

1. Die didaktische Aufgabe

Theologie hat ihren historischen Ort und ihren Sitz im Leben. Gleiches gilt für eine Religionsdidaktik. Es sind konkrete Situationen und Problemstellungen in Religion, Gesellschaft, Schule und Unterricht, auf die religionspädagogische Reflexion antwortet und für die sie Handlungsperspektiven entwickelt. Religionsdidaktik steht dabei in Diskussionszusammenhängen und wissenschaftlichen Traditionen, die einerseits prägen, andererseits reflexiv fortgeführt oder kritisch hinterfragt werden. Didaktische Aufgaben sind nicht überzeitlich und universell, sondern historisch und kontextuell. Deshalb gilt es, zunächst die Kontexte des Religionsunterrichts für alle und seiner didaktischen Reflexion zu klären. In methodologischer Hinsicht sollen dadurch Frageperspektiven, Problemstellungen, Themen und Reflexionsebenen herausgearbeitet werden, um das weitere Vorgehen strukturieren und begründen zu können. In inhaltlicher Hinsicht werden Erkenntnisse, Zusammenhänge und Konzeptionen aus der religionsdidaktischen Diskussion benannt, auf die im Weiteren zurückgegriffen werden kann. Im Einzelnen ist zu fragen:

- Welche Faktoren waren bei der Entstehung und bisherigen Entwicklung des Religionsunterrichts für alle in Hamburg wirksam, welche Aufgaben stellen sich ihm zurzeit und was gilt es deshalb bei seiner religionsdidaktischen Reflexion und konzeptionellen Ausgestaltung zu berücksichtigen?
- Welche Fragestellungen, welche bleibenden Beiträge und welche Problemanzeigen wurden bislang in der religionspädagogischen Diskussion im Allgemeinen und in der religionendidaktischen Reflexion im Besonderen entwickelt und worin liegt ihr Potenzial für die Didaktik eines Religionsunterrichts für alle?
- Wie kann eine Didaktik des Religionsunterrichts für alle wissenschaftstheoretisch verortet und begründet werden und welchen konkreten Fragestellungen und Aufgaben muss sie sich stellen?

1.1 *Entwicklung des Religionsunterrichts für alle*

Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle gilt weithin als bundesweites Unikum: Nirgends sonst gibt es einen Religionsunterricht, in dem Schülerinnen und Schüler nicht nach Konfessionen getrennt unterrichtet werden. Was zunächst als länderspezifische Sondersituation erscheint, wird bundes- und europaweit beachtet, weil hier eine Option deutlich wird, die auch andernorts in vergleichbarer gesellschaftlicher und religiöser Lage relevant sein könnte. Hamburg hat zwar eine spezifische Lösung, aber keine außergewöhnliche Situation. Aus dem „Hamburger Weg“ wird für manche ein „Hamburger Modell“. Allerdings liegt dieses Modell noch nicht in kompakter und konzeptionell-homogener Form vor.¹ Der Wegcharakter der Hamburger Entwicklung zeigt sich nämlich auch darin, dass der Religionsunterricht für alle in einem langen historischen Prozess entstand und vielfältigen Veränderungen unterlag. Entsprechend schwierig ist es, zu definieren, was unter ihm konzeptionell zu verstehen ist. In prozesshaften Entwicklungen können zwar einzelne Positionen nachgezeichnet, aber es kann kein kohärentes gültiges Gesamtsystem dargestellt werden. Zudem durchläuft der Hamburger Religionsunterricht seit einigen Jahren eine weitere, grundlegende Wandlung von einem „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ (RUfa 1.0) hin zu einem von mehreren Religionsgemeinschaften gleichberechtigt verantworteten Religionsunterricht (RUfa 2.0). Auch die hier zu entwickelnde Fachdidaktik versteht sich als Diskussionsbeitrag in diesem neuen Wegabschnitt. Dieser Prozess ist bei weitem nicht abgeschlossen und führt zu Phänomenen, die eine „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ beschreiben: Elemente des alten Systems existieren parallel zum neuen.

