I. Religion: gefährlich oder nützlich?*

Die Ansichten über die sozialen Auswirkungen von Religion in der Schule könnten gegensätzlicher kaum sein – teils werden sie für gefährlich gehalten, teils als nützlich gepriesen. Das durchaus wechselseitig ambivalente Beziehungsgefüge zwischen Kirche und öffentlicher Schule in Deutschland ist historisch bedingt und so auch verständlich und nachvollziehbar. Die historische Verhältnisentwicklung zwischen Kirche und Staat im Bereich des Schulwesens soll in diesem Beitrag deshalb in einem ersten Schritt genauer erläutert werden. In einem zweiten Schritt erfolgt dann eine Wendung hin zu einem positiven Aufweis dafür, welchen bildungstheoretischen Nutzen die öffentliche Schule davon haben kann, wenn Religion an ihr präsent ist.

#### *II. Die Last der Geschichte*

##### *1. Kirche und Schule – eine ambivalente Beziehung*

Der Blick in die Geschichte des Bildungswesens in Deutschland verdeutlicht, dass das Agieren der Kirche im schulischen Bildungsbereich von der Gesamtdynamik her eine Rückzugsgeschichte ist.

##### *a) Einheit von Christentum und Bildung*

Von der konstantinischen Wende an (im 4. Jahrhundert nach Christus) dominierte das Weltdeutungsmonopol des Christentums zunächst die Kultur und

alle Lebensbereiche in Europa. Das gesamte Mittelalter war christlich geprägt, so dass die Bezeichnung *mittelalterliche christianitas* durchaus angebracht ist. Auch das Schulwesen war kirchlich organisiert und konkretisierte sich in der Form von Kloster-, Stifts- und Domschulen.<sup>1</sup> Dabei war das Bildungsverständnis durchaus funktional: In den Genuss einer Bildung kamen künftige Kleriker und Gewerbetreibende, also diejenigen, die rudimentäre Kulturtechniken für ihren Berufsalltag benötigten, breite Bevölkerungsschichten blieben unbeschult. Nicht zuletzt wirkten sich die Klöster mit ihrer Kultur- und Bildungsleistung äußerst segensreich für die Kultivierung Europas aus.

Auf eine explizite religiöse Bildung konnte auch deshalb verzichtet werden, weil alle Lebensbereiche religiös durchdrungen waren und religiöses Lernen im Sinne eines grundlegenden Sozialisationsprozesses als ein Lernen von Religion im Alltag und an Personen des Umfelds vonstatten ging. In der Reformationszeit änderte sich die Lage insofern, als Bildung nun weit deutlicher als vorher eine kirchlich-konfessionelle Ausrichtung erhielt; die Schulen sollten neben der Familie die wichtigste Pflanzstätte der eigenen Religion sein. Alle Konfessionen wollten über Bildungseinrichtungen und vor allem über die ersten Formen eines expliziten Religionsunterrichts ihre Mitglieder konfessionell formen. In diesem Kontext der Reformationsstreitigkeiten entstanden dann auch die entsprechenden katholischen und evangelischen Bekenntnisschulen, die bis in die 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts Bestand hatten.

### *b) Die Entstehung der öffentlichen Schule*

Die Aufklärung motivierte den Ruf nach einer Schule für alle; dies führte zu einer Einführung der allgemeinen Schulpflicht, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts in vielen Teilen Deutschland postuliert wurde, auch wenn sich die konsequente flächendeckende Umsetzung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts hinzog. Seit dieser Zeit gibt es ein öffentliches Schulwesen unter staatlicher Aufsicht. Diese staatliche Schulaufsicht galt im weiterführenden Schulbereich seitdem mehr oder weniger durchgängig, während es im Volksschulbereich andere Festlegungen gab, die aber immer wieder zu Streitigkeiten zwischen den Kirchen und kirchenkritischen gesellschaftlichen Strömungen führten: So hatte bis zur Weimarer Verfassung auf der Distrikts- und Lokalschulebene der Pfarrer die sogenannte geistliche Schulaufsicht – pragmatisch war das verständlich, zählten doch Pfarrer und Leh-

---

<sup>1</sup> Vgl. zum geschichtlichen Aufriss: *H. Mendl*, Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt, in: R. Lachmann/B. Schröder (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*, Neukirchen-Vluyn 2007, S. 331–364; umfassend: *E. Paul*, *Geschichte der christlichen Erziehung*, Bd. 1: Antike und Mittelalter; Bd. 2: Barock und Aufklärung, Freiburg u.a. 1993–1995.

rer zu den wenigen Gebildeten gerade auf dem Land. Mit den Prozessen der Modernisierung und Säkularisierung einher gingen die kritischen Anfragen und Proteste gegen die Bekenntnisschule als Regelschule.

c) Die Reaktion auf den Nationalsozialismus

Die Nationalsozialisten versuchten auf verschiedenen Ebenen, den Einfluss des Christentums zurückzudrängen (z.B. Kruzifixverbot, Schließung von Klosterschulen, Entlassung kirchlicher Lehrer, Abschaffung des schulischen Religionsunterrichts); von besonderer Bedeutung für unsere Fragestellung erwies sich der äußerst polemisch geführte Kampf gegen die Bekenntnisschulen und die Umwandlung des Volksschulwesens in Gemeinschaftsschulen.<sup>2</sup> Im Zeitkontext ist es verständlich, dass man nach dem II. Weltkrieg eine wertemäßige Verankerung des Schulwesens im institutionalisierten Christentum für sinnvoll erachtete und die vom NS-Regime herbeigeführten Änderungen wieder rückgängig machte. Dies führte dazu, dass das Konfessionsschulwesen wieder eingeführt wurde, auch wenn es damals gesamtgesellschaftlich bereits dysfunktional war: Ein Fortschreiten der Säkularisierung und die Abnahme von konfessionellen Homogenitäten, die durch die Aufnahme von Flüchtlingen bedingt war, stellten ein Konfessionsschulwesen zunehmend in Frage.<sup>3</sup> Auch die starke Verankerung des Religionsunterrichts im Grundgesetz (Art. 7 Abs. 3) ist historisch als Absetzung gegen eine militante Ausgrenzung von Religion aus der Schule durch den NS-Staat zu verstehen: Im Sinne einer positiven Religionsfreiheit sollte das Recht auf religiöse Bildung auch an staatlichen Schulen garantiert werden. Dass aber auch im Fächerspektrum über den Religionsunterricht hinaus noch ein Bekenntnis zu einer christlichen Grundorientierung normal war, verdeutlichen die Eingangsseiten eines Deutschbuchs für die höhere Schule in Bayern aus dem Jahr 1952, die Dürers *Betende Hände* mit Dietrich Bonhoeffers *Von guten Mächten* programmatisch kombinierte – so etwas wird man in aktuellen Deutschbüchern nicht mehr vorfinden!<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. J. Maier, Das katholische Schulwesen im Nationalsozialismus 1933–1945, in: Ch. Kronabel (Hg.), Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, S. 224–257; M. Liedtke (Hg.), Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, Bd. 3. Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990, Bad Heilbrunn 1997, S. 190–191 und 255.

