

Religionen im Dialog

Eine Schriftenreihe des
Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog
der Universität Hamburg

Band 2



Waxmann 2008
Münster / New York / München / Berlin

Wolfram Weiße (Hg.)

Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg

Positionen, Analysen und Perspektiven
im Kontext Europas



Waxmann 2008
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Religionen im Dialog, Band 2

Eine Schriftenreihe des
Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog
der Universität Hamburg

ISSN 1867-1292

ISBN 978-3-8309-2051-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2008
Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Umschlagfoto: Dorothea Griebach
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Martin Stock

Religiöse Vielfalt und pädagogische Eigenverantwortung – Konzepte und Chancen eines anderen Wegs¹

1. „Jenseits von Konfessionalismus und Neutralismus“ – eine schon vor Jahrzehnten geforderte pädagogische Positionierung

Mein Vater *Hans Stock* (1904–1991), Professor für evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Göttingen, hat in Bremen 1964 einen Vortrag gehalten², welchen er wenig später unter dem Titel: „Jenseits von Konfessionalismus und Neutralismus. Bemerkungen zum Streit um den Religionsunterricht in Bremen“ veröffentlicht hat (*H. Stock* 1965). Darin ist schon eine Antwort auf die Frage nach der aktuellen Bedeutung der bildungsrechtlichen Grundnorm des Art. 32 Abs. 1 BremVerf. enthalten, wonach die allgemeinbildenden öffentlichen Schulen Gemeinschaftsschulen „mit bekenntnismäßig nicht gebundenem Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ sind.

1.1. Über die Interpretation jener 1947 entstandenen, auf politischen Kompromissen beruhenden und ziemlich undeutlich formulierten Verfassungsnorm wurde auch damals schon heftig gestritten³. Mein Vater sprach sich für eine Auslegung aus, welche er im Titel seiner Abhandlung durch zweierlei Negationen kennzeichnete: Er forderte eine genuin *religionspädagogisch* orientierte Inhaltsbestimmung „jenseits“ von zwei Grenzwerten, die er im zeitgenössischen juristischen und politischen Disput wahrnahm und für hochgradig sachfern hielt. Das war einmal ein „Konfessionalismus“, wie er ihn vor allem bei damals einflussreichen konservativen Rechtsprofessoren wie *Theodor Maunz*⁴ vorfand – diesem hielt er eine „unkritische, schulfremde, ja dem eigentlichen Bildungszweck der Schule zuwiderlaufende Übereignung des Lehrfachs Religion an selbstgenügsame Monokonfessionalität mit allen ihren Verabsolutierungen“ vor (*H. Stock* 1975, S. 23, 27). Zum andern wandte er sich aber auch gegen einen „Neutralismus“ im Sinn eines laizistischen Trennungsdenkens, das er zum Beispiel dem Religionsrechtler *Klaus Obermayer* zuschrieb (vgl. *Obermayer*, 1977) – auch dies könne auf einen bloßen Annex dergestalt hinauslaufen, dass der Religionsunterricht in eine unfruchtbare, quasi-private Sonder- und Randstellung gerate und eine konfessionelle Enklave in einer säkularisierten Schule darstelle oder nur noch als kirchlicher Bekenntnisunterricht „außerhalb der Schulzeit“ (vgl. Art. 32 Abs. 3 BremVerf.) statfinde.

1.2. Die von meinem Vater empfohlene Position dieses Fachs sollte nun nicht irgendwo „zwischen“ den beiden genannten Grenzwerten liegen, womöglich aufgrund eines politischen Patts zwischen zwei gleichermaßen schulfremden, um die ideologische Vorherrschaft ringen-

- 1 Referat auf einer von dem Studiengang Religionswissenschaft/Religionspädagogik der Universität Bremen am 1.7.2005 veranstalteten Tagung, hier in einer umgearbeiteten und gekürzten, auf Hamburg fokussierten Fassung. (Volltext online: *M. Stock* 2005a.)
- 2 Vgl. den Bericht von *Spiess* 1992, S. 89 f., auch zu den damaligen Rahmenbedingungen in der besonderen Bremer Situation.
- 3 Einführend *Füssel* 1991, S. 186 ff., 192 ff. m.w.N. Siehe auch *Spiess* 1992, S. 94 ff.
- 4 Siehe etwa *Maunz* 1974, S. 48: Ein Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG habe „als Ausrichtung einer Glaubensbotschaft verbindliche Wahrheiten zu verkünden“. Für einen „stillen Verfassungswandel“ i.S. eines Aggiornamentos fehlten alle Voraussetzungen.

den Machthabern und Sinnstiftern, sondern er suchte das Fach „jenseits“ davon anzusiedeln. Dabei ging er von dem verfassungsrechtlich vorgegebenen *Erziehungs- und Bildungsauftrag* der öffentlichen Schule aus, der auf Bundes- und Landesebene in der Garantie der staatlichen Schulhoheit (Art. 7 Abs. 1 GG, Art. 28 BremVerf.) angelegt ist und im Landesrecht (exemplarisch in Art. 26 BremVerf.) explizit entfaltet wird, mit der „Bemühung um selbständiges Denken, selbstverantwortliches Urteilen, kritischen Sachverstand und sozialen Sinn“ als Kernpunkten. Diesen Schulauftrag wollte er dahin verstanden wissen, „daß damit der ganze Unterricht einschließlich seiner Inhalte pädagogisch-didaktischen Kriterien unterliegt, denen eine ‚Konfessionalität‘ sich voll auszusetzen hätte“. Der Unterricht sei dann „weder apologisch noch neutral“, er zeichne sich vielmehr durch eine „sachliche Offenheit“ aus, welche an die Stelle „konfessioneller Gebundenheit“ trete.⁵ Wohlgemerkt sollte das grundsätzlich auch für den Bremer staatlichen Bibelunterricht laut Art. 32 Abs. 1 BremVerf. gelten, der in dieser Sichtweise – Art. 141 GG⁶ hin oder her – mit dem andernorts erteilten regulären Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG eng verwandt ist. Auch letzterer sollte nicht dem Konfessionalismus anheimfallen. Auch für die Bremer Variante erscheint so gesehen die Bezeichnung „Religionsunterricht“ angemessen.⁷

1.3. Der bildungsrechtlich statuierte Schulauftrag erfasst und durchdringt hiernach also, richtig verstanden, durchaus auch den Religionsunterricht. Er ist es, der die gedachte *Metaposition* („jenseits“ der beiden Fehlformen) überhaupt erst ermöglicht und konstituiert, und er erlaubt auch den Schritt von der Negation zur Position: Statt Konfessionalismus soll eine bildungsspezifische „Konfessionsbezogenheit“ Platz greifen, statt Neutralismus „wissenschaftliche Sachlichkeit“. „Es tritt damit ein Religionsunterricht ins Blickfeld, der nicht autoritativ-dogmatisch vorgeht und nicht in einem engen Sinn konfessionell ‚gebunden‘ ist, der andererseits nicht ungeschichtlichen Konstruktionen und religiösen Überzeugungen Einzelner anheimfällt, der vielmehr theologische Substanz und pädagogische Verantwortung frei zu verbinden sucht.“ Nicht externe geistliche Herrschaft und Reglementierung soll es also sein, was die Szene bestimmt, und auch nicht ein ersatzweise einspringendes, irgendwie motiviertes subjektiv-persönliches „Lehrer-Christentum“. Maßgeblich soll vielmehr „das strenge Gesetz der Sache“ sein.⁸ Kurz zusammengefasst: „Dieser Unterricht ist weder dogmatisch-konfessionell, noch überkonfessionell-objektiv, sondern er ist ein hermeneutisches Gespräch von den