Wenn im Folgenden dieser Prozess nachgezeichnet wird, dann erfolgt dies vor allem mit dem Ziel, religionsdidaktische Fragestellungen und Reflexionsebenen sowie konzeptionelle Ansätze und Perspektiven für eine Didaktik des Religionsunterrichts für alle zu gewinnen.

Geschichte des Religionsunterrichts in Hamburg

Der Geburtsort des Hamburger Schulwesens liegt, wie überall in Europa, in den mittelalterlichen Klosterschulen.² Mit dem Aufstieg der Hanse gründet das Bürgertum ab dem 13. Jahrhundert weitere Schulen, um den Nachwuchs für die florierenden Handelsgeschäfte auszubilden. Dauerhafter Streitpunkt ist jedoch, wer an diesen Schulen die Lehrer auswählen und die Unterrichtsinhalte bestimmen darf: die Kirche oder das Bürgertum. An diesem Streit entzündet sich schließlich die Reformation in Hamburg. 1526 wird Johannes Bugenhagen nach

¹ Schröder 2018: 41.

² Hierzu und zum Folgenden Gudjons/Lehberger 1998: 93ff.

Hamburg geholt, der ihr maßgeblich zum Erfolg verhilft. Innerhalb weniger Jahre ordnet er das Staats- und Schulwesen neu und dauerhaft. Die Klosterschule wird in das städtische System überführt und als erste öffentliche Lateinschule das heute noch bestehende Johanneum gegründet. Die Schulaufsicht liegt nun beim „Scholarchat“: einem aus den vier amtsältesten Ratsmitgliedern, den fünf Hauptpastoren und den sogenannten „Oberalten“ gebildeten Gremium.³

Entsprechend der Bugenhagen'schen Ordnung sind staatliche und kirchliche Organe identisch und bilden eine Rechtsgemeinschaft. Die lutherische Orthodoxie legitimiert hinfort die patriarchale Grundstruktur der Stadt. Bis ins 19. Jahrhundert hinein ändert sich daran wenig,⁴ ambivalent bleibt jedoch die Haltung gegenüber anderen Religionen und christlichen Konfessionen.⁵ Der wirtschaftliche Nutzen gebietet der Stadt, fremde Händler mit guten Handelskontakten nach Hamburg zu holen – die lutherische Orthodoxie fürchtet hingegen das Einschleppen andersreligiöser Vorstellungen als „ansteckende Krankheiten“, wie es ein Hauptkirchenprediger 1553 formuliert. Symptomatisch zeigt sich dies im Umgang mit jüdischen Flüchtlingen: 1590 erlaubt die Hansestadt die Ansiedlung sephardischer, aus Portugal geflohener Juden, um deren Handelskontakte zu nutzen – die private und öffentliche Religionsausübung bleibt ihnen indes zunächst versagt. Etwas besser ergeht es Katholiken, die zumindest in den Gesandtschaften Frankreichs oder Spaniens an Heiligen Messen teilnehmen können. Doch die Situation bleibt für Hamburg fragil, denn die wirtschaftlich konkurrierende Nachbarstadt Altona bietet Juden, Katholiken, Reformierten, Mennoniten und anderen an der „Große[n] Freiheit“ die Möglichkeit, ihre Kirchen zu bauen und Gottesdienste zu feiern. Die geografische Nähe führt gar zu regelhaften Gottesdienstausflügen dorthin. Vergleichbares ist in Wandsbek zu beobachten. Diesem liberalen Konkurrenzdruck hält Hamburg auf Dauer nicht stand, die einsetzende Aufklärung tut ihr übriges. Bereits 1567 hatte die anglikanische Kirche einen Vertrag mit dem Rat der Stadt geschlossen, 1611 wurde erstmals für sie eine Kirche gebaut. Im späteren Verlauf des 17. Jahrhunderts erlässt Hamburg ein „Judenreglement“, unter dem die jüdische Kultur in der Stadt aufblüht. 1811 liegt der jüdische Bevölkerungsanteil bei 6% der Gesamtbevölkerung. 1785 erhalten schließlich auch Katholiken und Reformierte „Konzessionen“ der Stadt, die ihnen die freie und öffentliche Religionsausübung gestatten; weitere Religionsgemeinschaften folgen. Die volle Religionsfreiheit bringt jedoch erst das 19. Jahrhundert.