<sup>3</sup> Zur aktuellen regionalen Ausdifferenzierung von Religion in Deutschland siehe: H. Mendl, Religionsunterricht 2020 – Ein schulisches Fach im Spannungsfeld zwischen Pluralität und Konfessionalität, in: H. Rupp/S. Hermann (Hg.), Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013, S. 134–150, hier: 135f.

<sup>4</sup> Krell, Leo et al., Bayerisches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Bd. 5, München 1952; siehe auch Liedtke, Handbuch, a.a.O., S. 1103.



Abb. 1

#### d) Die Abschaffung der Konfessionsschulen

Waren 1955 in Deutschland noch die Mehrzahl der Schulen Konfessionsschulen, so änderte sich das Ende der 60er-Jahre: Zum Teil über Volkstentseide wurden die Bekenntnisschulen abgeschafft. In Bayern sind seit 1968 die Grund- und Hauptschulen sogenannte christliche Gemeinschaftsschulen (Art. 135 der Bayerischen Verfassung), in Baden-Württemberg seit dem Jahre 1967 (Art. 15 Abs. 1 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg, inhaltlich dann in Art. 16 ausgeführt): „In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen.“<sup>5</sup> Staatskirchenrechtlich führt diese Festlegung in ihrer Umsetzung zu Problemen, denn der Staat darf sich nicht anmaßen, zu beschreiben, was christlich ist. Zur inhaltlichen Konkretisierung dieser Verfassungsbestimmungen wurden deshalb beispielsweise in Bayern von der evangelischen und katholischen Kirche „Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolks-

<sup>5</sup> Dass diese Bestimmung heute immer neu begründungspflichtig ist, zeigt sich darin, dass das Baden-Württembergische Ministerium für Kultus und Unterricht erst im Jahre 2013 eine Erklärung abgegeben hat, wie diese Grundsätze der christlichen Gemeinschaftsschule nach den Artikeln 15 und 16 der Landesverfassung zu verstehen sind: <http://www.kirchenrecht-baden.de/document/26514> (zuletzt abgerufen im März 2017).

schulen“ formuliert (überarbeitet im Jahre 1988).<sup>6</sup> Es verwundert, dass die nach wie vor existierende verfassungsrechtliche Form der christlichen Gemeinschaftsschulen sowohl im öffentlichen Diskurs als auch innerkirchlich kaum wahrgenommen und problematisiert wird.

Die Abschaffung der staatlichen Schulen als Bekenntnisschulen war ein wichtiges Moment im Prozess der Säkularisierung und Entkirchlichung der deutschen Schulen.<sup>7</sup> Auch wenn es verständlich ist, dass sich immer wieder beispielsweise kirchliche Einrichtungen und Elternverbände gegen den Verlust eines kirchlichen Einflusses gewehrt haben (z.B. schon bei der Diskussion um Simultanschulen in der Weimarer Republik), so gab es angesichts der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (abnehmende volkshirchliche Prägung, Abnahme einer konfessionellen Homogenität, allgemeine Säkularisierungstendenzen) nur wenig Widerstand bei der Umwandlung der Konfessionsschulen kirchlicher Prägung in ein Gemeinschaftsschulwesen. Dazu trug sicherlich die Tatsache bei, dass den neuen Gemeinschaftsschulen, wie oben skizziert, ein sichtbarer christlicher Akzent verliehen wurde.<sup>8</sup> Ein zweites Motiv liegt darin, dass den Kirchen die Möglichkeit gegeben wurde, Privatschulen zu gründen bzw. Konfessionsschulen in Privatschulen in freier Trägerschaft umzuwandeln. In Baden-Württemberg nutzte die katholische Kirche dieses Angebot offensiv und gab sich nicht damit zufrieden, nur die Trägerschaft für Schulen zu übernehmen; entwickelt wurde das eigene differenzierte Schulmodell des *Marchtaler Plans*<sup>9</sup>, das wegen seiner pädagogischen Merkmale (Verknüpfung von Freiarbeit, vernetztem Lernen und Fachunterricht) nach wie vor ein Leuchtturmprojekt in der Bildungslandschaft mit einer hohen Strahlkraft weit über die Landesgrenzen hinaus darstellt.<sup>10</sup>

## 2. Aktuelle Positionsbestimmung

Im ersten Abschnitt konnte die Rückzugsgeschichte des Christentums im Bildungswesen nachgezeichnet werden. Schule heute ist im Grundsatz eine öffentliche Schule, in der keine Religionsgemeinschaft bevorzugt wird. Von

---

<sup>6</sup> F. Wetter/J. Hanselmann (Hg.), Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolksschulen, herausgegeben vom Vorsitzenden der Bayerischen Bischofskonferenz und vom Landesbischof der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, München 1988.

<sup>7</sup> K. Erlinghagen, Die Säkularisierung der deutschen Schule, Hannover 1972.

<sup>8</sup> Vgl. J. Dikow, Geschichte des katholischen Schulwesens seit den sechziger Jahren bis zur Gegenwart, in: Ch. Kronabel (Hg.), Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, S. 304–350, hier: 315.

<sup>9</sup> H. Gerst, Zur Freiheit berufen (Gal 5,13): Erziehung zu Freiheit und Verantwortung – der Marchtaler Plan. Das Erziehungs- und Bildungskonzept der Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, in: Engagement 14 (1996), S. 168–182.

<sup>10</sup> Gerst, Freiheit, a.a.O., S. 336.

da aus ergibt sich die Frage, in welchen Feldern Religion überhaupt noch institutionell an Schulen präsent ist, bevor im folgenden Kapitel inhaltlich geprägte Begründungsstrukturen für den Nutzen von Religion an Schulen formuliert werden können.

