

Ergebnisse – Perspektiven – Desiderate

Dominik Helbling/Ulrich Kropač/Monika Jakobs/Stephan Leimgruber

Die neuen Entwicklungen des Religionsunterrichts in der Schweiz sind beispielhaft für das Spannungsfeld religiöser Bildung und Erziehung im schulischen Kontext unter den Bedingungen einer zunehmenden religiösen Pluralisierung und einer Infragestellung konfessioneller Arrangements besonders in deutschsprachigen Ländern. Der vorliegende Band präsentiert die unterschiedlichen Konzepte eines bekenntnisunabhängigen und eines konfessionellen Religionsunterrichts aus verschiedenen Perspektiven. In einer abschließenden «Querschnitts-Lektüre» sollen die Chancen und Probleme eines zweigleisigen Modells aufgezeigt und kritisch beleuchtet werden.

Zweigleisigkeit: simplifizierende Vorstellungen

Grundlegend für das Verständnis der schweizerischen Entwicklung ist zunächst die *theoretische* Unterscheidung zwischen konfessionellen und bekenntnisunabhängigen Formen des Religionsunterrichts. Diverse Beiträge des Bandes zeigen nun eindrücklich, dass diese Selbstverständlichkeit trügerisch ist. Sie verlangt vielmehr nach einer angemessenen Verhältnisbestimmung und nach einer sorgfältigen Differenzierung, die sowohl didaktische und inhaltliche als auch organisatorische Aspekte betrifft. Einmal abgesehen von sachlich wenig klärenden und zum Teil in der öffentlichen Diskussion polemisch verwendeten Etikettierungen wie «Bekenntnis versus Erkenntnis» bleiben sowohl die Grimmitt'sche Unterscheidung von «teaching about religion» und «teaching in religion» als auch jene zwischen bekenntnisunabhängigem und konfessionellem Religionsunterricht unterbestimmt, weil sie zu wenig nahe an den didaktischen Realitäten und am unterrichtlichen Geschehen selbst sind. Die Schwierigkeiten einer simplifizierenden Unterscheidung zeigen sich vor allem in den folgenden drei Feldern:

Der Umgang mit unterschiedlichen Religionen

Hinsichtlich des Umgangs mit verschiedenen Religionen ist davon auszugehen, dass im konfessionellen Religionsunterricht eine explizit christlich-positionelle Perspektive auf die verschiedenen Religionen nicht bloß möglich, sondern auch erwünscht ist. Dabei wird Positionalität nicht als exklusivistischer oder hegemonialer Anspruch des Christentums verstanden, sondern als eine notwendige Voraussetzung, sich zueinander in Beziehung setzen und miteinander in den Dialog treten zu können. Bekenntnisunabhängigkeit äußert sich dagegen darin, dass diese Bezugnahme auf unterschiedliche Religionen nicht aus dem Selbstverständnis einer einzelnen Religion heraus geschehen kann. Dadurch wird die Bewertung religiöser Phänomene, auf die aus pädagogischen Gründen nicht verzichtet werden kann, zur Herausforderung. Wann ist es angemessen, Religion(en) zu kritisieren, wann sind religiöse Ansprüche legitim, wann illegitim, wann sind sie menschenfreundlich, wann schädlich? Wie sind diese Beurteilungskriterien zu legitimieren, wenn nicht alles, was Ausfluss von Religion(en) ist, kritiklos entgegengenommen werden soll? Wie ist umgekehrt einer szientistischen Widerlegungsmentalität («Religion ist unvernünftig») bzw. Vulgärrationalität entgegenzutreten?

Möglicherweise hilft hier der Verweis auf einen gesellschaftlichen Konsens, der sich in den Menschenrechten und in demokratischen Aushandlungsprozessen äußert. Was bei der Beurteilung von kriegerischen Auseinandersetzungen, politischen, ökonomischen, ökologischen Prozessen usw. selbstverständlich geworden ist, erweist sich hinsichtlich religiöser Phänomene als ungewohnt und anspruchsvoll. Beurteilungsmaßstäbe muss es also auch im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht geben, damit kritisches Denken möglich ist. Diese Maßstäbe müssen transparent sein und den Schülerinnen und Schülern in einer Weise bewusst werden, dass sie sich damit auseinandersetzen können. Die Konsequenz daraus ist, dass in einem ausdrücklich der Pluralität und Toleranz verpflichteten Fach die Einübung fairer Gesprächsstrategien einen wichtigen Platz einnehmen muss.

