

- Schröder, H. (2001) Gegenwartsfragen zur Bildungstheorie in evangelischer Verantwortung, in: J. Ochel (Hrsg.) *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union* (Göttingen, V&R), 59–78.
- Schwöbel, C. (1998) Glaube im Bildungsprozeß, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 50 (2), 169–187.
- Sennett, R. (1998) *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus* (Berlin, Berlin Verlag).
- Troeltsch, E. (1894) Die christliche Weltanschauung und ihre Gegenströmungen, in: E. Troeltsch (Hrsg.) *Gesammelte Schriften, Bd. 2* (Tübingen, J. C. B. Mohr), 227–327.

Religiöse Bildung im Unterricht – Hoffnungen, Einsprüche, Legitimationsgrundlagen und Modelle¹

Henning Schluß

1 Ein vielversprechender Ansatz neuester Wissenschaft?

Während die neuzeitliche Wissenschaft spätestens seit jener berühmten Bemerkung in dem Gespräch von Napoleon mit Laplace über dessen Himmelsmechanik, dass er der „Hypothese Gott“ nicht mehr bedürfe, als der Gegenspieler der Religion verstanden wurde (Kehrer, 2014), scheint neuerdings gerade die Naturwissenschaft Wasser auf die Mühlen der Religion zu gießen. Die Evolutionsbiologie galt lange Zeit als die Antithese zum Schöpfungsglauben und damit zur Religion schlechthin. Ausgerechnet jenes Konzept nun, das den Zufall an die Stelle Gottes setzte und zum Sinnbild der atheistischen Wissenschaft wurde,² schickt sich derzeit an, nach der jahrzehntelangen Dominanz der Säkularisierungsthese der Religion wieder einen Platz in der Welt einzuräumen. Die Argumentation, die z.B. Pascal Boyer in verschiedenen Texten vorträgt, ist dabei so schlicht wie beeindruckend (z. B.: Boyer, 2009). Er geht davon aus, dass es Religion in irgendeiner Form in nahezu allen Kulturen gibt. Religion scheint somit eine Variante darzustellen, die sich im Prozess von Mutation und Selektion als vorteilhaft erwiesen hat und sich deshalb überall verbreitete. Besonders attraktiv wird dieses Konzept, wenn es, wie bei Boyer, noch mit den gegenwärtig sehr beliebten kognitionswissenschaftlichen Termini aufgeladen wird und so Hirnforschung und Evolutionsbiologie im Verein Religion als Dimension des Menschlichen aufweisen.

Wenn nun also die Hirnforschung und die Evolutionsbiologie als die vermeintlichen Speerspitzen aktueller Naturwissenschaft die Religion nachweisen, liegt damit nicht ein naturwissenschaftlicher Beleg für die zuletzt immer lauter gewordenen religionssoziologischen Einsprüche gegen die Säkularisie-

¹ Eine stark gekürzte Version dieses Beitrags erscheint in der Festschrift zu Ehren Friedrich Schweitzers (Schlag & Simojoki, 2014).

² In seiner Grabrede für Karl Marx vergleicht Friedrich Engels Marx mit Darwin. Wie dieser die Gesetze der organischen Natur entdeckt habe, hätte Marx die Gesetze der Geschichte des Menschen entdeckt. (Vgl. Marx & Engels, 1883/1962, 333f.)

rungsthese vor? Liegt der evolutionäre Vorteil von Religion nicht so klar auf der Hand, dass alle Hirne, denen diese Dimension fehlt, zum Aussterben verdammt sind?

Immanuel Kant hat in seiner Kritik am ontologischen Gottesbeweis daran erinnert, dass die Möglichkeit der Vorstellung von 100 Talern nicht die Wirklichkeit dieser 100 Taler verbürgt. Dass Menschen religiös sein können, ist damit lediglich eine Aussage über die Menschen, nicht über Gott. Höchstens insofern ist es eine Aussage über Gott, als wenn man einen Gott als Schöpfer annimmt, er den Menschen dann als ein Wesen geschaffen hat, das eine religiöse Dimension haben kann und insofern affin für Gottes transzendentes Sein sein kann. Allerdings gehen insbesondere auch die katholischen Vertreter dieser Argumentation nicht soweit, dass auf diesem Wege Gottes Wesen erkannt werden kann (vgl. Heitger, 1993). Bereits Thomas von Aquin (STh I q, 2) weiß, dass das gnädige Wesen Gottes auf natürlichem Wege nicht zu erkennen ist, sondern offenbart werden müsse (vgl. Pesch, 1985).

Die Gefahr besteht also und ist durch die evolutions- und hirnwissenschaftliche Perspektive keineswegs ausgeräumt, dass die religiöse Dimension des Menschen nicht das Sensorium zur Wahrnehmung der transzendenten Sphäre, sondern der Ort ist, von dem aus die Gottesvorstellung des Menschen an den Himmel projiziert wird. Eine Möglichkeit, die Boyer im Titel eines seiner Bücher ausdrücklich thematisiert (Boyer, 2011).

