

# Das Terrain der Religionspädagogik jenseits des Konfessionalismus. Eine Perspektive aus der Schweiz

von  
Monika Jakobs

## Abstract

*Wissenschaftliche Religionspädagogik an den Hochschulen wird in Fakultäten und Instituten als eine Disziplin konfessioneller Theologie geführt. Die Beschäftigung mit bekenntnisunabhängiger religiöser Bildung, aber selbst Themen kirchlicher Katechese oder religiöser Sozialisation fristen daneben ein Nischendasein.*

*Der folgende Beitrag ist ein Plädoyer für die Zuständigkeit der Religionspädagogik für religiöse und ethische Bildung jenseits konfessionell abgesteckten Terrains. Das Fach hat sich darauf einzustellen, gesellschaftliche Verantwortung für die religiöse Bildung aller zu übernehmen und an der Konzeptentwicklung religionsübergreifenden, bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts konstruktiv mitzuarbeiten.*

## 1 Veränderungen des religiös-gesellschaftlichen Bedingungsfeldes von Religionsunterricht

In Deutschland und Österreich hat die religiöse Pluralisierung zu einer Vervielfachung des konfessionellen Religionsunterrichts geführt. In Deutschland beginnt sich der muslimische Religionsunterricht mit entsprechenden Ausbildungsstätten an staatlichen Hochschulen zu etablieren; in Österreich genießen seit Langem eine ganze Reihe von Religionsgemeinschaften dieses Privileg.

Trotzdem wird die Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht angesichts der sich verändernden Religionszugehörigkeit immer stärker. Die Argumente: Kosten, organisatorische Probleme, mangelnde Plausibilität sehr kleiner Unterrichtsgruppen, die Vielzahl von Glaubensgemeinschaften in den Schulen, ebenso wie das pädagogische Interesse am gemeinsamen Religionsunterricht im heterogenen Klassenverband – besonders in den Schuleingangsklassen – werden ins Feld geführt. Dazu kommt die Konkurrenz neuer Fächer angesichts verkürzter Schulzeit und neuer Anforderungen etwa durch die Informationstechnologie; angefeuert durch einen selbstbewusst auftretenden Neoatheismus steht nicht selten der Religionsunterricht überhaupt zur Disposition.

Dennoch wird konfessioneller Religionsunterricht als einzig sinnvolle Form von weiten Kreisen der Religionspädagogik wie von den Kirchen zäh verteidigt. Als maximaler Kompromiss ist eine zeitlich begrenzte ökumenische Zusammenarbeit vorstellbar.

Was aber geschieht, wenn die Beteuerungen, dass schulischer Religionsunterricht ausschließlich als konfessioneller sinnvoll ist, von der Realität überholt wird? Verliert die Religionspädagogik dann den größten Teil ihres Inhaltsbereiches? Zieht sie sich auf kirchliche Handlungsfelder zurück?

Diese Frage stellte sich in der Schweiz schon früher. Im Hinblick auf den Religionsunterricht und die Religionspädagogik nimmt sie einen Sonderstatus ein. Da ist zum einen die viel zitierte kantonale Vielfalt, zum anderen die späte Tertiarisierung (seit ca. 2000) der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen, die mit der Neukonzeption des Religionsunterrichts parallel verlief. Der konfessionelle Religionsunterricht war in der Schweiz bis auf wenige Ausnahmen nie ein ordentliches Schulfach, wurde jedoch – meist in Verantwortung der Kirchen, in eigener Verantwortung oder in staatlichem Auftrag, ohne Noten und

ohne Ersatzfach – trotzdem in der Schule erteilt. Die Abmeldemöglichkeit von jeglichem religiösen Unterricht war schon in der ersten Bundesverfassung durch die Gewährung von Religionsfreiheit gegeben. Da diese erste Verfassung im Nachgang zu kriegerischen konfessionellen Auseinandersetzungen entstand, wurde der hohe Rang der Religionsfreiheit in der Verfassung als Instrument zur Wahrung des konfessionellen Friedens in der Schweiz festgeschrieben.

Gleichzeitig wurde seit der Etablierung des Volksschulwesens im Laufe des 19. Jahrhunderts viel Religionsunterricht erteilt, besonders an den Lehrerseminaren und an den Gymnasien, die entsprechend ihrer regionalen Verortung konfessionell geprägt waren. Die Religionslehrpersonen waren in den meisten Fällen als kirchliche Katechetinnen, als Theologinnen und Theologen oder in den kirchlichen Lehrerinnen- und Lehrerseminaren ausgebildet. Der Religionsunterricht in der Volksschule firmierte kantonal unter unterschiedlichen Bezeichnungen und Formen, welche die jeweiligen konfessionellen Mehrheitsverhältnisse und das Verhältnis von Religionen und Staat im entsprechenden Kanton widerspiegeln (Jakobs, 2007).

Grob gesagt, gab es zwei Arten des Religionsunterrichtes nebeneinander: einen allgemein-christlichen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler mit einer mehr oder weniger ausgeprägten konfessionellen Färbung, der oft auch von der Klassenlehrperson erteilt wurde und einen konfessionellen Unterricht, der von den nicht dominanten Konfessionen innerhalb oder außerhalb des Schulhauses stärker gepflegt wurde (ebd.). Der erstgenannte Typ war häufig, besonders in dominant reformierten Kantonen, Bibelunterricht. Die stärkste Tradition im Hinblick auf den staatlichen Bibelunterricht haben die Kantone Zürich, Bern und Waadt. Im gemischtkonfessionellen Kanton Solothurn dagegen entschied man sich schon 1872 gegen einen solchen Unterricht – vor allem als Reaktion auf die Entwicklung in der katholischen Kirche im ersten vatikanischen Konzil – und nannte das Fach „Aufklärerische Sittenlehre“. Es wurde in den 1970er Jahren mit der Begründung abgeschafft, die ethischen Zielsetzungen der Schule würden als Leitidee im gesamten schulischen Handeln umgesetzt. In der Innerschweiz war der Religionsunterricht katholisch. Seit etwa 1990 entwickeln sich ökumenische Formen. In Zürich beispielsweise wurde seit 1991 „konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“ (KoKoRu) angeboten. Auch „konfessioneller“ Unterricht fand zunehmend ökumenisch (Römisch-katholisch, evangelisch-reformiert, christkatholisch) statt, mit entsprechenden gemeinsamen Lehrplänen, so in Solothurn oder in der Innerschweiz.

Die Schülerschaft war bei allen diesen Formen zwar prinzipiell homogen bzw. ökumenisch gedacht, jedoch meist offen für alle Schülerinnen und Schüler. So konnte eine Situation entstehen, in welcher der von der Pfarrei angestellte Religionslehrer in einem Schulhaus einer religiös gemischten Gruppe Religionsunterricht erteilte, der inhaltlich auf die religiöse Heterogenität der Klasse abgestimmt war. Alles das war/ist deshalb möglich, weil der konfessionelle Religionsunterricht nur wenig zentral reglementiert war – z.B. gab es kein zentrales Lehrmittel – und Lehrpläne nur wenig Verbindlichkeit entfalten konnten.

Klar katechetische Elemente des konfessionellen Unterrichts in „konfessionellen Fenstern“ blieben erhalten. Wo heute konfessioneller Religionsunterricht an der Schule stattfindet, findet man immer noch häufig Vorbereitung auf die Sakramente oder auf den Konfirmationsunterricht. Findet der Konfirmationsunterricht außerhalb der Schule statt, so wird in den vorwiegend reformierten Kantonen Wert auf den Nachweis des Besuchs von schulischem Religionsunterricht gelegt.

Seit den 1990er Jahren entstehen Konzepte des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichtes. An Maturitätsschulen ist (nichtkonfessionelle) Religion seit 1995 eines von dreizehn möglichen Ergänzungsfächern für die Matura.<sup>1</sup> Allerdings wird Religionsunterricht dort nicht flächendeckend angeboten und ist wegen der geringen Maturitätsquote von ca. 20% in der Schweiz quantitativ nicht von so hoher Bedeutung.

