

Wissenschaftsbezogen und grundlegend kontrovers –

religiöse Bildung als Dimension von Menschsein in schulpädagogischer Perspektive

Der Beitrag geht von der Beobachtung einer neuerdings aufkommenden naturwissenschaftlich motivierten Begründung von Religiosität aus. Als Motivation einer schulpädagogischen Begründung von religiöser Bildung wird diese zurückgewiesen. Statt dessen werden zwei Kriterien – Förderung von Chancengerechtigkeit und Wissenschaftlichkeit – entwickelt, die als Argumente für das ‚ob‘ und ‚wie‘ unterrichtlicher Thematisierung von Religion an der Schule unter den Bedingungen zunehmender religiöser Pluralität und Konfessionslosigkeit entfaltet werden.

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, 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,¹ schickt sich derzeit an, die Religion zu rehabilitieren. Die Argumentation, die z.B. Pascal Boyer in verschiedenen Texten

¹ 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, Karl / Engels, Friedrich (1883/1962): Werke. (Karl) Dietz Verlag, Berlin. Band 19, 4. Auflage 1973, unveränderter Nachdruck der 1. Aufl., Berlin, S. 333/334, S. 333f.

vorträgt, ist dabei so schlicht wie beeindruckend.² Er geht davon aus, dass es Religion in irgendeiner Form in nahezu allen Kulturen gibt. Religion scheint eine Variante darzustellen, die sich im Prozess von Mutation und Selektion als vorteilhaft erwiesen hat und sich deshalb überall verbreitete. Liegt damit nicht ein naturwissenschaftlicher Beleg für die zuletzt immer lauter gewordenen religionssoziologischen Einsprüche gegen die Säkularisierungsthese 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 eben nicht die Wirklichkeit dieser 100 Taler verbürgt. Dass Menschen religiös sein können, ist damit lediglich eine Aussage über die Menschen, nicht über Gott.

2. Zwei Kriterien einer schulpädagogischen Perspektive

2.1 Die Förderung von Chancengerechtigkeit

Wenn hier über religiöse Bildung als Dimension von Menschsein in schulpädagogischer Perspektive nachgedacht werden soll, so geht es nicht allgemein um die Frage der religiösen Dimension des Menschen, sondern darum, ob und wie diese in der Schule 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. Eine Institution, der niemand entweichen 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 kultiviere, damit es einst frei sein könne, d.h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe“.³ Legitimiert ist Schule also nur dann und insofern, als sie es ermöglicht, dass in ihr Unmündige mündig werden, d.h. sie sich selbständig und

² z.B.: Boyer, Pascal (2009): WAS IST DER MENSCH? - Das Hirn, dein Gott. In: Die Zeit 1/2009 hier zitiert nach: <http://www.zeit.de/2009/01/N-Essay-Religion>; Boyer, Pascal (2011): Und Mensch schuf Gott. Klett-Cotta; Stuttgart, 3. Aufl..

³ Kant, Immanuel (1983): Über Pädagogik. Vorlesungen. Werke, hrsg. von W. Weischedel, Bd. 10, Darmstadt, S. 695-761, S. 711.

selbstverantwortet in der Welt verhalten können. 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 der Schule 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 beispielsweise können angeeignet werden, werden aber in der Regel nicht in der Schule gelernt. Die bereits 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 Erweiterungen 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“.⁴ Wissenschaft fungiert demnach als Rationalitätskriterium, das nicht Meinungen, Einstellungen und Glaubenswahrheiten als Unterrichtsstoff und Vermittlungskriterium Tür und Tor der Schule öffnen soll. Dabei ist unstrittig, dass der Wissenschaftsbezug in den verschiedenen Altersklassen unterschiedlich ausgestaltet wird. Wird in der Grundschule über eine

⁴ Schneider, Herbert (1999): Der Beutelsbacher Konsens. In: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.) Handbuch zur politischen Bildung. S. 171-178, S. 174.

anfängliche Vermittlung von Kenntnissen und Grundlagen rationaler Kommunikation über Gegenstände des Unterrichts kaum hinausgegangen, bzw. 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. Die Wissenschaft ist das Mittel, das Rationalität verbürgt, die in der tendenziell alle umfassenden Institution Schule allein als Kriterium der Vermittlung herangezogen werden kann.