#### a) *Christliche Gemeinschaftsschule*

Auf die kaum mehr öffentlich bekannte und nur wenig diskutierte Tatsache, dass in vielen Ländern die Grund- und Mittelschule sowie je nach Land unterschiedliche weitere Schulformen dem verfassungsrechtlich gesicherten Status einer christlichen Gemeinschaftsschule entsprechen, wurde bereits hingewiesen. In Baden-Württemberg bot der Regierungswechsel von 2011 Anlass, auch über die Zukunft der christlichen Gemeinschaftsschule zu diskutieren. Vor allem religions- und kirchenkritische Gruppierungen forderten eine Änderung des Status quo; dass sie überrascht bis empört reagierten, zeigt, dass auch hier kaum mehr ein Bewusstsein für das verfassungsrechtlich fundierte Staats-Kirche-Verhältnis vorhanden ist und der neuen Regierung eine bewusste Bevorzugung der Kirchen unterstellt wurde.<sup>11</sup> Freilich erscheint eine rein verfassungsrechtliche Begründung für eine Mitwirkung der Kirchen im Bildungswesen auf tönernen Füßen zu stehen; überzeugender sind die im folgenden Kapitel vorgetragenen inhaltlichen Argumente.

#### b) *Religionsunterricht*

An den konzeptionellen Veränderungen, die der Religionsunterricht seit der Würzburger Synode in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts genommen hat, kann paradigmatisch aufgezeigt werden, wie ein aufgeklärtes Christentum heute mit einer gesellschaftlichen Pluralität umzugehen in der Lage ist.<sup>12</sup>

In den 60er- und 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts geriet der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zunehmend in eine auch selbstverschuldete Krise; ein rein binnenkirchlich orientierter und katechetisch ausgerichteter Unterricht entsprach nicht mehr den Herausforderungen der Zeit. Im Unterschied zu einem deutlich missionarischen Konzept, bei dem die Kirchen die Schule als einen Ort der Katechese und Hinführung zur

---

<sup>11</sup> Vgl. exemplarisch: *A. Henschel*, (Un-)Heimlicher Kulturkampf in Baden-Württemberg, [diesseits.de](http://www.diesseits.de), 27.07.2012, <http://www.diesseits.de/perspektiven/saekulare-gesellschaft/unheimlicher-kulturkampf-baden-wuerttemberg> (zuletzt abgerufen im März 2017); vgl. insgesamt: *J. Bäcker*, Die christliche Gemeinschaftsschule in Baden. Historie und Rechtsprobleme, Frankfurt a.M. u.a. 2012.

<sup>12</sup> Vgl. zum „Religionsunterricht als Flaggschiff eines gesellschaftsoffenen Religionsunterrichts“: *Mendl*, Religionsunterricht 2020, a.a.O., S. 139f.

Gemeinde verstanden, geht man seit dem Synodenbeschluss zum Religionsunterricht aus dem Jahre 1974<sup>13</sup> davon aus, dass der Religionsunterricht keine kirchlichen Selbstzwecke verfolgt, sondern ausschließlich diakonisch angelegt ist: Er dient, so die gleichlautende Formulierung in allen darauf folgenden kirchlichen Dokumenten, der Identitätsbildung junger Menschen und der Humanisierung des Schullebens.<sup>14</sup> „Der Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“<sup>15</sup>, so lautet das Hauptziel des Religionsunterrichts. Diese Stärkung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule wird flankiert durch die klare Trennung zwischen Religionsunterricht und einer innerkirchlich zu organisierenden Katechese. Zudem erwiesen sich die Synodenväter und -mütter bereits als äußerst pluralitätssensibel: Denn bereits im Synodenbeschluss wird nicht mehr davon ausgegangen, dass alle Schülerinnen und Schüler, die den katholischen Religionsunterricht besuchen, auch gläubige Christen sind; vielmehr differenziert sich das Zielspektrum auch auf „suchende“, „im Glauben angefochtene“ und „sich als ungläubig betrachtende“ Schülerinnen und Schüler aus.<sup>16</sup> Im neuesten katholischen Dokument aus dem Jahre 2016 erfolgt zudem eine Öffnung hin auf reflektierte Formen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts;<sup>17</sup> zu wünschen wäre aus religionspädagogischer Sicht eine noch weiter angelegte Öffnung des konfessionellen Fachs, zum Beispiel im Sinne einer Einladung an die religionsfreien Schülerinnen und Schüler, und eine stärkere Kooperation des konfessionellen Religionsunterrichts mit den anderen religiös oder ethisch geprägten Fächern an einer Schule. Die inhaltlichen pädagogischen und theologischen Begründungsstrukturen der Würzburger Synode werden deshalb im folgenden Kapitel den Ausgangspunkt für Überlegungen darstellen, die über den Religionsunterricht hinausgehen.

### c) Schulpastoral

Die Rückzugsdynamik, die sich aus der schwindenden kirchlichen Einflussnahme auf die schulische Bildung und aus der Anerkennung des öf-

---

<sup>13</sup> *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Der Religionsunterricht in der Schule, in: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschlüsse der Vollversammlung – Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg u.a. 1976, S. 113–152.

<sup>14</sup> *H. Mendl*, Diakonisch statt missionarisch. Wider die kirchlichen Vereinnahmungsversuche des Religionsunterrichts, *HerKorr* 67 (2013) Spezial-Ausg. 2, S. 27–31.

<sup>15</sup> *Gemeinsame Synode*, Religionsunterricht, a.a.O., Abschn. 2.5.1.

<sup>16</sup> *Gemeinsame Synode*, ebd.

<sup>17</sup> Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*, Bonn 2016.