Seit 2000 wird der Religionsunterricht als bekenntnisunabhängiges Pflichtfach an Primar- und Sekundarschulen entwickelt, am prominentesten „Religion und Kultur“ in Zürich und „Ethik und Religionen“ in Luzern.<sup>2</sup> Die neueste Entwicklung ist der „Lehrplan 21“, wo Religion im Fächerverbund „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ integriert ist (Helbling, 2016). Die Aushandlungsprozesse liefen nicht ohne öffentliche Kontroversen und unter Beteiligung der Kirchen ab, fanden letztendlich jedoch kirchliche Zustimmung.<sup>3</sup>

Bei der deutschen und österreichischen Religionspädagogik wie bei der katholischen und evangelisch-reformierten Kirche wurden jegliche Konzepte nichtkonfessionellen Religionsunterrichts vehement abgelehnt.<sup>4</sup> Dieses Schicksal war bereits dem Fach Lebenskunde – Ethik – Religion in Berlin und Brandenburg beschieden. Deutsche Religionspädagogen haben sich wiederholt – und manchmal ohne Kenntnis der spezifischen schweizerischen Situation – ebenfalls äußerst kritisch zu „Religion und Kultur“ geäußert (Schweitzer, 2005). Die spezifische Situation des Faches, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der Schulstruktur, der konfessionellen Komplexität und der Stellung der Kirchen<sup>5</sup>, wurden nicht reflektiert.

Trotz hier dargestellten schweizerischen Bedingungen ist es an der Zeit, auch im religionspädagogischen Mainstream die Herausforderung nichtkonfessionellen Religionsunterrichts anzunehmen. Auf europäischer Ebene ist die Problematik schon lange erkannt worden (z.B. Willaime, 2007).

## 2 Neue pädagogische Begründungen für den Religionsunterricht

Die Veränderungen der Religionslandschaft sind weithin bekannt. Die meisten Kinder wachsen heute nicht mehr – wie vielerorts noch vor 50 Jahren – selbstverständlich mit kirchlicher Sozialisation auf, selbst, wenn sie getauft sind, die Zahl der Bekenntnislosen nimmt zu. In der Schweiz bilden letztere die am stärksten wachsende Gruppe und liegt nun bei über 20%. Migration erzeugt nicht nur größere religiöse Pluralität, sondern eine neue Dynamik des Religiösen im Spannungsfeld von Bewahrung der eigenen Identität in der Fremde einerseits und Integration andererseits. Das betrifft besonders Kinder und Jugendliche. Die stärkste Migrationsreligion, der Islam,

---

<sup>1</sup> Details zu den Zielsetzungen des Maturitätsfaches vgl. Jakobs, 2007.

<sup>2</sup> Außerhalb der Schweiz wurde vor allem das Fach „Religion und Kultur“ in Zürich wahrgenommen. Zu den Details s. die Beiträge in Helbling u.a., 2013.

<sup>2</sup> Außerhalb der Schweiz wurde vor allem das Fach „Religion und Kultur“ in Zürich wahrgenommen. Zu den Details s. die Beiträge in Helbling u.a., 2013.

<sup>3</sup> S. 5.: Bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht und die Glaubensgemeinschaften.

<sup>4</sup> Eine Ausnahme bildet der Diskurs, der rund um das Hamburger Modell entstanden ist, wo der evangelischen Kirche die Verantwortung für den Religionsunterricht für alle übertragen ist. Vgl. z.B. Weisse, 1996; Knauth, 2015. Dieser Diskurs wurde in der Religionspädagogik (zu)wenig rezipiert. Eine weitere Ausnahme: Kenngott & Kuld, 2012.

<sup>5</sup> Wie z.B. die Doppelstruktur der Katholischen Kirche in Bistum und (kantonale) Landeskirche, welche den regionalen Synoden und der kirchlichen Basis in den Pfarreien erhebliche Einflussmöglichkeiten einräumt, oder die Unterschiede in der reformierten Konfessionalität etwa zwischen Zürich und Bern.

gilt in Europa als Ursache religiös motivierter Gewalt. Gleichzeitig nimmt Religion weltweit nicht ab, auf christlicher Seite wachsen vor allem Pfingstbewegungen und Evangelikale. Durch das Internet und die sozialen Medien treffen lokale Situationen und globale Entwicklung in bisher nicht gekannter Weise aufeinander (Simojoki, 2014).

Diese hier nur in Schlaglichtern geschilderte Situation führt in die Mitte des Begründungszusammenhangs von religiöser Bildung in der Schule. Mehr denn je braucht schulischer Religionsunterricht eine pädagogisch anschlussfähige und gesamtgesellschaftlich überzeugende Begründung. Kirchliche Partikularinteressen haben diesbezüglich massiv an Plausibilität eingebüßt.

Das sahen schon vor 40 Jahren – in fast prophetischer Weise – die Teilnehmer an der Gemeinsamen Synode der (katholischen) Bischöfe in der Bundesrepublik Deutschland (1974), zu einer Zeit, als die konfessionelle Welt aus heutiger Sicht noch weitgehend in Ordnung zu sein schien. Im Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ wird der Religionsunterricht ausdrücklich pädagogisch begründet. Die klassisch gewordene dreifache Begründung von kulturell-historischem Verständnis der eigenen Geschichte (kulturgeschichtliche Begründung), von der Reflexion menschlicher Grenzerfahrungen (anthropologische Begründung) und von der Befähigung zu eigenem kritischem ethischen Urteil (gesellschaftliche Begründung) hatte eine doppelte Stoßrichtung in Richtung Schule/Pädagogik und in Richtung Kirche. Sie diente nicht nur der Profilierung von Religionsunterricht als Bildungsfach an der öffentlichen Schule, sondern auch der innerkirchlichen Profilierung und Unterscheidung von Katechese und religiöser Bildung. So verschwand in den folgenden Jahren die Sakramentenkatechese praktisch vollständig aus der Schule, während sich der Religionsunterricht in Deutschland zu einem echten Bildungsfach entwickelte, ein Entwicklungsschub auch für die wissenschaftliche Religionspädagogik. Heute steht Religionsdidaktik gleichberechtigt neben den Didaktiken anderer Schulfächer. Außerdem wurde in der konfessionsübergreifende Zusammenarbeit im wissenschaftlichen Bereich immer selbstverständlicher, das zeigen die vielen Publikationen mit evangelischer und katholischer Beteiligung.

Das Prinzip des konfessionellen Religionsunterrichts selbst wurde nicht in Frage gestellt. Vielmehr wurde die konfessionelle Form des Religionsunterrichts als einzig akzeptable immer wieder verteidigt, mit der Zeit – wenigstens auf der katholischen Seite – sogar ein stärkerer katechetischer Anteil am Religionsunterricht wieder eingefordert (Die deutschen Bischöfe, 1996). Betont wurde, dass religiöse Verständigung zuerst konfessionelle Identität und Beheimatung brauche. Zudem ermögliche nur der konfessionelle Zugang einen adäquaten Zugang zu Religion. „Wer Religion nur beachtigt, lernt sie nicht wirklich kennen“ (Nordhofen, 2006), lautete der Tenor gegen so genannten religionskundlichen Unterricht.

Trotzdem bleibt der konfessionelle Religionsunterricht von den oben skizzierten religiösen Veränderungen nicht unberührt. Auf die Frage etwa, ob Religionsunterricht unter den Bedingungen kaum vorhandener religiöser Sozialisation eine Beheimatung herstellen kann und ob die Schule dafür der geeignete Ort ist, wie unter den Bedingungen der Leistungsanforderungen eines ordentlichen Lehrfachs eine „religiöse Identität“ hergestellt und wie alle diejenigen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, zu religiöser Verständigung und Toleranz geführt werden sollen, hatte die Religionspädagogik keine Antwort.

Die Pädagogik ignorierte die Thematik weitgehend.<sup>6</sup> Der Religionsunterricht wurde weder bestritten noch befürwortet, war einfach nicht von Interesse.<sup>7</sup>

### **3 Der bekenntnisunabhängige Religionsunterricht in der Schweiz: Teaching about Religion**

In der schweizerischen Bildungspolitik haben pragmatische Überlegungen, die Wahrung von kantonalen bzw. regionalen Interessen, der Ausgleich zwischen verschiedenen Parteien und die Machbarkeit meist eine gleichwertige, wenn nicht größere Rolle gespielt als programmatisch-theoretische Überlegungen (Jakobs u.a., 2009, S. 15–25). Das trifft besonders auch auf den Religionsunterricht zu.