Freilich sind solche Kriterien selbst höchst fluide. Einerseits sehen wir, dass das was die Voraussetzungen zum ‚Verhalten in Welt‘ (Robinson) sind, doch mit Wissenschaft keineswegs immer viel zu tun hat. 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. Das gilt nicht nur für ihre Tendenz der Ausdifferenzierung, sondern auch die Zuordnung von (Teil-)Disziplinen zum Kreis der Wissenschaften ist fließend. Dieses Phänomen ist keineswegs begrenzt auf längst vergangene Zeiten, 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. Im 18. Jahrhundert hatte man sich von dieser Form 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 die Lehre 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“.⁵ Noch heute werden

⁵ Montesquieu, Charles-Louis (1748/1992): Vom Geist der Gesetze. Hg., 1951, 2 Bd. Tübingen, 1992², Bd. 1, S. 6.

wir Montesquieus Kriterium dafür, was Wissenschaft ist, durchaus teilen können, ohne dass deshalb die Klimatheorie als Wissenschaft anzusehen. Auch im 20. Jahrhundert sind einflussreichste Wissenschaften wie Rassenkunde und Eugenik aufzuzählen, deren schreckliche Konsequenzen sie hierzulande als Wissenschaft unmöglich gemacht haben. Bis ins vorletzte Jahrzehnt des 20.-Jahrhunderts war der Marxismus-Leninismus die höchste Wissenschaft und Weltanschauung in einem in einem Drittel Deutschlands. Die Beispiele zeigen, dass das vermeintlich harte Kriterium für den Unterricht, „Wissenschaftsbezogenheit“, bei weitem nicht so hart ist.

Was bedeuten nun die beiden hier diskutierten Kriterien der schulpädagogischen Perspektive, Beförderung der Chancengerechtigkeit in institutioneller und Wissenschaftsbezogenheit in inhaltlicher Hinsicht in all ihrer dargestellten Relativität für die Frage religiöser Bildung als Dimension von Menschsein?

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

Das Vermögen des Menschen zur Religiosität (Boysen s.o.) drückt sich in unterschiedlichen (positiven) Religionen aus, wobei vorderhand außer Acht gelassen werden kann, ob es dazu eines Gottes bedarf. Eben diese menschliche Möglichkeit der Religiosität ist die Ausgangskonstellation in Schleiermachers Glaubenslehre.⁶ 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?

⁶ Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1830/1960): Der Christliche Glaube 1. Hgg. von Redeker, Martin. Berlin.

Schleiermacher hat in seiner Pädagogik vorgeschlagen, diese Fragen als ethische Fragen zu behandeln. 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.⁷ Auch wenn bei ihm noch zuweilen 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. Bereits Schleiermacher aber sah, dass es eine 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 auch keineswegs mehr so leicht 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 zum Bau von Fußballstadien, Korruption und Doping sehr kontrovers diskutiert. Unser Nachbarland Frankreich erlebte monatelang tumultartige Zustände wegen des Gesetzesvorhabens der gleichgeschlechtlichen Ehe. In den USA geben immer mehr Staaten den Verkauf von Cannabis frei. Aus dem Drogenmissbrauch wird ein Genussmittel. Ob Religion etwas Gutes oder etwas Schlechtes ist, auch darüber gehen die Meinungen in Öffentlichkeit und Wissenschaft auseinander. Und selbst der Todschatz 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 wir noch immer, oder nach dem Ende des

⁷ Vgl.: Schleiermacher Daniel Friedrich Ernst (1826/1959): Theorien der Erziehung – Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn, 3. Aufl. S. 37-99.

Nationalsozialismus besonders, erstaunlich große Übereinstimmungen finden, insofern als das, was diesen Menschenrechten entgegensteht, abzulehnen ist.