2 Zwei pädagogische Kriterien zur Legitimation von Schule und Unterricht

2.1 Die Förderung von Chancengerechtigkeit

Wenn hier über religiöse Bildung als Dimension von Menschsein in Perspektive der profanen Erziehungswissenschaft nachgedacht werden soll, so geht es nicht allgemein um die Frage der religiösen Dimension des Menschen, sondern darum, ob und wie diese in Schule und Unterricht zur Geltung kommen kann und darf. Die Legitimationsfrage ist für die Schule zumindest dann zentral, wenn, wie in den meisten europäischen Ländern, die Schule eine Zwangsinstitution darstellt. Bereits Luther schreibt in seiner Ratherrenschrift über die vorreformatorische Schule „das es nicht möglich war, das yhm eyn knabe het sollen entlauffen on sonderlich Gottis wunder“ (Luther, 1524/1899, 29). Dies lange bevor 1642 Sachsen-Gotha als erster Kleinstaat die Schulpflicht einrichtete und lange bevor sie in Flächenstaaten wie Preußen 1717 eingeführt wurde. Eine Institution aber, der niemand ent-

weichen kann, bedarf einer besonderen Legitimation. Diese Legitimation ist mit der aller Erziehung identisch und lautet in den Worten Kants, dass Zwang nur dann und nur insofern in der Erziehung legitim ist, als er zum verantwortlichen Gebrauch der Freiheit befähigt, „daß man es [das Kind, H.S.] kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe“ (Kant, 1983, 711). Legitimiert ist Schule also nur dann und insofern, als sie es ermöglicht, dass in ihr Unmündige mündig werden, d.h. sie sich selbständig und selbstverantwortet in der Welt verhalten können.

Der PISA-Schock am Anfang des neuen Jahrtausends war auch deshalb in den deutschsprachigen Ländern so heftig, weil deutlich wurde, dass diese Kernaufgabe, die die Schule überhaupt als Zwangsinstitution legitimiert, für nahezu ein Viertel eines Jahrganges nicht erreicht wurde, weil diese am Ende der Pflichtschulzeit nicht einmal über die Grundfähigkeit des sinnerfassenden Lesens verfügten. Das war nicht nur für die betroffenen Jugendlichen tragisch, weil diese dann nicht selbstverantwortet und mündig an der Welt teilhaben konnten, sondern war – implizit – auch eine Bedrohung der Schule. Allerdings hat 2001 diese Frage niemand so drastisch gestellt, wie Siegfried Bernfeld im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts, als er mit Bezug auf das Lesen-Lernen schrieb: „Früher einmal, da scheint es ja eine rechte Kunst gewesen zu sein, aber heute, gewettet, ist außerhalb der Schuldidaktik die ganze Zauberei in ein paar Wochen erledigt, und mit ihr dauert's ein paar Monate länger“ (Bernfeld, 1967, 120). Mittlerweile scheinen empirische Untersuchungen auf fatale Weise zu bestätigen, was Bernfeld bereits diagnostizierte. Die Schule in Deutschland trägt nicht zum Ausgleich der Unterschiede der sozialen Herkunft bei, sondern verstärkt diese sogar noch (vgl. Maaz, Baumert & Cortina, 2008). Damit ist die Legitimation der Schule als Institution gefährdet, die sich, wenn schon nicht auf die Herstellung von Chancengleichheit so doch von Chancengerechtigkeit beruft (vgl. Heid, 1988; Dzierzbicka & Sattler, 2007). In Bezug auf die Religiöse Bildung als Dimension des Menschseins wäre also zu fragen, ob die Schule hier dazu beiträgt, Chancengerechtigkeit zu befördern. Was könnte Chancengerechtigkeit in Bezug auf religiöse Bildung überhaupt bedeuten?

2.2 Wissenschaftsbezug als Rationalitätskriterium

Die Frage der Legitimation von Schule und Unterricht bezieht sich noch auf weitere Aspekte, von denen der des zu vermittelnden Stoffes für die Frage religiöser Bildung besonders relevant ist. Gegenstand von schulischem Unterricht soll mindestens das sein, was gelernt oder angeeignet werden kann, zum Verhalten in der Welt notwendig ist und was nicht anderswo schon gelernt oder angeeignet wird. Das Laufen und das Sprechen beispiels-

weise können angeeignet werden, werden aber in der Regel nicht in der Schule gelernt. Die schon angeeigneten und erlernten Fähigkeiten sollen jedoch in der Schule mindestens in einem Maß erweitert werden, das zur gesellschaftlichen Teilhabe notwendig ist. Aus der Fähigkeit gehen zu können, werden so Einübungen von Sportarten, aus dem Sprechen-Können wird die schriftliche, die grammatische und die stilistische Sprachbeherrschung in der Landessprache und in Fremdsprachen. Kriterium dieser unterrichtlichen Erweiterung des bereits in die Schule Mitgebrachten ist der Wissenschaftsbezug. Der Verweis auf die Wissenschaft ist das inhaltliche Legitimitätskriterium für unterrichtliche Vermittlung.