Die neuen nichtkonfessionellen Modelle des Religionsunterrichts wurden meist als „Teaching about Religion“ oder als religionskundlich bezeichnet, ohne dass der Begriff theoretisch eingeordnet wurde. Er fungierte als Gegenbegriff zu „Teaching in Religion“, was gleichgesetzt wurde mit (schlechter) katechetischer Unterweisung. So heißt es in einer Begründung für das konfessionsunabhängige Maturitätsfach: „Die Bewegung geht weg vom doktrinären Religionsunterricht, der eine Einführung in eine bestimmte Religion anzielt, hin zu einer bekenntnisneutralen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Religion. Oder treffend auf Englisch formuliert: Von „teaching in religion“ hin zu „teaching about religion.“ (Hirschi, 2005, S. 315) Das „Doktrinäre“ des Teaching in Religion, also der Katechese, wird hier der „bekenntnisneutralen“ Religionskunde entgegengesetzt. Damit werden die Ebenen der Qualität und die Konzeptebene miteinander vermischt. „Teaching about Religion“ ist hier als reiner Gegenbegriff zu „Teaching in Religion“, als religionskundlicher Unterricht, der wertneutrale Information über Religion(en) vermittelt und eine Auseinandersetzung mit dem persönlichen Glauben nicht vorsieht. Subtext ist hier die Frage der Übergriffbarkeit von Religionsunterricht. Freiheit garantiert nach dieser Logik nur „neutrale“ Information. Unberücksichtigt bleiben die pädagogischen Entwicklungen in Religionsunterricht und Katechese. Zu erinnern ist dabei an den „Grenchener Kreis“ (1960er Jahre), der die Katechese nach Prinzipien der Kindgemäßheit und freiheitlichen Begegnung mit dem christlichen Glauben umgeformt hat (Frei, 1993), sowie an die Geschichte des RPI (Jakobs, 1996b).

In Kanton Zürich stellte der Erziehungswissenschaftler und Mitglied der Zürcher Erziehungsrates Jürgen Oelkers die theoretischen Grundlagen für das Fach zur Verfügung und erwies sich generell als Motor des neuen Faches „Religion und Kultur“. Es handelt sich hierbei nicht um eine Addition von „Religion“ und „Kultur“, sondern um Religion als Konzept von Kultur (Kilchsperger, 2015, S. 95). Oelkers übernimmt von der American Academy of Religion (AAR) die Nomenklatur des „Teaching about Religion“ sowie die Begründung des Faches. Die zentrale Legitimation bezieht „Religion und Kultur“ aus der Behebung von religiöser Illiteralität, welche sich auf das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft negativ auswirkt (Oelkers, 2013a, S. 1). Eine tolerante Haltung, die in Konfliktsituationen deeskalierend und konstruktiv wirken kann, braucht als Grundlage solide Sachkenntnis. Deshalb gehört das Wissen über Religionen, ihre Geschichte, Riten, Symbole und Lebensformen zur Allgemeinbildung jedes Bürgers und jeder Bürgerin. Auch atheistische und agnostische Weltansichten müssen auf der Kenntnis dessen beruhen, was bestritten wird.

<sup>6</sup> Das galt übrigens auch für die sich damals etablierende Interkulturelle Pädagogik.

<sup>7</sup> Ausnahmen sind: Ladenthin, 2006; Scheunpflug, 2006. Beide sprechen sich für den konfessionellen RU aus.

Oelkers als profilierter Schulpädagoge ist sich bewusst, was man sich von Schule verspricht, und was demzufolge neue Fächer versprechen „müssen“, um sich durchsetzen zu können. Von Schulen wird immer mehr erwartet, „als sie zu leisten imstande sind“, gleichzeitig möchte man „von den hehren Zielen nichts zurück nehmen“ (Oelkers, 2015a, S. 1). In diesem Spannungsfeld befindet sich natürlich auch das neue Fach.

Gerade aber angesichts neuer Aufgaben der Schule im Hinblick auf die Ermöglichung und Einübung von Haltungen, die dem gesellschaftlichen Zusammenleben zuträglich sind, braucht es ein verpflichtendes konfessionsneutrales Unterrichtsfach ohne Abmeldemöglichkeit. „Teaching about Religion“ verlangt von den Schulen eine Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler und von den Lehrkräften eine Verpflichtung auf Pluralismus. Damit ein solches Fach Akzeptanz findet, muss, so Oelkers in Anlehnung an die AAR, auf „skrupulöse Weise neutral“ unterrichtet werden (Oelkers, 2011, S. 6).

Worin bestehen die Anforderungen an eine Lehrperson, die diesem Anspruch der Neutralität gerecht wird? Pragmatisch wurde das Problem so gelöst, dass die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule selbst als Voraussetzung für jeglichen Unterricht, also auch für „Religion und Kultur“ vorausgesetzt wurde. Die gleiche Situation zeigt sich in anderen Kantonen. Ihnen wird die erforderliche „Neutralität“ unterstellt, während sie den bisherigen kirchlichen Lehrpersonen abgesprochen wurde. Dazu kommt, dass die Ausbildung der Primarschullehrpersonen eine fachliche Breite mit einem Minimum an fachlicher Spezialisierung vorsieht, damit sie als Klassenlehrperson möglichst das ganze Spektrum des Lehrplans abdecken können; in der fachlichen Ausbildung sind sie den bisherigen Religionslehrpersonen unterlegen. Monofachlehrer oder externe Lehrpersonen sind für den regulären Unterrichtsbetrieb nicht vorgesehen.

Sicher eignet sich eine Lehrperson, die sich als Zeugin des Glaubens versteht, nicht für „Religion und Kultur“. Allerdings eignet sich eine nichtreligiöse oder atheistische Lehrperson von vornherein nicht besser als eine gläubige. Voraussetzung ist hingegen eine besonders hohe religiöse Selbst- und Sozialkompetenz und die Fähigkeit, Unterrichtssituationen sorgfältig zu planen (Jakobs, 2013b). Die Qualifikation „neutral“ eignet sich für den pädagogischen Bereich generell nicht, sondern verführt zur hermeneutischen Naivität und zur Leugnung der Prägung, welche jede Lehrperson mitbringt und des Erkenntnisinteresses, das den Zugriff auf jeden Fachinhalt prägt. Vielmehr kann die Fachdidaktik Religion von den Kriterien der Politischen Bildung lernen, welche in einer vergleichbaren Situation ist. Hier gelten das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Anerkennung von Heterogenität (Jakobs, 2013b, S. 221).

#### **4 Bezugswissenschaft für bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht**

„Ein [Schul]fach ist nur ein Fach, wenn es dafür eine eigene Ausbildung gibt, die sich nicht anders abgelten oder ersetzen lässt. Das heisst zugleich, dass geklärt werden muss, welche Disziplinen sich daran beteiligen sollen. Eine Leitdisziplin wie in der Medizin oder in der Geschichte gibt es nicht.“ (Oelkers, 2015b, S. 15).

Die Frage nach dem fachlich-disziplinären Hintergrund für die Didaktik des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts hat sowohl eine wissenschaftstheoretische wie eine pragmatische Komponente. Bei der pragmatischen Überlegung geht es darum, welche Institution und welche Personen die Lehrpersonen fachlich ausbilden dürfen.

Mit der Entstehung der neuen Fächer kommt es zu einer Konkurrenz um Deutungshoheit, welches sich zunächst bei der geforderten Qualifikation für die Religionslehrpersonen zeigt. Dürfen konfessionell ausgebildete Personen weiterhin unterrichten, verlangt man eine Zusatzqualifikation, schließt man sie ganz aus? Welche Qualifikation sollen die Lehrenden für Fachdidaktik Religion an den Pädagogischen Hochschulen haben?<sup>8</sup> Die Religionswissenschaft hat traditionell kein Interesse für schulische Vermittlung gezeigt (Johannsen & Bleisch, 2016, S. 213). Nun beanspruchen sie dieses neue Tätigkeitsfeld für sich.<sup>9</sup>

Nach Frank und Bleisch kann aus religionswissenschaftlicher Sicht Religionsunterricht, der der verfassungsmäßig garantierten Religionsfreiheit entspricht, nur religionskundlich profiliert werden, muss sich also auf Wissensvermittlung über Religionen beschränken. Außerdem fordern sie die strikte Orientierung religionsdidaktischer Konzepte an der Empirie.<sup>10</sup> „Spekulativ-programmatische, religions- und bildungspolitische Überlegungen“ (Frank & Bleisch, 2016, S. 189) sind demnach abzulehnen. Darunter fallen auch konfessionsübergreifende Konzepte wie das „Teaching about Religion“ der AAR, auf das sich Oelkers bezieht, wie auch das britische Konzept der RE (Religious Education)<sup>11</sup> oder das Hamburger Modell.