Die Rolle der Lehrperson

Im hier verhandelten Spannungsfeld ist die Rolle der Lehrenden neu zu reflektieren. Im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht ist eine achtsame Moderation unterrichtlicher Prozesse im Modus der Distanz zur eigenen Überzeugung unabdingbar. Allerdings wissen wir bis dato wenig darüber, wie sich Lehrpersonen diese Rollenkompetenz aneignen können und wie sie dazu befähigt werden, die positionelle Vielfalt in einer Schulklasse zu moderieren, ohne in eine nivellierende und unkritische «All-Einheits-Attitüde» (R. Englert) zu verfallen. Für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, den Standpunkt und die Überzeugungen der Lehrpersonen zu kennen. Alles andere würde zu einem blutleeren Unterricht führen. Entwicklungspsychologisch betrachtet heißt das, dass die Lehrperson als personales Gegenüber wahrgenommen werden kann, mit dem man sich ernsthaft auseinandersetzen muss. Gerade der Religionsunterricht kann auf diese Einsichten der Entwicklungspsychologie nicht verzichten. Gleichzeitig muss die Lehrperson das Recht auf einen gewissen Persönlichkeitsschutz haben.

In Bezug auf die didaktischen, theologischen und religionswissenschaftlichen Kompetenzen für Lehrpersonen sollen die Anforderungen angemessen hoch und überprüfbar sein, was – wie in verschiedenen Artikeln dargelegt – durch gewisse Ausbildungsgänge gewährleistet sei. Diese Ausbildungen sollten allen Bewerberinnen und Bewerbern offen und zugänglich sein. Das bedeutet auch: Niemand darf von vornherein (z. B. weil er Pfarrer ist, weil er ein Theologiestudium absolviert hat oder einer Freikirche angehört) ausgeschlossen werden!

Die Ebene der unterrichtlichen Praxis

Hier ergeben sich weitere Spannungsfelder. So zeigt sich, dass eine überschneidungsfreie Abgrenzung eines bekenntnisunabhängigen und eines konfessionellen – hier im Sinne eines bekenntnisorientierten – Religionsunterrichts ihre Tücken hat. Analysiert man einige Lehrmittel genauer, so bleiben die Kriterien, wonach zu beurteilen ist, was die Schülerinnen und Schüler im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht lernen sollen, unklar (vgl. Art. 14). Auch entspricht die Rahmung eines Themas im Unterricht nicht automatisch einem bekenntnisunabhängigen Profil, nur weil der Unterricht rein organisatorisch «für alle» erteilt wird (vgl.

Art. 12). Auf der anderen Seite gehören verschiedenste lebensweltliche Themen zum «normalen» Angebot des konfessionellen Unterrichts.

So stellt sich die Frage: Wie wirkt sich konfessionelle Prägung im schulischen Rahmen aus, worin besteht das unverwechselbare pädagogische Profil? Aus kirchlicher Sicht stellt sich die Frage: In welchem Rahmen und unter welchen didaktischen Prämissen soll konfessionelle religiöse Bildung (vor allem außerhalb der Sakramentenkatechese bzw. des kirchlichen Unterrichts) stattfinden? Ein Konsens scheint darüber zu bestehen, dass vor Ort große Chancen darin zu sehen sind, religiöse Bildung im Sinne einer Komplementarität religiöser Bildungsangebote zu gestalten und zu koordinieren.

Bezugswissenschaften des Religionsunterrichts

In einigen Beiträgen (vgl. Art. 1, 12, 14, 17) wurde engagiert die Frage nach der oder den Bezugswissenschaften für das bekenntnisunabhängige Unterrichtsfach gestellt. Die hier versammelten Positionen sind unterschiedlich: Sie reichen von der exklusiven Zuständigkeitserklärung einer Disziplin bis hin zu interdisziplinären Vernetzungskonzepten. Letztgültig beantwortet werden konnte die Frage hier nicht.