fentlichen Schulwesens ergab, führte über viele Jahre hin zu einer eher defensiven Strategie im Umgang mit dem Handlungsfeld Schule. Historisch betrachtet kann man hier unter Umständen nach einer langen Zeit eines ungebrochenen und am Ende nicht mehr angemessenen Einflusses von Kirche auf die Schule ein durchaus angebrachtes ‚Bußschweigen‘ hineininterpretieren: Die Anerkennung der Souveränität der öffentlichen Schule ging so weit, dass man sich nur sehr zurückhaltend in das Handlungssystem Schule einbrachte. Beinahe übersehen wurde dabei der Prozess einer Transformation von Schule, der sich seitdem ereignet hat. Die Geschlossenheit des Systems Schule in Distanz zur ‚eigentlichen Welt‘ wurde bereits vor der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne und der damit verbundenen Lernlogik aufgebrochen: Lernen soll heute zur Bewältigung von Alltagssituationen befähigen; ein situiertes und anwendungsbezogenes Lernen erfordert auch den Einbezug außerschulischer gesellschaftlicher, politischer, kultureller Einrichtungen.<sup>18</sup> Schule ermöglicht eben nicht nur die Deutung der Welt, ihr Ziel besteht auch in der Befähigung zum Umgang mit der Welt.<sup>19</sup> In offiziellen Länderdokumenten zur Öffnung von Schule auf gesellschaftliche Einrichtungen hin und auch faktisch vor Ort scheinen deshalb mit Recht zahlreiche gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Einrichtungen als Mitspieler auf – die Kirchen stehen hier beinahe schon marginalisiert am Rande.<sup>20</sup> Wo aber Banken Börsenspiele unterstützen, Wirtschaftsunternehmen bei der Gründung von (fiktiven) Start-Up-Unternehmen helfen, Zeitungen ein Projekt ‚Zeitung und Schule‘ durchführen, Tourismusunternehmen die Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung einer selbstorganisierten Auslandsreise unterstützen, Naturschutzverbände bei der Einrichtung eines Schulteichs oder eines Bienenhotels den Kindern zur Seite stehen oder es Kooperationen zwischen Schul- und Stadttheater gibt, können auch kirchliche Einrichtungen z.B. bei Sozialprojekten oder ‚Tagen der Orientierung‘ als Partner herangezogen werden. Dass also mit der sozialen oder gesellschaftlichen außerschulischen Praxis eines Faches eine Kontaktaufnahme im Unterricht erfolgt, ist längst kein Privileg der Kirchen mehr, sondern schulische Realität. In der eigenen Systemlogik kirchlichen Handelns werden die Aktivitäten, mit denen ein außerunterrichtlicher Bezug zu kirchlichen Handlungsorten hergestellt wird bzw. an Schulen außerhalb des Unterrichts religiöse Angebote unterbreitet werden,

<sup>18</sup> Vgl. dazu H. Mendl, Reli macht Schule. Der Nutzen von Religion über den Religionsunterricht hinaus, in: U. Kropač/G. Langenhorst (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfachs Religionslehre, Babenhausen 2012, S. 178–190.

<sup>19</sup> Vgl. D. Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, RpB 53 (2004), S. 5–19, hier: 10.

<sup>20</sup> Das spiegelt sich äußerst eindrucksvoll in folgendem Dokument wider: *Bildungskommission NRW, Zukunft und Bildung – Schule der Zukunft*, Neuwied 1995.



unter dem Logo ‚Schulpastoral‘ zusammengefasst. Diese kann kategorial nach den Feldern des Grundvollzugs von Kirche unterteilt werden: Martyria (z.B. Tage der religiösen Orientierung, Fahrten nach Taizé oder Assisi, Schulwallfahrten), Diakonia (Sozialpraktika, Krisenmanagement), Koinonia (Gestaltung von Feiern im Schul- und Kirchenjahr, Streitschlichterprogramme) und Leiturgia (spirituelle und gottesdienstliche Angebote).

#### *d) Kirchliches Schulwesen*

Der Hinweis, dass es ein breit gefächertes kirchliches Bildungswesen (Kindergärten, Tageseinrichtungen, Jugendhilfe, Schulen, Förderzentren, Fachakademien, Hochschulen etc.) gibt, reicht zwar über die engere Fragestellung dieses Beitrags hinaus, bei dem es in erster Linie um das Verhältnis zwischen öffentlicher Schule und Religion geht. Bei allem öffentlichen Streit um die Bedeutung bzw. Gefahren von Religion darf aber nicht übersehen werden, dass das kirchliche Bildungswesen auf allen Ebenen gesamtgesellschaftlich derzeit eine hohe Reputation hat; dies zeigt sich z.B. darin, dass kirchliche Schulen wie z.B. die Marchtaler-Plan-Schulen in Baden-Württemberg und Bayern, aber auch Schulgründungen in den neuen Bundesländern einen großen Zulauf weit über das konfessionelle Milieu hinaus haben. Allerdings besteht hier von einer christlichen Religionspädagogik aus der Anspruch, dass diese Schulen mehr sein sollten als nur bessere staatliche Schulen; sie müssen sich durch ein anspruchsvolles pädagogisches Profil auszeichnen, das auf allen Ebenen von einer Pädagogik der Ermöglichung geprägt ist, welche ihre Begründung aus dem christlichen Menschenbild heraus erfährt.<sup>21</sup>

### *III. Vom Nutzen der Religion für die öffentliche Schule*

Konsequent zum oben skizzierten diakonischen Ansatz des Religionsunterrichts soll nun nicht nur defensiv gefragt werden, ob die Präsenz von Religion an der öffentlichen Schule überhaupt statthaft ist. Es soll auch nicht nur der Blick auf die Nische des Religionsunterrichts geworfen werden, den es immer wieder zu verteidigen gilt.<sup>22</sup> Vielmehr lautet die Leitfrage, der sich der Titel dieses Beitrags verdankt: Was bringt der Religionsunterricht

---

<sup>21</sup> Vgl. P. Nothhaft, Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung Katholischer Schulen, Münster 2012.

<sup>22</sup> Vgl. H. Mendl, Kunde oder Verkündigung? Religionsunterricht im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, ÖARR 59 (2012) Ausg. 1, S. 6–30.

denen, die ihn nicht besuchen? Es soll also auf einer bildungstheoretischen Ebene der Nutzen von religiöser Bildung am Handlungsort Schule begründet werden: der Ertrag religiöser Bildung für die Fächer über den Religionsunterricht hinaus, für die Beteiligten im Bildungsgeschehen an der Schule sowie auf einer globalen Ebene die Bedeutung für die gesellschaftliche Zivilisierung der Religionen. Damit verbindet sich die Überzeugung, dass Religion lebensförderlich, gemeinschafts- und sinnstiftend ist – und nicht lebensfeindlich, ausgrenzend und unsinnig. Die Kirchen haben in der Vergangenheit selbst immer wieder dazu beigetragen, dass das Christentum in Misskredit kam und Menschen missbraucht wurden – davon zeugen die Aufdeckung der Missbrauchsskandale der letzten Jahre, aber auch viele autobiografische Darstellungen, die eindrucksvoll zeigen, dass eine bestimmte Art von religiöser Erziehung tatsächlich zu einem Religionsverlust führen kann. Da Religionen vor solchen Gefahren nicht gefeit sind, soll im vierten Kapitel auf die Verantwortung eingegangen werden, die schulische Bildung den Religionen gegenüber hat. Intention dieses Beitrags ist aber, aufzuzeigen, dass auch Religionskritiker keine Angst vor einer Beteiligung von Religionen an der schulischen Bildung haben müssen, da einerseits eine Präsenz von Religion an der Schule, wie oben verdeutlicht wurde, ein normaler Vorgang in einer Schule ist, die sich gesellschaftlichen Einrichtungen gegenüber öffnet, und andererseits die Kirchen in ihren aktuellen Konzepten des Religionsunterrichts, der Schulpastoral und auch des kirchlichen Schulwesens strikt auf die diakonische Intention eines kirchlichen Bildungshandelns verweisen. In diesem Sinne werden im Folgenden vier Begründungslinien entfaltet; die ersten drei entstammen der bildungstheoretischen Begründung des Religionsunterrichts, wie sie die Würzburger Synode vorgelegt hat; der argumentative Clou der folgenden Ausführungen besteht darin, dass diese konvergent gleichzeitig pädagogische und theologische Begründung nun über den Religionsunterricht hinaus auf das System Schule insgesamt und die dort Tätigen ausgeweitet wird.