Dabei ist Wissenschaftlichkeit nicht so zu verstehen, als ob mit ihrer Hilfe in absolute Wahrheiten eingeführt werden sollte, vielmehr bringt der im Bereich der politischen Bildung formulierte Beutelsbacher Konsens den für die Schule insgesamt geltenden Wissenschaftsbezug in dem Kontroversitätsgebot auf den Punkt: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Schneider, 1999, 174). Wissenschaft fungiert demnach als Rationalitätskriterium, damit nicht Meinungen, Einstellungen, Glaubenswahrheiten, Beliebigkeiten und Geschmäckern als Unterrichtsstoff und Vermittlungskriterium Tür und Tor der Schule geöffnet werden. Dabei ist unstrittig, dass Wissenschaftlichkeit in den verschiedenen Altersklassen unterschiedlich ausgestaltet wird. Wird in der Grundschule der Wissenschaftsbezug über eine anfängliche Vermittlung von Kenntnissen und Grundlagen rationaler Kommunikation über Gegenstände des Unterrichts gelegt, beziehungsweise werden musische und körperliche Übungen vorgenommen, die Freude an Bewegung und künstlerischem Ausdruck hervorrufen oder festigen sollen, so orientiert sich die unterrichtliche Vermittlung der Schule nach und nach stärker an den wissenschaftlichen Disziplinen, z. B. durch die Ausdifferenzierung der Unterrichtsfächer, aber auch durch den stärker wissenschaftsbezogenen Inhalt. Dies ist nicht damit zu verwechseln, dass die Schule die Aufgabe hätte, alle Schülerinnen und Schüler zu Wissenschaftler/innen zu machen, sondern die Wissenschaft ist das Mittel, das Rationalität verbürgt, die in der tendenziell alle umfassenden Institution Schule allein als Kriterium zum legitimen Unterrichtsbezug herangezogen werden kann.

Freilich geraten solche Kriterien immer wieder an Grenzen und sind selbst höchst fluide. Einerseits hat das, was ‚Ausstattung zum Verhalten in Welt‘ (Robinson) ist, mit Wissenschaft keineswegs immer viel zu tun. Vielmehr geht es oft genug darum, einen Fahrplan oder eine Fernsehzeitschrift lesen und verstehen zu können oder die Fächer selbst haben einen vor allem instrumentellen Wissenschaftsbezug – wie das Fach Sport, in dem es vor allem um die körperliche Ertüchtigung geht und weniger um die systematische Reflexion des Sports in all seinen Ebenen. Andererseits sind die Wissenschaften selbst alles andere als klar umrissen. Damit ist nicht nur ihre

Tendenz der Ausdifferenzierung gemeint, sondern auch die Zuordnung von Disziplinen und Teildisziplinen zum Kreis der Wissenschaften ist fließend. Dieses Phänomen ist keineswegs auf längst vergangene Zeiten begrenzt, in denen die Astronomie ein Teilgebiet der Astrologie war. Für Wissenschaftler wie Johannes Kepler waren die Zusammenhänge der Fernwirkungen von Bewegungen von Himmelskörpern und psychischen Prozessen ebenso klar wie die der Planetenbewegungen, die er entdeckte. Zeitgenossen wie Wallenstein schätzten Kepler besonders wegen seiner Horoskope. Im 18. Jahrhundert hatte man sich von solchen Formen der Wissenschaft weithin distanziert und große Gelehrte wie Johann Kaspar Lavater und Franz Joseph Gall wandten sich stattdessen exakten Wissenschaften wie der Phrenologie und der Physiognomik zu. Verbreitet war auch die Klimatheorie, womit nicht die Lehre von der Erderwärmung, sondern vom Einfluss des Klimas auf den Charakter der Völker gemeint war. Wie Montesquieu darlegt, leitet er den Geist der Gesetze daraus streng objektiv ab: „Meine Grundsätze habe ich nicht meinen Vorurteilen, sondern der Natur der Dinge entnommen“ (Montesquieu, 1748/1992, 6). Noch heute ist Montesquieus Kriterium dafür, was Wissenschaft ist, durchaus zustimmungsfähig, ohne dass deshalb noch die Klimatheorie als Wissenschaft angesehen würde. Auch im 20. Jahrhundert sind einflussreiche Wissenschaften aufzuzählen, deren schreckliche Konsequenzen sie weithin als Wissenschaft unmöglich gemacht haben. Vor allem sind diesbezüglich Rassenkunde und Eugenik zu nennen. Bis ins vorletzte Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts war der Marxismus-Leninismus die höchste Wissenschaft und Weltanschauung in einem Drittel Deutschlands. Ob Freuds Psychoanalyse Wissenschaft oder „wissenschaftlicher Mythos“ ist, wie Freuds Biograph und Schüler Siegfried Bernfeld sagt (Bernfeld, 1967), war schon zu seinen Lebzeiten umstritten. Die Beispiele zeigen, dass das vermeintlich harte Kriterium für den Unterricht, „Wissenschaftsbezogenheit“, bei weitem so hart nicht ist.

Was bedeuten nun die beiden hier diskutierten Kriterien der erziehungswissenschaftlichen Perspektive, Beförderung der Chancengerechtigkeit in institutioneller und Wissenschaftsbezogenheit in inhaltlicher Hinsicht in all ihrer dargestellten Relativität für die Frage religiöser Bildung in Schule und Unterricht?