Im Gefolge der Revolution von 1848 löst sich in Hamburg die Verbindung von Staat und Kirche in einem komplexen und langwierigen Prozess auf. Zunächst zeigt sich in der Zeit des Kaiserreichs eine republikanisch-hamburgische

³ Hering 2008: 15.

⁴ Bergemann 2013: 46.

⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden Grünberg/Slabaugh/Meister-Karanikas 1995b; darüber hinaus: Whaley 1992.

Variante des anderswo üblichen landesfürstlichen Kirchenregiments: Als „Patronat“ kommt den Senatsmitgliedern eine innerkirchliche Aufsichtsfunktion zu.⁶ Im Gegenzug sind in der 1863 neu geschaffenen staatlichen Oberschulbehörde zwei lutherische Geistliche vertreten.⁷ Die enge Verzahnung soll die evangelisch-lutherische Kirche in einem als schwierig wahrgenommenen Umfeld weiterhin stützen.⁸ Nicht grundlos, denn die Symbiose von Staat und Kirche in der bürgerlich-patriarchalen Machtstruktur der Handelsstadt führt bereits seit längerem dazu, dass sich Opposition in antikirchlichen Deutungsmustern artikuliert und dabei auf aufklärerische Traditionen zurückgreift. Bereits im 18. Jahrhundert, als das kulturelle Leben in der Hansestadt gewaltig aufblüht, kommt es z. B. zu engen Kontakten zur englischen Frühaufklärung. Der „Fragmente Streit“ zwischen Lessing und dem Hauptpastor Goeze stellt die bedeutendste Auseinandersetzung zwischen Aufklärung und orthodoxer Theologie am Ende dieses Jahrhunderts dar.⁹ Zudem äußert sich eine in Hamburg seit der Reformation wirksame Tradition bürgerlicher Initiativen auch in religiösen Reformbewegungen, die parallel zum oder sogar gegen das staatlich-kirchliche Establishment agieren.¹⁰ Exemplarisch ist hier z. B. die von Johann Hinrich Wichern gegründete Stiftung Rauhes Hauses mitsamt der bis heute bestehenden Wichern-Schule zu erwähnen.¹¹ Ende des 19. Jahrhunderts ist der Antiklerikalismus besonders in der Arbeiterbewegung stark verbreitet. Die SPD unterstützt die damalige Kirchengemeinschaftsbewegung.¹² Auch bürgerliche antikirchliche Vereine wie z. B. der Deutsche Monistenbund werden hier aktiv.

Der explizite und aktivistische Antiklerikalismus bleibt jedoch auch in Hamburg ein Minderheitenphänomen. Die meisten Hamburgerinnen und Hamburger stehen Religion eher indifferent gegenüber. „Es herrscht in Hamburg kein tiefer kirchlicher Sinn, vielmehr im allgemeinen religiöse Flachheit, Faulheit und Gleichgültigkeit“, berichtet 1845 ein kaiserlicher Gesandter nach Wien.¹³ Kurz nach 1900 gilt Hamburg als „die unkirchlichste Stadt des Reichs“. Entsprechend zeigen sich die Regelungen zum Religionsunterricht im Vergleich zu anderen Ländern des Deutschen Reichs als liberal: An den staatlichen Schulen soll er „in der Regel nur nach der evangelisch-lutherischen Konfession erteilt“ werden. Ausnahmen wären jedoch möglich, sofern „ein größerer Bruchteil der Schüler einer anderen Konfession angehört“¹⁴ – was faktisch wohl kaum vor-

⁶ Bergemann 2013: 64.

⁷ Hering 2008: 16.

⁸ Bergemann 2013: 34.

⁹ Lohse 2000: 409.

¹⁰ Klemenz 1971: 191.