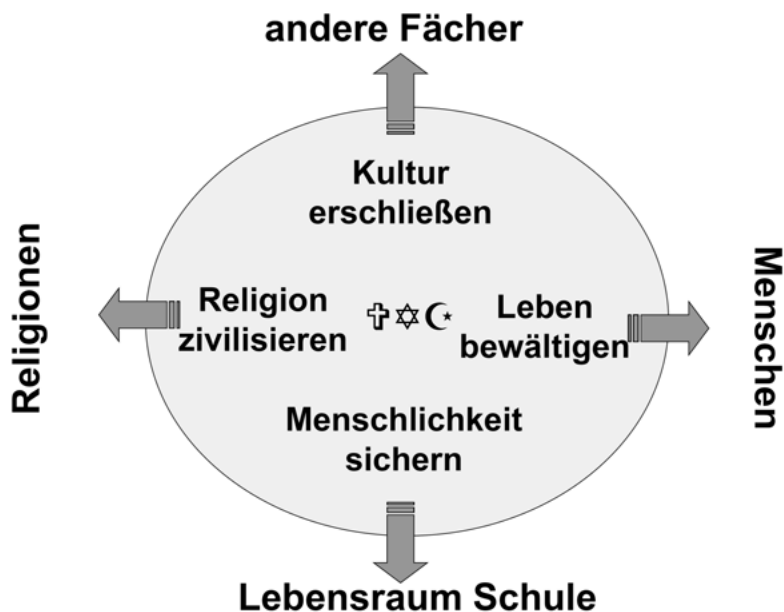


Abb. 2

### 1. Kulturhermeneutik

Man begegnet allorts in unserem Land den kulturellen Auswirkungen des Christentums. Religiöse Bildung an der Schule hat die erste Aufgabe, die kulturelle Prägung der eigenen Gesellschaft zu erschließen. Diese zeigt sich zunächst in unmittelbar wahrnehmbaren Phänomenen wie z.B. im Vorhandensein von Kirchen, Kapellen, Denkmälern, Motiven in Kunst, Literatur, Film und Musik. Sie wird auch deutlich in der Grundierung von Festen und Feiern, im gesamten Jahres- und Feiertagsrhythmus und in Normen und Denkweisen. Nur ein Beispiel sei für die Prägung sogar unseres Rechtsstaates durch ein christliches Ethos genannt: Die Strafbarkeit einer unterlassenen Hilfeleistung nach § 323c Strafgesetzbuch (StGB) hat ihren Ursprung im Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lukas 10, 25–37). Regelmäßig zu den großen christlichen Festen Weihnachten und Ostern decken demgegenüber Zeitungen die Kulturvergessenheit vieler Menschen auf, indem sie durch die Befragung von Menschen aufzeigen, wie wenig Basiswissen zu

diesen Festen vorhanden ist. Deutlich werden markante Defizite in den Bereichen eines biblischen, geschichtlichen und liturgischen Wissens.<sup>23</sup>

Bezog sich die kulturhermeneutische Begründung im Text der Würzburger Synode nur auf den Religionsunterricht, so soll der Bogen nun weiter gespannt werden: Nicht nur Christen, sondern alle Menschen, die in unserem Land leben, benötigen ein entsprechendes Wissen, um die sie umgebende Kultur dechiffrieren zu können. Die großen Werke der Literatur, der Kunst und Musik sind nicht verständlich ohne die Kenntnis der immanent vorhandenen religiösen Motive. Auch die Popularkultur der Postmoderne und die Erscheinungsformen der Jugendkultur erweisen sich als hochgradig religionsproduktiv; Werbung, Popsongs, Kino-Blockbuster, Fernsehserien sind in einem hohen Maße religionsgesättigt.<sup>24</sup> Lehrerinnen und Lehrer vor allem an Mittel- und Berufsschulen berichten derzeit gehäuft, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler gleichzeitig erstaunt und verunsichert darüber sind, dass viele jugendliche Flüchtlinge aus islamisch geprägten Ländern weit mehr über die eigene Religion und Kultur wissen als sie selber.

Im innerschulischen Kontext sind Lehrer anderer Fächer dankbar für ein religiöses Basiswissen, das Schülerinnen und Schüler aus dem Religionsunterricht mitbringen: Die Deutschlehrer freuen sich, wenn nicht nur *Goethes* ‚Gretchenfrage‘ verstanden wird, sondern überhaupt die religiösen Wurzeln vieler häufig biblisch geprägter Sprachspiele (‚Hiobsbotschaften‘, ‚Kainsmal‘, ‚von Pontius zu Pilatus laufen‘). Die Kunstlehrer sind darauf angewiesen, dass zentrale Bilder der abendländischen Kulturgeschichte zugeordnet werden können; so ist es nicht mehr verständlich, dass Michelangelos *Er-schaffung des Adam* aus der Sixtinischen Kapelle oder eine Trinitätsdarstellung (Zitat eines Schülers: „Ein alter Mann sitzt hinter dem Kreuz, und ein Vogel fliegt dazwischen“) dechiffriert werden können. Architekturgeschichte kann an den Baustilen von Kirchen im Laufe der Geschichte veranschaulicht werden. Auch im Musikunterricht müssen die religiösen Wurzeln vieler Musikstücke (Messias, Schöpfung, Requiem) verstanden werden. Die Geschichtslehrer können darauf vertrauen, dass inhaltliche Fragen zu zentralen Ereignissen der Geschichte (z.B. Kreuzzüge, Reformation, soziale Frage) im Religionsunterricht vertieft bearbeitet werden.

Ohne anderen Disziplinen zu nahe zu treten: Die Bedeutung, die eine solide Theologie als Leitdisziplin des Religionsunterrichts im Unterschied zu

---

<sup>23</sup> Ein kleiner anekdotischer Beleg für die nicht vorhandene kulturelle Kontextualisierung und Dechiffrierung: Mails eines Hotels in Halle schlossen mit dem launigen Gruß „mit einem freundlichen ‚Halle’luja“; auf die Nachfrage an der Rezeption vor Ort wurde auf den Sohn der Stadt, Georg Friedrich Händel, verwiesen. Wie das folgende Gespräch zeigte, fehlte aber jeglicher Bezugsrahmen einer religiösen Dimension – z.B. dass dessen ‚Halleluja‘ einem eindeutig religiösen Kontext entstammt.