Wie sind die genannten Gegensätze zu erklären? Erstens ist auf die unterschiedliche akademische Sozialisation und bestimmte Traditionen an Ausbildungsorten hinzuweisen. Zweitens ist festzuhalten, dass auf die bestehende unterrichtliche Praxis in unterschiedlicher Weise Bezug genommen wird. Die bekenntnisunabhängigen Formen des Religionsunterrichts in der Schweiz wurden seit den 1990er Jahren von im schulischen Umfeld engagierten Religionspädagoginnen und -pädagogen mit theologischem Studium gefordert, initiiert und begleitet. Sie bezogen sich dabei auf Erkenntnisse der religionspädagogischen Unterrichtsforschung und der Didaktik des Sachunterrichts und adaptierten diese auf das neue bekenntnisunabhängige Setting. Obwohl in der Praxis durchaus erfolgreich, litt der Unterricht unter einem gewissen Theoriedefizit. Dennoch muss es als ein Verdienst der aus der christlichen Theologie herkommenen Religionspädagogik bzw. Katechetik bezeichnet werden, dass sie die Kinderjahre des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts zu begleiten vermochte. Dabei konnte sie sich auf (konfessionelle) unterrichtliche Praxis beziehen und situativ zielführende Elemente übernehmen oder sich davon abgrenzen.

Religions- und Kulturwissenschaften hingegen interessieren sich – von wenigen Ausnahmen abgesehen – kaum für unterrichtliche Prozesse in der öffentlichen Schule. Von dieser Seite wird angefragt, ob die neuen Formen des Religionsunterrichts und die sich als theologisches Fach verstehende Religionspädagogik tatsächlich «bekenntnisunabhängig» seien. In dieser kritischen Anfrage klingen der Vorwurf einer obrigkeitlichen Vollzugsmentalität und die Befürchtung einer konfessionellen Indoktrinierung mit.

Die Religionswissenschaft hat diesbezüglich aufgeholt. Gerade im Hinblick auf die Frage, mit welchem Erkenntnisinteresse und mit welchem pädagogischen Interesse Religion und Religionen in der Schule thematisiert werden, kann die kulturwissenschaftlich ausgerichtete Religionswissenschaft einen wesentlichen Beitrag zur didaktischen Entwicklung leisten.

Bei der Auseinandersetzung zwischen theologisch-religionspädagogisch und religionswissenschaftlich-kulturhermeneutisch sozialisierten Positionen fällt auf, dass der jeweils «andere» Unterricht und seine wissenschaftliche Flankierung als defizitär beurteilt werden. Von religionspädagogischer Seite besteht die Befürchtung, dass ein bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht zu wenig schülerorientiert und letztlich lebensfremd sei, zu frontalen Unterrichtsmustern führe und rein kognitiv ausgerichtet sei. Von religionswissenschaftlicher Seite wird umgekehrt unterstellt, eine christlich orientierte Religionspädagogik gehe von einem überholten Religionsbegriff aus und setze Religion bzw. Religiosität als eine anthropologische Konstante voraus.

Festzuhalten ist, dass die christlich orientierte Religionspädagogik mit ihrer langen Geschichte wertvolle Grundlagen und Einsichten auch für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht bereithält. Andererseits müssen die kulturhermeneutischen und religionswissenschaftlichen Perspektiven didaktisch ernst genommen werden.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass zwischen religionskundlichem, ethischem und sozialem Lernen sowie individuellen religiösen Entwicklungsprozessen unterschieden werden muss. In den diversen konfessionellen bzw. bekenntnisunabhängigen Formen sind sie in unterschiedlicher Weise und Intensität im Blick. Entsprechend ist die Frage nach den Bezugsdisziplinen zu beantworten. Nicht verhandelbar ist nach unserer gemeinsamen Überzeugung der konsequent pädagogische Fokus.