¹¹ Vgl. Birnstein 2018; für weitere Beispiele vom 16. bis ins 19. Jahrhundert: Klemenz 1971.

¹² Hering 1992: 184.

¹³ Hering 1992: 187. Folgendes Zitat ebd.

¹⁴ Hering 1997: 24. Folgendes ebd.

kommt, denn viele katholische und jüdische Kinder besuchen bekenntnisgebundene Privatschulen und den dortigen Religionsunterricht ihrer Konfession. Ab 1890 können an den Hamburger staatlichen Volksschulen zwar ungetaufte Kinder vom Religionsunterricht abgemeldet werden, dennoch führen die zunehmende Durchsetzung der Schulpflicht und die „Volksschulbewegung“ dazu, dass immer mehr Kinder im evangelisch-lutherischen Religionsunterricht sozialisiert werden.¹⁵ Bereits im Kaiserreich dominiert von daher ein evangelisch-lutherischer Religionsunterricht an den staatlichen Schulen; religiöse Minderheiten können nur im Rahmen des religiös-kirchlichen Privatschulwesens für eine religiöse Erziehung der Kinder in ihrer eigenen Religion im schulischen Rahmen sorgen.

Curricular ist der Hamburger Religionsunterricht in der Zeit des Kaiserreichs von biblischen Geschichten, Kirchengeschichte, lutherischer Lehre und Kirchenliedern geprägt.¹⁶ Auf die Lehrplangestaltung hat die Kirche nur einen geringen Einfluss – sehr zum Ärger kirchlich-konservativer Kreise. 1907/08 kommt es darüber zum „Hamburger Schul- und Kirchenstreit“: Die konservativen „positiven“ Kreise fordern, ein separates christliches Seminar zur Religionslehrerausbildung einzurichten. Die Oberschulbehörde, in Person des liberalen Hauptpastors Rode, will jedoch an der staatlichen Ausbildung festhalten, damit der „Religionsunterricht ohne schroffe Ablehnung eines gegenteiligen Standpunktes erteilt“ wird.¹⁷ Die Sozialdemokraten fordern zu dieser Zeit in den Bürgerschaftssitzungen die Abschaffung des Religionsunterrichts – zunächst ohne Erfolg.

Das ändert sich mit der Revolution von 1918: Mit ihr erringt der Antiklerikalismus der organisierten Arbeiterschaft die Macht. Der Ende 1918 konstituierte Arbeiter- und Soldatenrat schafft denn auch ohne großes Zögern den Religionsunterricht zum 1.1.1919 ab¹⁸ – und provoziert damit einen Kulturkampf um den Religionsunterricht. Bürgerliche und antidemokratische Kräfte sehen in der religionslosen Schule das „ernsteste Problem“ dieser Zeit und organisieren öffentliche Protestveranstaltungen: „Wer nicht will, dass man seine Kinder gewaltsam zu Heiden macht, der komme! Wer nicht will, dass unser geliebtes deutsches Volk seine beste Seelenkraft verliert, seine Religion, der komme!“¹⁹ Der Religionsunterricht mutiert zum Symbol des Kampfes um die Republik – und bleibt es bis ins Dritte Reich hinein. An einigen Schulen wird 1919 der Religions-

¹⁵ Zur Volksschulbewegung vgl. Gudjons/Lehberger 1998: 100–102.

¹⁶ Darauf weisen die Lehrpläne der Hamburger Religionslehrerausbildung hin, vgl. Hering 1997: 25f.

¹⁷ Zit. nach Hering 1997: 28.

¹⁸ Hierzu und zum Folgenden Hering 1992.

