

1. Einleitung

„Religion gehört zum Bildungsauftrag. Doch die säkulare und multireligiöse Gesellschaft ist verunsichert über den Stellenwert der Religion an der konfessionsneutralen Schule.“

(Tages-Anzeiger, Zürich, 22. April 2008)

Dieses Zitat aus einer der größten schweizerischen Tageszeitungen stammt aus dem Jahr, in dem die vorliegende Studie zu ihrem Abschluss gelangt. Die Verunsicherung, von welcher der Journalist schreibt, entspricht der gegenwärtigen Situation an den öffentlichen Schulen der Schweiz. Sie existiert aber nicht erst seit diesem Jahr, und sie existiert auch nicht nur in der Schweiz. Lehrerinnen und Lehrer stehen bereits seit vielen Jahren vor der Frage, ob Religion noch an die öffentliche Schule gehört und wenn ja, wie. Grund dieser Verunsicherung ist die verbreitete Vorstellung, Religion könne – wenn überhaupt – nur normativ vermittelt werden, um eine bestimmte religiöse Tradition oder eine bestimmte religiöse Lebenshaltung weiterzugeben. Angesichts der Dynamiken von Säkularisierung und Desäkularisierung sowie der zunehmenden religiösen Vielfalt in der Gesellschaft wird eine solche Vorstellung immer fragwürdiger. Braucht man das Fach überhaupt noch? Oder lässt es sich anders als in der herkömmlichen normativen Weise lehren, etwa in einer distanzierten Form, wie das in Schulfächern wie Geschichte, Geographie oder Biologie selbstverständlich ist? Oder werden im Unterricht gar keine Religionen mehr thematisiert, jedoch ethisches Verhalten vermittelt und eingeübt?²

Wie kaum ein anderes schulisches Fach steht der Religionsunterricht im Spannungsfeld verschiedener Interessengruppen sowie politischer und wissenschaftlicher Diskurse. Viele Fragen sind noch längst nicht ausdiskutiert. Die Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule müssen jedoch in ihrem Berufsalltag Entscheidungen treffen. In ihrer Praxis zeigt sich, wie es in soziokulturell heterogenen Klassen heute um den schulischen Religionsunterricht bestellt ist. Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Stelle an. Anders als einige bereits vorhandene Studien untersucht sie nicht Konzepte, Lehrpläne oder Lehrmittel, sondern analysiert anhand qualitativ-empirischer Daten (teilnehmende Beobachtung) die *Unterrichtspraxis*. Daraus ergeben sich interessante neue Einsichten, mit deren Hilfe die bisherigen Debatten über unterschiedliche Modelle des Religionsunterrichts differenziert und auf eine neue Stufe gestellt werden können.

Die Schweiz bot sich – abgesehen von forschungspraktischen Gründen – auch

² Solche Forderungen gibt es in der Schweiz zunehmend. Darauf verweisen neue Fachbezeichnungen wie „Ethik und Kultur“ oder die Forderung, den Religionsunterricht abzuschaffen und ihn durch einen Ethik-Unterricht zu ersetzen (z. B. Kanton Graubünden).

deshalb für eine solche Untersuchung an, weil es, anders als z. B. in Deutschland, in mehreren Kantonen bereits seit langer Zeit einen Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gibt, der durch die Klassenlehrerinnen und -lehrer erteilt wird. Diese Unterrichte haben in der Regel den Anspruch, unabhängig von der konfessionellen Zugehörigkeit der Schüler und der Lehrpersonen zu sein. Angesichts der wachsenden Religionspluralität in den meisten europäischen Gesellschaften, zu dem auch ein beträchtlicher Anteil Religionsloser gehört, sind solche Unterrichtsformen besonders beachtenswert und werden aus programmatischen wie auch aus schulpraktischen Gründen in vielen Ländern diskutiert. Ähnliche Formen wie in der Schweiz gibt es derzeit u. a. in England, Wales, Schweden, Norwegen und Dänemark. In Deutschland bestehen aufgrund gesetzlicher Rahmenbedingungen³ in den meisten Bundesländern andere Voraussetzungen. Ausnahmen kennen das Bundesland Brandenburg mit dem Fach „Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde“ (LER), Hamburg mit einem „Religionsunterricht für alle“⁴ sowie Bremen, wo ein konfessionsfreier christlicher Religionsunterricht stattfindet.