<sup>24</sup> Vgl. K. Fechtner et al. (Hg.), *Handbuch Religion und Populäre Kultur*, Stuttgart 2005.

einer Religionswissenschaft hat, die zwangsläufig an der Außenbetrachtung von Religion stehen bleiben muss, kann an folgendem Beispiel veranschaulicht werden: Im Ägyptischen Museum München wird in einer digitalen Infobox die ägyptische mit der christlichen Jenseitsvorstellung verglichen. Die Hölle sei demnach „nach christlichen Vorstellungen ein tief in der Erde liegender Ort mit einem Flammenmeer, in dem die Verurteilten von Teufeln gequält werden“. Wer theologisch gebildet ist, würde so nicht formulieren, da er im Umgang mit Symbolen und Bildern geschult ist. Insofern ist bereits diese kulturgeschichtliche Ebene im Unterschied zu den folgenden zwar durch eine gute Religionskunde und eine Betrachtung von außen durchaus bearbeitbar, aber der Mehrwert eines Religionsunterrichts besteht darin, dass auch die kulturgeschichtlichen Phänomene von einer Innensicht aus erläutert, in ihrer Tiefendimension korrekt entfaltet und so verstehbar werden können.

Gleichzeitig ergibt sich daraus auch der Anspruch an einen Ethik- und Philosophieunterricht, dass auch in diesem Fach die nicht-religiösen Kinder und Jugendlichen eine sachrichtige Einführung in die religiös geprägte Kultur ihrer Gesellschaft erhalten müssen.<sup>25</sup> Nur mit einer kulturellen Bildung hat man die Chance, an der Kommunikationsgemeinschaft teilzunehmen; wer nicht gebildet ist, versteht die eigene Gesellschaft nicht.

## 2. Lebensbewältigung

„Viele Situationen im Leben eines Menschen lassen sich mit intellektuellen Fähigkeiten oder manuellen Fertigkeiten durchaus zureichend meistern. Das Leben kann sich aber so verdichten, dass der Mensch tiefer und radikaler angefragt ist“, formuliert die Würzburger Synode<sup>26</sup>. Nicht alle Fragen der Menschheit können ausschließlich über rationale Diskurse gelöst werden; gerade dort, wo die Rationalität von Gesellschaft, Wirtschaft und Naturwissenschaft an ihre Grenzen kommt oder diese zu überschreiten droht, ist eine Rationalität ganz eigener Art gefragt. Der Pädagoge *Jürgen Baumert* hat in einem inzwischen viel zitierten Aufsatz verschiedene „*Modi der Weltbegegnung*“ beschrieben, die unverzichtbar für eine schulische Bildung seien: Als viertes Feld benennt er eines, in dem es um die „Probleme konstitutiver

---

<sup>25</sup> Bei der Einführung neuer Lehrpläne wird immer wieder beklagt, dass in den Alternativ- oder Ersatzfächern für den Religionsunterricht die kulturhermeneutische Ebene und auch ein religionskundlicher Zugang auf die Religionen viel zu kurz kommen.

<sup>26</sup> *Gemeinsame Synode*, Religionsunterricht, a.a.O., Abschn. 2.3.2. Genannt werden sowohl individuelle (z.B. Geburt, Tod, Hoffnung, Liebe, Zufall, Scheitern, Schuld, Ekstase, Gebet) als auch kollektive (z.B. Armut, Krieg, Frieden, Gerechtigkeit, Zukunft) menschliche Erfahrungen, die den Menschen radikal herausfordern.

Rationalität<sup>27</sup> geht; diese weist er den schulischen Fächern Religion und Philosophie zu. Auch die Würzburger Synode hat deshalb bereits im Jahre 1974 gefolgert, dass aus diesem Grund religiöse Bildung unverzichtbar ist, denn „die ‚religiöse‘ Dimension solcher Situationen und Erfahrungen ausklammern hieße den Menschen verkümmern zu lassen“<sup>28</sup>.

Die Bedeutung dieses Beitrags des Religionsunterrichts zum allgemeinen Bildungsauftrag von Schule, der im Kern auf die bereits erwähnte doppelte Zieldimension auf das Individuum (Hilfe zur Lebensbewältigung) und auf das System hin (Humanisierung des Schullebens) abzielt, konkretisiert sich im Unterricht selbst, aber auch darüber hinaus:

Die Themenfelder des Religionsunterrichts setzen in allen Schularten und über alle Jahrgangsstufen hinweg an der *conditio humana* an: Die Sinnfrage menschlichen Lebens steht im Mittelpunkt, die Deutung der Welt, die Fragen nach den Normen des Miteinanders und die Möglichkeiten und Grenzen des Menschen. Das Ringen um Sinn und Wahrheit bleibt aber nicht bei der Problemanalyse und bei der individuellen Beantwortung stehen; thematisiert werden auch die Sinn- und Deutungsressourcen der christlichen Überlieferung, aber immer auch in Auseinandersetzung mit anderen Deutungskonstrukten von Wirklichkeit. Die Texte, Gebete, Bilder, Riten, mit denen der christliche Glaube eine über den Menschen hinausweisende Realität, die Offenbarung Gottes, zu erfassen und so die religiösen und ethischen Fragen der Menschen zu beantworten versucht, werden als Hilfestellung für die Lebensbewältigung eingespielt. Im Sinne einer Didaktik der Ermöglichung und im Rahmen des geschilderten Grundkonzepts des Religionsunterrichts ‚seit Würzburg‘ geschieht dies aber in einer respektvollen Haltung den Kindern und Jugendlichen gegenüber, die die angebotenen Sinn- und Deutungsoptionen als plausibel annehmen oder auch als unsinnig oder für sie als nicht stimmig ablehnen können.

Das System Schule profitiert aber gerade an den Schwellenpunkten des schulischen Daseins und in Krisenzeiten von den Sinnressourcen des Christentums: Beim Eintritt oder Abschied von der Schule, aber auch zu Beginn und Ende des Schuljahres und bei den Übergängen von und zu Ferienzeiten tragen die Angebote einer kulturellen und religiösen Ausgestaltung von Schwellenritualen (Anfangs- und Schlussgottesdienste, Abiturgottesdienste) zur Bereicherung des Schullebens bei, regen zum Nachdenken über den eigenen Lebensstil (z.B. Fastenaktionen) an und ermöglichen einen Blick über den eigenen Tellerrand hinaus (kirchliche Hilfswerke, Eine-Welt-Aktionen in der Advents- und Fastenzeit).