¹⁹ So ein Flugblatt vom 29.12.1918, abgedruckt in Hering 1992: 197.

unterricht heimlich unter kreativen Tarnbegriffen wie „Orientalische Geschichte“ oder „Parabeln“ (statt Gleichnisse Jesu) fortgeführt, andere Schulen fordern darüber Urabstimmungen der Lehrerschaft.²⁰

Zwar bringt 1920 das angerufene Reichsgericht eine rechtliche Entscheidung: Gemäß Art. 149 der Weimarer Reichsverfassung²¹, dem Vorläufer des heutigen Artikels 7 des Grundgesetzes, muss Hamburg den Religionsunterricht wieder einführen, allerdings ohne Aufsichtsrecht für die Kirche.²² Mit dem Wiederbeginn des Religionsunterrichts zur Jahreswende 1920/21 ist der Streit jedoch nicht beendet. Die SPD agitiert nun gegen die Anmeldung zum Religionsunterricht, um die Schule von den „Fesseln der Kirche“ zu befreien.²³ Letztlich aber mit mäßigem Erfolg: Obwohl es keine kirchliche Kampagne für den Religionsunterricht gibt, nehmen fast 75% der in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler an ihm teil. Und im damals noch zu Hamburg gehörenden Cuxhaven zählen 1924 Abmeldungen sogar „zu den verschwindenden Ausnahmen“.²⁴ An den gesellschaftlichen Rändern wird der Konflikt dennoch weitergeführt. Konservativ-kirchliche Kreise fordern die Einführung von Bekenntnisschulen, dagegen setzt 1927 die „Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe“ das Alternativfach „Lebenskunde“ durch, an dem jedoch nur 20% der Volksschüler teilnehmen.

Nach der Übertragung der Regierungsgewalt an die Nationalsozialisten endet jedoch diese offene Auseinandersetzung. Religionsunterricht wird von ihnen zunehmend instrumentalisiert. Bereits 1933 wird die Anmeldepflicht aufgehoben und die Inhalte werden deutsch-christlich-völkisch umgeformt. Der religiöse Unterricht an der hamburgischen Volksschule soll nun „durch die göttliche Offenbarung im christlichen Heiland, in der heimischen Natur und im deutschen Volkstum hin zu einer persönlichen Gottverbundenheit [führen], die als Gottesfurcht und Gottesliebe sich auswirkt in Nächstenliebe und Opferwilligkeit.“²⁵ Was das konkret bedeutet, zeigt der Lehrplan, der für den Religionsunterricht des fünften Schuljahres folgende Themen und Kategorisierungen vorsieht: „a) Deutsch: Helden und Abenteurer (der schweifende Mensch – das freie Land)“ und „b) Christlich: Alttestamentarische Geschichten“.²⁶ Mit der Radikalisierung des nationalsozialistischen Deutschlands wird der Religionsunterricht ab 1938

²⁰ So z. B. an der Schule Forsmannstraße, vgl. Hering 1992: 199.

²¹ Im Wortlaut: „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Seine Erteilung wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt.“

²² Hering 1992: 202.

²³ Hering 1992: 203.

²⁴ Hering 1992: 204.

²⁵ Aus den Grundsätzen des Bildungsplans der Landesunterrichtsbehörde vom 4.12.1933, zit. nach Hering 1997: 83.

²⁶ Hering 1997: 83.

auch in Hamburg zunehmend aus der Schule gedrängt.²⁷ Schließlich limitieren die Kriegsbelastung und die alliierten Bombardements zunehmend die Möglichkeiten schulischen Unterrichts.

Mit der britischen Besatzung folgt 1945 sehr schnell die Rückkehr zum status quo ante:²⁸ ein evangelisch-lutherisch geprägter Religionsunterricht neben einem vergleichsweise großen katholischen Privatschulwesen, dem überdies die vormaligen katholischen Bekenntnisschulen im ehemals preußischen Wandsbek und Altona übergeben werden. Damit wird die jahrhundertealte hamburgische Struktur fortgeschrieben: Bis heute wird an den staatlichen Schulen Hamburgs faktisch nur *ein* Fach „Religion“ erteilt. Bis in die 2000er Jahre hinein ist das Fach in den ersten beiden Grundschuljahren in den „Gesamtunterricht“ integriert, in den nachfolgenden Jahrgängen dann aber eigenständiges Unterrichtsfach. Ganz im Sinne der „Evangelischen Unterweisung“ legt der „Arbeitsplan“ der Schulverwaltung von 1945 fest: „Grundlage des Religionsunterrichts bilden die Schriften des Alten und Neuen Testaments sowie der Kleine Katechismus und das Evangelische Gesangbuch.“ Im Zentrum des Religionsunterrichts stehen bis in die späten 1960er Jahre hinein biblische Geschichten und christliche Themen, daneben werden Kirchenlieder gesungen und auswendig gelernt.²⁹

Die religionspädagogisch betrachtet rein binnenkirchliche Orientierung des Religionsunterrichts steht dabei in Kontrast zur sonstigen institutionellen Distanz zwischen Staat und Kirche in Sachen Religionsunterricht. Als die Hamburger Landeskirche in den frühen 1960er Jahren sich auf den Weg macht, ein Katechetisches Institut zu gründen, ist damit auch die Absicht verbunden, mehr Einfluss auf den Religionsunterricht an den staatlichen Schulen zu gewinnen. Entsprechend skeptisch wird dies auf Seiten der staatlichen Schulbehörde betrachtet. Hier herrscht die Einschätzung vor, dass die Kirche die ausschließlich staatliche Schulaufsicht über den Religionsunterricht zwar respektiere, diese aber nicht wirklich ihren Vorstellungen entspräche.³⁰ Dabei machen insbesondere andere Gepflogenheiten und Regelungen in den benachbarten Bundesländern dem hamburgischen Staat Sorge. Mehrjährige Verhandlungen zwischen

²⁷ Hering 1997: 84.

²⁸ Im November 1945 vereinbaren die vier Mächte, entsprechend den örtlichen Traditionen und dem Wunsch der deutschen Bevölkerung vorläufige Regelungen zu erlassen, die allen Schülern den Besuch eines Religionsunterrichts ermöglichen, ohne sie hierzu zu verpflichten (Grethlein 2008: 274). In Hamburg war bereits im Oktober 1945 ein Lehrplan erlassen worden (Schulverwaltung der Hansestadt Hamburg 1945a).

²⁹ Schulverwaltung der Hansestadt Hamburg 1945a; Schulverwaltung der Hansestadt Hamburg 1945b. Auch die 1969 in der 4. Auflage erschienene Richtlinie von 1956 orientiert sich noch an der Evangelischen Unterweisung; vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Schulbehörde 1969.

³⁰ Teucher 2008: 406.

Staat und evangelischer Kirche münden schließlich am 10.12.1964 in eine „Gemeinsame Erklärung der Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg und der Evangelisch-Lutherischen Landeskirchen auf Hamburger Staatsgebiet zur Ordnung des Religionsunterrichts.“³¹ Dem Katechetischen Amt werden keine schulaufsichtlichen Funktionen zugesprochen, lediglich die Beratung und Fortbildung der Lehrkräfte wird zugestanden. Richtlinien wie z. B. Lehrpläne werden fortan vom Staat erstellt und der Kirche zur Zustimmung vorgelegt. Die Vereinbarung etabliert darüber hinaus den bis heute geltenden institutionellen Rahmen für die Zusammenarbeit von Staat und Kirche: Eine „Gemischte Kommission“ aus staatlichen und kirchlichen Vertretern gewährleistet, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den kirchlichen Grundsätzen erfolgt.