Frank unterscheidet in ihrem didaktischen Ansatz zwischen vier verschiedenen „Rahmungen“ von Themen des Religionsunterrichts: einem Narrativ ohne Rahmung, der religiös-dogmatischen Rahmung, der lebensweltlichen und der kulturkundlichen (ebd., S. 190–196). Für einen religionskundlichen Unterricht eigne sich nur die letztgenannte kulturkundliche Rahmung (ebd., S. 195–196), d.h. die Bereitstellung des historischen und soziokulturellen Kontexts von Lerngegenständen. Konkret wird dies am Beispiel vom muslimischen Fastenmonat Ramadan und am Beispiel von Jesus aufgezeigt. Kulturkundliche Rahmung am Beispiel „Ramadan“ heißt: eine empirische Erkundung über die Arten der Praxis des Fastens. Nicht erlaubt sind hingegen die Frage danach, ob die Schülerinnen und Schüler sich selbst vorstellen könnten, ein Zeitlang auf etwas zu verzichten (lebensweltliche Rahmung), die Präsentation der Fastenregeln (reines Narrativ ohne Rahmung), oder die zusätzliche Erprobung des Fastens (religiös-dogmatische Rahmung). Für das Beispiel Jesus bedeutet kulturkundliche Rahmung der Figur des Jesus den Aufweis des Unterschiedes zwischen den Jesuserzählungen (christlich und islamisch), welche religiöse Funktionen sie haben, einerseits und der historisch gesicherten Biografie andererseits. Nicht erlaubt ist das Lesen der „Lebensgeschichte von Jesus“<sup>12</sup> (reines Narrativ ohne Rahmung), denn sie verführt zur unkritischen Identifikation mit erzählten Charakteren, nicht erlaubt ist die Lehre, dass Gott „seinen Sohn auf die Welt gesandt hat, um uns Menschen durch seinen Opfertod von der Erbsünde zu befreien“ (ebd., S. 193) (religiös-dogmatische Rahmung), nicht erlaubt ist die Frage, ob Jesus für das eigene Leben ein Vorbild sein könnte (lebensweltliche Rahmung).

Bei der Aufzählung fällt auf, dass die Beispiele für die „religiös-dogmatische Rahmung“ unrealistisch, ganz gewiss aber nicht repräsentativ sind. Im christlichen Bei-

<sup>8</sup> De facto haben viele Lehrende für den Bereich Religion an den Pädagogischen Hochschulen eine theologische und pädagogische Fachausbildung.

<sup>9</sup> In der Schweiz gehören zu dieser Gruppe P. Bleisch, K. Frank, D. Johannsen, s. die entsprechenden Beiträge in Bietenhard u.a., 2015.

<sup>10</sup> Frank zielt hierbei auf ihre eigene Dissertation ab: Frank, 2010.

<sup>11</sup> Das RE-Konzept firmiert bei Frank und Bleisch unzutreffenderweise unter „Learning from Religion“. Vielmehr steht auch das britische Konzept unter dem Anspruch von „Teaching about Religion“. „Learning from Religion“ ist ein Terminus von Michael Grimmit, s. Teece, 2010.

<sup>12</sup> Aus welcher Quelle diese „Lebensgeschichte“ stammt, wird nicht näher qualifiziert.

spiel zeigt sich eine religionskritische Tendenz, die auf überkommene katholische Theologie bzw. Praxis abhebt, hier auf die mittelalterliche Satisfaktionstheorie des Anselm von Canterbury, eine Sicht, welche weder die theologische Entwicklung der verschiedenen christlichen Theologien noch die Veränderung und Vielfalt der Glaubens- und Lebenspraxis berücksichtigt. Im Kern ist die „religiös-dogmatische Rahmung“ mit einer vorkritischen Form von „Teaching in Religion“ gleichzusetzen, welche in der Tat abgelehnt werden muss. Insgesamt ist der Begriff „religiös-dogmatisch“ irreführend und nicht sachgerecht, denn „dogmatisch“ ist ein fest definierter Begriff und eine spezifische Textart christlicher Theologie, der sich auf Glaubensdefinitionen in bestimmten religionsphilosophischen Zusammenhängen und geschichtlichen Rahmenbedingungen bezieht. Die alltagssprachliche Verwendung von dogmatisch im Sinne von engstirnig, instruierend u.ä. hat damit nur sehr entfernt etwas zu tun. Die Kombination von religiös und dogmatisch insinuiert darüber hinaus, dass es in jeder Religion Dogmen gäbe. Das ist jedoch nicht der Fall.

Didaktisch Interessant ist die Frage nach einem „Narrativ ohne Rahmung“. Hier ist kritisch nachzufragen, ob es diese im schulischen Alltag überhaupt geben kann. Ein Narrativ<sup>13</sup> dient – explizit oder implizit – einem bestimmten Ziel, sei dies sachlicher, moralischer oder problemaufreißender Natur. Meist wird es so sein, dass dieses Ziel den Schülerinnen und Schülern, gerade in der Primarstufe, nicht bewusst ist. Beim Narrativ handelt es sich um eine Methode, die auf jeden Fall didaktisch legitimiert werden muss. Je nach Unterrichtsdramaturgie kann eine Identifikation sogar beabsichtigt sein. Richtig ist jedoch, dass ein Narrativ, das für die Lernenden nicht nachvollziehbar in einen Lern- und Diskussionskontext eingeordnet ist, eine unbeabsichtigte oder beabsichtigte normative Wirkung haben kann.

Der problematischste Punkt ist die lebensweltliche Rahmung. Es ist zu bezweifeln, ob der Religionsunterricht ohne lebensweltlichen Bezug überhaupt lerntheoretisch sinnvoll ist. Die Nichtberücksichtigung bildungstheoretischer Überlegungen zur Weltanschließung, das konstruktivistische Lernverständnis wie auch didaktische Diskurse innerhalb der Religionspädagogik führen zu dieser verkürzten Sicht.

Dabei sind die Fachentwicklung und die Entwicklung der Lehrmittel wesentlich weiter fortgeschritten. Schmid hat dargestellt, wie eine Didaktik bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichtes im Kontext einer konstruktivistisch orientierten Didaktik des Sachunterrichts aussehen könnte. Diese wurde im Lehrmittel für das Fach „Religion und Kultur“ umgesetzt.<sup>14</sup>

Die Didaktik folgt den beiden leitenden Fragen des Lehrplans:

- „Welche Kenntnisse christlicher Traditionen und Werte brauchen Kinder, um die Gesellschaft, in der sie leben, zu verstehen und sich in ihr zurechtzufinden?“
- Welche Kenntnisse verschiedener Religionen brauchen Kinder, um Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit und kultureller Herkunft in unserer Gesellschaft zu respektieren und sich in einer globalisierten Welt zurechtzufinden?“ (Bildungsdirektion, 2010, S. 4).

Der didaktische Dreischritt beginnt mit der *Wahrnehmung* von Phänomenen (ästhetisches Lernen), gefolgt vom *Wissen* (sachorientiertes Lernen) und zielt auf *Orientie-*

---

<sup>13</sup> Ich gehe davon aus, dass es sich nicht nur um Geschichten im engeren Sinne handelt, sondern um die narrative Darstellung von Sachverhalten.

<sup>14</sup> Blickpunkt Religion, 2012 ff. Einen guten ersten Einblick verschafft die Webseite des Lehrmittelverlages Zürich: URL: <http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch> [Zugriff: 15.02.2016].



*rung und Verständigung* (kommunikatives, kontextuelles Lernen) (Kilchsperger, 2015, S. 206–207). Das sacherschließende Lernen, d.h. die Bildung von Begriffen und Vorstellungen dienen der Welterschließung. Dieser Schritt dient gleichzeitig der Distanznahme von der subjektiven unmittelbaren Wahrnehmung. Die *Orientierung und Verständigung* schließlich beruht auf einer ersten Bewusstmachung, dass der Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Bedeutung im Sinne von „was es Menschen bedeutet“ wird erschlossen. „Menschen kommen als Beteiligte zu Wort [...] Sachverhalte werden in Zusammenhänge und Lebenswelten eingeordnet.“ (Kilchsperger, 2015, S. 206) Wenn es gelingt, an diesem Schritt zu einer reflektierten Differenzerfahrung zu kommen, ist der Lernprozess als erfolgreich anzusehen. Allerdings äußern sich die Autoren dazu nicht. Kommunikationsfähigkeit und die größeren Ziele wie Pluralitätsfähigkeit, Empathie, Toleranz, ergeben sich aber erst dann, wenn die mögliche Differenz zwischen „was es anderen Menschen bedeutet“ und „was es mir bedeutet“, m.a.W. der Bezug zur eigenen Lebenswelt sprachlich und reflexiv im Lernprozess erfasst wird.