Schleiermacher plädierte dafür, auf diese Melange von Unbestimmtheit und Bestimmtheit pädagogisch so zu reagieren, dass alles gefördert werden solle, was das Gute sein kann, alles mit pädagogischen Mitteln zu hemmen, was dem Guten entgegensteht. Besonders heikel war für ihn die Frage, wie mit diesen Eigenschaften oder Tätigkeiten zu verfahren sei, die weder gut noch böse sind. Seine Lösung bestand darin, alles zu fördern, was als Möglichkeit im Menschen angelegt ist, sofern es nicht klar böse ist, denn: „Die Verschiedenheiten, Eigentümlichkeiten der Menschen, die außerhalb des Bösen sind, sollen auch sein. Die menschliche Natur ist nur vollständig, inwiefern diese Verschiedenheiten in ihr heraustreten. Es soll sich uns im Gebiete der menschlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen entfalten“.⁸

Man muss diese Fragen keineswegs mithilfe von Schleiermacher diskutieren, sondern kann auch andere pädagogische Konzeptionen heranziehen. Für Dietrich Benners 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.⁹

Für unsere Frage danach, inwiefern Religion Gegenstand pädagogischer Bemühungen sein darf ist diese 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

⁸ Schleiermacher 1826/1959, S. 59.

⁹ Vgl.: Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München, Juventa, 4. Aufl.; Schluß, Henning (2013): Hierarchie und Normativität. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg, S. 141-155.

anderen wissenschaftlichen Perspektiven auf Religion angemessenen Raum im schulischen Unterricht in Bezug auf Religion finden, wenn dieser Unterricht denn überhaupt sein soll, denn sein soll er ja nur dann, wenn die gesellschaftliche Notwendigkeit des Unterrichtsgegenstandes nachgewiesen wird und nicht andere Institutionen der Gesellschaft diese Bildungsaufgabe immer schon übernehmen.

Diese doppelte Anforderung wird gegenwärtig allerdings in Bezug auf den Gegenstand Religion 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.¹⁰ Zum anderen kommt es durch vielfältige Migrationsbewegungen zu verstärkter religiöser Pluralität.¹¹

Beide Bewegungen machen in unterschiedlicher Weise religiöse Bildung als Teil schulischer Bildung nötig. Weil durch zunehmende Säkularisierung Religion aus den familiären Kontexten verschwindet, machen 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.

¹⁰ EKD (2003) (Hrsg.): Weltsichten – Kirchenbindung – Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Hannover. http://www.ekd.de/download/kmu_4_internet.pdf; Rinn, Maren (2006): Die religiöse und kirchliche Ansprechbarkeit von Konfessionslosen in Ostdeutschland. Sozialwissenschaftliches Institut der EKD, Hannover.

¹¹ Schweitzer, Friedrich / Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Ziebertz, Hans-Georg (2002): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik - Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft 1, Freiburg/Gütersloh; Schweitzer, Friedrich (2014): Interreligiöse Bildung. Gütersloh.

Selbst da aber, wo die häusliche oder gemeindliche religiöse Sozialisation gelebt wird, unterscheidet diese sich in aller Regel deutlich von der schulischen Anforderung an Unterricht in Bezug auf Religion. Das 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“ gemeint, sondern die Art und Weise wie Religion im Unterricht thematisiert wird, wie in den anderen Unterrichtsfächern auch, durch den altersgerechten Bezug auf Wissenschaft legitimiert.

Die Situation religiöser Pluralität wie der globalen Flexibilität unserer Gesellschaft macht religiöse Kompetenz zunehmend zu einer Grundkompetenz für das Leben in unserer Welt, weil die „Überschneidungssituationen“¹² zunehmen. Nicht nur der Bundeswehrosoldat 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 Krisen auslösen wollen (z.B. versehentliche Koranverbrennungen von Armeeingehörigen). Aber auch unsere 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.