„1968“ signalisiert auch in Hamburg eine gesellschaftliche und politische Wende. Symbolträchtig wird an der Universität der „Muff von 1000 Jahren“ gebrandmarkt.³² Als einer der Inbegriffe des verachteten Establishments gilt der Religionsunterricht, so dass erneut Forderungen nach dessen Abschaffung aufkommen. Das bleibt nicht ohne religionspädagogische Folgen. Die theologische Fakultät der Universität konstatiert 1969 in ihren richtungweisenden „Hamburger Leitsätze[n] zum Religionsunterricht“, dass er „traditionellerweise ein stark autoritätsbestimmter Unterricht gewesen ist.“³³ Dagegen betont sie nun, dass er sich „nicht darin erschöpfen [darf], die Probleme aus der Sicht einer traditionellen Kirchlichkeit darzustellen“, sondern er soll „auf der Basis wissenschaftlicher Theologie“ gründen. Bemerkenswert ist, dass an dieser Stelle ausdrücklich die Religionswissenschaft eingeschlossen wird. Religionsunterricht habe „über Religion zu informieren“, „zum Nachdenken über den Glauben anzuregen und diesen kritisch zu klären“. Durch freie Diskussionen soll ein tolerantes Verhalten eingeübt werden. „In ihm sollen einander widersprechende Lebensanschauungen zur Geltung kommen, sowohl im Hinblick auf die verschiedenen christlichen Konfessionen als auch auf den Dialog zwischen Christen und Nichtchristen.“ Auch die Lehrerrolle wird neu bestimmt: „Das Engagement des Religionslehrers für das Christentum hat sich im Unterricht grundsätzlich nicht von dem [Einsatz] eines Lehrers für Gemeinschaftskunde [für die demokratische Staatsform] zu unterscheiden“.

In vielerlei Hinsicht erweist sich dieses Votum für einen theologisch-wissenschaftlich fundierten, schülerorientierten, offen-kommunikativen Religionsunterricht, der zugleich die Ökumene und die anderen Religionen im Blick hat, als bis heute wegweisend für den Hamburger Weg. Seinen markanten Nieder-

³¹ Zuletzt abgedruckt in Wißmann 2019, 101-103.

³² Zu dieser symbolträchtigen Protestaktion bei der Rektoratsübergabe 1967 an der Universität Hamburg vgl. www.uni-hamburg.de/newsroom/campus/2017-11-08-unter-den-talaren.

³³ Evangelisch-Lutherische Fakultät der Universität Hamburg 1969. Folgende Zitate ebd.

schlag findet diese Neuorientierung in einer Formel, die bis heute fast unverändert in den Bildungsplänen den didaktischen Prinzipien des Religionsunterrichts vorangestellt wird:

„Der Religionsunterricht nimmt im Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler die Frage [nach Glaube und Gott,]³⁴ nach dem Sinn des Lebens, nach Liebe und Wahrheit, nach Gerechtigkeit und Frieden, nach Kriterien und Normen für verantwortliches Handeln auf. Er führt die Schülerinnen und Schüler zur Begegnung und zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen, die unser heutiges Leben beeinflussen. Dabei geht der Religionsunterricht von der Voraussetzung aus, dass in religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung sowie Aufforderungen zu verantwortlichem Handeln angelegt sind, die die Selbstfindung und die Handlungsfähigkeit des Menschen zu fördern vermögen.“³⁵

Vor allem kulturgeschichtlich wird sodann die besondere Bedeutung der „Beschäftigung mit den Überlieferungen und Aussagen des christlichen Glaubens“ begründet.

Konzeptionell rückt, wie auch sonst in der Bundesrepublik, der problemorientierte Religionsunterricht ins Zentrum. „Themen statt Texte“ fordert der damalige Leiter des Katechetischen Instituts der evangelischen Kirche, Gloy, und schlägt gleichfalls vor, den Religionsunterricht aufzulösen zugunsten eines „Curriculelements Religion“ im Rahmen des schulischen Gesamtauftrags der Humanorientierung.³⁶ Zwar spielen diese Tendenzen teilweise noch bis heute eine Rolle im Kontext des Hamburger Religionsunterrichts, sie waren jedoch schon damals nicht unumstritten und konnten sich nur teilweise durchsetzen. In den Lehrplänen dieser Zeit zeigt sich eine erhebliche Resilienz klassischer biblischer Stoffe, zugleich spielen erstmals religionswissenschaftliche Perspektiven eine bedeutsame Rolle.³⁷ Die Lehrpläne der 1980er Jahre setzen diese Entwicklung fort, betonen jedoch stärker die wechselseitige Bezogenheit von Sinnperspektiven und theologischen Schwerpunkten und weisen vielerorts korrelative Grundzüge auf.³⁸ Grundsatzfragen – konzeptioneller wie institutioneller Art –

³⁴ Dieser Passus wird erstmals in den Rahmenplänen von 2004 hinzugefügt.

³⁵ Erstmals in der Lehrplan-Generation von 1974/1976/1979, vgl. z. B. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1974: 32/33.10.00, S. 3.

³⁶ Gloy 1971, Gloy 1970: 17. Zum problemorientierten Religionsunterricht vgl. auch Knauth 2003.

³⁷ So sieht 1974 die Richtlinie für das Fach Religion an den Gymnasien z. B. in den Jahrgängen 5 und 6 drei Themenbereiche vor, von denen nur das erste einem problemorientierten Paradigma folgt: (i) „individuelle und soziale Erfahrungen“, (ii) „biblische Tradition“, (iii) „Glaubensgemeinschaften in der Umwelt der Schüler“. In den Jahrgängen 9 und 10 gilt zwar fast die Hälfte der Lernzeit problemorientierten Themen, ein fünftel klassisch christlichen Themen, immerhin ein Drittel jedoch der christlichen Ökumene, den Weltreligionen (Islam) und neueren religiösen Bewegungen. Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1974.

³⁸ Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 1986.

tauchen erst Anfang der 1990er Jahre wieder auf, als nach der Deutschen Einheit der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts bundesweit zur Debatte steht.³⁹

Die „Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und -lehrer“ fordert 1992 in ihrem auch außerhalb Hamburgs stark wahrgenommenen „Memorandum zum Religionsunterricht“ einen „konfessionsübergreifenden, dem interreligiösen Gespräch geöffneten Religionsunterricht“.⁴⁰ Dieses Signal für einen ökumenischen Religionsunterricht wird jedoch von der katholischen Kirche in Hamburg, die sich bislang auf das katholische Privatschulwesen konzentriert, nicht aufgegriffen, nicht zuletzt, weil sie die Haltung der Deutschen Bischofskonferenz beachten muss. Zukunftsträchtiger erweist sich jedoch der Impuls zur interreligiösen Öffnung. „Dem interreligiösen Religionsunterricht gehört die Zukunft“, postuliert nunmehr Gloy, versteht dies jedoch weitgehend in den Linien seines bisherigen problemorientierten Konzepts. Zu einer intensiveren interreligiösen Ausrichtung führen in den folgenden zwanzig Jahren vor allem zwei Entwicklungen: Die Entstehung des „Gesprächskreises interreligiöser Religionsunterricht“ (GIR) und die Entwicklung einer „Akademie der Weltreligionen“ an der Universität Hamburg.

Aus einem interreligiösen Dialogkreis am Fachbereich Evangelische Theologie um den evangelischen Missionswissenschaftler Schumann und den islamischen Theologen Razvi heraus entsteht 1995 ein „Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht“ (GIR) unter faktischer Leitung des Pädagogisch-Theologischen Instituts der evangelischen Kirche.⁴¹ In ihm entwickeln Angehörige verschiedener Religionen Grundlinien eines interreligiösen Religionsunterrichts. 1997 mündet dies in „Empfehlungen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Hamburg“, die sich für einen gemeinsamen Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler aussprechen, der die Religionen authentisch ins Spiel bringt und auf Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG gemeinsam verantwortet werden soll.⁴² Später spielt der GIR eine wichtige Rolle bei der Formulierung von Lehrplänen, deren Entwürfe von ihm diskutiert und überarbeitet werden, bevor sie in der Gemischten Kommission von Staat und evangelischer Kirche beschlos-

³⁹ Vgl. z. B. Lott/Baltz-Otto 1992. Besonders die Diskussion um das Brandenburger Fach „LER“ ist damals Katalysator entsprechender Diskussionen, vgl. Kramer 2015. Weite Beachtung findet 1991 auch der „Braunschweiger Ratschlag“; abgedruckt in Lott/Baltz-Otto 1992: 341–355; vgl. hierzu Knauth 1996: 28f.

⁴⁰ Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und -lehrer 1992; eine Analyse und Einordnung in die damalige bundesweite Diskussion bietet Lachmann 1996.

⁴¹ Vgl. hierzu Doedens 2001: 362–366.

⁴² Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg 1997.