Die Zielsetzungen des Lehrplans geben erste Hinweise auf die Anforderungen der Bezugswissenschaft, die nicht nur eine einzige sein kann. Schmid hat dargelegt, dass die Emanzipation der Fachdidaktik(en) von den akademischen Disziplinen einen ersten Schritt auch der Professionalisierung der schulischen Lehrpersonen darstellen (Schmid, 2016, S. 47–48). Lehrpersonen sind nicht Vermittler oder Handlanger anderweitig definierter Disziplinen, sondern pädagogische Fachpersonen mit spezifischem Professionswissen. Es besteht aus schulfachbezogenem Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen. Das schulfachbezogene Wissen für das Fach „Religion und Kultur“ muss multiperspektivisch sein, d.h. die Perspektive von Theologie, die Perspektive der Philosophie, die Perspektive der Religionswissenschaft wie auch das Selbstverständnis von Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen berücksichtigen.

Die fachdidaktische Kompetenz bezieht sich auf die sinnvolle Auswahl und thematische Einbindung von fachspezifischen Themen und die Wahl geeigneter Unterrichtsarrangements. Dabei können methodische Ansätze der Wissenschaft nicht einfach übernommen werden. Johannsen und Bleisch schlagen genau dies vor. Die Religionswissenschaft stellt „insbesondere Konzepte und Metabegriffe zur Verfügung, die beschreibend, wissenschaftlich reflektiert und auf ihre impliziten eurozentrischen, orientalistischen und kolonialistischen Konnotationen geprüft worden sind bzw. laufend geprüft und revidiert werden.“ (Johannsen & Bleisch, 2015, S. 218) Sie ermöglicht es den Lehrpersonen „durch ihre jahrzehntelange Auseinandersetzung [sic!] mit ihren Forschungsmethoden und –perspektiven [...] sich dem wandelhaften Phänomenbereich ‚Religion‘ zu nähern, ihn zu erkunden und zu erforschen“ (ebd., S. 218–219).

Damit soll nicht bestritten werden, dass die Religionswissenschaft eine fachliche Perspektive eines bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichtes darstellt; sie ist jedoch bei weitem nicht die einzige. Ebenso kann Theologie nur eine dieser notwendigen fachlichen Perspektiven sein.

## **5 Bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht und die Glaubensgemeinschaften**

Mit der Einführung von bekenntnisunabhängigem Religionsunterricht sind die Kirchen und Glaubensgemeinschaften keineswegs vom schulischen Religionsunterricht dispensiert. Für die Lehrplanarbeit und die Lehrmittelerstellung ist die Beteiligung der Religionen und Weltanschauungen von großer Bedeutung (Oelkers, 2015b, S. 15).

Schon der Birmingham Syllabus für das Fach Religious Education erwähnt 16 Religionsgemeinschaften, die konsultiert worden sind (Birmingham, 2007, S. 59–60). Für die Erstellung des Lehrmittels „Blickpunkt Religion“ in Zürich wurde ebenfalls eine große Konsultation umgesetzt, hier sogar unter Einbezug der Freidenkervereinigung. Bei diesem Prozess geht es vor allem darum, die Innenperspektive der im Lehrplan und im Lehrmittel thematisierten Religionsgemeinschaften einzuholen und ihnen Einfluss auf die Darstellung ihrer eigenen Gruppe einzuräumen.

In der Schweiz gibt es durch die Möglichkeit zusätzlichen konfessionellen Unterrichts an der Schule ein weiteres Betätigungsfeld. Die bekenntnisunabhängigen Fächer wurden in der Primar- und Sekundarschule und an den Maturitätsschulen mit Beteiligung und Zustimmung der Kirchen eingeführt. Wohl waren die Prozesse von öffentlichen Auseinandersetzungen begleitet. Dabei ging es innerkirchlich vor allem um die Anstellungen für die im Dienst stehenden kirchlichen Religionslehrpersonen, die Angst um ihre Jobs hatten. Grundsätzlich war jedoch Zustimmung zu spüren.

Die katholische Synodalratspräsidentin der römisch-katholischen Landeskirche und Präsidentin der drei Landeskirchen (katholisch, reformiert, christkatholisch) des Kantons Luzern für Fragen des Religionsunterrichts (KoLaRu) äußert sich folgendermaßen:

„Von Anfang an unterstützen die drei Landeskirchen des Kantons Luzern die Entwicklung und Umsetzung des Projektes Ethik und Religionen. Uns ist es ein Anliegen, dass auf gesellschaftliche Entwicklungen adäquat geantwortet wird. Heterogenität und kulturelle Vielfalt prägen heute die Schule. Da ist es wichtig, ein Schulfach zu unterrichten, welches gegenseitigen Respekt und Toleranz explizit fördert. Alle gemeinsam, die wir den Kanton Luzern [...] bewohnen, tragen Verantwortung für die Zukunft. Das Fach Ethik und Religionen sehen wir nicht als Konkurrenz, sondern als Ergänzung. [...] Während Ethik und Religionen über Religionen und ihre Werte lehrt, ist der [konfessionelle bzw. ökumenische] Religionsunterricht eine Hinführung in den Glauben der entsprechenden Religionsgemeinschaft.“ (Dienststelle Volksschulbildung, 2011, S. 8)

Dem konfessionellen Unterricht wird ein Gaststatus innerhalb der Schule mit zeitlichen Gefäßen im Stundenplan eingeräumt. Dieser kann zusätzlich besucht werden. Die positive kirchliche Haltung erklärt sich auch aus der durchaus realistischen Befürchtung, dass ohne eine Reform des Religionsunterrichts das Thema ganz aus der Schule verbannt würde.

Eine weitere günstige Voraussetzung für die kirchliche Zustimmung in der Schweiz ist die Tatsache, dass der Religionsunterricht weitgehend von den Pfarreien bezahlt wurde, bei denen die Lehrpersonen angestellt sind.<sup>15</sup> Mit dem neuen Fach wurden

---

<sup>15</sup> In Luxemburg etwa hat sich gezeigt, dass durch den Regierungswechsel bedingten Wegfall des konfessionellen Religionsunterrichts an der Schule und die geplante Einführung eines bekenntnisunabhängigen Fachs „Leben und Gesellschaft“ praktisch die gesamte kirchliche (katholische) Sozialisation wegfallen würde. Die Kirche hat in der komfortablen Situation des bisherigen Religionsunterrichts und der starken Unterstützung der katholischen Kirche durch den Staat keine Struktur innerkirchlicher Katechese oder von außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit entwickelt. (Ergebnis eines Gesprächs an einer kirchlichen Weiterbildung von Religionslehrpersonen in Luxemburg am 9.11.2014)

ihnen also keine Ressourcen entzogen. Katechetische und pfarreiliche Aktivitäten für Kinder und Jugendliche waren bereits gut etabliert.

Nachdem das Fach „Ethik und Religionen“ in Luzern bzw. die entsprechenden Fächer in anderen Kantonen eingeführt waren, zogen sich einige Pfarreien aus der Schule zurück. Man beklagte sich darüber, die Zusammenarbeit mit den Schulen sei schwieriger geworden, man sein nicht gewollt und würde gar aus den Schulen herausgedrängt;<sup>16</sup> dem konfessionellen Religionsunterricht ständen nun nur noch unattraktive Unterrichtszeiten und –räume zur Verfügung. Ob das für die Breite zutrifft, kann bezweifelt werden. Vielmehr war das neue Fach für Pfarreien, in denen man sich mit dem System Schule schwertat oder wo man Schwierigkeiten hatte, geeignete Lehrpersonen zu finden, der entscheidende Impuls, sich ganz aus der Schule zurückzuziehen.

Auf jeden Fall sind die Kirchen jetzt herausgefordert, ihr Selbstverständnis und ihre Rolle als Akteure in der öffentlichen Schule zu überdenken. Der Umfang des konfessionellen Unterrichts hat sich durchschnittlich von 2 auf 1 Stunde wöchentlich verringert; andererseits wurden in dem neuen Fach Inhalte behandelt, die früher zum konfessionellen Religionsunterricht gehörten. Grundsätzlich aber ist der bekenntnisunabhängige Religionsunterricht eine Chance, an der Schule ein komplementäres zusätzliches konfessionelles Bildungsangebot zu machen.