3 Die Bedeutung der Kriterien schulischen Unterrichts in Bezug auf religiöse Bildung

Der Diagnose von Boyer, mit der diese Überlegungen ihren Anfang nahmen, ist zumindest insofern zuzustimmen, als sich in nahezu allen menschlichen Gesellschaften etwas findet, das unter dem Begriff „Religion“ subsumiert

werden kann, wie auch immer dieser Begriff genau definiert wird.³ Auf die mit einer Definition verbundenen Probleme braucht hier nicht intensiver eingegangen zu werden. Dieses Vermögen der Religiosität drückt sich in unterschiedlichen (positiven) Religionen aus, wobei vorderhand außer Acht gelassen werden kann, ob es dazu eines Gottes bedarf und der Buddhismus z. B. somit in den Kreis der Religionen zählt oder nicht. Eben diese menschliche Möglichkeit der Religiosität ist die Ausgangskonstellation in Schleiermachers Glaubenslehre und auch in seiner dritten Rede über die Religion (Schleiermacher 1799/1983 und 1830/1960). Aus dieser anthropologischen Konstitution lässt sich nicht nur nicht auf die richtige Religion schließen (das Dilemma, das Lessing so paradigmatisch im Dialog von Sultan und Nathan auf den Punkt gebracht hat), sondern es lässt sich aus dem Vorhandensein eines menschlichen Potentials nicht einmal darauf schließen, ob dieses Potential nun etwas Gutes oder Schlechtes ist. Denn ebenso wie die Möglichkeit der Religion gehört zum Menschsein auch die Möglichkeit zum Totschlag oder zum Drogenmissbrauch. Auch dies ist überall da zu finden, wo es Menschen gibt. Die Frage der Pädagogik als Wissenschaft ist demnach die: Wie soll sich die Pädagogik zu den Möglichkeiten des Menschseins verhalten, wie sie z. B. Medizin, Sport, gleichgeschlechtliche Ehen, Religion, Drogenmissbrauch oder Totschlag sind?

Friedrich Schleiermacher hat in seiner Pädagogik vorgeschlagen, diese Fragen als ethische Fragen zu behandeln (1826/1959). Es stellt sich also die traditionelle ethische Frage, ob diese Tätigkeiten und Möglichkeiten des Menschen gut oder schlecht oder etwas Drittes sind. Schon Schleiermacher sah, dass es kein einheitliches allgemein anerkanntes ethisches System gäbe, das klar über die Zuordnung dieser Tätigkeiten und Möglichkeiten des Menschseins befinden könnte (Schleiermacher, 1826/1959). Auch wenn bei ihm noch manchmal die Hoffnung sichtbar wird, dass die Ethik in der Zukunft klarere und allgemeinverbindlichere Maßstäbe entwickeln würde, hat sich diese Hoffnung nicht erfüllt. Vielmehr ist die ethische Situation heute weit disparater als zu Schleiermachers Zeiten. Bereits Schleiermacher aber sah, dass es eine klare, für alle verbindliche, wissenschaftlich erwiesene Konzeption des Guten nicht gab. Faktisch war das Gute nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der diesbezüglichen Wissenschaft (der Ethik) umstritten. Umgekehrt konnte Schleiermacher aber noch von einem größeren Konsens dessen ausgehen, was das dem Guten Entgegenstehende, das Böse, ist. Anhand der obigen Aufzählung wird deutlich, dass dies heute keineswegs mehr so klar ist. Ob die moderne Apparatedizin eher Fluch oder Segen ist, ist umstritten. Ob Sport in seiner institutionalisierten Gestalt gut oder schlecht ist, darüber wird in Zeiten von Volksentscheiden über Olympia, sklavenhalterähnlichen Arbeitsbedingungen beim Bau von Fußballstadien,

3 Dass dieser Signifikant leer bleibt, ist dabei insofern durchaus ein Vorteil, als er damit als Streitbegriff immer wieder anders gefüllt wird (vgl. Schäfer, 2013).

Korruption und Doping sehr kontrovers diskutiert. Unser Nachbarland Frankreich erlebte monatelang tumultartige Zustände wegen des Gesetzesvorhabens der gleichgeschlechtlichen Ehe. Die Gliedkirchen der EKD sind noch immer nicht eins, wie mit homosexuellen Ehen im Pfarrhaus umgegangen werden soll, ob es Traugottesdienste geben darf oder nicht. In den USA geben immer mehr Staaten den Verkauf von Cannabis frei. Aus einer gefährlichen Droge wird ein Genussmittel. Ob Religion etwas Gutes oder etwas Schlechtes ist, auch darüber gehen die Meinungen in Öffentlichkeit und Wissenschaft auseinander. Und selbst der Totschlag war in unserem Land vor nicht so langer Zeit dann noch eine Heldentat, wenn er sogenanntes „lebensunwertes Leben“ traf. Für Schleiermacher war eine solche „Umwertung aller Werte“ noch nicht absehbar. Er war zuversichtlich, dass man so etwas wie einen Commonsense finden könnte, was die dem Guten klar entgegenstehenden Handlungen und Möglichkeiten des Menschen betrifft. In Bezug auf die Verletzung der Menschenrechte werden noch immer, oder nach dem Ende des Nationalsozialismus besonders, erstaunlich große Übereinstimmungen gefunden, insofern als das, was diesen Menschenrechten entgegensteht, abzulehnen ist. Das Projekt „Weltethos“ (Küng, 2010) hat auch innerhalb der unterschiedlichen Religionen so etwas wie einen religiösen Minimalkonsens herauszuarbeiten gesucht, in dem zumindest deutlich wird, was gemeinsam abgelehnt wird.