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

¹² Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz. Wiesbaden.

aus.¹³ Aber auch in Deutschland wird die Landschaft in Bezug auf schulische religiöse Bildung bunter. Die Stadtstaaten hatten mit der Bremer Klausel schon immer das Privileg, vom Art. 7 GG abweichen zu können. Bremens staatliches Unterrichtsfach auf ‚allgemeinchristlicher Grundlage‘ gerät durch die zunehmende religiöse Pluralität gegenwärtig an seine Grenzen. Hamburg versucht dem mit dem Konzept eines ‚Religionsunterrichts für Alle‘ konzeptionell etwas entgegenzusetzen, muss aber auch Absetzbewegungen verzeichnen. 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 Unterrichtsfach mit Abmeldemöglichkeit bei Nachweis des Besuches eines konfessionellen Religionsunterrichtes, führt seitdem zu stetig wachsenden Teilnehmerinnenzahlen am evangelischen RU und damit einer Annäherung beider Unterrichtsfächer auf Augenhöhe.¹⁴ Die Sondersituation in Berlin ist durch die Einführung des obligatorischen Ethik-Unterrichts und dem ‚doppelt gescheiterten Volksbegehren‘¹⁵ gegen seine allgemeinverbindliche Einführung im Moment eher unklar. Auch in den Bundesländern die nach Art. 7,3 GG unterrichten experimentiert man nicht mehr nur an den Berufsschulen mit konfessionell kooperativen Modellen.¹⁶ Darüber hinaus stellt insbesondere der islamische Religionsunterricht eine Herausforderung für die Bildungssysteme der Länder

¹³ Jackson, Robert / Miedema, Siebren / Weisse, Wolfram / Willaime, Jean-Paul (2007) (Ed.): Religion and Education in Europe. Münster; Schreiner, Peter (2012): Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Münster; Schlag, Thomas (2013): Religionsunterricht in der Schweiz. In: ZPT Jg. 65, H.1, S. 34-43.

¹⁴ Vgl.: Kenngott, Eva (2011): Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. In: Raters, Marie-Luise (Hg.): Werte in Religion und Ethik. Dresden, S. 89-98; Kramer, Jens (2013): Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde im Land Brandenburg. In: ZPT H.1, 65. Jg., S. 4-14.

¹⁵ Schluß, Henning (2010): Die Kontroverse um ProReli. In: ZPT, 62. Jg. H. 2/, S. 99-111.

¹⁶ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert et al. (2006): Dialogischer Religionsunterricht: Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Herder, Stuttgart; Kuld, Lothar / Schweitzer, Friedrich/ Tzscheetzsch, Werner/ Weinhardt, Joachim (Hrsg.) (2009): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Stuttgart; Schweitzer, Friedrich (2013): Kooperativer Religionsunterricht. In: ZPT H.1, 65. Jg., S. 25-33.

dar, auf die sie unterschiedlich reagieren. Darüber hinaus wird auch von verschiedenen Religionspädagogen ein allgemeinverbindliches religionskundliches Unterrichtsfach gefordert.¹⁷

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 ihren 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.¹⁸ Zwar gibt es mit den jeweiligen Theologien und der Religionswissenschaft unterschiedliche Bezugswissenschaften, aber sowohl Theologie als auch Religionswissenschaft verbürgen eine Objektivierung ihres Gegenstandes. Ihren Gegenstand respektvoll hermeneutisch und historisch kritisch erschließen werden also sowohl der evangelische, wie der islamische oder der religionskundliche Unterricht. In Bezug auf die Religionen die nicht Bezugsreligion des jeweiligen konfessionellen RU 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.¹⁹ 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 seinen Gegenstand ein

¹⁷ Dressler, Bernhard (2010): Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen. In: ZPT H. 2, 62.Jg. S. 112-128.

¹⁸ Vgl. Willems, Joachim (2009): Die Verschränkung von Binnen- und Außenperspektive in Theologie und Religionswissenschaft. In: ZPT, 61. Jg., H. 3, S.276-290; Schweitzer, Friedrich (2010): Religionsunterricht. In: ZPT H.3, 62. Jg., S. 273-276.

¹⁹ Vgl. Schluß, Henning (Hrsg.) (2007): Indoktrination und Erziehung. Wiesbaden.

Schluß, Henning: Wissenschaftsbezogen und grundlegend kontrovers - Religiöse Bildung als Dimension von Menschsein in schulpädagogischer Perspektive. In: Thomas Schlag / Henrik Simojoki (Hg.): Mensch - Religion - Bildung - Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2014, S. 408 - 417.

begründetes Urteil bilden können und sich entsprechend selbstbestimmt zu diesem Gegenstand verhalten können.