Die Evangelisch-reformierte Landeskirche im Kanton Zürich hat ein religionspädagogisches Konzept vorgelegt, in dem die Aufgaben, die weder vom bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht noch von den Familien wahrgenommen werden, erfüllt werden können (Kirchenrat, 2010; Ebel, 2016; Voirol-Sturzenegger, 2014). Es steht klar unter der Zielsetzung der Einführung in die Glaubenspraxis. Für Konfirmanden ist der Besuch des konfessionellen Unterrichts von der 2.–7. Klasse Pflicht. Diese hohe Verbindlichkeit verlangt von den Eltern und ihren Kindern eine – frühe – Entscheidung. Gleichzeitig soll es die Pfarreien dazu animieren, gute und attraktive Angebote zu machen, die auf Akzeptanz stoßen.

Andererseits suchen manche Schulbehörden auch den Kontakt zu den Kirchen. So schreibt das Amt für Volksschule des Kantons Basel-Landschaft 2014 anlässlich der Einführung des bekenntnisunabhängigen Faches „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ im Rahmen des Lehrplans 21: „Der von den Landeskirchen verantwortete christliche Religionsunterricht an den Schulen des Kantons Basel-Landschaft bleibt nach wie vor eine wesentliche Ergänzung im schulischen Unterrichts im Bereich ‚Ethik, Religionen, Gemeinschaft‘. [...] Der kirchliche Unterricht fördert die Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben, wodurch ein Verstehen der abendländischen Kultur in vertieftem Masse möglich ist. Erlebt und gelebte Religiosität soll weiterhin durch den Unterricht der Kirchen gefördert, aber auch kritisch reflektiert werden.“ (Schmid, 2016, S. 194)

---

<sup>16</sup> Vgl. auch Schmid, 2016, S. 193.

Um die Chancen, die mit der neuen Situation verbunden sind, wahrnehmen zu können, müssten die Kirchen grundsätzlich über die Profile von Katechese und Religionsunterricht nachdenken. In der konkreten Situation, beim konfessionellen Religionsunterricht an der Schule oder in kirchlichen Räumen, sind diese meist vermischt worden, in katholischen Situationen eher als in reformierten.<sup>17</sup> „Es braucht den Willen der kirchlichen Verantwortungsträger und der staatskirchenrechtlichen Behörden, weiterhin den Dienst in der Welt, in der Gesellschaft, hier konkret in der Schule zu ermöglichen. Auf eine parochiale Engführung der Gestaltung des Religionsunterrichts ist zu verzichten. Sowohl ein bildungstheoretisch begründeter Religionsunterricht als auch eine der kirchlichen Situation verpflichteten Katechese sollen gleichberechtigt gefördert und finanziert werden.“ (Schmid, 2016, S. 202)

Außerdem ist es notwendig, von Seiten der Kirche statt eines Rückzugs von der Schule eine Service-Haltung gegenüber der Schule zu entwickeln. Wie verhält es sich mit den religiösen Bedürfnissen der Volksschule?<sup>18</sup> Wo können Kooperationen angeboten werden, z.B. bei Projekttagen und Exkursionen, bei Schulsozialarbeit? Wo gibt es rituelle Bedürfnisse? Ein Klassiker diesbezüglich ist die jährliche Gestaltung einer Weihnachtsfeier für eine religiös heterogene Schülerschaft. Warum sollten nicht konfessionelle Lehrkräfte sich hier und in anderen Situationen, in denen religiöse Sensibilität gefragt ist, als rituell kompetent und pluralitätsfähig erweisen? Selbstverständlich müssen die einzelnen Situationen sorgfältig abgeklärt werden.

Mit dem Verlust einer gewissen Selbstverständlichkeit der Präsenz an der öffentlichen Schule<sup>19</sup> stehen die Kirchen noch einmal neu vor der Frage, welche Rolle religiöse Bildung innerhalb der eigenen Kirche spielt. Diese Frage ist eng verbunden mit der Frage, welche Rolle die Kirche in der Zivilgesellschaft spielen möchte. So wäre denkbar, dass die christlichen Kirchen das Ziel verfolgen, die am besten religiös gebildeten und konfliktfähigsten Menschen hervorzubringen und entsprechende Bildungskonzepte zu entwerfen. Dieser Denkhorizont bleibt fremd, solange die eigene religiöse Bildung an die Schule delegiert wird.

Die Religionspädagogik hat hierbei die Aufgabe, neue Perspektiven aufzuzeigen und die Entwicklung neuer Konzepte in der Praxis zu unterstützen. So ist derzeit ein Lehrplan in Arbeit, der aufzeigen soll, welche Inhalte und welches Profil konfessioneller Religionsunterricht haben kann, der sich als komplementär zum bekenntnisunabhängigen versteht und selbstverständlich für alle Interessierten offen wäre.<sup>20</sup> In manchen kirchlichen Kreisen wird die Bedeutung dieses Lehrplans, das Sicheinlassen auf die Anforderungen der Schule, wie etwa die Kompetenzorientierung, oft nicht verstanden. Der Lehrplan soll jedoch nicht nur Pfarreien und pastorale

---

<sup>17</sup> Das ist vor allem auf das spätere Alter der Konfirmation zurück zu führen; in der Schweiz ist diese Trennung auch deutlicher, wo das Firmalter 17+ gilt.

<sup>18</sup> Der Kanton Aargau hat diese Bedürfnisse in einer Handreichung eigens formuliert: Kanton Aargau, 2004.

<sup>19</sup> In der Schweiz selbstverständlich immer zu beachten: Kantonale Situationen können sich stark unterscheiden.

<sup>20</sup> Umgesetzt wird dieses Projekt vom Netzwerk Katechese im Auftrag der deutschschweizerischen Bischöfe (DOK), s. URL: <http://www.netzwerkKatechese.ch> [Zugriff: 15.02.2016].

Einheiten zur strukturierten Umsetzung konfessionellen Religionsunterrichts ermutigen, sondern versteht sich auch als politisches Signal an die Bildungspolitik und die Eltern.

Es bleibt abzuwarten, wie sich die Umsetzung des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts letztendlich gestaltet. In Zürich sind die Umstände günstig, weil dort ein sehr gutes Lehrmittel vorliegt, für Luzern ist eines geplant. Im Lehrplan 21 ist Religion Teil des Faches „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“, welches wiederum ein Teil von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ ist (Helbling, 2015). Wie wird de facto Religion thematisiert? Sind die Volksschullehrkräfte gut genug ausgebildet? Wird es Wege geben, das Thema zu vermeiden? In dieser Situation kann ein qualitativ guter, inhaltlicher und didaktisch überzeugender kirchlicher Religionsunterricht mit gut ausgebildeten Religionspädagoginnen und Religionspädagogen noch einmal eine besondere Bedeutung erhalten.

Gerade den christlichen „ortsansässigen“ Kirchen stände es gut zu Gesicht, sich für eine sachlich fundierte Thematisierung von Religion in der Gesellschaft, sei es innerhalb oder außerhalb der Schule, einzusetzen.

## **1. Neue Fragen der Religionspädagogik jenseits konfessioneller Verengung**

Betrachtet man den Einsatz der oben genannten Religionswissenschaftler für die Neutralität des Religionsunterrichts und die Begründungen der Religionspädagogen gegen bekenntnisunabhängigen Unterricht, so sind überraschende Parallelitäten in der Vorstellung von konfessionellem und bekenntnisunabhängigem Religionsunterricht zu erkennen, die selbstverständlich dazu verwendet werden, das je eigene Modell zu verteidigen. Wenn der evangelische Theologe Schweitzer in einem Kommentar zu „Religion und Kultur“ kritisiert, Religionskunde könne existenzielle Fragestellungen nicht behandeln (Schweitzer, 2005, S. 167), so lehnt Bleisch die existenzielle Dimension („lebensweltliche Rahmung“) ab, weil sie der Neutralität widerspricht. Schweitzer wirft dem religionskundlichen Ansatz vor, im Namen anderer Religionen zu sprechen und reklamiert die gläubige (!) Innenperspektive als grundlegend für das Verständnis von Religion (Schweitzer, 2005, S. 170). Dies entspricht dem Vorwurf von Seiten der Religionswissenschaft, dass Konfessionalität nichts anderes biete als eine einzige Perspektive, die zudem den Religionen gerade nicht entspreche. Wenn Nordhofen „für eine starke Mystagogie“ (Nordhofen, 2006, S. 224) im Religionsunterricht argumentiert, weil Katechese in der Gemeinde „ohnehin kaum mehr eine nennenswerte Rolle spielt“ (Nordhofen, 2006, S. 226), dann muss man sich die Frage nach der Legitimität kirchlicher Aktivitäten in der Schule tatsächlich gefallen lassen.