5 Vgl. H. Stock 1965, S. 266; ders. 1975, S. 29.

6 Danach findet Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG keine Anwendung in einem Land, in dem am 1.1.1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand. Diese Bestimmung (sog. Bremer Klausel) wurde von konservativen Juristen wie Maunz als Ausnahme von der ihrer Ansicht nach in Art. 7 als Regelfall fixierten streng kirchlich-konfessionellen Bindung des Religionsunterrichts verstanden und pädagogisch-inhaltlich weitgehend entleert.

7 Vgl. H. Stock 1965, S. 271, mit einem typologischen Ansatz, welcher nicht auf eine Antithese und Gegensätzlichkeit à la Maunz, sondern auf wechselseitige Annäherung und Konvergenz hinausläuft. Ähnlich dann Otto 1986, S. 81 ff.

8 Darin kann dann auch, wie mein Vater meinte, wie von selbst eine Chance dafür liegen, dass aus den alten Texten ein Funke des Glaubens überspringt: Der biblische Unterricht werde die christliche Überlieferung in ihren Grundlagen nach ihrer Geschichte und nach ihrer Aktualität „durch sachgemäße und auf den Schüler eingestellte Lehre bekanntmachen, vertraut machen, verständlich machen“. Stets sei die Vermittlung der Sache, „ohne missionierende Abzweckung“, auf verstehende Auseinandersetzung gerichtet. Das „glaubende Aneignen“ sei dann ein „freibleibendes Geschehen“. Der Schulunterricht könne und solle dies getrost „der selbständigen Wirkung der Sache überlassen, für deren verstehbare Wahrheit und Bedeutung der Unterricht einsteht“. Vgl. H. Stock 1965, S. 260, 265.

Texten her mit dem Heranwachsenden, um dessen Existenz und dessen Geschick es doch geht“ (H. Stock 1965, S. 266 f.).

In der damals geläufigen Begrifflichkeit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik drückte man diese besondere positionale Befindlichkeit auch dahin aus, insoweit müsse eine am allgemeinen Schulauftrag orientierte und wissenschaftsgestützte „relative pädagogische Autonomie“ oder „Eigenständigkeit“ von Schule und Unterricht statthaben. Und man konnte darauf hoffen, dass dieser differenzierte Ansatz auch in der evangelischen Amtskirche Resonanz und Akzeptanz finden werde.⁹ Mein Vater und Erich Weniger waren hier nahe beieinander.¹⁰ Von ihnen habe ich in diesen Dingen vieles gelernt, was auch heute noch relevant ist. Immer wieder habe ich versucht, jenen älteren Ansatz rechtswissenschaftlich umzusetzen und auszuarbeiten,¹¹ auch im Hinblick auf neue Fragen von Multi-, Inter-, Irreligiosität.¹² Ich freue mich sehr, dass ich hier in die Fußstapfen meines Vaters treten kann.

2. Juristische Polarisierung: Bekennnisunterricht regelmäßig verfassungsgeboden, bloß informierende Religionskunde ausnahmsweise zulässig?

Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG: konfessionell gebundener Glaubensunterricht oder was sonst? Auch nach vierzig Jahren sind diese Diskussionen noch nicht zu Ende. Immer noch ist auch eine bedauerliche Diskrepanz und disziplinäre Ungleichzeitigkeit zu verzeichnen: Einerseits ist da die empirisch informierte und aufgeklärte, auf die schulischen Realitäten bezogene religionspädagogische Fachdebatte (die sich mittlerweile weiter entfaltet und ausdifferenziert, in den hier entscheidenden Punkten die Kontinuität aber wohl meist gewahrt hat). Andererseits gibt es aber nach wie vor eine normativistisch verengte, rückwärtsgewandte juristische Doktrin. Sie tut sich mit der Interdisziplinarität schwer und geht differenzierend-vermittelnden religionspädagogischen Ansätzen gern aus dem Weg. So gelangt sie denn zu einfachen, pädagogisch unbedenklichen Antithesen und versucht sich dann und wann in Machtworten. Auch in rechtlich-interner Hinsicht, zwischen traditionellem Kirchen- und modernem Bildungsrecht, kommt es noch zu manchen Verständigungsschwierigkeiten.

2.1. In Art. 7 Abs. 3 GG erblickten konservativ-kirchennahe Rechtsexperten in der westdeutschen Wiederaufbauperiode nach 1945 die Garantie eines Religionsunterrichts, der zwar im Prinzip den allgemein geltenden pädagogischen Anforderungen und schulrechtlichen Standards verpflichtet sein und in diesem Sinn ein „ordentliches Lehrfach“ (vgl. Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG) darstellen sollte. Er sollte jedoch „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“¹³ vor sich gehen, was gewisse mehr oder minder weitreichende kirchenfreundliche Sonderkonditionen, nämlich Modifikationen oder Durchbrechungen der säkularen Standards nach sich

9 Vgl. das Schlusswort ebd. S. 274: „Die evangelische Kirche dürfte mit dem Aufbau eines schulisch autonomen, zielbegrenzten Religionsunterrichts einverstanden sein und darauf vertrauen, dass ein unabhängiger und sachkundiger, lehrhafter, hermeneutischer Religionsunterricht mehr zu Wege bringt als ein kirchlich direkt geleiteter, nach Inhalt und Stil dem kirchlichen Unterricht angeglichener Religionsunterricht dies könnte.“

10 Am Anfang standen die beiden Beiträge: H. Stock 1949; Weniger 1949.

11 So schon in meiner Dissertation: M. Stock 1971, S. 105 ff., 137 ff.

12 Siehe etwa M. Stock 2003, S. 13 ff., auch zum Folgenden.

13 Viel zitierte Formel im Anschluss an Anschütz 1933, Art. 149 Anm. 4. Zu der dadurch geprägten vorherrschenden staatskirchenrechtlichen Doktrin einfürend Frisch 2004.

ziehen sollte¹⁴. Darauf fußt die bis heute gängige strikte Unterscheidung von bekenntnisorientiertem Religionsunterricht – nach inzwischen üblich gewordenem Sprachgebrauch: „Bekennnisunterricht“ – und bloßer „Religionskunde“ nach simplen Kriterien wie missionieren/bloß informieren: Im Religionsunterricht werde von Rechts wegen nicht nur informiert, sondern auch mit normativem Impetus gesagt, „was geglaubt werden soll“.¹⁵ Ein religionskundlicher Unterricht dagegen müsse, soweit er nach Art. 141 GG überhaupt statthaft sei, „neutral“ erteilt werden. Er müsse ausschließlich der Vermittlung von Informationen über die Religionen „als Kulturgut und soziale Verhaltensweise“ dienen und dürfe die Schüler weder in einem religiösen noch in einem anti- bzw. areligiösen Sinn beeinflussen.¹⁶

2.2. Ehedem waren über die „Grundsätze“ der Religionsgemeinschaften laut Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG juristische Behauptungen wie die folgenden zu hören: „Die Glaubenssätze dürfen nicht als Gegenstand des Berichts, der Betrachtung oder der Kritik nur referierend vorgetragen, sondern müssen als geltender, verbindlicher Normenbestand dargestellt werden.“¹⁷ Hernach pflegte man sich etwas vorsichtiger auszudrücken, der Sache nach suchten aber viele an diesem einfachen, dogmatisch-autoritätsgebundenen Ansatz auch weiterhin festzuhalten. Im Kirchenrecht festigte sich, nach gewissen Auflockerungen um 1970, seit den 1980er Jahren wieder eine eher defensiv-beharrliche Mehrheitsmeinung und suchte die Agenda zu bestimmen.

Als bekanntester heutiger Vertreter jener Denkschule sei *Martin Heckel* genannt.¹⁸ Er war bis vor einigen Jahren auch praktisch-politisch tonangebend. Mittlerweile kommt es jedoch zur Herausbildung eines breiteren Spektrums. *Christoph Link* beispielsweise, der noch jener älteren kirchenrechtlichen Schule entstammt und ihr auch weiter verbunden bleiben möchte,¹⁹ bemüht sich gleichwohl in concreto darum, auch religionspädagogische und bildungsspezifische Gesichtspunkte stärker einzubeziehen. Er hat damit freilich besondere Schwierigkeiten. Denn mit der zwingend-konfessionellen Ausrichtung eines Religionsunterrichts und dem Ausschluss religionskundlicher Ansätze im Bereich des Art. 7 Abs. 3 GG ist nach jener Lehre auch die juristische Grenze für eine Berücksichtigung der erwähnten älteren und neueren religionspädagogischen Reformpostulate abgesteckt.²⁰

Noch bis 1987 konnte es zu heftigen rechtlichen Auseinandersetzungen über die Teilnahme einzelner konfessionsfremder oder konfessionsloser Schüler am konfessionellen Reli-

gionsunterricht kommen²¹ – ein heute kaum noch verständlicher Disput, der aber damit endete, dass das Bundesverfassungsgericht die Lehre von der „konfessionellen Positivität und Gebundenheit“ noch einmal bestätigte.²² Religionsunterricht nach dem Grundgesetz ist hiernach „keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte“. Sein Gegenstand sind vielmehr die „Glaubenssätze“ der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese „als bestehende Wahrheiten zu vermitteln“, ist seine Aufgabe. Eine Gestaltung des Unterrichts als „allgemeine Konfessionskunde“ fällt hiernach aus Art. 7 Abs. 3 GG heraus. Die „Ausrichtung“ des Religionsunterrichts an den „Glaubenssätzen“ der jeweiligen Konfession wird als der unveränderliche Rahmen bezeichnet, den die Verfassung vorgebe. (Nur) innerhalb dieses Rahmens könnten die Religionsgemeinschaften mit verbindlicher Wirkung für die staatlich-schulische Seite „ihre pädagogischen Vorstellungen über Inhalt und Ziel des Religionsunterrichts“ entwickeln.²³ Nach herrschender Meinung sollen die Kirchen und sonstigen Religionsgemeinschaften zwar von sich aus gewisse, den Monokonfessionalismus auflockernde Initiativen ergreifen können, dies aber nur im Rahmen des genannten Konfessionalitätsvorbehalts. Eine freiwillige „Ökumene“ soll es normalerweise nur im Sinn einer jeweils strenggläubigen parallelen, mehr oder minder locker koordinierten „kooperativen Konfessionalität“ geben können.²⁴

2.3. Wie aber nun, wenn eine Religionsgemeinschaft derartige zentrale und sozusagen zeitlose, auch pädagogisch ohne weiteres maßgebliche und vollzugsfähige Dogmen nicht aufstellen kann oder will? Wie, wenn vielmehr prinzipielle Offenheit auf dem Boden des jeweils geschichtlich gewordenen und lebendigen, die eigene Identität begründenden Bekenntnisses angestrebt wird? Wie, wenn auch die heute vorhandene *religiöse Vielfalt* mit ihrem ganzen Formenreichtum und ihrer inneren Dynamik ins Auge gefasst und wenn ein entsprechendes *Desiderat kultureller Verständigung* betontermaßen in das jeweilige Selbstverständnis einbezogen wird? Wenn mithin intensive, pädagogisch-fachlich zu bewerkstellende Zusammenarbeit auch mit anderen Konfessionen und Religionen, allgemeine Diskursivität und bildungsspezifische Integration für möglich und nötig gehalten werden? Und wenn ein so ansetzendes, wesentlich prozedurales Konzept von Pluralität und Öffentlichkeit von den Beteiligten als Bestandteil ihrer „Grundsätze“ nach Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG bezeichnet wird? Wie, wenn daraufhin nicht Heteronomie, sondern *relative Autonomie* von Schule und Unterricht (auch des Religionsunterrichts) zum Thema des Tages wird?²⁵

14 Siehe etwa *Peters* 1972, S. 413 ff. Ausführlich zur Situation in den frühen Jahren *Schmoeckel* 1964, S. 118 ff.; von *Drygalski* 1967, S. 47 ff.

15 Vgl. *Oebbecke* 1996, S. 341, der insoweit nach wie vor eine verfassungsrechtlich zwingende Typisierung und Grenzziehung annimmt.

16 So *Frisch* 2004, S. 621 f. m.w.N. Anders zur Konfessionalität christlichen Religionsunterrichts ebd. S. 622 ff., wo der von der jur. herrschenden Meinung intendierte scharfe Kontrast deutlich hervortritt. Dass dergleichen – beim Wort genommen und tatsächlich vollzogen – pädagogisch ganz widersinnig wäre und auch weitab von den schulischen Realitäten läge, hatte schon *H. Stock* 1965, S. 264, betont. Ebenso mit ausführlicher, auch heute noch einleuchtender Begründung *Otto* 1986, S. 87 ff.

17 So *Peters* 1972, S. 417, der jenen „Normenbestand“ als „Lehrsatzbestand“ verstanden wissen wollte. Verwandt *Maunz* 1974, S. 48.

18 Etwa *Heckel* 2005. „Klassische“ Religionsunterricht und eher religionskundliche Konzepte werden dort in polarisierender Weise gegeneinander ausgespielt, S. 248 ff./256 ff., wobei letztere beharrlich verzeichnet werden.

19 Vgl. *Link* 1995, S. 489 ff., wo noch auf der *Anschütz*schen Formel (Anm. 13) bestanden wird; nur in deren Rahmen gebe es gewisse Öffnungsmöglichkeiten. Im Ansatz ähnlich *Heckel* 2005, S. 249 ff.

20 Vgl. *Link* 1995, S. 447 ff. Ähnlich *Heckel* 2005, S. 256 ff. im Anschluss an *Heckel* 2002, S. 2 ff., 59 ff.

21 Vgl. *Listl* 1983, mit sechs mehr oder minder restriktiven Gutachten über gewisse innerchristlich-bikonfessionelle Einschlüsse bei im Übrigen monokonfessionell-homogen bleibenden Lerngruppen. Ganz anders *Laubach* 1992, S. 66 ff. m.w.N.

22 BVerfGE 74, S. 244 (252 ff.), nicht ohne Unsicherheiten: im Ausgangspunkt streng positivistisch-orthodox à la *Maunz*, dann aber doch auch für die Zulässigkeit einführender Wissensvermittlung bzw. „Wissenschaftlichkeit“, gewisser konfessions- und religionsvergleichender Hinweise, der Erörterung von Lebensfragen der Schüler u.ä. Dem wird allerdings ein enger Rahmen gesetzt, siehe sogleich.

23 BVerfGE, 74, S. 252 f., „Glaubenssätze“ scheinen danach ähnlich wie Rechtssätze zu fungieren.

24 Wobei man mit der Einbeziehung übergreifend-gemeinsamer Elemente erhebliche Mühe hat. *Heckel* 2005 verwirft fast alle in der Praxis vorkommenden integrativen Ansätze als unzulässig und endet mit Minimierungen, S. 288 ff. Weniger abweisend *Link* 1995, S. 490 f.; *Frisch* 2004, S. 623 ff. Deutlich um Offenheit bemüht bereits *Pieroth* 1993, in einiger Distanz zum juristischen Mainstream.

25 Vgl. nur den von zahlreichen Sachkennern, meist aus der nichtjuristischen Fachwelt, unterzeichneten „Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts“ (1994), www-user.uni-bremen.de/~mspiess/aufruf-reli-unt.htm. Im gleichen Sinn schon *Otto* 1986, der die derzeit einsetzenden Veränderungen bereits deutlich wahrnahm. Er sah mit der Pluralisierung von Religion und der Individualisierung ihrer Anie-

Ein so gearteter, auf innerer Vielfalt und pädagogischer Autonomie basierender „Religionsunterricht für alle“²⁶ wird manch einem auf den ersten Blick als Selbstverständlichkeit erscheinen – genauer angesehen, ist er jedoch äußerst schwierig zu verwirklichen. Denn er würde ein grenzüberschreitendes curriculares Allgemeinheits- und Öffentlichkeitsprinzip voraussetzen, wie es bisher kaum zu sehen war. Vielleicht beginnt sich so etwas nun aber doch kräftiger zu entwickeln. In unseren Tagen gibt es dafür eine Reihe von Anhaltspunkten. Vorsichtig-skeptischen, in erster Linie an kirchliche institutionelle Eigeninteressen denkenden Juristen mag dergleichen allerdings als riskant und untunlich erscheinen. Man misstraut, wie es scheint, dem schulischen Bildungsauftrag als oberstem Richtwert der Lehrertätigkeit angesichts zunehmender religiöser und kultureller Heterogenität. Man bezweifelt, dass der Schulauftrag so viel prägende Kraft entfalten kann, wie es von den pädagogisch-reformerischen Strömungen erhofft und versprochen wird. Man scheut davor zurück, sich auf eine entsprechende besondere Lehrerprofessionalität einzulassen, mit Theologie, Religionswissenschaft, Religions- und auch Allgemeinpädagogik sowie weiteren Humanwissenschaften als tragenden Größen (zunächst via wissenschaftlicher Lehrerbildung). Dass auf diese rationalere und freiere Art und Weise „die Sache selbst“, von der mein Vater sprach, im Unterricht hervortreten und sich informell mitteilen werde, scheint man nicht so recht zu glauben. Also zieht man lieber die Zügel an, man setzt auf Normierung und Aufsicht.

2.4. Überhaupt pflegen jene besorgten Juristen den *pädagogisch-eigenständigen* Faktor zu unterschätzen, und die damit notwendig verbundenen wertrelevanten, hermeneutisch-kritischen und diskursiven Dimensionen des Schulauftrags und der Lehrerfunktion werden von ihnen, was Art. 7 Abs. 3 GG betrifft, immer noch oftmals hintangestellt. Die Kehrseite davon ist die, dass jene Juristen als Alternative zu dem wie beschrieben beengten, mehr oder minder heteronomen Bekenntnisunterricht lediglich eine inhaltlich ausgedünnte, bloß „neutral-informierende“ Religionskunde nach Art. 141 GG für zulässig halten – eine säkular-positivistische Ersatzlösung, die auch ihrerseits pädagogisch defizitär und geradezu unverträglich bleiben müsste. Sie würde, wie auf andere Weise auch ein indoktrinierender Religionsunterricht, den Bildungsauftrag und zumal den darin angelegten Mündigkeitszweck verfehlen. Dies könnte womöglich doch damit enden, dass man uns die eingangs vor Augen geführte ungeeignete Alternative (Konfessionalismus oder Neutralismus) aufzwingt.

3. Ein viel versprechender pragmatischer Ansatz: Integrierter Religionsunterricht in Hamburg

Diesen Fragen bin ich andernorts im Blick auf das konkrete bremische Modell – das sich in Theorie und Praxis ziemlich mühsam anlässt – weiter nachgegangen.²⁷ Hier sei nun noch einmal auf eine komparative Perspektive hingewiesen, die in Hamburg von besonderem Inte-

nung eine neuartige pädagogische Aufgabe auf die öffentliche Schule zukommen, und er drängte auf kommunikativ-kulturelle Annäherung und verfahrensmäßige Integration der Religionen und Konfessionen auf dem Boden einer eigenständigen Religionspädagogik, vgl. S. 92 ff. Dazu *Loit* 2007. Über relative pädagogische Autonomie oder Eigenständigkeit oben 1.3.

26 Schon *Otto* hatte seine vorgreiflichen Einsichten (Anm. 25) in die Forderung nach einem „Religionsunterricht für alle“ als „allgemeinem Religionsunterricht“ gekleidet. Bemerkenswert dann vor allem der besondere „Hamburger Weg“, siehe unten 3. Unter bildungsrechtlichem Blickwinkel allg. *M. Stock* 2005b.

27 *M. Stock* 2005a, S. 11 ff. m.w.N., auch zu den im Bremer Milieu neuerdings wieder zunehmenden konzeptionellen Unsicherheiten und Stagnationserscheinungen.

resse sein wird: Wünschenswert ist die vergleichende Einbeziehung und ausführliche Analyse des in manchem verwandten, ebenfalls aus einer hanseatischen Sondersituation hervorgegangenen hamburgischen interreligiösen Reformmodells („Hamburger Weg“)²⁸: Floriert es besser als das bremische Modell, und ggf. weshalb?

3.1. Diese benachbarte norddeutsche Variante eines neu konzipierten, den hochgradig multireligiösen und multiethnischen heutigen staatsrechtlichen Verhältnissen Rechnung tragenden Religionsunterrichts hat sich auf dem Boden einer eher konventionell gehaltenen schulrechtlichen Gesetzesregelung herausgebildet.²⁹ Sie ist unter dem vielversprechenden Namen „Religionsunterricht für alle“ bekannt geworden, womit ein Unterricht gemeint ist, der „authentische Vielfalt zu seinem inneren didaktischen Strukturprinzip machen“³⁰ und „ein Ort des differenzierten Wahrheitsdiskurses sein“ soll.³¹ Überschlüssig lässt sich sagen: Das Hamburger Reformmodell reüssiert in der Tat um einiges besser als der Bremer Bibelunterricht. Es weist allerdings auch gewisse innere Ambivalenzen und Unschärfen auf, welche weiteren Klärungsbedarf indizieren. Das gilt nicht zuletzt in rechtlicher Hinsicht.

3.2. In theologischer und religionspädagogischer Hinsicht steht das Hamburger Vielfaltmodell auf einem ungewöhnlich breiten Fundament.³² Damit findet es in Fachkreisen viel Beachtung.³³ Im örtlichen gesellschaftlich-kulturellen Umfeld wird es weithin geschätzt und anerkannt, ebenso im politischen Raum und bei der staatlichen Schulbehörde.³⁴ Es wird auch von evangelisch-kirchlicher Seite akzeptiert und mitgetragen, und es bezieht weitere Legitimation aus einem multi- und interreligiösen Netzwerk, wie es andernorts nur selten zu finden ist. Entwickelt worden ist der „Hamburger Weg“ von dem Pädagogisch-Theologischen Institut (PTI) der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche (NEK). Die NEK fungiert rechtlich gesehen als allein verantwortliche, die maßgeblichen „Grundsätze“ des Unterrichts nach § 7 Abs. 1 Satz 2 HmbSchulG bestimrende Partnerin des Staats. Bei der Konzeptfindung und konkreten Curriculumentwicklung spielt faktisch indes auch der 1995 geschaffene Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht (GIR) in Hamburg eine wichtige Rolle. Er dient als Plattform einer informellen Mitsprache und Mitverantwortung von Mitgliedern zahlreicher christlicher und nichtchristlicher Religionsgemeinschaften. Dergestalt wird – sozusagen unter den Fittichen der evangelischen Landeskirche und in deren Treuhänderschaft³⁵ – der wachsenden religiösen Vielfalt in pragmatischer Weise Rechnung getragen.³⁶

28 Einführend *Doedens* 2001; *Weiß* 2002.

29 Heute § 7 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSchulG) vom 16.4.1997 (HmbGVBl. S. 97), mit Änderungen. Dort heißt es: „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Er wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften im Geiste der Achtung und Toleranz gegenüber anderen Bekenntnissen und Weltanschauungen erteilt“ (Abs. 1).

30 So *Doedens* 2001, S. 362.

31 So *Doedens* 2004. Über www.pti-hamburg.de ist auch weiteres Material einschließlich der geltenden Rahmenpläne abrufbar, desgl. über www.hamburger-bildungserver.de.

32 Grundlegend *Doedens/Weiß* 1997. Zuletzt *Doedens/Weiß* 2007 m.w.N.

33 Wobei auch kritische Stellungnahmen zu verzeichnen sind, etwa *Nipkow* 2000. Zusammenfassend *ders.* 2002. Dazu *Doedens* 2001, S. 366 ff.

34 Aus der Sicht letzterer *Lange* 2000 und dazu *Doedens* 2001, S. 361 f.; *Weiß* 2002, S. 135 ff.

35 Die kath. Kirche hielt sich bislang fern und konzentrierte sich auf eigene Privatschulen. Neuerdings scheint sie auf separaten katholischen Religionsunterricht auch an einigen staatlichen Schulen hinzuwirken. Näher *Doedens/Weiß* 2007, S. 62 ff.

36 Näher *Doedens* 2001, S. 363 ff.; *ders.* 2004, S. 7 ff. *Doedens* ist seit 2000 Leiter der Hamburger Arbeitsstelle des PTI. Siehe auch *Weiß* 2002, S. 122 ff., 129 ff.: Man befinde sich noch in einem Entwicklungsprozess und spreche darum von einem „Hamburger Weg“ und nicht von einem abgeschlos-

3.3. Als bemerkenswert sei auch festgehalten: Der „Hamburger Weg“ hat ein kirchenrechtliches gutachtliches Plazet aus der Feder von *Link* erhalten.³⁷ Dieses ist allerdings nur unter erheblichen Schwierigkeiten zustande gekommen. In dem Gutachten wird argumentativ eine Art Gratwanderung getätigt:

Einerseits betont *Link* im Anschluss an *Heckel* die traditionell-konfessorischen Züge, an denen Art. 7 Abs. 3 GG in der Karlsruher Auslegung festhalte. Insoweit sieht er ein beträchtliches Risiko von Formlosigkeitstendenzen und Regelverletzungen. Er befürchtet von fortschreitender innerer Pluralisierung, Prozeduralisierung und Netzwerkarbeit à la Hamburg mancherlei nachteilige Effekte, und er vermisst hinreichende, strukturell wirksame Vorkehrungen, um dem zu begegnen. So äußert er sich immer wieder besorgt über etwaige Beeinträchtigungen der (mono-)konfessionellen Bindung und Prägung des Religionsunterrichts, insbesondere durch Abflachungen und Verwässerungen, wie er sie dem brandenburgischen Schulfach *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)* zuschreibt.³⁸

Andererseits möchte der Gutachter sich aber auch, wieder mit dem Bundesverfassungsgericht, in gewissem Umfang flexibel zeigen: Auch Art. 7 Abs. 3 GG müsse „in die Zeit hinein offen“ bleiben, d.h. dessen Interpretation könne an den (in Hamburg gerade auch von kirchlicher Seite herausgearbeiteten) realen Veränderungen und Reformfordernissen nicht vorbeigehen.³⁹ So würdigt er das – auch von NEK/PTI stets hervorgehobene – „evangelische Profil“ des Fachs (vgl. *Doedens* 2004, S. 6, 12 ff.) wohlwollend. Er scheint darin eine Art Stabilisierungs- und Ordnungsfaktor zu erblicken und spricht sogar, an den landeskirchlichen Sprachgebrauch angelehnt, von einem „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“.⁴⁰ Den peniblen Juristenstreit über Möglichkeiten und Grenzen einer Disposition der Religionsgemeinschaften über die je eigene Bestimmungsbefugnis nach Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG lässt er daraufhin diesmal beiseite. Im Ergebnis stellt er auf das formale Arrangement ab, das noch in den Bahnen des Herkömmlichen zu bleiben scheint: Weil das neue Fach – obzwar der Sache nach deutlich multi- und interreligiös orientiert – der Rechtsform nach als *evangelischer Religionsunterricht* ausgestaltet sei, sei es „noch“ mit Art. 7 Abs. 3 GG vereinbar. Soweit sich die NEK dabei auf GIR-Kontakte einlasse und auch nichtchristlichen Religionen einige faktische Partizipationsmöglichkeiten einräume, liege das unter den gegebenen Umständen „noch“ im Rahmen ihrer Verfügungsbefugnis. Darin drückt sich ein Vertrauensvor-

nen Modell. Der theologisch, religionspädagogisch und erziehungswissenschaftlich begründete schülerorientierte Ansatz werde von der NEK voll unterstützt. Mit ihrem ökumenisch-dialogischen Engagement wolle sie „partner- und anwaltschaftlich“ auch für die anderen am GIR Beteiligten handeln.

37 *Link* 2001. Es handelt sich um ein der Kirchenleitung der NEK erstattetes Gutachten. Dort sah man rechtlichen Klärungsbedarf zumal angesichts „kritischer Anfragen“ aus der EKD-Zentrale, siehe *Weiß* 2002, S. 130 ff.

38 Vgl. *Link* 2001, S. 258, 269, 272 ff. u.ä. Der Autor perhorresziert jenes säkulare Fach in ähnlicher Weise wie *Heckel* 2005, S. 256 ff. im Anschluss an frühere Äußerungen. Dass solche Bewertungen den neueren Sachstand verfehlen, ergibt m.E. schon die evaluierende Literatur, etwa *Leschinski* 1996; *Edelstein* u.a. 2001; *Leschinski/Gruehn* 2001. Siehe auch die informative Darstellung aus der Sicht des Potsdamer Bildungsministeriums: *Hillerich* 2003. Näher *M. Stock* 2003, S. 33 ff.

39 Vgl. BVerfGE 74, S. 252 f. und *Link* 2001, S. 264, 268 ff.

40 An anderer Stelle: „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit“, siehe *Weiß* 2002, S. 132 f. An dieser weit ausgreifenden Formel setzen die von *Nipkow* 2002 geäußerten Zweifel an: Werden damit essentielle religiöse und religionspädagogische Fragen ausgeklammert und umgangen? Tritt ein „schwacher“, konziliant-abgeflachter an die Stelle eines „starken“, „multikonfessorischen“ Pluralismus? Bleibt für religiös-konfessionelle Vielfalt im letzteren Sinn genug Raum? Wird der anstehende verfassungs- und religionsrechtliche Strukturierungs- und Regulierungsbedarf unterschätzt und auf die lange Bank geschoben? Verwandt *Heckel* 2005, S. 272 ff., der indes schärfer urteilt und den Hamburger Ansatz rechtlich wohl – anders als *Link* – überhaupt verwerfen will.

schluss aus, welcher aber örtlich begrenzt bleiben soll. Denn bei den gedachten Rechtfertigungsgründen handelt es sich dem Gutachten zufolge im Wesentlichen um lokalregionale großstädtische Besonderheiten, d.h. es wird eine entsprechende Ausnahmesituation angenommen. Fragen der Übertragbarkeit und etwaigen künftigen Verallgemeinerungen der Hamburger Lösung sollen dadurch hintangehalten werden.⁴¹

Ungeklärt bleiben daraufhin erst einmal die – auch andernorts, beispielsweise in Bremen, sich stellenden – schwierigen rechtlichen Detailprobleme freiwilliger interreligiöser Öffnung, Verständigung, sachlicher Kompromissfindung von Kirchen und sonstigen Religionsgemeinschaften in Bekenntnisfragen, einer partiellen Vergemeinschaftung von „Grundsätzen“, einer Relativierung und Distanzierung aus pädagogischen Gründen usw. Man will in Hamburg eine dialogische Offenheit erreichen, welche entsprechende curriculare, personelle und organisatorische Pluralisierungen und innere Differenzierungen voraussetzt. Im Rahmen des Bildungsauftrags sollen auch gewisse konfessorische Verläufe und Phasen möglich sein. Die entscheidende Antriebskraft soll im übrigen ein wissenschaftsgestützter schulischer Professionalismus sein, der imstande sein müsste, das Ganze mit Leben zu erfüllen, die Lernprozesse wie gewünscht in Gang zu setzen und qualitätssichernd zu wirken.

4. Wie weiter?

Der Hamburger Pragmatismus hat ein Vielfaltskonzept hervorgebracht, welches – vor allem mit seinem integrativen Potential – durchaus interessant und eindrucksvoll erscheint und in der bundesweiten Modellkonkurrenz jedenfalls mithalten kann. Es wird geschickt und ansprechend begründet, es ist vor Ort bislang praktisch erfolgreich und gilt unter Fachleuten als sehenswert. Wie sind nun wohl seine Zukunftsaussichten? Dazu noch ein paar kurze Bemerkungen.

4.1. Das Hamburger integrative Konzept versteht sich von Hause aus wohl als Alternative zu stärker formalisierten, mehr auf äußere Differenzierungen abstellenden Konzepten wie dem der *Fächergruppe* bzw. des *Lernbereichs*. Neuerdings wird indes der vorläufige Charakter dieses wettbewerblichen Nebeneinanders betont. Man will voneinander lernen und denkt auch an eine gemeinsame modellmäßige Weiterentwicklung. In einem „Pilotschulprojekt“ sollen an zwei Schulen seit Schuljahrsbeginn 2006/07 verschiedene Formen und Kombinationen von innerer und äußerer Differenzierung erprobt werden (*Doedens/Weiß*, 2007, S. 62 ff.).

Dabei wird man gut beraten sein, auch fernerhin in der Hauptsache auf innere religiöse Vielfalt und eigenverantwortlich zu betreibende schulische Integration zu setzen. Wie die überregionale Entwicklung vermuten lässt, können aber auch hinzutretende multireligiöse

41 Vgl. *Link* 2001, S. 272, 279. Anders unter religionspädagogischem Blickwinkel *Doedens* 2004, S. 7: Übertragbare Einsichten. Dass der GIR „die Hürden deutscher staatskirchenrechtlicher Regelungen in Sachen Religionsunterricht kreativ umgeht und sich zugleich an ihrem Geist orientiert (also nicht einfach hinter ihnen zurückbleibt oder sie ignoriert)“, wird mit leiser Ironie ebd. S. 9 dargelegt. *Doedens* hat eine eigene, mit *Link* abgestimmte kommentierte Zusammenfassung von dessen Gutachten veröffentlicht, abrufbar über www.pti-hamburg.de. Als Verständigungsgrundlage scheint dabei insb. die an den Anfang gestellte programmatische Aussage gedient zu haben: „Aus der Einsicht in die Existentialität von Glaube und Religion sind für das Hamburger Modell seine Standpunktbezogenheit und sein konfessorischer Charakter konstitutiv“ (Nr. 1, wieder mit dezidiertem Absage an das brandenburgische LER-Konzept). Nachfolgend hebt der Kommentar indes nicht die eher restriktiven Festlegungen, sondern die – in dem Gutachten auch vorhandenen – eher positiven Bewertungen pädagogisch-liberaler Aspekte des „Hamburger Wegs“ hervor.

Ergänzungen unter bestimmten (erst noch näher zu bestimmenden) Bedingungen pädagogisch förderlich sein. Auf radikale Externalisierungen nach Art des Berliner kirchlichen Fächergruppenkonzepts⁴² wird dies schwerlich hinauslaufen. Eher wird es um Möglichkeiten „authentisch“-direkter Beteiligung von Angehörigen verschiedener Religionen bzw. Religionsgemeinschaften in curricularen „Fenstern“ gehen. Man wird in gewissem Umfang auf ein extern-plurales, in pädagogisch sinnvoller Weise einbezogenes Spektrum originärer religiöser Stimmen zurückgreifen können, ähnlich wie im Fall der religiösen Fensterstrukturen im bisherigen Rundfunkwesen.⁴³ Insoweit wäre den medienrechtlichen Analogien weiter nachzugehen.

4.2. Die entscheidende Frage geht im Übrigen dahin: Ist eine *pädagogische Metaposition*, wie sie meinem Vater vorschwebte, auch heute noch denkbar und tatsächlich machbar? Ist jener mittlere Weg – jenseits von Rekonfessionalisierung, aber auch jenseits einer laizistisch gefassten, überschießend-exklusiven Neutralitätsidee als „weltanschaulicher“ Alternative – auch heute noch möglich und auffindbar? Lässt sich insbesondere das pädagogische Autonomieprinzip in der Weise transformieren und erneuern, dass es zur tragenden Säule werden kann? Ganz und gar aussichtslos ist das meiner Ansicht nach nicht. Dabei wird man jetzt auch an aktuelle Konzepte und Modelle einer „Selbstständigen Schule“⁴⁴ (in Hamburg: „Selbstverantwortete Schule“⁴⁵) denken können, mit Wirkung auch für einzelne für sog. *regulierte Selbstregulierung* vor Ort in Frage kommende Fächer – wozu gerade auch ein interreligiös und interkulturell anspruchsvoller, mit gewissen Vielfalt fördernden Binnen- bzw. Außendifferenzierungen angereicherter „Religionsunterricht für alle“ gehören wird. Dabei handelt es sich bei Lichte besehen um neue, aus den heutigen Zeitumständen hervorgegangene Ausprägungen einer altbekannteren Fragestellung (curriculare Pluralität und Offenheit durch Funktionsautonomie?). Wenn dieser historische Hintergrund gesehen und akzeptiert wird, wird man sich mit der Anknüpfung leichter tun.

Was pädagogisch fruchtbare komplexe Vielfaltstrukturen betrifft, so kann eine Experimentierphase wie die jetzt angelaufene also nutzbringend sein, ferner ein vergleichender Blick auf

42 Vgl. Nipkow 2002. Jenes Konzept will Ungleiches gleichbehandeln, indem es konfessionellen Religionsunterricht und säkularen Ethikunterricht in ein außenplurales alternatives Schema zwingen und zur Wahl stellen will. Die Kehrseite davon ist die, dass ein übergreifend-verbundlicher, stabiler binnenpluraler Rahmen, wie er für das Lernfeld pädagogisch jedenfalls notwendig wäre, auf dem Boden jenes unausgereiften Konzepts nicht zustande kommen kann. Nicht einmal die mehr oder minder lockeren gemeinsamen konfessionell-kooperativen Phasen, die nach dem Fächergruppenkonzept gewissermaßen von unten her und von innen heraus zustande kommen sollen, konnten bisher wie gewünscht eingerichtet werden. Die Probleme der Operationalisierung und angemessenen Institutionalisierung sind offenbar sehr groß.

43 Das Fenstermodell ist im Rundfunkrecht an den sog. *Drittsendungen* (religiösen, Parteien-, Regierungssendungen) zu studieren. Es ist dort rechtlich weit höher entwickelt als im Schulrecht, tritt in der Praxis aber hinter dem „Zu-Wort-Kommen“ externer Sprecher in den (rein binnenpluralen) *redaktionellen Sendungen* zurück. Näher M. Stock 2000. Im Blick auf Islam im Rundfunk *ders.* 2007. Dort auch mehr über die allgemeine medien-rechtliche Vielfaltstypik (binnen-/außenplural), die ebenfalls viel weiter gediehen ist als im Schulrecht.

44 Länderüberblick: Avenarius u.a. 2003. Näher M. Stock 2004, am nordrhein-westfälischen Beispiel. Das vom n.-w. Schulministerium und der Bertelsmann-Stiftung getragene sechsjährige Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ geht im Sommer 2008 zu Ende. Siehe die Materialien unter www.selbststaendige-schule.nrw.de. Welche bleibenden Erträge dieses größte deutsche Schulentwicklungsprojekt abwerfen wird, bleibt nun abzuwarten.

45 Vgl. §§ 50-51 HmbSchulG. Näheres über www.svs.hamburg.de/index.php/article/detail73840.

europäische Nachbarländer wie Großbritannien.⁴⁶ Mag man in Hamburg auch geneigt sein, erst einmal klein anzufangen und auf praxistaugliche konsentrierte Mindeststandards zu achten – einen Blick über den Zaun zu werfen, ist jederzeit ratsam. Über kurz oder lang wird man sich dann der Frage zuwenden müssen, ob und inwiefern die geltenden rechtlichen Regelungen weiterentwickelt und aktualisiert werden sollten.⁴⁷

Literatur

- Anschütz, G. (1933). Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919 (4. Aufl.). Berlin.
- Avenarius, H. u.a. (2003). Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Berlin.
- Doedens, D. (2001). Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle, in: J. Lähmann (Hg.), Spiritualität und ethische Erziehung: Erbe und Herausforderung der Religionen. Hamburg, S. 352ff.
- Doedens, F. (2004). Religionsunterricht für alle – Hamburger Perspektiven auf das Fach „Religion und Kultur“ („Zürich-Manuskript“). Verfügbar unter: <http://lbs.hh.schule.de/relphil/pti/downloads/z%FCrich.pdf> [25.06.2008].
- Doedens, F. & Weiße, W. (Hg.) (1997). Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Münster.
- Doedens, F. & Weiße, W. (2007). Religion unterrichten in Hamburg, in: Theo-Web 2007, Heft 1, S. 50 ff. Verfügbar unter: www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/6.pdf [25.05.2008].
- Von Drygalski, R. (1967). Die Einwirkungen der Kirchen auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Göttingen.
- Dommel, C. (1999). Mishmash – Die feine englische Art. Die Brücke 2, S. 22ff.
- Edelstein, W. u.a. (2001). Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Weinheim.
- Frisch, M. (2004). Grundsätzliches und Aktuelles zur Garantie des Religionsunterrichts im Grundgesetz. Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht, S. 589ff.
- Füssel, H.-P. (1991). Erziehung und Unterricht, in: V. Kröning u.a. (Hg.), Handbuch der Bremischen Verfassung. Baden-Baden, S. 185ff.
- Heckel, M. (2002). Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem. Tübingen.
- Heckel, M. (2005). Religionsunterricht auf dem Prüfstand: Konfessionell – unkonfessionell – interreligiös – interkonfessionell – konfessionell-kooperativ?, Zeitschrift für Theologie und Kirche, S. 246ff.
- Hillerich, I. (2003). Bildungspolitik und Religion: Die Diskussion um das Schulfach LER in Brandenburg, in: M. Brocker u.a. (Hg.), Religion – Staat – Politik. Wiesbaden, S. 199ff.
- Hull, J.M. (1991). Mishmash. Religious Education in Multi-Cultural Britain. Derby.

46 Über multireligiösen Religionsunterricht in England bereits Dommel 1999, anknüpfend an Hull 1991.

47 Im heutigen politischen Mehrebenensystem wird man es dabei mit ziemlich schwierigen, näherhin von Land zu Land unterschiedlichen gesetzgeberischen Reformproblemen zu tun bekommen. Im Blick auf Bremen etwas weiter ausgeführt bei M. Stock 2005a, S. 20 ff. Weitere Rechtsgutachten, Gerichtsentscheidungen und sonstige Bremensia sind zugänglich über www.rpi-virtuell.net/index.php?p=material_ordner&id=51113.

- Lange, H. (2000). Religionsunterricht und öffentlicher Bildungsauftrag, in: *W. Weiße & F. Doedens* (Hg.), *Religiöses Lernen in einer pluralen Welt*. Münster, S. 19 ff.
- Laubach, H.-J. (1992). „... in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften ...“, in: *J. Lott* (Hg.), *Religion – warum und wozu in der Schule?*. Weinheim, S. 61 ff.
- Leschinski, A. (1996). Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Frankfurt am Main.
- Leschinski, A. & Gruehn, S. (2001). LER – eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitätsge-rechten Aufgabenstellung. Neue Sammlung, S. 369 ff.
- Link, C. (1995). Religionsunterricht, in: *J. Listl, & P. Pirson* (Hg.), *Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland* (2. Bd.). Berlin, S. 439 ff.
- Link, C. (2001). Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit? Zur Verfassungskonformität des Hamburger Religionsunterrichts „für alle“. *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht*, S. 257 ff.
- Listl, J. (Hg.) (1983). *Der Religionsunterricht als bekenntnisgebundenes Lehrfach*. Berlin.
- Lott, J. (2007). Religionsunterricht als „hermeneutische Aufgabe“. Gert Otto und die Debatte über Religion in der Schule. Verfügbar unter: www.die-bruecke.uni-bremen.de/Lott_Gert_Otto.pdf [25.06.2008].
- Maunz, T. (1974). *Der Religionsunterricht in verfassungsrechtlicher und vertragskirchenrechtlicher Sicht*. München.
- Nipkow, K.E. (2000). Religionsunterricht für alle? Stellungnahme zum Hamburger Modell. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, S. 293 ff.
- Nipkow, K.E. (2002). Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht, in: *W. Weiße* (Hg.), *Wahrheit und Dialog*. Münster, S. 89 ff.
- Obermayer, K. (1977). *Staat und Religion. Bekenntnisneutralität zwischen Traditionalismus und Nihilismus*. Berlin.
- Oebbecke, J. (1996). Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts. *Deutsches Verwaltungsblatt*, S. 336 ff.
- Otto, G. (1986). „Religion“ contra „Ethik“?. *Neukirchen/Vluyn*.
- Peters, H. (1972). Elternrecht, Erziehung, Bildung und Schule, in: *K.A. Bettermann u.a.* (Hg.), *Die Grundrechte* (Bd. IV/1, 2. Aufl.). Berlin, S. 369 ff.
- Pleroth, B. (1993). Die verfassungsrechtliche Zulässigkeit einer Öffnung des Religionsunterrichts. *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht*, S. 189 ff.
- Schmoeckel, R. (1964). *Der Religionsunterricht*. Berlin.
- Spieß, M. (1992). Religionsunterricht oder nicht? Der Biblische Geschichtsunterricht im Land Bremen, in: *J. Lott* (Hg.), *Religion – warum und wozu in der Schule?*. Weinheim, S. 81 ff.
- Stock, H. (1949). Autonomie der Pädagogik und christlicher Glaube, in: *Der evangelische Erzieher*, S. 2 ff. Wiederabgedruckt in: *H. Stock* (1969). *Beiträge zur Religionspädagogik*. Gütersloh, S. 37 ff.
- Stock, H. (1965). Jenseits von Konfessionalismus und Neutralismus. Bemerkungen zum Streit um den Religionsunterricht in Bremen, in: *R. Bohmsack u.a.* (Hg.), *Gottes Wort in der Evangelischen Unterweisung. Festschrift für Gerhard Bohne zu seinem 70. Geburtstag*, Berlin 1965, S. 260 ff. Wiederabgedruckt in: *H. Stock* (1969). *Beiträge zur Religionspädagogik*. Gütersloh, S. 135 ff.
- Stock, H. (1975). Neuere verfassungsrechtliche Auslegungen des Grundgesetzes Art. 7 Abs. 3 in religionspädagogischer Zustimmung und Kritik, in: *W.G. Esser* (Hg.), *Religionsunterricht und Konfessionalität*. München, S. 22 ff.

- Stock, M. (1971). *Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule*. Münster.
- Stock, M. (2000). Viele Religionen im Rundfunk? „Religiöse Sendungen“ – gestern, heute und morgen. *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht*, S. 380 ff.
- Stock, M. (2003). *Islamunterricht: Religionskunde, Bekenntnisunterricht oder was sonst?*. Münster.
- Stock, M. (2004). Schule in erweiterter Verantwortung. Analyse und Bewertung der Rechtslage in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, S. 5 ff.
- Stock, M. (2005a). Religionsunterricht in Bremen – Probleme und Chancen in bildungsrechtlicher Sicht. Verfügbar unter: <http://schulebremen.de/bgu/stock-vortrag-hb.htm> [26.06.2008].
- Stock, M. (2005b). Viele Religionen in der einen öffentlichen Schule: Der Bildungsauftrag als oberster Richtwert. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, S. 94 ff. Auch in: *L. Meyer* (Hg.), *Recht, Religion, Politik. Auf dem Weg zu einer Anerkennung des Islam in Deutschland*. Loccum Protokolle 17/05, Rehburg-Loccum 2007, S. 113 ff.
- Stock, M. (2007). Islam im Rundfunk – wie eigentlich? Auf dem Weg zu muslimischer kommunikativer Präsenz in deutschen Rundfunkprogrammen. Arbeitspapiere des Instituts für Rundfunkökonomie an der Universität zu Köln, Heft 226. Verfügbar unter: <http://www.rundfunk-institut.uni-koeln.de/institut/pdfs/22607.pdf> [25.06.2008].
- Weiße, W. (2002). Leitsätze für einen dialogischen und ökumenischen Religionsunterricht für alle in Hamburg, in: *ders.* (Hg.), *Wahrheit und Dialog*. Münster, S. 121 ff.
- Weniger, E. (1949). Glaube, Unglaube und Erziehung, in: *Der evangelische Erzieher*, S. 15 ff. Wiederabgedruckt in: *E. Weniger* (1964). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (3. Aufl.). Weinheim, S. 99 ff.