Für Schleiermacher war die Frage, wie nun auf diese Melange von Unbestimmtheit und Bestimmtheit pädagogisch zu reagieren sei. Seine Option war, alles das zu fördern, was das Gute sein kann, alles mit pädagogischen Mitteln zu hemmen, was dem Guten entgegensteht, also schlecht ist. Besonders heikel war für ihn die Frage, wie mit diesen Eigenschaften oder Tätigkeiten zu verfahren sei, die weder gut noch böse sind. Seine Lösung dieser Frage bestand darin, alles zu fördern, was als Möglichkeit im Menschen angelegt ist, sofern es nicht klar böse ist, denn was im Menschen ist, das soll auch in ihm sein: „Die Verschiedenheiten, Eigentümlichkeiten der Menschen, die außerhalb des Bösen sind, sollen auch sein. Die menschliche Natur ist nur vollständig, inwiefern diese Verschiedenheiten in ihr hervortreten. Es soll sich uns im Gebiete der menschlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen entfalten“ (Schleiermacher 1826/1959, 59).

Man muss diese Fragen keineswegs mithilfe von Schleiermacher diskutieren, sondern kann auch andere pädagogische Konzeptionen heranziehen. Für Dietrich Benner Überlegungen etwa spielt die Ethik keine übergeordnete Rolle mehr – im Ergebnis würde sich sein nichthierarchisches Konzept diesbezüglich allerdings nicht sehr vom hier vorgestellten Schleiermachers unterscheiden (vgl. Benner, 2001; Schluß, 2013). Auch die von Dewey herangezogenen Kriterien der Förderung des Austausches (*cooperative intercourse*) und der gemeinsamen Interessen (*common interest*) von Gruppen scheinen durchaus aufschlussreich für die hier diskutierten Fragen sein zu können (Dewey, 2009, 72).

Für unsere Frage danach, inwiefern Religion Gegenstand pädagogischer Bemühungen an der öffentlichen Schule sein darf, ist Schleiermachers Antwort deshalb entscheidend, weil nicht entschieden sein muss, dass etwas ohne Zweifel gut ist, damit es Gegenstand schulischen Unterrichts ist. Es genügt vollständig, dass es nicht böse ist. Auch wenn es sicher Vertreter/innen in Wissenschaft und Gesellschaft gibt, die der Auffassung sind, dass Religion sehr nahe am Bösen sei, so kann hier das zweite Prinzip des Beutelsbacher Konsenses bei der unterrichtlichen Thematisierung wirken, auch solche Positionen in den Unterricht einzubringen, denn was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers sein. Gleichzeitig müssten aber auch die anderen wissenschaftlichen Perspektiven auf Religion angemessenen Raum im schulischen Unterricht finden, wenn dieser Unterricht denn überhaupt sein soll; denn sein soll er ja nur dann, wenn das erste Kriterium, wonach nur dann ein Unterrichtsgegenstand als verpflichtend auferlegt werden kann, wenn er zur Beförderung von Chancengerechtigkeit notwendig ist, und nicht andere Institutionen der Gesellschaft diese Bildungsaufgabe immer schon übernehmen.

Diese doppelte Anforderung wird gegenwärtig allerdings eher leichter zu erfüllen sein als noch unter volksskirchlichen Strukturen, die aus zwei scheinbar entgegengesetzten Gründen der Vergangenheit angehören. Zum einen bleibt in Deutschland die Säkularisierung trotz aller behaupteten Wiederkehr der Götter ein klarer Trend, der in Ostdeutschland freilich weiter fortgeschritten ist als im Westen. Die Ursachen dafür sind weithin qualitativ und quantitativ untersucht, ein „Wachsen gegen den Trend“ (Wolfgang Huber) hat, obwohl häufig proklamiert, zumindest zahlenmäßig nicht stattgefunden (EKD, 2003; Rinn, 2006; Domsgen et al., 2012; Käbisich, 2014). Zum anderen kommt es durch vielfältige Migrationsbewegungen zu verstärkter religiöser Pluralität (Schweitzer et al., 2002; Englert et al., 2012; Domsgen & Krobath et al., 2014).

Beide Bewegungen machen in unterschiedlicher Weise religiöse Bildung als Teil schulischer Bildung nötig. Weil durch zunehmende Säkularisierung Religion aus den familiären Kontexten verschwindet, haben Heranwachsende immer weniger häusliche Begegnungen mit Religion. Gerade da, wo Gott nicht nur vergessen ist, sondern man schon vergessen hat, dass man Gott vergessen hat (Wolf Krötke), kann eine religiöse Sozialisation im Elternhaus nicht mehr stattfinden. Auch zu Kirchengemeinden bestehen hier häufig keine Kontakte und selbst die Großeltern kommen schon lange, oder schon immer, ohne Gott aus. Wenn also Religion noch ein Gegenstand ist, der zur Ausstattung in der Welt dazugehört, dann kommt der Schule hier eine wichtigere Rolle zu als in der volksskirchlichen Situation.