Die eine Gruppe beansprucht Neutralität für den Religionsunterricht und wirft den konfessionellen Vertretern vor, parteiisch-vereinnehmend zu sein, während die Verteidiger des konfessionellen Unterrichts die Neutralität als Chimäre ablehnen und

Parteilichkeit als grundlegende Bedingung einfordern. Beide Argumentationen führen in die Sackgasse.

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass der Geltungsbereich der Religionspädagogik die Bildung aller Menschen betreffen sollte. Wenn etwa argumentiert wird, „Toleranz braucht eine sichere eigene Basis“ mit dem Subtext, dass der konfessionelle Religionsunterricht genau das, nämlich „eine durchdachte eigene weltanschauliche bzw. religiöse Grundhaltung“ und „Gelassenheit im Umgang mit anderen“ (Schatz, 2009, S. 64) erreiche, wäre es doch eine Selbstbeschränkung der Religionspädagogik, sich auf die Angehörigen der eigenen Konfession zu beschränken, deren Zahl zudem geringer wird.

Es wird mit hochtrabenden Zielen argumentiert, von denen nicht gesichert ist, ob sie der Realität entsprechen. Eine idealistisch-normative Argumentation ist dem Anliegen jedoch nicht zuträglich. Anders Norbert Mette, der sich zwar für konfessionellen Religionsunterricht einsetzt, aber aus einer realistischen Einschätzung heraus zu anderen Zielen kommt, die für bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht durchaus anschlussfähig sind (Mette, 2002). Wenn Schweitzer etwa postuliert, der Staat allein könne Demokratie nicht gewährleisten und die Kirchen und damit den Religionsunterricht in der Rolle „intermediärer Institutionen“ ansieht, welche Demokratie unterstützen, so bemerkt Mette selbstkritisch, dass „der Religionsunterricht in seiner Historie nicht selten massiv mehr zur Repression als zur Emanzipation der Heranwachsenden beigetragen hat und dies auf seine Reputation bis heute nachwirkt“ (Mette, 2002, S. 87). Auch wenn der Synodenbeschluss die kritische Urteilsfähigkeit eigens als Ziel des Religionsunterrichts postuliert, kann diese Funktion, so Mette, keineswegs exklusiv beansprucht und anderen Fächern abgesprochen werden (Mette, 2002, S. 87). Ebenso kritisch sieht er den Anspruch, dass der Religionsunterricht den „Schülern und Schülerinnen [...] bei ihrer Verankerung in ihrer durch die Taufe grundgelegten konfessionellen Identität behilflich [sein könne], damit sie mit Angehörigen anderer Konfessionen bzw. Religionen und Weltanschauungen verständigungsfähig würden,“ denn ihre Kirche sei für den Großteil „weitgehend unbekanntes Territorium“ (Mette, 2002, S. 88). Die Ansprüche an den konfessionellen Religionsunterricht müssen realistischer werden. Es sei schon viel „erreicht, wenn den Schülern und Schülerinnen das Ihnen vertraute Religiöse ein Stück weit fremd wird und umgekehrt das ihnen fremde Religiöse ein Stück weit vertraut wird. Was sie jeweils für sich daraus machen, ist und bleibt ihre Sache.“ (Mette, 2002, S. 89)

Mit einem realistischen Blick auf konfessionellen wie auf den bekenntnisunabhängigen Unterricht muss Religionspädagogik die wichtigen Fragen angehen, welche sich in einem veränderten religiösen, gesellschaftlichen und politischen Kontext stellen, selbstverständlich unter Berücksichtigung des neuesten Standes des pädagogischen, insbesondere des schulpädagogischen Diskurses.

Welches sind die Möglichkeiten und Grenzen von sozialem Lernen in der Schule? Was kann Religionsunterricht wirklich zu interreligiösem Dialog beitragen? Wo spielt Schulkultur eine Rolle, was kann ein einzelnes Fach beitragen? Wenn man die Grenzen des konfessionellen Unterrichts bedenkt, wo die Andersgläubigen nicht real anwesend sind und die des religionskundlichen Unterrichts, dessen Beharren auf Neutralität ebenso ein interreligiöses Gespräch ausschließt, dann müssen jenseits von rein konfessionellen und strikt religionskundlichen Unterrichts neue didaktische Konzepte und Unterrichtssettings überlegt werden, welche den Zielen religiöser und schulischer Bildung am meisten dienen.

Das Thema Neutralität bildet die Achillesferse des religionskundlichen Modells, denn sie ist in einem pädagogischen Kontext nicht möglich. Unreflektierter Neutralitätsanspruch führt vielmehr zur Verschleierung von Interessen. Dennoch ist konfessionelle Positionalität nicht die einzige Alternative zum Neutralitätsanspruch. Grundsätzlicher ist aus Lernendensicht zu fragen, wie es sich überhaupt mit der Distanznahme zu Unterrichtsgegenständen in der Pflichtschule verhält? Ist sie vorgesehen oder nicht? Wie kann Aneignung und Zurücktreten von Unterrichtsgegenständen didaktisch angelegt werden? Wie sieht das in Bezug auf Religion und ethische Fragen aus?

Wie gestaltet sich die Rolle der Lehrperson? Sie hat die Verantwortung für den Lernprozess aller und muss deshalb in gewisser Weise „neutral“ sein, was die Ermöglichung von Lernen für alle Lernenden angeht. Sie muss selbstkompetent mit persönlichen und inhaltlichen Vorlieben umgehen, so dass sie nicht zum Nachteil im Lernprozess aller wird. Religionspädagogik sollte sich auf der reinen Ablehnung des Neutralitätsanspruchs nicht ausruhen, sondern – im Kontext von „Neutralität“ in der Pädagogik – reflektieren, worin die Rolle der Lehrperson beim religiösen Lernen einer religiös heterogenen Gruppe besteht.

Zu überdenken ist das Konzept von fester religiöser Identität, die behauptetermaßen Voraussetzung für eine feste konfessionelle Identität ist. Dieses starre Verständnis von Identität ist längst überholt (Büchel-Thalmeier, 2005). Vielmehr konstituiert Identität sich in einem kontinuierlichen Prozess der Kommunikation mit anderen und in der Bewältigung von Lebenssituationen und -aufgaben. Identität besteht aus Kontinuitäten, aus veränderlichen Anteilen und aus nicht auflösbaren Spannungsverhältnissen. Religionspädagogisches Nachdenken über Identität muss hier ansetzen und sich in den pädagogischen Diskurs zu Vielfalt und Heterogenität eingeben (Pithan u.a., 2009).

Schließlich stellen sich wichtige inhaltliche Fragen. Die Behandlung von nichtchristlichen Religionen hat im konfessionellen Religionsunterricht durchaus einen Platz. Wie stellt sich die Sache dar, wenn die Vielfalt von Religionen den sachlichen Schwerpunkt des Faches bildet? Wie wird man Weltreligionen in ihrer historischen und geographischen Vielfalt didaktisch gerecht? Ist das Konzept „Weltreligionen“ überhaupt geeignet? Welchen Platz hat Religionskritik, welchen haben atheistische und agnostische Positionen, besonders in der Primarschule? Die Frage nach den sachlichen Grundlagen des Professionswissens im Religionsunterricht muss neu religionspädagogisch angegangen werden.

Das sind nur einige der Fragestellungen, die sich ergeben, wenn die Religionspädagogik ihre konfessionelle Nische verlässt. Es ist nicht zu bestreiten, dass in dem Fach in seiner konfessionellen Anbindung erhebliche wissenschaftliche Leistungen erbracht worden sind und ein wissenschaftlicher Diskurs auf hohem Niveau gepflegt wird. Anders als die Religionswissenschaft ist der transdisziplinäre Ansatz im Hinblick auf die Pädagogik wie auf andere Disziplinen bereits lang gelebte akademische Praxis. Die Religionspädagogik würde allerdings sich als Wissenschaft diskreditieren, wenn sie sich damit zufrieden gibt, konfessionelle Lösungen für den schulischen Religionsunterricht zu vertreten. Im Interesse einer religiösen Bildung für alle kann die Theologie jedoch nicht der einzige religiöse Bezug der Religionspädagogik sein. Vielmehr sollte die Animosität von Theologie und Religionswissenschaft in der Religionspädagogik überwunden und eine erweiterte Transdisziplinarität praktiziert werden.

