**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2019

Die Religionspädagogik und das Grundgesetz : Sondierungen zu einem dynamisch-geistreichen Wechselverhältnis

Schlag, Thomas

DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0019>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-171485>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Schlag, Thomas (2019). Die Religionspädagogik und das Grundgesetz : Sondierungen zu einem dynamisch-geistreichen Wechselverhältnis. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 71(2):142-158.

DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0019>

Thomas Schlag*

Die Religionspädagogik und das Grundgesetz. Sondierungen zu einem dynamisch-geistreichen Wechselverhältnis

<https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0019>

Abstract: By taking recourse to the conditions surrounding the origin of the specific content of Germany's federal Constitution which is relevant for matters of religion, the essential constitutional foundations of the responsibility to offer religious education also come into view. At the same time, such an historical orientation allows to define more closely, in accordance with the “spirit” of the Constitution, what the current challenges for religious education are and to do it in such a way as to inform current and future discussions of it. The stipulations of the Constitution and of fundamental rights which are relevant for the topic of religion are, in the truest sense of the term, not carved in stone. They require, rather, an ongoing transformation which is appropriate to the current situation and which results in concrete processes of education which are oriented towards democracy and human rights.

Zusammenfassung: Durch den Rekurs auf die Entstehungsbedingungen des religionsrelevanten Bedeutungsgehalts des bundesdeutschen Grundgesetzes kommen auch die wesentlichen verfassungsrechtlichen Grundlagen religiöser Bildungsverantwortung in den Blick. Zugleich lassen sich von der historischen Orientierung aus aktuelle Herausforderungen für die Religionspädagogik im Horizont des „Geistes“ des Grundgesetzes aktuell und prospektiv näher bestimmen. Die einschlägigen verfassungs- und grundrechtlichen Bestimmungen zur Religionsthematik sind im wahrsten Sinn des Wortes nicht in Stein gemeißelt, sondern bedürfen der immer wieder neuen situationsgemäßen Transformation in konkrete demokratie- und menschenrechtsbezogene Unterrichtsprozesse.

Keywords: Religious Education, democracy, constitution, human rights

Schlagworte: Religionsunterricht, Demokratie, Verfassung, Menschenrechte

*Kontakt: Prof. Dr. Thomas Schlag, Theologische Fakultät der Universität Zürich, Kirchgasse 9, CH-8001 Zürich, Thomas.schlag@theol.uzh.ch

Einleitung

Im Jahr 2019 auf das am 23. Mai 1949 verkündete und in Kraft getretene Grundgesetz (im Folgenden: GG) zu blicken, ist für die Religionspädagogik in vielfachem Sinn lohnenswert. Das GG als „le provisoire qui dure“¹ bedarf auch 70 Jahre nach seinem Inkrafttreten der kontinuierlichen Ausgestaltung. So wie das GG selbst unter den sich verändernden politischen Gegebenheiten in seinem Grundsinne und in den einzelnen Bestimmungen kontinuierlich neu zu deuten sowie in seinen institutionellen Manifestationen auszugestalten ist, muss auch der rechtlich-demokratische Rahmen religiöser Bildungsmitverantwortung immer wieder neu mit Leben gefüllt und inhaltlich plausibilisiert werden. Rechtliche und institutionelle Garantien alleine sind jedenfalls keine hinreichenden Gründe für die Relevanzbehauptungen weder der universitären Religionspädagogik noch des schulischen Religionsunterrichts. Die religionspädagogische Sondierung des Wechselverhältnisses mit dem GG stellt folglich einen wesentlichen Aspekt disziplinbezogener Erinnerungsarbeit für die öffentliche Gegenwartsrelevanz und Zukunftsfähigkeit religiöser als demokratischer Bildung dar. Hinsichtlich der Frage, wie sich die universitäre Religionspädagogik und der Religionsunterricht gemäß ihrer verfassungsrechtlichen Verankerung und angesichts der demographischen Gesamtsituation zukünftig inhaltlich positionieren sollen, wird die These vertreten, dass das Bewusstsein des Zusammenhangs von grundgesetzlich verankertem Menschenwürdeprinzip und der theologisch begründeten Bildungsverantwortung religiöser Akteure und Institutionen gerade unter den Bedingungen religiös-weltanschaulicher Pluralität und Differenz deutlicher als bisher zu schärfen ist.

1. Retrospektive Sondierungen

Im Blick auf die Genese des Grundgesetzes ist zu betonen, dass dessen freiheitlich-demokratischer „Geist“ wesentlich vom menschenvernichtenden Schrecken des Dritten Reiches her zu verstehen und dessen grundrechtlicher Charakter auch zukünftig von dort her zu verdeutlichen ist: „Die Freiheitsgrundrechte des Grund-

¹ Vgl. Hans Vorländer, *Warum Deutschlands Verfassung Grundgesetz heißt* (19.2.2008) (<http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/grundgesetz-und-parlamentarischer-rat/39014/warum-keine-verfassung>) (Zugriff am 1.2.2019)

gesetzes sind die rechtliche Antwort auf die Erniedrigung und Auslöschung der Individuen durch ein System planmäßiger Willkür.“²

In Abwandlung des Böckenförde'schen Diktums³ kann gesagt werden, dass auch die universitäre Religionspädagogik sowie die schulische religiöse Bildung im Kontext der Bundesrepublik Deutschland von Beginn an von Voraussetzungen lebten, die sie selbst weder geschaffen hatten noch garantieren konnten. Die einschlägigen verfassungsrechtlichen Bestimmungen zur Religionsthematik entstammen der Hoffnungsatmosphäre der bundesdeutschen Nachkriegszeit, die auch den „Geist“ des GG als Ganzes geprägt hat. Nach den fatalen Erfahrungen mit dem totalitären Staat sollte die neue Verfassung eben nicht nur dem demokratischen, rechtsstaatlichen, gesellschaftlichen, sondern auch dem kulturellen und religiösen Neuanfang im denkbar umfassendsten Sinn dienen. Die Präambel des GG mit ihrem Verweis auf die „Verantwortung vor Gott und den Menschen“ ist gleichwohl nicht als „transzendente Überhöhung der Verfassung“⁴ und erst recht nicht als exklusivistisch christlicher Verfassungsprolog zu lesen.⁵ Sondern als Demutsformel⁶ bringt die Präambel die Endlichkeit und Relativität der eben von Menschen gemachten Verfassung in einem sozusagen auch religiös pluralitätsoffenen Sinn zum Ausdruck. Diese bewusst weltanschaulich übergreifende Grundlegung des demokratischen Neuanfangs schließt es deshalb keineswegs aus, sondern ermöglicht es gerade, von einer religiösen Selbstpositionierung aus nach dem Sinnzusammenhang der individuellen Weltanschauung mit dem normativen Gehalt des GG zu fragen und sich somit mit dessen „Geist“ konstruktiv auseinanderzusetzen – dies umso mehr, als sich damit mindestens implizit von Anfang an ein Auftrag zu demokratischer Bildung verband. Durch den bewusst gesetzten Anfangsteil der rechtsnormativen Artikel zu den Grund- und Bürgerrechten mit dem bestandsgarantierten „Würde-Artikel“ (Art. 1 GG; Art. 79, Abs. 3 GG) an der Spitze wurde das GG als menschenwürdebezogene Schutzmauer gegenüber allen Ansinnen eines neuerlichen staatlichen Unfreiheitsregimes und

² Vgl. Heribert Prantl, *Der Weg zum Grundgesetz führt durch die Hölle*. In: SZ vom 7.1.2019. (<https://www.sueddeutsche.de/politik/grundgesetz-grundrechte-holocaust-1.4295295>).

³ Vgl. zum Hintergrund Julia Palm, *Berechtigung und Aktualität des Böckenförde-Diktums. Eine Überprüfung vor dem Hintergrund der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates. Möglichkeiten des Staates zur Pflege seiner Voraussetzungen durch Werterziehung in der öffentlichen Schule*. Frankfurt am Main (Peter Lang) 2013.

⁴ Horst Dreier, *Staat ohne Gott. Religion in der säkularen Moderne*. München (Beck) 2018, 183.

⁵ Allerdings sei hier an den von katholischer Seite her formulierten Vorschlag erinnert, demzufolge sich ein solcher Gottesbezug gerade aus der „Autorität der Leidenden“ herleiten lassen könnte und müsste, so im Anschluss an J.B. Metz Josef Homeyer, *Was trägt uns in Europa? Die Kirche und ihre Verantwortung*. München (Bernward bei Don Bosco) 2004.

⁶ Horst Dreier, *Staat ohne Gott. Religion in der säkularen Moderne*. München (Beck) 2018, 183.

somit als Sicherungsprinzip der fundamentalen Abwehrrechte des Einzelnen gegenüber dem Staat entwickelt. Und auch wenn im GG ein Recht auf Bildung nicht ausdrücklich normiert wird, ergibt sich so doch das Recht und die Notwendigkeit demokratischer Bildung(-smöglichkeiten) aus den im Grundgesetz festgeschriebenen Grundrechten. Das elementare Grundprinzip der Menschenwürde verbietet es, Menschen Bildungschancen willkürlich oder aufgrund deren Herkunft vorzuenthalten, was auch für die Frage religiöser Bildung von zentraler Bedeutung ist.

Von dort her wurde das GG vor dem Hintergrund des nationalsozialistischen Unrechtsstaates als fest implementierte und eben auch durch Bildung zu unterstützende Gegenkraft verstanden, die gegen alle staatliche Willkürherrschaft auch die religiöse Identität und Praxis des Einzelnen sowie religiöser Gemeinschaften gewährleisten sollte. Diese Schutzfunktion, die vom Grundgedanken der Unverletzlichkeit der Würde des Menschen ausgeht, zeigt sich in Hinsicht auf die Behandlung der Religionsthematik in besonders eindrücklicher Weise in Art. 4 GG mit seiner Betonung der Unverletzlichkeit der Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses (Abs. 1) sowie durch die Gewährleistung der ungestörten Religionsausübung (Abs. 2).⁷ Nach den Erfahrungen der unheiligen Verbindung von Staat und Kirche sowohl in der Kaiserzeit wie im Nationalsozialismus sollte auch für den Bereich des GG gelten, dass keine Staatskirche besteht (Art. 137, Abs. 1 GG) und die Freiheit der Vereinigung zu Religionsgesellschaften gewährleistet wird (Abs. 2). Die verfassungsrechtliche Implementierung des weltanschaulich neutralen, aber keineswegs wertneutralen Staates korrespondierte insofern mit dem – im demokratischen Bildungsalltag zu vermittelnden – Schutzprinzip individueller positiver und negativer Religionsfreiheit.

Von dieser Grundlegung aus ist der für alle religionspädagogische Theoriearbeit wesentliche Art. 7, Abs. 2 und 3 GG zu interpretieren. Die besondere Nachkriegskonstellation eines institutionellen Macht- und Orientierungsvakuums bei gleichzeitigem Vertrauen der westlichen alliierten Mächte in das demokratische Aufbaupotential der christlichen Kirchen ermöglichte nicht nur die Etablierung eines solchen neuen Religionsverfassungsrechts, sondern ebnete auch den Boden

⁷ Dies wird deutlich durch die bewusste Übernahme (Art. 140 GG) der Bestimmungen der Artikel 136, 137, 138, 139 und 141 der Weimarer Verfassung vom 11. August 1919, wonach die bürgerlichen und staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten durch die Ausübung der Religionsfreiheit weder bedingt noch beschränkt werden (Art. 136, Abs. 1), der Genuss bürgerlicher und staatsbürgerlicher Rechte sowie die Zulassung zu öffentlichen Ämtern unabhängig vom religiösen Bekenntnis sind (Abs. 2) sowie niemand verpflichtet ist, seine religiöse Überzeugung zu offenbaren (Abs. 3).

für die christliche Gemeinschaftsschule, den schulischen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach sowie – unausgesprochen und doch ausdrücklich – seine demokratisch aktive Verfassungstreue.⁸

Ohne hier ausführlicher auf die historische Genese dieses Artikels einzugehen⁹, ist retrospektiv darauf zu verweisen, dass dieser Artikel mindestens auf evangelischer Seite eben weder als Hintertür für eine Rekonfessionalisierung des Schulwesens noch als Privileg für einen katechetisch ausgerichteten Religionsunterricht verstanden werden sollte. Vielmehr wurde er als bewusster Ausdruck der Kooperation von Staat und Religionsgemeinschaften im Bereich des öffentlichen Schulwesens unter Maßgabe des grundgelegten Bildungsprinzips der Religionsfreiheit im Rahmen des weltanschaulich neutralen Staates verstanden.

In retrospektiver – wie auch an dieser Stelle schon in prospektiver Hinsicht – sei erwähnt, dass die auf eine neue Grundlage gestellten rechtlichen Regelungen zwischen Staat und Kirche im Bereich religiöser Bildung Ergebnis intensiver und übrigens auch öffentlich aufmerksam wahrgenommener parteipolitischer Aushandlungsprozesse waren. In diesen spielte die Frage der wechselseitigen Einschätzung des bestehenden Machtgefüges zwischen beiden Vertragspartnern eine nicht zu unterschätzende Rolle. Bei allen machtpolitischen Erwägungen, die in den Verhandlungen des Parlamentarischen Rates deutlich hervortreten, wurde über die unterschiedlichen Fraktionen hinweg um ein Verständnis vom „Bildungswert des Religionsunterrichts“¹⁰ gerungen. Durchaus gegen einen schroffen konfessionellen Isolationismus sollte es vor dem Hintergrund des menschenwürdebezogenen Geistes des GG sowie „gerade auch um der Kirchen willen [darum gehen], unserem politischen Leben in seinen säkularisierten Bedingtheiten sein eigenes Recht und seinen Raum zu lassen und zu sichern.“¹¹

8 Art. 7 als ganzer stellt eine komplexe verfassungsrechtliche Bestimmung aus Kompetenznormen über die staatliche Schulaufsicht, Spezialgrundrechten der Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte sowie institutionellen Garantien für den Religionsunterricht und das Privatschulwesen dar, vgl. Matthias Pulte, *Grundfragen des Staatskirchen- und Religionsrechts*. Würzburg (Echter) 2016, 105.

9 Zur Genese im Überblick Bernhard Schlink/Ralf Poscher, *Der Verfassungskompromiß zum Religionsunterricht. Art. 7 Abs. 3 und Art. 141 GG im Kampf des Parlamentarischen Rates um die „Lebensordnungen“*. Baden-Baden (Nomos) 2000.

10 So der Debattenbeitrag von Albert Finck (CDU). In: Sebastian Müller-Rolli, *Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918–1958. Dokumente und Darstellung*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1999, 627; zur Nachkriegsentwicklung der Länderverfassungen und des GG im Blick auf die einschlägigen Bestimmungen vgl. auch a.a.O., 497–507 und die entsprechenden Dokumente 508–650.

11 So der Debattenbeitrag von Theodor Heuss (FDP), a.a.O., 623.

Allerdings ist auch festzuhalten, dass die evangelische Kirche nach 1945 bei allen schulpolitischen Aktivitäten nicht über die politische Gestalt des Staates als Rahmen der Schule reflektierte, sondern vielmehr „staatspolitisch apolitisch“ war und das Thema „Demokratie und Christentum“ mied.¹² Dass der schulische Religionsunterricht in seiner konfessionellen Ausgestaltung als wesentlicher Beitrag zum demokratischen Neuanfang des bundesrepublikanischen Gemeinwesens verstanden wurde, wird offiziell erst im EKD-Schulwort von 1958 dadurch explizit gemacht, dass die Kirche „zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit“¹³ sei. Damit wird die Absage an jegliche weltanschauliche Bevormundung „gleich welcher Art“¹⁴ manifest. Seine als einziges Schulfach garantierte Existenz ist von daher weniger als Ausdruck zugesprochener Privilegien denn vielmehr als Auftrag zur öffentlichen Bildungsmitverantwortung – und dies gerade im Horizont der zu schützenden und zu pflegenden Grundrechte – zu verstehen. Dass dies nicht exklusiv auf die beiden Großkirchen bezogen sein sollte, wird schon daran deutlich, dass eben im einschlägigen Art. 7 von „Religionsgemeinschaften“ und nicht von „Kirchen“ die Rede ist.

Erst viele Jahrzehnte später, im Jahr 1987, wird durch eine zentrale Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts deutlich, dass es im garantierten schulischen Religionsunterricht nicht um kirchliche Beheimatung im engeren Sinn gehen sollte. Sondern als Grundaufgabe des Faches wurde das Bekannt- und Vertrautwerden mit den spezifischen Kerngehalten der jeweiligen Religion im Sinn der aktiven Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und Sinnangeboten bzw. dem Bekenntnisinhalt und den Glaubenssätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaften in ihrem religiösen Wahrheitsanspruch benannt. In diesem Sinn charakterisiert Art. 7,3 GG den Religionsunterricht als *res mixta* von Staat und Kirche, was seinerseits auf eine „staatskirchenrechtliche Verantwortungsgemeinschaft“¹⁵ verweist. Religionsunterricht im Sinn des GG meinte demzufolge kategorial anderes als eine rein staatlich verantwortete, überkonfessionell-vergleichende Betrachtung der verschiedenen Religionskulturen als Morallehre und Sittenun-

¹² Karl Ernst Nipkow, Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie. In: Peter Biehl/Ders., *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*. Münster (Lit-Verlag) 2003, 174.

¹³ EKD-Kirchenamt, *Bildung und Erziehung*. Die Denkschriften der EKD, Bd. 4/1. Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 1987, 38.

¹⁴ A.a.O., 37.

¹⁵ Rolf Gröschner, Artikel 7. In: Horst Dreier (Hg.), *Grundgesetz Kommentar. Band I. Präambel, Artikel 1–19*. Tübingen (Mohr Siebeck) 2004, 854.

terricht und kann auch nicht als Begründung etwa für ein Fach „Kulturgeschichte des Christentums“¹⁶ dienen.

Im Sinn eines dynamisch-geistreichen Wechselverhältnisses ist das GG von Anfang an auch normativ-institutioneller Bezugsrahmen für die Religionspädagogik als Wissenschaft am Ort der Universität. Die verfassungsrechtliche und im Lauf der Jahrzehnte durch eine Vielzahl von Staat-Kirche-Verträgen gesicherte Existenz wissenschaftlicher Theologie und Religionspädagogik ist ebenfalls nicht als staatliche Privilegiensammlung zu verstehen. Sondern unter Maßgabe von Art. 5 GG bringt sie den wechselseitig verpflichtenden Auftrag zur Wissenschaftsfreiheit in der Perspektive geteilter und subsidiärer Bildungsverantwortung zum Ausdruck – und dies ebenfalls im Horizont der unbedingt zu schützenden Würde des Menschen. Interessanterweise kommt gerade in der Interpretation von Art. 5,3 GG auch die Wahrheitsfrage ins Spiel, insofern die Aufgabe von Wissenschaft bewusst als „Suche nach Wahrheit“ näher gedeutet wird.¹⁷

Die universitäre Religionspädagogik ist insofern ebenfalls eine institutionell-demokratische Bezugsgröße für die ausgestaltende Deutung der grundgesetzlichen Bestimmungen zur Religionsthematik im Licht der unbedingt zu schützenden Würde des Menschen einerseits und des unbedingt zu befördernden Gemeinwohls und seiner unveränderbaren rechts- und sozialstaatlichen Verfassungsprinzipien andererseits (Art. 20 GG). Man kann deshalb von einer religionsrechtlich grundgelegten und theologisch wie pädagogisch immer neu auslegungs- und umsetzungsoffenen demokratieorientierten Bildungssubsidarität sprechen. Es ist nicht der Staat, der in inhaltlichem Sinn für die Interpretation der Verfassung allzuständig ist, sondern es macht gerade seine produktive bzw. posi-

¹⁶ Vgl. BVerfG 74, 244 ff.

¹⁷ So mit Hinweis auf den Verweis des sogenannten Hochschulurteils von 1973 (BVerfG 35, 79 (113)) auf W. von Humboldts Verständnis von Wissenschaft als Bemühen um Wahrheit als „etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“, Ingolf Pernice zu Art. 5,3 GG. In: Horst Dreier (Hg.), *Grundgesetz Kommentar. Band I. Präambel, Artikel 1–19*. Tübingen (Mohr Siebeck) ²2004, 718.

Dort heißt es im Originallaut: „Damit sich Forschung und Lehre ungehindert an dem Bemühen um Wahrheit als „etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (Wilhelm von Humboldt) ausrichten können, ist die Wissenschaft zu einem von staatlicher Fremdbestimmung freien Bereich persönlicher und autonomer Verantwortung des einzelnen Wissenschaftlers erklärt worden. Damit ist zugleich gesagt, daß Art. 5 Abs. 3 GG nicht eine bestimmte Auffassung von der Wissenschaft oder eine bestimmte Wissenschaftstheorie schützen will. Seine Freiheitsgarantie erstreckt sich vielmehr auf jede wissenschaftliche Tätigkeit, d. h. auf alles, was nach Inhalt und Form als ernsthafter planmäßiger Versuch zur Ermittlung der Wahrheit anzusehen ist. Dies folgt unmittelbar aus der prinzipiellen Unabgeschlossenheit jeglicher wissenschaftlichen Erkenntnis.“ (<http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv035079.html>).

tive und respektierende weltanschauliche Neutralität¹⁸ als „eine für die Norminterpretation regulative Idee“¹⁹ aus, dass er die Deutungshoheit selbst dem freien Spiel der Geisteskräfte aussetzt und freigibt.²⁰

Insofern ist im Blick auf das Verständnis dieser Kooperation deutlich zwischen einer „Aufsicht des Staates“ und einer „Staatsaufsicht“ zu unterscheiden.²¹ Der religiös-weltanschaulich neutrale Staat erklärt sich in originär religiösen Dingen und hier insbesondere in der Frage der inhaltlichen Bestimmung religiöser Bildung programmatisch für nicht zuständig. Die aus diesem Verständnis von Neutralität ableitbare „normative Präferenz für eine offenkoooperative Ausgestaltung des Verhältnisses von Staat und Religionsgemeinschaften“²² ist nicht als historisches Überbleibsel zu verstehen, sondern als eine spezifisch kontextuell und kulturell geprägte Form der geteilten Bildungsverantwortung der relevanten gesellschaftlichen Institutionen inmitten und um gelebter Demokratie willen.

2. Zur aktuellen Situation

Im Blick auf die religiöse Bildung und deren wissenschaftliche Bearbeitung im Rahmen des bundesdeutschen Verfassungs-, Rechts- und Bildungssystems besteht ein ausgefeiltes und eingespieltes Wechselverhältnis der daran beteiligten und dafür verantwortlichen Kooperationspartner. Institutions- und orga-

18 Vgl. Christian Traulsen, Art. Neutralität. In: Hans-Michael Heinig/Hendrik Munsonius (Hg.), *100 Begriffe aus dem Staatskirchenrecht*. Tübingen (Mohr Siebeck) 2012, 169.

19 Hans Michael Heinig, Verschärfung der oder Abschied von der Neutralität. Zwei verfehlt Alternativen in der Debatte um den herkömmlichen Grundsatz religiös-weltanschaulicher Neutralität. In: Ders., *Die Verfassung der Religion. Beiträge zum Religionsverfassungsrecht*. Tübingen (Mohr Siebeck) 2014, 145.

20 Demnächst auch die Beiträge von Heinrich De Wall, Religionsneutralität – ideengeschichtliche und verfassungsrechtliche Aspekte aus deutscher Sicht sowie Ilona Nord, Religionsneutralität. Ein umstrittener Begriff und seine Bedeutung für das Schulwesen in historischer und ideengeschichtlicher bzw. theologiegeschichtlicher Perspektive. In: Philippe Büttgen/Antje Roggenkamp/Thomas Schlag (Hg.), *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten. Rahmenbedingungen, Profile und Pfadabhängigkeiten des Religions- und Philosophieunterrichts in Deutschland, Frankreich, der Schweiz und Griechenland*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2019.

21 Rolf Gröschner, Artikel 7. In: Horst Dreier (Hg.), *Grundgesetz Kommentar. Band I. Präambel, Artikel 1–19*. Tübingen (Mohr Siebeck) 2004, 828.

22 Hans Michael Heinig, Verschärfung der oder Abschied von der Neutralität. Zwei verfehlt Alternativen in der Debatte um den herkömmlichen Grundsatz religiös-weltanschaulicher Neutralität. In: Ders., *Die Verfassung der Religion. Beiträge zum Religionsverfassungsrecht*. Tübingen (Mohr Siebeck) 2014, 145.

nisationslogisch sind die Verhältnisse und Zuständigkeiten durch rechtliche Bestimmungen und Ordnungen verlässlich für alle beteiligten Akteure auf politisch-staatlicher, kirchlicher und universitärer Seite garantiert und geregelt. In der Bundesrepublik Deutschland hat man es folglich in Hinsicht auf die religiöse Bildungslandschaft mit einer durch das GG verfassungsmäßig garantierten, institutionell stabilen sowie organisational verlässlichen Gesamtkonstellation zu tun.

Nun gilt aber, wie bereits einleitend angedeutet, dass die Verhältnisse erheblich in Bewegung sind und insofern die grundgelegten Bestandsgarantien und deren Ausgestaltung der intensiven kritischen Prüfung ausgesetzt sind. Dies liegt wesentlich an einer Reihe von Umbruchphänomenen, die die unterschiedlichen Partner gemeinsam betreffen:

Die religionsdemographische Homogenität – sowohl in Hinsicht auf die Religionszugehörigkeit der Einzelnen wie auch die konfessionellen Kräfteverhältnisse in den einzelnen Bundesländern – von der zur Abfassungszeit des GG noch ausgegangen werden konnte, ist so längst nicht mehr gegeben – geschweige denn ihre über Jahrzehnte hinweg als selbstverständlich erachtete Mehrheitsposition.²³ Dies stellt die faktisch hervorgehobene Position der beiden großen Konfessionen für den Bereich religiöser Bildung und hier insbesondere die konfessionelle Ausrichtung des schulischen Religionsunterrichts in Frage.²⁴ Insofern kommen bereits jetzt – sozusagen unterhalb der verfassungsrechtlichen Bestimmungen – je nach Kontext inzwischen sehr unterschiedliche Unterrichtsmodelle und auch schon rechtliche Regelungen zum Tragen. Mit der zunehmenden Etablierung des islamischen Religionsunterrichts und den bisher noch weithin ungeklärten Verantwortungszuständigkeiten auf Seiten der islamischen Verbände ist Art 7,3 GG vor allem in Hinblick auf die darin grundgelegte Kooperationspartnerschaft von Staat und Religionsgemeinschaften intensiv zur Diskussion gestellt.

Ein weiterer Aspekt kommt hinzu, der gerade für eine zunehmend international ausgerichtete Religionspädagogik von erheblicher Bedeutung ist: Die vor einigen Jahren intensiv geführten Debatten über einen expliziten Gottesbezug

23 Im Blick auf die religionsdemographische Entwicklung in den kommenden Jahrzehnten und ihre Bedeutung für den zukünftigen Religionsunterricht vgl. den eindrücklichen Beitrag von Peter, Ilg und Gutmann in diesem ZPT-Heft.

24 Gegenüber der Ursprungssituation der Entstehung des GG ist von erheblich größerer Religionspluralität auszugehen, was es im Übrigen auch rechtfertigt, die religionsrechtlichen Bezüge des GG nicht mehr unter der Bezeichnung „Staatskirchenrecht“, sondern in einem weiterreichenden Sinn unter dem Terminus des „Religionsverfassungsrechts“ bzw. des „Religionsrechts“ zu verhandeln, vgl. dazu Hendrik Munsonius, Quo vadis „Staatskirchenrecht“? Aktuelle Fragen an das Verhältnis von Staat und Kirche in Deutschland. In: Ders., *Öffentliche Religion im säkularen Staat*, Tübingen (Mohr Siebeck) 2016, 121–156; Matthias Pulte, *Grundfragen des Staatskirchen- und Religionsrechts*. Würzburg (Echter), 2016, v. a. 16–24.

bzw. eine mögliche Gottes-Präambel im Rahmen einer europäischen Verfassung haben deutlich gemacht, dass die religionsrechtliche Situation in Deutschland aus historischen Gründen einen spezifischen kontextuellen Charakter trägt, der sich von der Situation in den meisten anderen europäischen Ländern nicht unerheblich unterscheidet.²⁵ Damit stellt sich für die Religionspädagogik die Frage, inwiefern diese spezifische Kultur der deutschen Verfassungstradition mit ihren koordinierten institutionellen Verantwortungsbereichen auch für die eigene Theoriebildung und Ausprägung des schulischen Religionsunterrichts als Sonderfall anzusehen ist, dem in absehbarer Zeit eine europäische Angleichung bevorsteht.

Aber noch von einer anderen Seite her ist das Wechselverhältnis von Religionspädagogik und GG herausgefordert, und dies betrifft in elementarem Sinn deren grundrechtlichen Kernbestand und Geist selbst: Das GG steht in jüngster Zeit durch grundsätzliche Infragestellungen der Rechtsformigkeit und Funktionsfähigkeit des demokratischen Verfassungssystems und seiner Ordnungsprinzipien – vor allem von populistischer Seite aus²⁶ – in der Kritik. Insofern steigen auch auf Seiten des bundesrepublikanischen Staats- und Rechtssystems die Anforderungen an die Plausibilisierung der Gegenwartsrelevanz und Zukunftsfähigkeit, was die Kooperation von Staat und Religionsgemeinschaften noch einmal von einer ganz anderen Seite her als unbedingt sinnvoll erscheinen lässt.

Insofern sind Fragen nach der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin, ihrer Verankerung, ihrem Auftrag und der damit in Verbindung stehenden Praxis religiöser Bildung im Rahmen des GG als demokratischem Verfassungsrahmen aktuell neu gestellt. Es geht um nicht weniger, als die Zielperspektive des GG in spezifisch disziplinärer Hinsicht mit Leben zu füllen, wenn diese wie folgt näher benannt wird: Das Grundgesetz „steht nicht über der Gesellschaft, sondern ist ein Moderator in der Gesellschaft. Es vermittelt zwischen politischen Herrschaftsansprüchen, ökonomischer und individueller Freiheit, kulturellem Pluralismus und nicht zuletzt handfesten Interessen. Es ist aber auf eine Gesellschaft angewiesen, in der dieser Interessenausgleich und der Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven konstitutiv ist. Diese Gesellschaft muss in ihren politischen, ökonomischen, wissenschaftlichen, familiären, religiösen und ästhetischen Praktiken Lösungen finden für Fragen der Verteilung, der Transparenz von Entscheidungen, der Vermittlung von Zukunftssicherheit und Dynamik, für das Verhältnis von Freiheit und Sicherheit. Das Grundgesetz bietet dafür keine Leitkultur

²⁵ Vgl. Bernhard Felmborg, Der Gottesbezug in den europäischen Verfassungen, in: Karlies Abmeier u. a. (Hg.), *Religion im öffentlichen Raum*. Paderborn u. a. (Schöningh), 2013, 59–65.

²⁶ Jan-Werner Müller, *Was ist Populismus? Ein Essay*. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 2014.

an – damit wäre es viel zu politisch. Es sichert den Rahmen, in dem eine Gesellschaft sich zu ihrer eigenen Differenziertheit und Pluralität verhalten kann.“²⁷

3. Prospektive Sondierungen

Zu Recht wird jüngst darauf verwiesen, dass sich die Legitimation des Religionsunterrichts daran bemisst, ob dieser seiner inhaltlichen Aufgabe der Vermittlung religiöser Identität gerecht wird.²⁸ Tatsächlich wäre es ungenügend, würde man angesichts religiöser Pluralität einen Religionsunterricht befürworten, der sich primär als religions- und kulturkundliches Fach versteht. Denn damit würde gerade der Zielsetzung nicht entsprochen, die Frage nach Gott wachzuhalten, Identifikationsmöglichkeiten in der jeweils eigenen Tradition zu bieten, und zu zeigen, „wie Menschen heute in aufgeklärter Weise mit Religion und Glauben leben können“.²⁹ Dem Prinzip öffentlicher Bildungsmitverantwortung im Rahmen der weltanschaulichen Neutralität des Bildungs- und Schulwesens würde ein solcher Religionsunterricht nicht gerecht, weil damit die aktiv-allgemeinbildende persönliche Auseinandersetzung mit den Kerngehalten von Religion im Sinn der „Partizipations- und Deutungskompetenz“³⁰ unmöglich gemacht würde. Und darüber hinaus: Er würde damit auch seinem demokratisch bestimmten Bildungsauftrag nicht gerecht werden.

Es geht folglich um die Klärung dessen, was Konfessionalität gerade unter den gegenwärtigen politischen Bedingungen heißen kann und wie ein Religionsunterricht gestaltet sein sollte, damit Schülerinnen und Schüler „den christlichen Glauben als mögliche Sinndeutung für ihre eigene religiöse Positionierung

²⁷ Armin Nassehi, *Langsamkeit*. In: Süddeutsche Zeitung vom 30.12.2018 (<https://www.sueddeutsche.de/politik/gastbeitrag-langsamkeit-1.4270290>).

²⁸ Hans-Michael Heinig, *Die Lehre vom Himmel*. In: Die Zeit vom 23.2.2018 (<https://www.zeit.de/2018/09/religionsunterricht-muendigkeit-grundgesetz-bildung-reform>).

²⁹ Positionspaper Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. In: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki/Elisabeth Naurath (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 2017, 445.

³⁰ Bernhard Dressler, *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen*, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2018, 205. Hierbei wird betont: „Weder Themen noch Stoffe noch kategoriale Perspektivendifferenzen machen also die Spezifik des jeweiligen christlich-konfessionellen Religionsunterrichts aus, sondern gleichsam die ‚Feinjustierung‘ seiner perspektivischen Optik.“, a.a.O., 202.

befragen und Unterstützung in der Bearbeitung ihrer Lebensfragen“³¹ so erfahren können, dass auch die demokratische Relevanz des Faches deutlich wird. Versteht man zu Recht „Konfessionalität“ nicht als exklusive Abgrenzungsbestimmung, sondern als Ausdruck religiöser Pluralität, die ihrerseits konstruktive Formen des diskursiven Austauschs ermöglicht und notwendig macht, dann ist schon dies in höchstem Maß von demokratierelevanter Bedeutung. Denn damit kommt der Auftrag des Gesetzgebers zum Ausdruck, gegebene Privilegien der Religionsgemeinschaften nicht als exklusive Rechte zu verstehen, sondern als Ausdruck des Grundrechts auf aktive Religionsfreiheit. Die konfessionelle Ausrichtung umfasst damit die – eben auch durch Bildung zu unterstützende – sachlich verknüpfte verantwortliche, gemeinwohlorientierte Mitgestaltung des Gemeinwesens.

Von Konfessionalität in einem solchen freiheitlich-demokratischen Sinn zu sprechen, bringt eine doppelte Forderung mit sich: Zum einen ist anzuerkennen, dass auch andere Religionsgemeinschaften ihre je spezifische Bildungsmitverantwortung ausüben und pflegen können dürfen. Auf der anderen Seite sind alle Religionsgemeinschaften in dieser Ausübung an den menschenwürdebezogenen verfassungsrechtlichen Rahmen gebunden, der ihnen diese Ausübung überhaupt erst ermöglicht und garantiert. Mit anderen Worten: Eine solche Ermöglichung von Bildungsmitverantwortung kann nicht zum „Nulltarif“ geschehen. Sondern mit der Bezugnahme auf die einschlägigen Religionsartikel ist die Selbstverpflichtung der Religionsgemeinschaften, den menschenwürdebezogenen Geist des GG aktiv mit zu pflegen, unmittelbar gegeben.³²

Dies macht es aus inhaltlichen Gründen in organisatorischer Hinsicht auch für jüdische und muslimische Religionsgemeinschaften unbedingt notwendig, eine den Kirchen vergleichbare Zuständigkeit hinsichtlich der Repräsentanz zu schaffen, um so diese inhaltlich begründete Bildungspartnerschaft verbindlich, verlässlich und transparent zu regeln. Dass dies die bewusste Zustimmung zum „Geist“ des GG mitbeinhaltet, muss von dort her kaum eigens betont werden. Wenn also die Religionspädagogik selbst immer wieder konstruktiv an den verankerten verfassungsrechtlichen Garantien mitarbeiten soll, hat dies didaktische Folgen für die Konzeptionierung des schulischen Religionsunterrichts selbst.

31 Positionspaper Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. In: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki/Elisabeth Naurath (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 2017, 446.

32 In diese Richtung sollte übrigens auch das kluge und wichtige Papier der Bildungskammer der EKD *Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule. Herausforderungen und Ermutigungen der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend*, hg. von der EKD, Hannover 2018, weitergedacht und konkretisiert werden.

4. Das GG als Thema der Religionspädagogik

Grundsätzlich sei nochmals entschieden betont, dass vor dem Hintergrund des engen Kooperations- und Partnerschaftsverhältnisses von Staat und Religionsgemeinschaften die Behandlung des GG nicht einfach „nice to have“ ist und auch nicht einfach dem Geschichts- oder Politikunterricht überlassen werden kann. Sondern im Sinn einer diskursfähigen, kontextuellen, subjektorientierten und machtsensiblen sowie alteritätssensiblen öffentlichen Religionspädagogik³³ machen diese Zugänge einen zentralen demokratiebewahrenden Kern des Religionsunterrichts und seiner materialen Thematisierungen aus.

Soll, will und kann der Religionsunterricht aus fachlichen Gründen zu einer wehrhaften Demokratie und zur Legitimierung der bestehenden Verfassung und des politisch-demokratischen Systems beitragen – und dies, ohne für die Staatsräson oder gar bestimmte politische Interessen funktionalisiert zu werden – dann greift allerdings eine Konzentration auf die ethisch-wertvermittelnde Dimension religiöser Bildung deutlich zu kurz. Nicht ohne gute Gründe wird davor gewarnt, die theologische Zuspitzung des Religionsunterrichts zu eng an bestimmte weltlich-politische Themen anzubinden oder gar die Kompatibilität von christlichem Glauben und etwa der bundesrepublikanischen Demokratie im Modus „protestantischer Demokratieromantik“³⁴ stark zu machen.

Von diesen Grenzziehungen aus ist die Thematisierung der Frage der Menschenwürde und weiterer Grundrechtsbestimmungen (wie etwa die Gleichberechtigung und -stellung der Geschlechter, die Glaubens- und Gewissensfreiheit, oder das Recht auf Asyl) zuallererst bildungstheoretisch zu begründen. Gefragt ist eine bewusste Orientierung des Religionsunterrichts an jenen immer wieder neu auszulegenden Bestimmungen des GG und Interpretationen dessen tieferen menschenrechtlichen Gehalts und „Geistes“. Die Religionspädagogik bringt für die Thematisierung des GG sowie die Deutung der Grund- und Menschenrechte dafür ein spezifisch theologisches Moment in die Schul- und Unterrichtswirklichkeit ein, indem sie konkrete und positive Erfahrungen gelingender Kommunikations- und Übersetzungsgemeinschaften³⁵ ermöglicht – und zwar so, dass der Wahrheitsanspruch religiöser Traditionen vor dem Hintergrund des plurali-

³³ Vgl. Bernhard Grümme, *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*. Stuttgart (Kohlhammer) 2015, v. a. 89 f. sowie ders., *Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik*. Bielefeld (transcript), 2018, v. a. 201–215.

³⁴ Ingolf U. Dalferth, *God first. Die reformatorische Revolution der christlichen Denkungsart*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2018, 59.

³⁵ Vgl. Habermas, *Wie viel Religion verträgt der liberale Staat?* In: NZZ vom 6.8.2012 (<https://www.nzz.ch/wie-viel-religion-vertraegt-der-liberale-staat-1.17432314>).

tätsoffenen „Geistes“ des GG zum Ausdruck kommt. Dies verbindet sich grundgesetzkonform mit der rechtlich wie politisch wesentlichen Überzeugung, dass „demokratische Herrschaft auf der Einsicht (beruht), dass es eine absolute und immergültige Wahrheit nicht gibt.“³⁶ Gegenüber populistischen Wahrheitsvertretungsansprüchen gilt: „Eine noch so große Mehrheit ist kein Zeichen für den Besitz der Wahrheit“.³⁷

Der „Geist“ des GG – über seine einschlägigen Bestimmungen hinaus – eröffnet, ohne dass hier von einer eindeutigen Analogie gesprochen werden soll, Raum für das, was christlich als Kraft des Heiligen Geistes und als Ausdruck der zugesagten Freiheit bezeichnet werden kann.³⁸ Dies eröffnet dem religiösen Ethos und der entsprechenden Identitäts-Bildung als einer der säkularen Ordnung „entgegenkommenden Lebensform“³⁹ die Möglichkeit, die menschenwürdebezogene Grundlegung des weltlichen Bereichs seinerseits im Horizont des geistlichen Bereichs theologisch zu durchdenken. Die didaktische Aufgabe liegt darin, das Menschenwürdeprinzip so theologisch durchzubuchstabieren, dass der Beitrag einer solchen religiösen Deutungspraxis sowohl als spezifische wie als komplementäre und modernekompatible Interpretation des säkularen Verfassungsgehalts deutlich wird.

Dabei ist zu betonen, dass die Menschenrechte selbst keineswegs schon von sich aus ein „sicheres Fundament, sondern selbst nicht mehr, aber auch nicht weniger, als ein strittiger Bezugspunkt für Auseinandersetzungen“⁴⁰ sind. Es geht folglich bei einer solchen theologisch-ethischen Deutungsarbeit im Rahmen religiöser Bildungsprozesse zuallererst einmal darum, die je spezifischen Referenztexte auf ihren tieferen Kerngehalt hin und im Geist einer menschenwürdeorientierten Hermeneutik zu prüfen. Von einem Verständnis des Menschenrechtsbewusstseins als überindividueller Referenz und sozialem Ort einer herme-

36 So Andreas Voßkuhle, *Populismus und Demokratie*, Mercator-Rede in Essen am 16.11.2017 (<https://business.facebook.com/StiftungMercator/videos/10155094550958581/>) und (<https://www.waz.de/politik/vosskuhle-populismus-ist-ein-angriff-auf-das-grundgesetz-id212576275.html>).

37 Ebd.

38 Vgl. zur Deutungskraft reformatorischer Tradition im Blick auf die Unterscheidung zwischen geistlichem und weltlichem Bereich, Peter Unruh, *Reformation – Staat – Religion. Zur Grundlegung und Aktualität der reformatorischen Unterscheidung von Geistlichem und Weltlichem*. Tübingen (Mohr Siebeck) 2017, v. a. 195–249.

39 Jürgen Habermas, Treffen Hegels Einwände gegen Kant auf die Diskursethik zu? In: Ders., *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1991, 25.

40 Jasmine Suhner, *Menschenrechtspädagogische Bezugsfelder öffentlicher religiöser Bildung. Theologisch-religionspädagogische Grundsatzüberlegungen, Konkretisierungen & Perspektiven*. Dissertationsmanuskript Zürich 2019, 327.

neutisch gefassten Religionspädagogik hat es menschenrechtsbezogene religiöse Bildung mit dem „Ringem um entsprechende Reflexion und Sprachfähigkeit“⁴¹ zu tun – und dies als öffentliche Bildungsaufgabe auf den verschiedenen Ebenen der religionspädagogisch-akademischen Theoriebildung und Lehre, der didaktisch-curricularen Profilierung und der entsprechenden Lehr- und Unterrichtsmittel sowie auf der Ebene der konkreten Unterrichtsprozesse.

Auf die Frage des Wahrheitsanspruchs bezogen liegt die Leistung einer solchen religionspädagogisch konturierten Hermeneutik demokratischer Bildung in der Erschließung und Erweiterung eines Deutungshorizonts, der die aktuellen politischen und gesellschaftlichen Debatten über die Menschenwürde und Menschenrechte substantiell mitbereichert, gegebenenfalls problematische Verständnisse kritisiert und nicht zuletzt zum aktiven und gemeinwohlorientierten Engagement motiviert – und dies unter der Prämisse, dass weder der Staat noch weltliche Ordnungen einen Anspruch auf Absolutheit erheben können.

Was auf den ersten Blick hier banal und allzu selbstverständlich wirkt, wird in seiner Relevanz gerade in diesen Zeiten besonders dringlich: So etwa wenn aus einem vermeintlich „christlichen Geist“ heraus Folgerungen einer gerade nicht menschenwürdebezogenen Politik begründet werden, wie man aktuell etwa an den durchaus unheiligen Verbindungen von repressiv-rassistischer Ausgrenzungspolitik und deren neoevangelikaler Unterstützung beispielsweise in den USA oder jüngst auch in Brasilien und nicht zuletzt anhand der problematischen Indienstnahme christlicher Versatzstücke in populistischen Aufmarschbewegungen ablesen kann.⁴²

5. Der „Geist“ des GG und der Gestaltungsauftrag der Religionspädagogik als Wissenschaft

Religionspädagogik als wissenschaftliche Bezugsgröße religiöser Bildung zeichnet sich durch ihren Bezug auf den menschenwürdebezogenen „Geist“ des GG aus. Dies fundiert das enge Kooperationsverhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften in inhaltlichem Sinn. Eine der Religionsfreiheit aktiv entsprechende und diese einübende Ausgestaltung des Religionsunterrichts wird mit Leben gefüllt, indem sich die Religionen die normativen Grundlagen des libe-

⁴¹ A.a.O., 329.