Ein gemeinsames Wissenschafts- und Unterrichtsverständnis wird dabei erst zu entwickeln sein. Bewährte Formen der Zusammenarbeit

zwischen Religionspädagogik und Religionswissenschaft (vgl. Art. 8) können hier durchaus Vorbildcharakter haben.

Offene didaktische Fragen zum bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht

Obwohl der bekenntnisunabhängige Religionsunterricht in einigen Kantonen schon seit einiger Zeit etabliert ist, stellen sich doch zahlreiche didaktische Fragen. Vier seien im Folgenden angerissen:

Unterschiedliche Religionen und ihr Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler

Immer wieder wird diskutiert – besonders auch im Zusammenhang mit der Erstellung von Lehrmitteln –, welche Religionen mit welcher inhaltlichen und zeitlichen Gewichtung im Unterricht behandelt werden sollen. Ausschlaggebend für solche didaktischen Entscheidungen müssen erneut *pädagogische* Argumente sein. Vor ihnen hat sich die pragmatische Festlegung auf Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus als den «Weltreligionen» ebenso zu rechtfertigen wie die Bevorzugung des Christentums als der kulturprägenden Religion Europas. Soll der bekenntnisunabhängige Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, kulturelle Kohärenz aufzubauen, so wird er Religionen sinnvollerweise in Bezug auf ihren Zusammenhang mit und ihre Bedeutung für die hiesige Gesellschaft thematisieren. Konkret: Der Islam soll nicht nur im Kontext gegenwärtiger Migrationsströme erarbeitet werden, sondern auch in seiner historischen Bedeutung für Europa, was die Entwicklung von Philosophie, Theologie und Medizin betrifft. Ob Religion nun kulturgeschichtlich oder religionskulturell (vgl. Art. 9) erarbeitet wird, immer muss Unterricht auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein und nachweisen, in welcher Weise ihre individuelle Entwicklung durch den Religionsunterricht gefördert wird.

Religion und Religiosität

Charakteristisch für moderne Gesellschaften sind Prozesse der Deinstitutionalisierung von Religion und der autonomen Gestaltung der eigenen Religiosität; aktuelle Studien (z. B. von Ch. Bochinger) bestätigen diesen Trend. Die thematische Strukturierung des Religionsunterrichts nach Weltreligionen wird diesem Umstand nicht gerecht, wie übrigens auch nicht der kulturellen Vielfalt innerhalb der religiösen Richtungen und Glaubensgemeinschaften. Ebenso tritt die Unterscheidung zwischen gelehrter und gelebter Religion in den Hintergrund. Wird Religion nur als monolithischer Block oder als Orthodoxie präsentiert, so werden damit Vorurteile, Pauschalisierungen und eventuell folkloristischer Voyeurismus gefördert oder Ressentiments verstärkt. Es wäre genauer zu erörtern, wie der Vielfalt der Religionsausübung innerhalb der Religionen, aber auch außerhalb religiöser Institutionen Rechnung getragen werden kann.

Vernetzung des Religionsunterrichts mit anderen Fächern

Versteht sich der bekenntnisunabhängige Religionsunterricht als unentbehrliches Fach, das zum Verständnis von Welt beiträgt (vgl. Art. 3), so wird dies nicht möglich sein ohne die Auseinandersetzung mit anderen Fächern, die diesen Anspruch auch erheben, wie Sachkunde, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Biologie usw. Welchen spezifischen Beitrag liefert ein religionskundlicher Zugang zum Verständnis dieser Welt? Wie können sich verschiedene Fächer im Rahmen schulischer Bildung gegenseitig befruchten? Eine gemeinsame didaktische Weiterentwicklung ist dabei unbedingt erstrebenswert (vgl. Art. 11).