## Literaturverzeichnis

- Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid, K. (Hrsg.) (2015). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep.
- Birmingham City Council (2007). *The Birmingham Agreed Syllabus for Religious Education*. Birmingham: Birmingham City Council.
- Büchel-Thalmaier, S. (2005). *Dekonstruktive und rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse*. Münster: LIT.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2010). *Religion und Kultur. Lehrplan für die Primarstufe* (3. Aufl.). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Blickpunkt 1 (2012). *Religion und Kultur. Unterstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Blickpunkt 2 (2013). *Religion und Kultur. Sekundarstufe I*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Blickpunkt 3 (2013). *Religion und Kultur. Oberstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Die deutschen Bischöfe (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. Bonn: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz.
- Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern (2011). *Ethik und Religionen. Ein neues Fach. Abschlussbericht 2011*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung.
- Ebel, E. (2016). Bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht in der Schule – Bedrohung oder Chance für den konfessionellen Religionsunterricht. Eine Bestandsaufnahme aus Zürcher Sicht. In M. Jakobs (Hrsg.), *Sehen und gesehen werden. Impulse zu 50 Jahren Religionspädagogik in der Schweiz* (S. 205–214). Zürich: TVZ.
- Evangelische Kirche in Deutschland (1997). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift* (4. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts. Religiöser und religionskundlicher Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 188–202). Bern: hep.
- Frank, K. (2010). *Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frei, O. (1993). Wie Grenchen in den katechetischen Wortschatz kam. In Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Hrsg.), *Begegnung mit Karl Stieger. Stationen auf dem Weg eines Reformpädagogen. FS zum 85. Geburtstag von K. Stieger* (S. 62–74). Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Helbling, D., Kropac, U., Jakobs, M. & Leimgruber, S. (Hrsg.) (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*. Zürich: TVZ.



- Helbling, D. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Perspektive von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ im Lehrplan 21. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 262–278). Bern: hep.
- Hirschi, H. (2005). Moral und religiöse Bildung. In J. P. Wils & M. Zahner (Hrsg.), *Theologische Ethik zwischen Tradition und Modernitätsanspruch. Festschrift für Adrian Holderegger* (S. 315–324). Freiburg Schweiz: Academic Press.
- Jackson, R. (Hrsg.) (2007). *Religion and Education in Europe*. Münster: Waxmann.
- Jakobs, M. (2007). Ist Zweigleisigfahren der Dritte Weg? Aktuelle Entwicklungen des schulischen Religionsunterrichts in der Schweiz. *Theo-Web*, 6(1), 123–133.
- Jakobs, M. (2011). Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. In K. Schmid (Hrsg.), *„Religion“ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts* (S. 70–103). Bern: hep. [= 2011a]
- Jakobs, M. (2011) Herausforderung: Heterogenität. In K. Schmid (Hrsg.), *„Religion“ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts* (S. 104–110). Bern: hep. [= 2011b]
- Jakobs, M. (2013). Der Studiengang Master of Arts in Religionslehre mit integriertem Lehrdiplom an der Universität Luzern. In D. Helbling, U. Kropac, M. Jakobs & S. Leimgruber (Hrsg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 129–140). Zürich: TVZ. [= 2013a]
- Jakobs, M. (2013) Selbstverständnis und Kompetenz von Religionslehrpersonen im zweigleisigen Modell des Religionsunterrichts. In D. Helbling, U. Kropac, M. Jakobs & S. Leimgruber (Hrsg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 210–224). Zürich: TVZ. [= 2013b]
- Jakobs, M. (Hrsg.) (2016). *Sehen und gesehen werden. Impulse zu 50 Jahren Religionspädagogik in der Schweiz*. Zürich: TVZ.
- Johannsen, D. & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen und Gemeinschaft“. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 213–220). Bern: hep.
- Kanton Aargau, Departement Bildung Kultur und Sport (2004). *Umgang mit religiösen Bedürfnissen an der Volksschule. Handreichung für Schulleitungen, Schulpflegen und Lehrpersonen*. URL: <http://edudoc.ch/record/116075?ln=de> [Zugriff: 15.02.2016].
- Kenngott, E.-M. & Kuld, L. (Hrsg.) (2012). *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung*. Münster: LIT.
- Kilchsperger, J. R. (2014). Religion und Kultur im Kanton Zürich. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 89–103). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Kilchsperger, J. R. (2015). Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 203–212). Bern: hep.

- Knauth, T. (2015). Kein Ort. Nirgends? Dialogische Religionspädagogik an der Hochschule. *Theo-Web*, 14(2), 70–85.
- Kunz, R., Pfeiffer, M., Frank-Spörri, K. & Fuisz, J. (Hrsg.) (2005). *Religion und Kultur – ein Schulfach für alle*. Zürich: TVZ.
- Ladenthin, V. (2000). Religion als Schulfach? Antworten aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik. *Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz*, 3, 1–17.
- Ladenthin, V. (2006). Religion und die Bildung des Menschen. In H.-G. Ziebertz & G. R. Schmidt (Hrsg.), *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung* (S. 115–125). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Mette, N. (2002). Thesen zum Religionsunterricht. Zu seiner bildungstheoretischen und religionspädagogischen Verantwortung. *Orientierung*, 66, 86–89.
- Nordhofen, E. (2006). „So geht katholisch“. Ein Plädoyer für starke Mystagogie. *Communio*, 3, 225–230.
- Oelkers, J. (2011). *Religion und Kultur: Eine Standortbestimmung. Vortrag am 21.5.2011 in Zürich*. URL: [www.ife.uzh.ch](http://www.ife.uzh.ch) [Zugriff: 15.02.2016].
- Oelkers, J. (2013). *Religion im Rahmen öffentlicher Bildung: Erfahrungen mit Schulreform. Vortrag am 24.3.2013 in Zürich*. URL: [www.ife.uzh.ch](http://www.ife.uzh.ch) [Zugriff: 15.02.2016]. [= 2013a]
- Oelkers, J. (2013). *Religion und Kultur: Wie reagiert die Volksschule auf das Tagungsthema? Öffentlicher Vortrag am 6.12.2013 in Winterthur*. URL: [www.ife.uzh.ch](http://www.ife.uzh.ch) [Zugriff: 15.02.2016]. [= 2013b]
- Oelkers, J. (2015). *Bildungspolitik als Kulturpolitik. Öffentlicher Vortrag am 16.4.2015 in Zürich*. URL: [www.ife.uzh.ch](http://www.ife.uzh.ch) [Zugriff: 15.02.2016]. [= 2015a]
- Oelkers, J. (2015). *Kann man in der Schule das Zusammenleben in der Gesellschaft lernen? Öffentlicher Vortrag am 23.3. 2015 in Luxemburg*. URL: [www.ife.uzh.ch](http://www.ife.uzh.ch) [Zugriff: 15.02.2016]. [= 2015b]
- Simojoki, H. (2014). Religion in Strömen. Neue Aufbrüche im globalen Kontext. *Theo-Web*, 13(2), 35–43.
- Schatz, K. W. (2009). Konfessioneller Religionsunterricht? Ja!. *entwurf*, 3, 64–65.
- Scheunpflug, A. (2006). Diskus zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik. Weltbürgerliche Erziehung, evolutionäre Pädagogik und Religion. In H.-G. Ziebertz & G. R. Schmidt (Hrsg.), *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung* (S. 76–87). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schlag, T. (2006). Lehrerbildung à la Zürich – ein neues Fach „Religion und Kultur“ fordert die Religionspädagogik heraus. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 2, 123–135.
- Schmid, K. (2011). *„Religion“ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts*. Bern: hep.
- Schmid, K. (2016). Verliert die Kirche den Kontakt zur Schule? In M. Jakobs (Hrsg.), *Sehen und gesehen werden. Impulse zu 50 Jahren Religionspädagogik in der Schweiz* (S. 193–204). Zürich: TVZ.

- Schweitzer, F. (2005). „Religion für alle“ – ein religionspädagogischer Kommentar. In R. Kunz, M. Pfeiffer, K. Frank-Spörri & J. Fuisz (Hrsg.), *Religion und Kultur – ein Schulfach für alle* (S. 163–180). Zürich: TVZ.
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, 32(2), 93–103.
- Weisse, W. (Hrsg.) (1996). *Vom Monolog zum Dialog: Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik*. Münster: Waxmann.
- Willaime, J. (2007). Different Models for Religion an Education in Europe. In R. Jackson (Hrsg.), *Religion and Education in Europe* (S. 57–66). Münster: Waxmann.

*Prof. Dr. Monika Jakobs ist Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Luzern/Schweiz und Leiterin des Religionspädagogischen Instituts RPI.*