Selbst da aber, wo eine häusliche oder gemeindliche religiöse Sozialisation erlebt wird, unterscheidet diese sich in aller Regel deutlich von der schulischen Anforderung an Unterricht in Bezug auf Religion. Das zweite

Kriterium für schulischen Unterricht ist Wissenschaftsbezogenheit, was für häusliche und gemeindliche Religiosität zwar eine Möglichkeit, keineswegs jedoch eine einklagbare Praxis ist. Im häuslichen wie im gemeindlichen Kontext geht es um gelebte Religiosität, im schulischen Unterricht um die Thematisierung von Religiosität im Kontext von Wissenschaft. Damit ist nicht eine „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ (Kant) gemeint, sondern die Art und Weise legitimiert, wie Religion im Unterricht thematisiert wird: wie in den anderen Unterrichtsfächern auch, durch den altersgerechten Bezug auf Wissenschaft.

Die Situation religiöser Pluralität (Nipkow, 1998) wie der globalen Flexibilität unserer Gesellschaft macht religiöse Kompetenz zunehmend zu einer Grundkompetenz für das Leben in der gemeinsamen Welt, weil die „Überschneidungssituationen“ (Willems, 2011) zunehmen. Nicht nur der Bundeswehrsoldat im Auslandseinsatz, sondern auch die Freiwillige bei Aktion Sühnezeichen müssen über religiöse Befindlichkeiten und Gebräuche in den Gastländern Bescheid wissen und diese respektieren, wenn sie nicht schwere und zum Teil lebensbedrohliche Krisen auslösen wollen (siehe versehentliche Koranverbrennungen von Armeemangehörigen). Aber auch die deutsche Gesellschaft wird religiös pluraler. Für die Altenpflegerin reicht es nicht mehr aus, mit einigen Versatzstücken des Katholizismus an die Arbeit zu gehen, sondern sie wird sich in den Weltreligionen soweit auskennen müssen, dass sie den von ihr zu Pflegenden begegnen kann, ohne deren Würde zu verletzen. Muslimische und buddhistische Zuwanderer brauchen Kenntnisse des Christentums, um die Kultur ihrer neuen Heimat verstehen zu können. Auch Religionslose sollten sich mit Speisevorschriften ihrer religiösen Umwelt auskennen, weil auch sie einmal ihre Freunde zum Essen einladen wollen, ohne sie zu brüskieren.

Über die Frage, in welcher Form nun ein solcher schulischer Unterricht am besten durchgeführt werden kann, gibt es seit langem konkurrierende Vorstellungen und alternative Konzepte. Während in den meisten deutschen Bundesländern der konfessionelle Religionsunterricht nach GG Art. 7.3 gestaltet ist, sieht die Situation in Europa insgesamt sehr unterschiedlich aus (Jackson, Miedema, Weiße & Willaime, 2007; Schreiner, 2012; Schlag, 2013). Aber auch in Deutschland wird die Landschaft in Bezug auf schulische religiöse Bildung zunehmend bunter. Die Stadtstaaten hatten mit der namensgebenden Bremer Klausel schon immer das Privileg, vom GG Art. 7 abweichen zu können. Bremen nutzt dies in seinem traditionellen hanseatischen Konzept eines staatlichen Unterrichtsfaches auf allgemeinchristlicher Grundlage, das gleichwohl durch die zunehmende religiöse Pluralität gegenwärtig an seine Grenzen gerät. Hamburg versucht der Pluralität mit dem Konzept eines ‚Religionsunterrichts für Alle‘ konzeptionell zu begegnen, muss aber auch Absetzbewegungen

verzeichnen.⁴ In Brandenburg hat der Streit um das Unterrichtsfach LER nicht nur die religionspädagogische Szene der Bundesrepublik zu engagiertesten Debatten herausgefordert, sondern auch die Gerichte beschäftigt. Die Lösung, ein allgemeinverbindliches schulisches Unterrichtsfach mit Abmeldemöglichkeit bei Nachweis des Besuches eines konfessionellen Religionsunterrichtes, führt seitdem zu stetig wachsenden Teilnehmer/innenzahlen am evangelischen Religionsunterricht und damit zu einer Annäherung beider Unterrichtsfächer auf Augenhöhe (Kenngott, 2011; Kramer, 2013; Borck & Schluß, 2009). Die Sondersituation in Berlin, das lange ohne ordentliches Unterrichtsfach im Bereich des moralisch-evaluativen Unterrichts auskam, ist durch die Einführung des obligatorischen Ethik-Unterrichts und dem „doppelt gescheiterten Volksbegehren“ (Schluß, 2010a) gegen seine allgemeinverbindliche Einführung im Moment eher unklar. Insbesondere was die Zukunft der anderen weltanschaulichen Unterrichtsfächer, wie des konfessionellen Religionsunterrichts katholischer oder evangelischer Konfession, des islamischen Religionsunterrichts oder des humanistischen Lebenskundeunterrichts angeht. Aber auch in den Bundesländern, die nach GG Art. 7.3 unterrichten, bleibt längst nicht alles beim Alten. Zum einen experimentiert man nicht mehr nur an den Berufsschulen mit konfessionell kooperativen Modellen (Schweitzer & Biesinger et al., 2006; Kuld & Schweitzer et al., 2009; Schweitzer 2013), zum anderen aber stellt insbesondere der islamische Religionsunterricht eine Herausforderung für die Bildungssysteme der Länder dar, auf die sie unterschiedlich reagieren (Dressler, 2010).