⁴² Vgl. Ulrich Schmiedel/Graeme Smith (Hg.), *Religion in the European refugee crisis*. Cham (Springer International Publishing) 2018.

ralen Staates „unter eigenen Prämissen aneignen“.⁴³ Weil die kontinuierliche Ausgestaltung des Rechts immer auch vom Geist der jeweiligen Gesellschaft mitgeprägt ist, formt sich demokratische Beteiligung durch die bewusste Pflege „öffentlicher Tugenden“⁴⁴ aus.⁴⁵

Dies bedeutet für den öffentlichen Charakter universitärer Religionspädagogik – und man denke hier wiederum an den Hinweis, dass die Freiheit der Lehre nicht von der Treue zur Verfassung entbindet (Art. 5,3 GG) –, dass diese sich in Forschung und Lehre mit den inhaltlichen Rahmenseetzungen und dem „Geist“ des GG produktiv auseinandersetzen muss, und dies bewusst zum Thema der eigenen wissenschaftlichen Grundhaltung und Beschäftigung macht. Die religionsrechtlichen Grundlagen des GG rechtfertigen folglich weniger eine ultimative Deutungsmacht christlicher Religionspädagogik als vielmehr die klar erkennbare und inhaltlich ausgewiesene öffentliche Partnerschaft und Kooperationsbereitschaft im Horizont des eigenen theologischen Deutungspotentials. Die Bezogenheit beider Größen aufeinander im Sinn der produktiven wechselseitigen Bereicherung liegt im existentiellen Interesse des demokratischen Gemeinwesens und Gemeinwohls.

Insofern sind der Austausch und die Zusammenarbeit mit der islamischen und jüdischen Religionspädagogik über diese thematischen Bezüge unbedingt zu erwünschen. Dabei wird auch zu diskutieren sein, in welchem Wechselverhältnis zum Staat und „Geist“ des GG sich die unterschiedlichen Religionspädagogiken in Hinsicht auf ihre je eigene theologische und pädagogische Grundausrichtung verstehen. Der unter Maßgabe der Neutralität religionsrechtlich relevante Grundsatz der Nichtidentifikation des Staates mit einer einzelnen Religion bedeutet im

⁴³ Jürgen Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 2005, 268.

⁴⁴ Vgl. Ralf Dahrendorf: „Wenn eine Gesellschaft nämlich ‚Vertrauen und Solidarität im Rahmen der Kooperation‘ nicht kennt oder nicht für wichtig hält, dann treten auch an die Stelle dieser öffentlichen Tugenden privatere der Wahrhaftigkeit und Treue, intimere der Freundschaft und Gemeinschaft, gesellschaftsfremdere der autarken Persönlichkeit“. In: Ders., *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München (Piper) 1968, 348.

⁴⁵ Interessanterweise wird im gerade (am 11.4.2019) erschienenen Gemeinsamen Wort der DBK und des Rates der EKD *Vertrauen in die Demokratie stärken* der Terminus der „demokratischen Sittlichkeit“ verwendet – dabei anknüpfend an das ebenfalls Gemeinsame Wort aus dem Jahr 2006 *Demokratie braucht Tugenden*. Von der religiösen Bildungsaufgabe ist allerdings im jüngsten Wort – zwar etwas ausführlicher im Zusammenhang kritischer Medienbildung – insgesamt aber kaum oder nur sehr allgemein die Rede, wenn es etwa heißt, dass die demokratische Teilhabe Bildungsprozesse voraussetzt, „in denen Menschen den Wert und die Würde der demokratischen Beteiligung theoretisch begreifen und persönlich erleben.“ Hier wird es aus religionspädagogischer Sicht darauf ankommen, diese Formulierungen ihrerseits mit erheblichem Leben zu füllen.

Umkehrschluss, dass jede wissenschaftliche Form von Religion sich im Sinn der Verfassungstreue⁴⁶ die Frage der möglichen Identifikation mit eben jenem weltanschaulich neutralen Staat stellen und konstruktiv für sich beantworten muss.

Damit steht aber nicht weniger zur Debatte als deren konsistente theologische Verhältnisbestimmung zum verfassungsmäßigen Sinnbezug des GG. Dass dies weitere unbedingt zu bearbeitende Fragen des Verständnisses islamischen und jüdischen Rechts und zugleich die Anerkennung der im GG grundgelegten Menschen- und Grundrechte mit sich bringen muss, steht von dort her außer Frage. Damit soll nicht einer christlichen Leitkultur das Wort geredet werden.⁴⁷ Die Rede von einer religiösen Bildung im Geist des jüdisch-christlichen Abendlandes läuft tatsächlich Gefahr, andere religiöse Gruppen und Gemeinschaften sowie auch Konfessionslose nicht ausreichend im Blick zu haben. Gerade deshalb sind jeweils kontextuelle Auslegungen⁴⁸ und kooperativ-konfessionelle Ausgestaltungen religiöser Bildungspraxis auf den verschiedenen Ebenen wünschenswert. Diese müssen sich in ihrer je einzelnen Formation im Horizont der verfassungsrechtlichen Metanormen bzw. im Licht der Menschenwürde und weiterer Grundrechtsbestimmungen bewegen und produktive religiöse Dialoge befördern.

Die verfassungsrechtlichen Voraussetzungen religiöser Bildung im weltanschaulich neutralen Staat können weder die Religionspädagogik als Wissenschaft noch der Religionsunterricht als Bildungspraxis garantieren. Allerdings sollten sowohl die Religionspädagogik wie der Religionsunterricht nicht unterschätzen, dass sie von dieser historisch gewachsenen und gemeinwohlrelevanten Grundverfasstheit aus selbstbewusst und erheblich zur Sichtbarkeit und Wirksamkeit dessen, was es heißt, in Würde Mensch sein und werden zu können, beizutragen vermögen.⁴⁹

⁴⁶ Vgl. Helge Sodan (Hg.), *Grundgesetz*. München (C.H. Beck) 2018, 122.

⁴⁷ Vgl. etwa die Thesen von Thomas de Maiziére, *Leitkultur für Deutschland – was ist das eigentlich?* In: Die Zeit vom 30.4.2017, (<https://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-04/thomas-demaiziere-innenminister-leitkultur/komplettansicht>) und vgl. dazu jetzt Aleida Assmann, *Menschenrechte und Menschenpflichten. Schlüsselbegriffe für eine humane Gesellschaft*. Wien (Picus-Verlag) 2018.

⁴⁸ Vgl. Henrik Simojoki, Königsweg oder Sargnagel – Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts. In: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Ders./Elisabeth Naurath (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 2017, 101–119.

⁴⁹ Vgl. Johannes Heger, Religionspädagogik als politischer Akteur? Zum Gedanken einer auch (!) unmittelbar politischen Religionspädagogik. In: ZPTh 38 (2018), 2, 45–55.