Bekenntnisunabhängigkeit im Spannungsfeld von negativer und positiver Religionsfreiheit

Die Angst vor religiöser Vereinnahmung (und mutmaßlich die Angst der Bildungsdirektionen davor, dass jemand rechtliche Schritte unternehmen könnte) ist in der schweizerischen Diskussion allenthalben spürbar. Dass Schülerinnen und Schüler weder zu einem bestimmten religiösen Bekenntnis noch zu Bekenntnislosigkeit hingeführt werden sollen, dar-

über besteht weitgehend Konsens. Die wohl stimmigste Parallele bildet hier die politische Bildung: Niemand sähe die Aufgabe politischer Bildung darin, auf ein bestimmtes Parteiprogramm einzuschwören. Gerne wird auf die *negative* Religionsfreiheit verwiesen. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass ein Verbot religiöser Artikulation im Unterricht für Schülerinnen und Schüler einen Verstoß gegen die *positive* Religionsfreiheit darstellt. Religiöse Fragen der Lernenden sind ein zentraler didaktischer Anknüpfungspunkt, der weiter bearbeitet werden muss. Der bekenntnisunabhängige Unterricht muss sich allerdings normativer Antworten enthalten. Die didaktische Diskussion wird sich daher um die Frage drehen müssen, wie Schule mit religiösen Artikulationen umgeht, damit Schülerinnen und Schüler vor Vereinnahmung geschützt werden und gleichzeitig das Recht auf eine freie Meinungsäußerung gewährt ist.

Die Rolle der Lehrperson ist damit untrennbar verbunden. (vgl. Art. 15). Es ist eine Frage der Rollenkompetenz, ob eine Lehrperson fähig ist, persönliche Einstellungen zu äußern, ohne dass diese vereinnahmend wirken.

Profilierung der Katechese

Dass sich die öffentliche Schule für eine religiöse Grundbildung engagiert, wird in den Kirchen und Religionsgemeinschaften zumindest auf Leitungsebene zustimmend zur Kenntnis genommen. Es bedeutet eine Aufwertung des Themas Religion, wenn sich Schülerinnen und Schüler während ihrer obligatorischen Schulzeit regelmäßig, sachgemäß und mit Blick auf ein gedeihliches Zusammenleben damit beschäftigen können. Kirchen und Religionsgemeinschaften haben mehrheitlich die Einführung des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts kritisch und anwaltschaftlich unterstützt, und es wäre zu wünschen, dass dies in Zukunft so bleibt. Aus konfessioneller Perspektive ist die religiöse Bildung *aller* Schülerinnen und Schüler zu fördern. Des Weiteren wird damit der Stellenwert religiöser Themen als allgemeinbildend gestärkt.

Einige Beiträge in diesem Band zeigen exemplarisch, wie die Kirchen mit einer Neuprofilierung ihrer eigenen Angebote auf die Implementierung der neuen Fächer reagieren (vgl. Art. 4, 5, 6). In einigen Landeskirchen und Pfarreien sind solche Innovationen in vollem Gang, andere reagieren eher abwartend und zurückhaltend auf die schulischen Entwicklungen. Wenn auch kein zwingender Zusammenhang zwischen

bekenntnisunabhängigem und konfessionellem Religionsunterricht besteht, so ist in diesem Buch doch deutlich geworden, dass sich die unterschiedlichen Ziele und Aufgaben sinnvoll aufeinander beziehen lassen (vgl. Art. 14).

Die schulische Entwicklung bietet für die Kirchen und Religionsgemeinschaften die Chance, ihre Angebote vermehrt aus dem schulischen Korsett zu befreien und sie stärker lebensbezogen und lebensrelevant zu profilieren und gezielter auf Glaubensvollzug und (Glaubens-)Gemeinschaft auszurichten (vgl. Art. 5, 6) oder generationenverbindende Projekte zu fördern (vgl. Art. 2). Die Herausforderung wird bleiben, dass die Kirche sich nicht selbst genügen und sich nicht aus der Öffentlichkeit zurückziehen darf (vgl. Art. 7), sondern sich weiter in den gesellschaftlichen Diskurs einbringt. Auch wäre über neue Formen kirchlicher Präsenz in den Schulen nachzudenken (vgl. Art. 13) wie beispielsweise Schulpastoral, Projektunterricht, multireligiöse Feiern oder Segensfeiern bei Stufenübertritten.