Für alle Modelle schulischen Unterrichts in Bezug auf Religion muss jedoch gelten, dass ihr Kriterium der Wissenschaftsbezug und das öffentliche Interesse an Religion als Teil der Lebenswelt ist. Es kann deshalb nicht Aufgabe des schulischen Unterrichts sein, distanzlos in eine bestimmte Religion einzuführen, sondern jedweder Unterricht in Bezug auf Religion wird seinen Gegenstand altersgerecht in einer wissenschaftlich vermittelten Distanz thematisieren müssen. Die Differenz von konfessionellem und religionskundlichem Unterricht wird in dieser Perspektive deutlich kleiner, als das oftmals kontrastiv gegeneinandergestellt wurde (vgl. Willems, 2009 oder Schweitzer, 2010). Zwar gibt es mit den jeweiligen Theologien und der Religionswissenschaft unterschiedliche Bezugswissenschaften, aber sowohl Theologie als auch Religionswissenschaft verbürgen eine Objektivierung ihres Gegenstandes, die sich im Verfahren (z. B. historisch kritisch, exegetisch, archäologisch usw.) weithin nicht unterscheidet. Ihren Gegenstand respektvoll hermeneutisch und historisch kritisch erschließen wird also so-

4 Seit diesem Schuljahr unterrichten evangelische, muslimische, alevitische und jüdische Lehrer das Fach auf Grund eines neuen Staatsvertrages gemeinsam. Allerdings beharrt die Katholische Kirche auf einem eigenen konfessionellen Religionsunterricht (www.kath.net/news/46490 [02.10.2014]).

wohl der evangelische, wie der islamische oder der religionskundliche Unterricht. In Bezug auf die Religionen, die nicht Bezugsreligion des jeweiligen konfessionellen Religionsunterrichts sind, wird auch der konfessionelle Religionsunterricht religionskundlich vorgehen müssen.

Der Wissenschaftsbezug jedes schulischen Unterrichts arbeitet im Verbund mit dem Kontroversitätsgrundsatz damit auch dem Indoktrinationsverbot schulischen Unterrichts zu, das als erster Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses ebenfalls nicht nur für die politische Bildung, sondern für allen schulischen Unterricht gilt. So gilt die Maxime für jeden schulischen Unterricht auch für das Fach Religion, dass die Schülerinnen und Schüler die Gegenstände des Faches altersentsprechend beherrschen, sich in Bezug auf seinen Gegenstand ein begründetes Urteil bilden können und sich entsprechend selbstbestimmt zu diesem Gegenstand verhalten können (Schluß, 2010b).

4 Literatur

- Benner, D. (2001) *Allgemeine Pädagogik* (Weinheim und München, Beltz Juventa).
- Bernfeld, S. (1967) *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung* (Stuttgart, Suhrkamp).
- Boyer, P. (2009) *WAS IST DER MENSCH? – Das Hirn, dein Gott*, in: *Die Zeit* 1/2009 hier zitiert nach: www.zeit.de/2009/01/N-Essay-Religion [02.10.2014].
- Borck, K. & Schluß, H. (2009) Religion unterrichten in Brandenburg, in: M. Rothgangel & B. Schröder (Hrsg.) *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*. (Leipzig), 95–109.
- Boyer, P., Enderwitz, U., Noll, M. & Schubert, R. (2011) *Und Mensch schuf Gott* (Stuttgart, Klett-Cotta).
- Dewey, J. (2009) *Democracy an Education*, (South Dakota, Wilder Publications).
- Domsgen, M., Schluß, H. & Spenn, M. (Hrsg.) (2012) *Was gehen uns »die anderen« an?: Schule und Religion in der Säkularität* (Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht).
- Domsgen, M., Krobath, Th., Schluß, H., Spenn, M. & Tschida, S. (Hrsg.) (2014) *Schule und Religion in der Pluralität* (Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht [im Druck]).
- Dressler, B. (2010) Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62 (2), 112–128.
- Dzierzbicka, A. & Sattler, E. (2007) Chancengleichheit und Vereinbarungskultur. Von notwendigen Ambivalenzen pädagogischer Doktrinen, in: H. Schluß (Hrsg.) *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik* (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften), 49–60.
- EKD (2003) (Hrsg.) *Weltsichten – Kirchenbindung – Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft* (Hannover). Verfügbar unter: www.ekd.de/download/kmu_4_internet.pdf [02.10.2014].
- Englert, R., Schwab, U., Schweitzer, F. & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.) (2012) *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff* (Freiburg, Herder).
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Willaime, J.-P. (2007) (Hrsg.) *Religion and Education in Europe - Developments, Contexts and Debates* (Münster u. a., Waxmann).