---

<sup>27</sup> J. Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: N. Killius et al. (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a.M. 2002, S. 100–150, hier: 113.

<sup>28</sup> *Gemeinsame Synode*, Religionsunterricht, a.a.O., Abschn. 2.3.2.

Gesellschaftlich unbestritten ist, dass dann, wenn unvermutet der Tod in die Schule einbricht (z.B. ein Mitglied der ‚Schulfamilie‘ gestorben oder ein Katastrophenereignis zu bewältigen ist), auf die Angebote der Krisenintervention und der Schulpastoral und die für diese Felder ausgewiesenen Personen zurückgegriffen wird. Gerade wegen der weit verbreiteten religiösen Sprachlosigkeit erscheint es in solchen Situationen als hilfreich, auf das zurückzugreifen, was Religionen zu bieten haben: über Generationen hin erprobte Gebete wie beispielsweise die (Klage-)Psalmen, Musik, Rituale und Bilder. Ob Tsunami, Fukushima, IS-Terroranschläge, Amokläufe, Flugzeugabstürze oder auch ‚nur‘ der Tod des Großvaters oder des Haustiers: Religionen haben die Pflicht und auch das Know-why und das Know-how, zwar nicht alle Fragen an der Grenze von Leben und Tod zu beantworten, aber damit verantwortlich umzugehen.<sup>29</sup>

In einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft versteht es sich von selbst, dass im Kontext der öffentlichen Schule die entsprechenden Angebote nicht nur ökumenisch, sondern interreligiös gestaltet werden und somit die humanisierende Kraft religiöser Bildung im Zueinander von Weltumgang und Weltdeutung über die Konfessions- und Religionsgrenzen hinweg wirksam werden kann.

### 3. Gesellschaftskritik

Die ersten beiden skizzierten Perspektiven, die kulturgeschichtliche und lebensbewältigende humanisierende Dimension religiöser Bildung, können durchaus positiv funktional für die Bedeutung religiöser Bildung an der Schule betrachtet werden. Mit der nun folgenden Ebene wird ein solch unmittelbar funktionales Verständnis gesprengt; funktional ist Religion hier nur in ihrer transfunktionalen Bedeutung. Vom eigenen Selbstverständnis her versteht sich Religion als eine Abhängigkeit des Endlichen vom Absoluten. Dieser archimedische Ankerpunkt außerhalb einer Immanenz führt zur einer Relativierung gesellschaftlicher Absolutheitsansprüche. Auch hier findet die Würzburger Synode deutliche Worte: „Wer nach dem Sinn fragt, kann sich nicht mit dem Hinweis auf Zwecke zufrieden geben.“<sup>30</sup> Der Religionsunterricht soll entgegen einer unbegrenzten Wissenschaftsgläubigkeit und Ideologieanfälligkeit beunruhigen und befindet sich so in der Spur der biblischen Botschaft, denn die Texte der Bibel „enthalten an vielen Stellen Kritik an zeitgenössischen Umständen. Sie entlarven falsche Ansprüche, sie

---

<sup>29</sup> Vgl. exemplarisch die Bearbeitung der Theodizeefrage aus biblischer, dogmatischer und religionspädagogischer Sicht angesichts des Tsunamis: *H. Mendll/L. Schwienhorst-Schönberger/H. Stinghammer*, *Wo war Gott, als er nicht da war?*, Münster 2006.

<sup>30</sup> *Gemeinsame Synode*, *Religionsunterricht*, a.a.O., Abschn. 2.3.3.

rufen zur Umkehr, zur Veränderung und zur Ausrichtung auf Zukunft<sup>31</sup>. So kann sich der Religionsunterricht inmitten des Leistungssystems Schule durchaus als transfunktionaler Stachel verstehen. Dass die Fragen nach einer gesellschaftlichen, politischen und globalen Lerndimension im Religionsunterricht und die gesamtgesellschaftliche Verantwortung, die er hat, heute verstärkt gestellt werden<sup>32</sup>, hat mit den gesellschaftspolitischen Herausforderungen der letzten Jahre zu tun: Die Welt ist pluraler und globaler geworden, Terrorbedrohungen, Kriege und das Aushöhlen demokratischer Systeme bestimmen die Wahrnehmung der Weltlage, das Internet bietet schrankenlose Freiheit und Gefahren, in sozialen Netzwerken und den Medien überhaupt fehlen ethische Begrenzungen. Insofern braucht es in der Schule ein Fach, in dem besonders die Befähigung zur Resilienz, Kritikfähigkeit, Verantwortungsübernahme und Zivilcourage thematisiert wird. Dem Religionsunterricht kommt so ein unverzichtbares Wächteramt zu, das auch auf einer systemischen Ebene greift: Auch die jeweiligen Innovationen im Bildungsbereich auf der äußeren (z.B. die Frage nach der Dauer der Schulzeit, nach der Gliederung des Bildungssystems) oder inneren (z.B. Modelle der Leistungsmessung, Konzepte wie Kompetenzorientierung oder Modularisierung von Schule und Universität) Systemebene müssen daraufhin kritisch hinterfragt werden, ob die Begründung bildungstheoretisch auf das Wohl der Kinder und Jugendlichen hin ausgelegt ist oder ob wirtschaftliche oder politische Interessen im Vordergrund stehen.

#### 4. Zivilisierung von Religion

Wendet sich der kritische Blick im Absatz zuvor von Religion auf Schule hin, so ist die letzte argumentative Perspektive genau andersherum angelegt: Wenn Religion in die Schule geht, dann erhält sie dort etwas, was die Religion aus eigenen Kräften nicht leisten kann. *Dietrich Benner* hat die These aufgestellt, dass das erste öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion in der Schule ein religionszivilisierendes sei: „Durch öffentliche Erziehung kann versucht werden, in die fraglichen Religionen etwas hineinzubringen – z.B. Toleranz, Selbstbegrenzung und Verständigung untereinander sowie mit außerreligiösen Instanzen –, was in diesen fehlt.“<sup>33</sup> Eine Aufbereitung religiöser Fragestellungen unter schulischen Modalitäten kann als das beste Mittel gegen destruktive Formen von Religion und Fundamentalismus gelten. Man denkt da schnell als Gegenfolie an einen Islamunter-

<sup>31</sup> *Gemeinsame Synode*, Religionsunterricht, a.a.O., Abschn. 3.4.2.

<sup>32</sup> Vgl. exemplarisch: *B. Grümme*, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.

<sup>33</sup> *Benner*, Bildungsstandards, a.a.O., S. 10.



richt in einer Moschee im Hinterhof; demgegenüber erscheint ein islamischer Religionsunterricht in der Schule als weitaus sinnvoller, weil kontrollierbarer. Dasselbe gilt aber auch für die christlichen Kirchen: Wie oben gezeigt wurde, ist katholischerseits erst mit der Würzburger Synode das Modell eines Umgangs von Kirche und öffentlicher Schule entwickelt worden, der den katholischen Religionsunterricht als tauglich für die Schule erscheinen lässt; die Neigung zu einem Fundamentalismus ist jeder Religion inhärent. Die öffentliche Schule hat also mit Recht ein Interesse an einem in wahrsten Sinn des Wortes ‚vernünftigen‘ Religionsunterricht, der zum reflexiven Verstehen von Religion beiträgt und die Religionen selber kultiviert und aufklärt. In einem schulischen Fach werden auch die Fragen der Religion nach den Modalitäten eines aufgeklärten Diskurses bearbeitet. Es versteht sich von selbst, dass in postmoderner Pluralität dabei auch ein wechselseitiges Verständnis der verschiedenen Kulturen und Religionen an der Schule nötig ist; der Erwerb entsprechender Kenntnisse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der verschiedenen Traditionen kann nur über die entsprechenden religionsbildenden Fächer erreicht werden.

#### *IV. Religion und Schule, Schule und Religion*

Wie viel Religion ist in der öffentlichen Schule notwendig, damit die Schule ihren Bildungsauftrag erfüllen kann? Auch wenn das folgende Zitat von *Ernst-Wolfgang Böckenförde* häufig zitiert und interpretiert wurde, so passt es doch an dieser Stelle: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“<sup>34</sup> Das gilt auch für die öffentliche Schule. Gerade ein säkularisierter Staat, eine plurale Gesellschaft und eine öffentliche Schule sind auf wertschöpfende humane Einrichtungen angewiesen. Wie oben angedeutet wurde, sind es heute nicht mehr nur Kirchen, die ihre Sinndeutungs- und Lebensbewältigungskonstrukte in die öffentliche Schule einbringen. Religionsgemeinschaften leisten aber in diesem Sinne einen spezifischen diakonischen Bildungsbeitrag zur Kulturhermeneutik, Lebensbewältigung, kritischen Humanisierung von Schule und Gesellschaft und sind um der Zivilisierung ihrer selbst willen auf die öffentliche Schule angewiesen. Zu wünschen ist, dass gesamtgesellschaftlich in besonderem Maße eine „Anerkennung des Christentums als prägenden Kul-

---

<sup>34</sup> *E.-W. Böckenförde*, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: ders., *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt a.M. 1991, S. 92–114, hier: 112 (erstmalig erschienen in: *Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag*, Stuttgart u.a. 1967, S. 75–94).

tur- und Bildungswert<sup>35</sup> erfolgt, ohne dass dies andere Religionsgemeinschaften und sinnstiftende gesellschaftliche Einrichtungen ausschließt.

### *Literaturhinweise*

- Bäcker, Johanna*: Die christliche Gemeinschaftsschule in Baden. Historie und Rechtsprobleme, Frankfurt a.M. u.a. 2012.
- Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius et al. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, S. 100–150.
- Benner, Dietrich*: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, Religionspädagogische Beiträge 53 (2004), S. 5–19.
- Bildungskommission NRW*: Zukunft und Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied 1995.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang*: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: ders., Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt a.M. 1991, S. 92–114 (erstmal erschienen in: Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag, Stuttgart u.a. 1967, S. 75–94).
- Dikow, Joachim*: Geschichte des katholischen Schulwesens seit den sechziger Jahren bis zur Gegenwart, in: Christoph Kronabel (Hg.), Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, S. 304–350.
- Erlinghagen, Karl*: Die Säkularisierung der deutschen Schule, Hannover 1972.
- Fechtner, Kristian* et al. (Hg.): Handbuch Religion und Populäre Kultur, Stuttgart 2005.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung – Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg u.a. 1976, S. 113–152.
- Gerst, Hans*: Zur Freiheit berufen (Gal 5,13): Erziehung zu Freiheit und Verantwortung – der Marchtaler Plan. Das Erziehungs- und Bildungskonzept der Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Engagement 14 (1996), S. 168–182.
- Grümme, Bernhard*: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.
- Krell, Leo* et al.: Bayerisches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Bd. 5, München 1952.

---

<sup>35</sup> *Bäcker*, Die Christliche Gemeinschaftsschule, a.a.O., S. 307.

- Liedtke, Max* (Hg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, Bd. 3. Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990, Bad Heilbrunn 1997.
- Maier, Joachim*: Das katholische Schulwesen im Nationalsozialismus 1933–1945, in: Christoph Kronabel (Hg.), Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, S. 224–257.
- Mendl, Hans*: Diakonisch statt missionarisch. Wider die kirchlichen Vereinnahmungsversuche des Religionsunterrichts, Herder Korrespondenz 67 (2013) Spezial-Ausg. 2, S. 27–31.
- Ders.*: Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt, in: Rainer Lachmann/Bernd Schröder (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, S. 331–364.
- Ders.*: Kunde oder Verkündigung? Religionsunterricht im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, Österreichisches Archiv für Recht und Religion 59 (2012) Ausg. 1, S. 6–30.
- Ders.*: Religionsunterricht 2020 – Ein schulisches Fach im Spannungsfeld zwischen Pluralität und Konfessionalität, in: Hartmut Rupp/Stefan Hermann (Hg.), Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013, S. 134–150.
- Ders.*: Reli macht Schule. Der Nutzen von Religion über den Religionsunterricht hinaus, in: Ulrich Kropač/Georg Langenhorst (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfachs Religionslehre, Babenhausen 2012, S. 178–190.
- Ders./Schwienhorst-Schönberger, Ludger/Stinglhammer, Hermann*: Wo war Gott, als er nicht da war?, Münster 2006.
- Nothaft, Peter*: Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung Katholischer Schulen, Münster 2012.
- Paul, Eugen*: Geschichte der christlichen Erziehung, Bd. 1: Antike und Mittelalter; Bd. 2: Barock und Aufklärung, Freiburg u.a. 1993–1995.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016.
- Wetter, Friedrich/Hanselmann, Johannes* (Hg.): Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolksschulen, herausgegeben vom Vorsitzenden der Bayerischen Bischofskonferenz und vom Landesbischof der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, München 1988.