Mit den genannten Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts ist aber noch nichts über seine inhaltliche Gestaltung in der Unterrichtspraxis gesagt: Ein Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse, durch den Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin erteilt, kann in der Praxis bekenntnisorientiert oder religionsunabhängig, normativ oder deskriptiv sein. Das ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Das Erkenntnisinteresse fokussiert daher auf die konkrete Unterrichtspraxis, da hier eine große Varianz an Themen und Methoden zu erwarten ist.

1.1. Zur Herangehensweise

Das Projekt setzte sich zum Ziel, angesichts der Veränderungen der religiösen Landschaft in der Schweiz den Religionsunterricht an der öffentlichen konfessionsneutralen Schule zu untersuchen. Eine erste Orientierung boten die Überlegungen von Religionspädagogen in anderen europäischen Ländern zu der Frage, wie angesichts religiös heterogener Schulklassen der Religionsunterricht zu konzipieren sei. In England und Wales, in Skandinavien, aber auch in gewissen deutschsprachigen Bundesländern war man der Schweiz diesbezüglich anscheinend einen Schritt voraus: Hier wurden bereits neue Religionsunterrichtsmodelle erprobt, die allen Kindern und Jugendlichen, welcher religiöser Herkunft auch immer, gerecht werden sollten. Kontakte mit Lehrern und Wis-

³ Der konfessionell gebundene Religionsunterricht ist in Deutschland verfassungsmäßig verankert. S. Grundgesetz Art. 7 Abs. 3.

⁴ Hier gibt es allerdings eine Einschränkung gegenüber den Rahmenbedingungen in der Schweiz: Die Lehrkräfte, die das Fach erteilen, müssen der evangelischen Kirche angehören.

senschaftlern aus anderen europäischen Ländern⁵ zeigten jedoch, dass es auch dort trotz klarerer Richtlinien für die Lehrkräfte viele ungeklärte Fragen und Probleme gab.

Vor diesem Hintergrund setzte sich das Projekt zum Ziel, zuerst einmal *Grundlagenforschung* zu betreiben. Dies war nicht nur wegen des Mangels an eindeutigen schweizerischen religionsdidaktischen Konzeptionen notwendig. Aufgrund der offenen religionspolitischen und religionsrechtlich vielfältigen Situation bot die Schweiz geradezu ideale Voraussetzungen für ein solches Grundlagenprojekt. Es sollte also nicht um die Frage gehen, ob ein beobachteter Unterricht einem bestimmten vorgegebenen Modell entsprechen würde und auch nicht darum, welcher der „beste“ Religionsunterricht sei, sondern es sollte das empirisch Vorfindbare erfasst werden. Dies unterscheidet die vorliegende Studie grundsätzlich von vielen anderen Untersuchungen zum schulischen Religionsunterricht, deren Forschungsfragen auf die Anwendung ausgerichtet sind, Diskrepanzen zwischen dem Ist- und Soll-Zustand ermitteln, Verbesserungen vorschlagen und daher eher zur *Angewandten Forschung* zu zählen sind.⁶

Speziell sollte sich das vorliegende Projekt der Frage widmen, was Lehrerinnen und Lehrer angesichts der zunehmenden soziokulturellen Vielfalt in der Klasse im so genannten Religionsunterricht vermitteln und wie sie das tun. Die Untersuchung setzte sich zum Ziel, die ganze Bandbreite dessen zu erheben, was die Klassenlehrkräfte machen, ohne dabei zu bewerten, welche Unterrichtsform die beste oder die „ideale“ sei.

1.2. Zum Aufbau der Studie

Die Darstellung der vorliegenden qualitativ-empirischen Studie ist, soweit wie möglich, in der Abfolge des Forschungsprozesses gegliedert. Damit ist die Absicht verbunden, das Untersuchungsvorgehen für den Leser nachvollziehbar zu gestalten. Nach der Einleitung wird in Kapitel 2 ein allgemeiner Einblick in die Situation des schulischen Religionsunterrichts und seiner Erforschung gegeben. Ziel dieses Kapitels ist es, die aktuelle Problemlage, den Forschungsstand und schließlich die Forschungsdesiderate zu eruieren. Zunächst wird an einigen Knotenpunkten der Geschichte illustriert, wie sich Religion und Schule im Verlauf der vergangenen Jahrhunderte ausdifferenziert haben. Durch die gegenwärtige soziokulturelle Situation ergeben sich hier neue Herausforderungen. Das zeigt sich u. a. daran, dass neue Modelle des Religionsunterrichts erarbeitet wurden – insbesondere von religionspädagogischer Seite. Ein weiteres Indiz der veränderten Situation ist die anwachsende empirische Forschungstätigkeit in den

⁵ Ein kürzlich erschienenenes Themenheft der Zeitschrift *Numen* zeigt einen aktuellen Überblick. Vgl. *Numen* 55 (2008), Nummer 2 und 3.

⁶ Zur Differenz von Grundlagenforschung und Angewandter Forschung vgl. MERTON 1949.

vergangenen Jahren. Auch diese wurde bisher vor allem von religionspädagogischer Seite durchgeführt, wobei die Frage der Unterrichtsgestaltung zumeist mittels Interviews mit Lehrkräften und nicht mittels Unterrichtsbeobachtung angegangen wurde.

Kapitel 3 stellt das Forschungsdesign vor. Diesem Kapitel ist viel Platz gewidmet. Es ist mir ein Anliegen, das verwendete qualitativ-empirische Untersuchungsverfahren methodologisch zu verankern, um Kritiken, welcher die qualitative Forschung immer wieder ausgesetzt ist, zu reflektieren.

Die darauf folgenden Kapitel 4 bis 6 stellen das Kernstück der vorliegenden Studie dar: Hier werden die Forschungsergebnisse präsentiert, die aus den Unterrichtsprotokollen entwickelt worden sind. Dabei kann der von mir angewandte abduktive Forschungsprozess im Sinne der *Grounded Theory*⁷ nur mit Einschränkungen wiedergegeben werden. Die lineare Darstellungsweise, die ein Buch erfordert, suggeriert eine Zielgerichtetheit, die dem tatsächlichen analytischen Vorgehen nicht entspricht. Alle in Kapitel 4 und 5 präsentierten Kategorien und Typologien sind in komplexen Analyseprozessen aus dem Material erarbeitet worden. Sie wurden nicht von außen an das Material herangetragen, wie das in stärker anwendungsbezogenen Studien oft der Fall ist. So ergab sich bei den Unterrichtsbeobachtungen, dass die Lehrpersonen nicht nur sehr verschiedene Gegenstände behandelten, sondern auch höchst unterschiedlich damit umgingen. Die Analyse konnte sich also nicht nur auf die Gegenstände beschränken, sondern musste auch die Bearbeitungen dieser Gegenstände durch die Lehrpersonen berücksichtigen. Daraus entwickelte ich die Basiskategorien *Thema*, *Figur* und *Rahmung*. Diese Basiskategorien, deren Dimensionen und Subkategorien werden in Kapitel 4 erläutert und an Beispielen illustriert. Aus den unterschiedlichen Konstellationen der Kategorien ergaben sich insgesamt sieben Typen der Religionsvermittlung, die in Kapitel 5 anhand konkreter Unterrichtsbeispiele vorgestellt werden. Jedem dieser aus dem empirischen Material ermittelten Typen liegt eine Unterrichtszielsetzung zugrunde, die sich den Rahmungen, die der Lehrer vorgibt, entnehmen lässt: Die Schülerinnen und Schüler sollen *an den religiösen Kommunikationen partizipieren*, aber je nach Rahmung in unterschiedlicher Weise. In Kapitel 6 wird die Beziehung der analysierten Unterrichtssequenzen zu den jeweils übergeordneten Unterrichtseinheiten betrachtet. Auch wird der Begriff „Religionsunterricht“ mittels der erarbeiteten Kategorien genauer bestimmt und von anderen Unterrichten wie Ethik, Lebensgestaltung oder Kulturkunde abgegrenzt. Im letzten Schritt der Analyse, alle vorherigen Schritte mit einbeziehend, ergeben sich schließlich zwei Formen von Religionsunterricht: *der religiöse Unterricht* und *der religionskundliche Unterricht*.

Als Fazit aus den Forschungsergebnissen wird in Kapitel 7 im Rückgriff auf bestehende Zugänge zu Religionen in verschiedenen akademischen Disziplinen eine *Theorie des schulischen Religionsunterrichts* formuliert.

⁷ Zur *Grounded Theory* als Forschungsvorgehen und Analyseverfahren vgl. unten Kap. 3.3. und 3.4.

Kapitel 8 ist der Diskussion der Resultate im Horizont verschiedener Diskurse gewidmet. Dabei werden die Ergebnisse in bestehende *modernisierungstheoretische, religionsdidaktische, religionsrechtliche und wissenschaftstheoretische Debatten* eingezeichnet, aber auch umgekehrt nach den Implikationen der Forschungsergebnisse für die betreffenden Debatten gefragt.

Im letzten Kapitel fasse ich die wichtigsten Untersuchungsergebnisse zusammen, frage nach der Reichweite der Resultate und gebe Anstöße zu weiteren Forschungsfragen, die im Verlaufe der Arbeit auftauchten, jedoch nicht berücksichtigt werden konnten.

2. Problemexposition: Religion und Schule

Die Weitergabe von Religion an der öffentlichen Schule ist in den heutigen soziokulturell vielfältigen Gesellschaften Westeuropas zu einem Problem geworden. Während z. B. in der Schweiz bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts eine christlich ausgerichtete Bildung, später ein christlich ausgerichteter Religionsunterricht als mehr oder weniger unbestritten galt, ist ein solcher Unterricht heute fraglich geworden. Immer mehr Schülerinnen und Schüler melden sich vom Religionsunterricht ab. Auf der anderen Seite fordern Muslime ihren eigenen Unterricht, Juden und evangelikale Christen gründen eigene Schulen, in denen eine religiöse Erziehung allgegenwärtig ist. Bis vor kurzem schien es selbstverständlich, dass die Erziehung im Bereich von Religion eng mit der Hinführung zu einer bestimmten religiösen Tradition verbunden ist. Die zunehmende religiöse Pluralität ist für die Religionsgemeinschaften, aber auch für den Staat, dem die öffentlichen Schulen unterstellt sind und der die Religionsfreiheit zu garantieren hat, zu einer Herausforderung geworden.

Zielsetzung des folgenden Kapitels ist es, die gesellschaftliche Problemlage von Religion und Schule sowie die Herausforderungen, mit denen die betroffenen akademischen Fächer konfrontiert sind, darzulegen. Im ersten Teil dieses Kapitels soll der Ausdifferenzierung von Religion und Schule in der Geschichte nachgegangen und die aktuelle Situation erörtert werden. Im zweiten Teil werden Modelle, die auf die gegenwärtigen Probleme reagieren, vorgestellt, und im dritten Teil werden empirische Studien zur gegenwärtigen Situation von Religion und Schule referiert. Auf dieser Grundlage soll im letzten Abschnitt als Fazit die Problemstellung formuliert werden, die schließlich in die Forschungsfrage mündet.

2.1. Religion und Schule im europäischen Kontext

2.1.1. *Zur Ausdifferenzierung von Religion und Erziehung in der europäischen Geschichte*

Um die Problematik rund um das Thema „Religion und Schule“ in der modernen europäischen Gesellschaft zu erfassen, muss das Verhältnis von Religion und Erziehung in seiner historischen Entwicklung berücksichtigt werden. Dies wird im folgenden Abschnitt in einer differenzierungstheoretischen Sichtweise kurz skizziert, und zwar mittels des systemtheoretischen Zugangs, wie ihn Niklas Luhmann entworfen und seine Rezipienten weiterentwickelt haben:⁸

⁸ Ich folge hier LUHMANN 1998a, 259–357. Als Überblick zur Geschichte des Bildungswesens vgl. FEND 2006, zu den theologiegeschichtlichen Aspekten vgl. JUNG 2004.

Seit Ende des Mittelalters hatte sich die schulische Erziehung in europäischen Ländern zunehmend auch weltlichen Bildungsbereichen gewidmet. Dennoch prägte die religiöse Erziehung weiterhin in hohem Maße den schulischen Alltag. Erst ganz allmählich entstanden, angeregt durch die Erziehungsideale der europäischen Aufklärung, im Lauf des 19. Jahrhunderts mit der Pädagogik und der Psychologie eigene säkulare Wissenschaften, die sich unabhängig vom Rekurs auf die Religion mit dem befassten, was man heute Erziehung und Sozialisation nennt. Aufgrund der neuen Erkenntnisse aus diesen Wissenschaften bzw. ihren Vorläufern wurden etwa seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Stimmen laut, die den „dogmatischen Religionsunterricht“ den Kirchen überlassen und daneben einen „psychologischen Religionsunterricht“ entwickeln wollten, für den die Pädagogen zuständig sein sollten.⁹ Unterstützung für eine nicht-dogmatische, psychologische Hinführung des Kindes zur „Erkenntnis des Göttlichen“ fanden die Pädagogen auch in der liberalen Theologie des 19. Jahrhunderts.¹⁰

Aber erst mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der Aufsicht über das Schulwesen durch den Staat in fast allen europäischen Ländern wurden diese Stimmen unüberhörbar. Die meisten westeuropäischen Länder – mit Ausnahme Frankreichs – verbannten den Religionsunterricht zwar nicht aus der Schule; seine Beibehaltung wurde jedoch anders begründet als bisher: Der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule sollte – im Unterschied zur konfessionellen Unterweisung der Kirchen – die moralisch-religiösen Anlagen des Kindes pädagogisch entwickeln und fördern.¹¹ Eine solche „Arbeitsteilung“ religiöser Erziehung findet sich bis heute in verschiedenen Curricula und Lehrplänen. Die übrigen Fächer der öffentlichen Schule wurden im gleichen Zug zunehmend von „Religion“ abgekoppelt. Lesen und Schreiben lernen konnte man mittlerweile auch anhand nichtreligiöser Literatur. Die Entstehung der Welt und des Menschen brauchte aufgrund der wissenschaftlichen Erkenntnisse der modernen Physik und Biologie nicht mehr religiös gedeutet zu werden.

Nachdem der Gegenstand „Religion“ aufgrund dieser Entwicklungen im 19. Jahrhundert im schulischen Religionsunterricht stärker auf das Subjekt der Schülerinnen und Schüler bezogen wurde, rückten seit der Mitte des 20. Jahrhunderts zunehmend die „Werte“ ins Blickfeld. Im schulischen Unterricht wurden diese mit Bezug auf Gott und die christliche Tradition bestimmt. Als im Zuge der 1960er und 1970er Jahre viele Menschen aus den Kirchen austraten, drängten die Verantwortlichen in Deutschland, später auch in Österreich darauf, denjenigen Schülern, die sich vom Religionsunterricht abmeldeten, wenigstens

⁹ Vgl. Grunholzer, 1846, zitiert nach SPÄNI 2003, 152f. Gegenstimmen zu dieser Position gab es auch (z. B. Krummachers Plädoyer für die „Schule als kirchliche Anstalt“). Vgl. RUPP 2005.

¹⁰ Einer der wichtigsten und bekanntesten Vertreter war der liberale Theologe, Philosoph und Pädagoge Friedrich Schleiermacher (1768–1834).

¹¹ SPÄNI 2003, 156f.

einen Ethik-Unterricht zu erteilen.¹² In manchen Schweizer Kantonen, die schon immer auch vom laizistischen System Frankreichs beeinflusst waren, schien der schulische Religionsunterricht während der 1970er Jahre offiziell oder inoffiziell fast aus den Schulen zu verschwinden. Mancherorts ersetzten ihn die Lehrer selbst durch einen Ethik-Unterricht oder eine Lebenskunde.¹³

Ende der 1980er Jahre kam es durch die Zuwanderung von Menschen aus Herkunftsländern mit nichtchristlicher religiöser Prägung zu einer religiösen Pluralisierung und damit zu einer neuen Herausforderung für den Religionsunterricht, zumal das Religionsthema für manche Migrantengruppen eine zentrale Bedeutung hatte. Durch die Einwanderung namentlich junger Familien wurde die öffentliche Schule wieder zunehmend mit Religion konfrontiert. Die Reaktionen auf diese „Rückkehr der Religionen in die Schule“ in den 1990er Jahren und die Maßnahmen der Schulen sahen jedoch sehr unterschiedlich aus.

Die Religion hat also im Verlauf der gesellschaftlichen Evolution die Erziehung aus sich „entlassen“. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie sich ganz aus dem sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts ausdifferenzierenden Erziehungssystem zurückgezogen hätte. Wie in anderen Teilsystemen der Gesellschaft, dem Recht, der Politik, der Wissenschaft, der Familie oder der Kunst, sind auch in Erziehungsinstitutionen Restbestände von Religion zu beobachten.¹⁴ Allerdings befindet sich die westeuropäische Gesellschaft seit Ende der 1980er Jahre in einem neuen soziokulturellen und vor allem religiösen Pluralisierungsschub. Aufgrund dieser Entwicklungen ist der noch vorhandene „Restbestand“ von Religion in der öffentlichen Schule erneut in Frage gestellt.

2.1.2. *Religion und Schule in der gegenwärtigen religiös pluralen Gesellschaft*

Mit der Zuwanderung von politischen Flüchtlingen und Arbeitssuchenden aus dem Balkan, aus der Türkei und aus den Maghreb-Staaten sowie durch den Wegfall des „eisernen Vorhangs“ zwischen West- und Osteuropa ist für das Verhältnis von Religion und Schule in den westeuropäischen Gesellschaften eine neue Situation entstanden. Neben Christen verschiedener Konfessionen und Juden gibt es nun vor allem auch Muslime aus verschiedenen Herkunftsländern. Mischehen zwischen Christen und Muslimen nehmen zu; die Kinderzahl der muslimischen Einwanderer und Konvertiten ist meist höher als die der Christen oder Areligiösen. Auch die Globalisierung von Waren und Ideen sowie die weltweite Medialisierung tragen zur religiösen Vielfalt bei. Diese Pluralisierung be-

¹² Zu dieser Entwicklung in Deutschland, später auch in Österreich vgl. zusammenfassend BUCHER 2004.

¹³ EGGENBERGER 1997.

¹⁴ STOLZ 2001a, 140f.

wirkt – ähnlich wie dies schon nach der Kirchenspaltung in der Reformationszeit im 16./17. Jahrhundert der Fall war – eine interne Differenzierung im Funktionssystem Religion.

Dass Religionsunterricht immer noch ein Bestandteil von Schule ist, nachdem sich in den 1970er Jahren eher eine Auflösung dieses Unterrichts abzeichnete,¹⁵ wird von den akademischen Fachvertretern unterschiedlich interpretiert: Christliche Religionspädagogen argumentieren, dass die Religion etwas biete, was die Schule ohne sie nicht vermag. Daher sei Religion aus der schulischen Erziehung nicht wegzudenken, auch wenn die selbstverständliche Zugehörigkeit der Menschen zu den christlichen Kirchen verblasst sei. Selbst in einem Unterricht, der mehrere Religionen zum Gegenstand hat und in dem Schüler aus verschiedenen Religionsgemeinschaften und weltanschaulichen Richtungen unterrichtet werden, können nach ihrer Auffassung die christliche Theologie und die Kirchen zu einer „biographiegestützten Kommunikation über Religion und einer dialogisch-kritischen Reflexion auch über nichtchristliche Religionen“¹⁶ beitragen. Manche Religionspädagogen betonen den moralischen Aspekt religiöser Erziehung und die dadurch gewährleistete Integration in die Gesellschaft, zu der die wissenschaftlich reflektierte christliche Religionspädagogik einen wichtigen Beitrag leisten könne.¹⁷

In eine ähnliche Richtung argumentiert der Philosoph Hermann Lübbe. Er identifiziert innerhalb der modernen Gesellschaft diverse residuale Bestände von Religion, die sich in der Schule, aber auch in anderen Teilsystemen der Gesellschaft beobachten lassen, und bezeichnet diese als „Aufklärungsresistenzen“.¹⁸ Weil Religion Kontingenzbewältigung leiste, den Zufall in Sinn transformiere,¹⁹ sei sie aus der Gesellschaft nicht wegzudenken. Da Religion – so Lübbe in Anlehnung an Kant – heute immer noch „die Erkenntnis all unserer Pflichten als göttlicher Gebote“ leiste, sei sie auch unweigerlich mit der Moral verbunden.²⁰ Gemäß Lübbe ist Moral daher in der Religion zu begründen. Religion gehöre zur Moderne und habe ihren Nutzen dort, wo sie um ihrer selbst willen erhalten bleibe.

Aus ähnlichen Gründen plädieren auch christlich orientierte Staatskirchenrechtler im Verbund mit Theologen²¹ für die Erhaltung und die Weitergabe von Religion in öffentlichen Schulen. Um die Wichtigkeit des schulischen Religionsunterrichts zu betonen, greifen sie häufig auf das bekannte Diktum des deutschen Verfassungsrechtlers Ernst-Wolfgang Böckenförde zurück:

¹⁵ FRANK/JÖDICKE 2007, bes. 276.

¹⁶ SCHLAG 2006, 133f.

¹⁷ Vgl. bspw. SCHWEITZER 2005.

¹⁸ LÜBBE 1986, 38ff.

¹⁹ Ebd. 127–218.

²⁰ Ebd. 207.

²¹ Vgl. z. B. WUNDERLICH 2005, 229f.

„Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“²²

Obschon Böckenförde selbst nicht weiter ausführte, was er unter diesen „Voraussetzungen“ versteht,²³ scheint es doch für manche seiner Rezipienten klar zu sein, dass damit die Religion und eine entsprechende Förderung der Religionsgemeinschaften gemeint sei: Nur der Rückgriff auf eine religiöse Instanz, auf einen Gott, könne die Freiheit, die der Staat proklamiert, garantieren. Damit legitimiere sich auch der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Felix Hafner, Adrian Loretan und Alexandra Schwank rekurrieren z. B., bezogen auf den schulischen Religionsunterricht in der Schweiz, in diesem Sinne auf das Böckenförde-Diktum. Sie interpretieren die „Voraussetzungen“, die der Staat gemäß Böckenförde nicht garantieren kann, als „Verantwortung des Bürgers für das Gemeinwesen“ und sehen im Religionsunterricht einen „nicht zu unterschätzenden Beitrag“ der Schule zur Förderung dieser Verantwortung bei zukünftigen Bürgerinnen und Bürgern.²⁴ Auch hier wird – ähnlich wie bei Lübke – Moral unabhängig vom Staat, aber in Verbindung mit Religion gesehen.

In ganz anderer Richtung interpretiert der Soziologe Gaetano Romano die gegenwärtige Situation.²⁵ Soziologisch betrachtet, seien Religion und Moral – dafür gebe es genügend empirische Evidenzen – getrennte Bereiche. Die Funktion von Religion bestehe nicht mehr in der gesamtgesellschaftlichen Integration. Auch kein anderes Funktionssystem der Gesellschaft leiste unter heutigen Bedingungen eine solche Integration. Die Frage nach der Integration oder Assimilation von Menschen könne in einer funktional differenzierten Gesellschaft nur durch Inklusion in die einzelnen Teilsysteme gelöst werden.²⁶ Eine Religiosität, die umfassende Ordnungsansprüche gegenüber der Gesellschaft anmelde, stünde dieser Form von Integration in die Gesellschaft entgegen. Die Inklusion auch ins Funktionssystem Religion sei mit einer Pluralität von Religionen durchaus kompatibel; „Multikulturalität“ fördere geradezu die Abschaffung exklusiver religiöser Moralitäten. Romano plädiert daher für die Entkopplung von Religion und Moral. Dies habe eine entlastende Funktion für die schulische Erziehung.

Mit den konkreten Herausforderungen einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft und einer entsprechenden Zusammensetzung der Schulklasse be-

²² BÖCKENFÖRDE 1991, 112.

²³ Da heißt es weiter: „Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt, mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren versuchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.“ Ebd. 112.

²⁴ HAFNER/LORETAN/SCHWANK 2000, 55.

²⁵ Romano 2001 und 2005.

²⁶ Ebd. 236ff.