- Heid, H. (1988) *Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1), 1–17.
- Heitger, M. (1993) Zur Bedeutung von Religion für die Bildung, in: J. Schneider (Hrsg.) *Münsterische Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik* (10) (Münster, Aschendorff), 109–113.
- Käbisch, D. (2014) *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit* (Tübingen, Mohr Siebeck).
- Kant, I. (1983) *Über Pädagogik. Vorlesungen. Werke*, W. Weischedel (Hrsg.), Bd. 10, (Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 695–761.
- Kehrer, G. (2014) Atheismus, Religion und Wissenschaft – Ein Problemfeld zu klärender Verhältnisse, in: *Erwägen Wissen Ethik* 25 (1), 3–12.
- Kenngott, E. (2011) Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, in: M.-L. Raters (Hrsg.) *Werte in Religion und Ethik, Modelle des interdisziplinären Werteunterrichts in Deutschland und der Schweiz* (Dresden, w.e.b.), 89–98.
- Kramer, J. (2013) Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde im Land Brandenburg, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 65 (1), 4–14.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W. & Weinhardt, J. (Hrsg.) (2009) *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg* (Stuttgart, Kohlhammer).
- Küng, H. (2010) *Projekt Weltethos* (München, Piper).
- Maaz, K., Baumert, J. & Cortina, K. S. (2008) Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in: K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.) *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (Hamburg, Rowohlt).
- Marx, K. & Engels, F. (1883/1962) *Werke*. Band 19 (1973) (Berlin, Dietz), 333–334.
- Montesquieu, Ch.-L. (1748/1992) *Vom Geist der Gesetze*, E. Forsthoef (Hrsg. und übersetzt) Nachdruck der Erstauflage 1951, Bd. 2 (Tübingen, Mohr).
- Nipkow, K. E. (1998) Bildung in einer pluralen Welt, 2 Bde., Bd.2, *Religionspädagogik im Pluralismus* (Gütersloh, Gütersloher).
- Luther, M. (1524/1899) An die RATHEREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen, in: *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe* 15. Bd. (Weimar), 9–53.
- Pesch, O. H. (1985) *Theologie der Rechtfertigung bei Martin Luther und Thomas von Aquin: Versuch eines systematisch-theologischen Dialogs* (Ostfildern, Schwaben).
- Rinn, M. (2006) *Die religiöse und kirchliche Ansprechbarkeit von Konfessionslosen in Ostdeutschland*. Sozialwissenschaftliches Institut der EKD (Hannover).
- Schäfer, A. (2013) Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 59 (4), 536–550.
- Schlag, Th. (2013) Religionsunterricht in der Schweiz – Situation, exemplarische Befunde und Perspektiven, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 65 (1), 34–43.
- Schlag, Th. & Simojoki, H. (Hrsg.) (2014) *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern* (Gütersloh, Gütersloher [im Druck]).
- Schleiermacher, D. F. E. (1826/1959) Theorien der Erziehung – Die Vorlesung aus dem Jahre 1826, in: Ders. *Ausgewählte pädagogische Schriften* (Paderborn, Schöningh), 37–99.
- Schleiermacher, D. F. E. (1799/1983) Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Dritte Rede. Über die Bildung zur Religion, in: K. Nowak (Hrsg.) (Ders.) *Theologische Schriften* (Berlin, Union), 121–141.
- Schleiermacher, D. F. E. (1830/1960) *Der Christliche Glaube* 1. M. Redeker (Hrsg.) (Berlin, Gruyter).

- Schluß, H. (2010a) Die Kontroverse um ProReli – ein Rück- und Ausblick., in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62 (2), 99–111.
- Schluß, H. (2010b) *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse - Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Theologie* (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Schluß, H. (2013) Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis, in: Th. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.) *Normativität und Normative (in) der Pädagogik* (Würzburg, Königshausen & Neumann), 141–155.
- Schneider, H. (1999) Der Beutelsbacher Konsens, in: W. Mickel (Hrsg.) *Handbuch zur politischen Bildung* (Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung), 171–178.
- Schreiner, P. (2012) *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung* (Münster, Waxmann).
- Schweitzer, F., Englert, R., Schwab, U. & Ziebertz, H.-G. (2002) *Entwurf einer pluralitätstauglichen Religionspädagogik - Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft* Freiburg/Gütersloh, Herder & Gütersloher).
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006) *Dialogischer Religionsunterricht: Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter* (Stuttgart, Herder).
- Schweitzer, F. (2010) Religionsunterricht – Thema der Religionspädagogik oder der Religionswissenschaft?, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62 (3), 273–276.
- Schweitzer, F. (2013) Kooperativer Religionsunterricht: Stand der Entwicklung – Realisierungsformen und Verbreitung – Zukunftsperspektiven, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 5 (1), 25–33.
- Willems, J. (2009) Die Verschränkung von Binnen- und Außenperspektive in Theologie und Religionswissenschaft sowie in Religionsunterricht und Religionskunde, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 61 (3), 276–290.
- Willems, J. (2011) *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden* (Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften).