

RelBib

Bibliography of the Study of Religion

<https://relbib.de>

Dear reader,

This is a self-archived version of the following article:

Author: Jödicke, Ansgar
Title: "»Religion und Kultur« - ein religionswissenschaftlicher Kommentar"
Published in: Religion und Kultur - ein Schulfach für alle?.
Zürich: Theologischer Verlag Zürich
Year: 2005
Pages: 205 – 220
ISBN: 3-290-17346-1

The article is used with permission of [TVZ / Pano](#).

Thank you for supporting Green Open Access.

Your RelBib team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

«Religion und Kultur» – ein religionswissenschaftlicher Kommentar

Ansgar Jödicke

Das öffentliche Interesse an Religion ist in den letzten Jahren wieder gewachsen – und zwar nicht unbedingt das Interesse an einer institutionell «unsichtbaren» Religiosität, wie dies seit längerem in der religionssoziologischen Literatur beobachtet wurde¹, sondern gerade auch das Interesse an den traditionellen Religionen.² Daraus lässt sich noch keine Wende der Säkularisierungstendenz ablesen, da sich dieses Interesse zunächst nur in einer öffentlichen Diskussion über die Rolle der Religion – z.B. über den Religionsunterricht – niederschlägt. Aber der religiöse Faktor wird offensichtlich wieder ernster genommen, und die Diskussion über die Abschaffung des Religionsunterrichts wurde durch eine Diskussion über die Art des Religionsunterrichts ersetzt. Sogar im laizistischen Frankreich beginnt man darüber nachzudenken, wie Religion an der Schule unterrichtet werden kann.³

Die Religionswissenschaft ist bei der Untersuchung der Entwicklung des Religionsunterrichts nicht unbeteiligt. Da die Religionswissenschaft selbst auch mit der Vermittlung von Wissen über verschiedene Religionen befasst ist und eine lange Tradition der Auseinandersetzung mit der Frage der unparteilichen Darstellung von Religionen vorweisen kann, steht die Disziplin der Religionswissenschaft in natürlicher Nähe zu einem religionskundlichen Unterricht. Diese innere Verwandtschaft muss jedoch nicht dazu führen, dass sie diese Form des Unterrichts uneingeschränkt empfehlen muss. Es ist notwendig, auch die Grenzen eines religionskundlichen Unterrichts zu erkennen. Als Wissenschaft von der Entwicklung der Religionen befasst sich die Religionswissenschaft auch mit der kulturellen Entwicklung der modernen Gesellschaft und erforscht dabei den Religionsunterricht als einen kleinen, wenngleich nicht unbedeutenden Strang.

¹ T. Luckmann, *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt 1991.

² Vgl. z.B. die zahlreichen Sachbücher, die seit einiger Zeit in verschiedenen Verlagen erscheinen.

³ Der Bericht von R. Debray über «L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque» (février 2002) schlug hohe Wellen. Vgl. R. Nouailhat, *Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité*, Paris 2003.

Im Folgenden werde ich die Zürcher «Religion und Kultur»-Unterrichtskonzeption kommentieren und zwar zunächst (I) anhand einiger ausgewählter Aspekte des Konzeptes vor dem Hintergrund europäischer Vergleichsfälle. Der zweite Abschnitt (II) behandelt dann idealtypisch verschiedene Unterrichtskonzeptionen, wobei sich das Zürcher Modell als innovative Lösung grundlegender Probleme anderer Modelle herausstellt.

I Elemente der Zürcher Konzeption im europäischen Vergleich

In Europa ist eine Neukonzeption des Religionsunterrichts derzeit kein Einzelfall. In zahlreichen Ländern ist der Religionsunterricht in die Diskussion geraten; vielfach existieren bereits Regelungen, die erst seit kurzer Zeit in Kraft sind.⁴ Es ist hier nicht der Ort, diese Diskussionen im Einzelnen nachzuzeichnen; vielmehr geht es darum, die vom Zürcher Bildungsrat initiierten Reformen aus religionswissenschaftlicher Sicht zu kommentieren und in den Rahmen der europäischen Entwicklung einzuordnen. Die Zürcher Unterrichtskonzeption weist in einer ganzen Reihe von Aspekten in eine Richtung, die sich auch in anderen europäischen Ländern findet.

1. Nicht-christliche Religionen

Schon mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, der in Zürich 1992 eingeführt wurde, wurde das strikt konfessionelle Prinzip aufgegeben. Dem ökumenischen Zeitgeist entsprechend werden Katholiken und Protestanten zur Zeit noch gemeinsam unterrichtet. Der Unterricht ist damit eine Veranstaltung der Schule in Kooperation mit den beiden grossen christlichen Kirchen. Die Beschäftigung mit nicht-christlichen Religionen spielt eine untergeordnete, wenngleich zunehmend wichtigere Rolle. Der «Religion und Kultur»-Unterricht bezieht demgegenüber nicht-christliche Religionen explizit in den Unterricht mit ein und zwar auf zweifache Weise: Einerseits sollen nicht-christliche Religionen im Unterricht inhaltlich stärker als bisher behandelt werden. Andererseits soll die obligatorische Teilnahme Gläubiger nicht-christlicher Religionen am Unterricht ermöglicht werden.

⁴ P. Schreiner/H. Spinder/J. Taylor/W. Westerman (Hgg.), *Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education. A Reader*, Comenius-Institut, Münster 2002; H. Schultze, *Religions- und Ethikunterricht an öffentlichen Schulen im länderübergreifenden Vergleich*, Würzburg 2003.

Beide Aspekte sind in vielen Ländern zentrales Anliegen einer Umorientierung des Religionsunterrichts. In England⁵ wurde z.B. bei einer unter Margaret Thatcher durchgeführten Reform (*Education Reform Act 1988*) festgehalten, dass alle neuen Lehrpläne *«should reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain»*⁶. Die Lehrpläne werden in England in regionalen Gremien erstellt, in denen auch die ansässigen Religionsgemeinschaften vertreten sind. Um auch nicht-christliche Schülerinnen und Schüler möglichst zu integrieren, besteht sogar die Möglichkeit, den verpflichtenden Schulgottesdienst an die verschiedenen Religionen anzupassen – ein Unterfangen, welches jedoch immer stärker auf Widerstand stösst. Sieht man einmal von der problembehafteten Multikulturalität im Gottesdienst ab, ist die Präsenz nicht-christlicher Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht und die Behandlung nicht-christlicher Religionen zur Normalität geworden.

Ein etwas anderer Weg in diesem Problemfeld wurde in den Niederlanden verfolgt, indem dort dem erzieherischen Gestaltungswillen der Religionsgemeinschaften in einem finanziell grosszügig unterstützten Privatschulwesen – das dort etwa 75% des gesamten Schulwesens ausmacht – Raum gegeben wurde. In jüngster Zeit wurde es jedoch immer stärker als Problem empfunden, dass die Kontrolle des Unterrichts nicht genügend gewährleistet ist. Die Niederlande, die sich in ihrem Selbstverständnis schon seit längerem als multikulturelles Land definieren, sind nun gezwungen, die Freiheit des Privatschulwesens wieder etwas einzuschränken. Für die Primarstufe wurde als Ergänzung zum konfessionellen Unterricht seit 1985 ein Fach «Geistige Strömungen» (*Geestelijke Stromingen*) eingeführt, welches auch an Privatschulen unterrichtet werden muss.⁷

Kommentar

Historisch finden sich vergleichbare Entwicklungen auch in anderen Ländern; sie können als Ausdruck von soziokultureller Pluralisierung sowie als Reaktion darauf verstanden werden. In keiner der neueren Reformen zum

⁵ Ähnlich in Wales, aber anders in Schottland und Nord-Irland.

⁶ *Education Reform Act 1988*, Section 8:3, zit. nach Saemann, *Evangelisch-reformierte Monatszeitung*, Bern 2002 (Anm. 9). Im *Education Act* von 1996 ist es Sec. 375(2).

⁷ C. Bakker, *Die Niederlande als multikulturelle Gesellschaft*, in: ders. u.a. (Hg.), *Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern*, Münster 2002.

Religionsunterricht fehlt der legitimierende Hinweis, dass die Gesellschaft pluralistisch geworden sei. Der Religionsunterricht ist damit staatliches Instrument kultureller Integration geworden, was Auswirkungen auf die Darstellung von Religion und auf die daran beteiligten Religionen beinhaltet.

Auf der anderen Seite haben alle grösseren Religionen eigene Erziehungssysteme entwickelt, die auch ausserhalb der Schule funktionsfähig sein können. Im Fall des Christentums bildete diese religiöse Unterweisung die Grundlage für das staatliche Schulsystem – in inhaltlicher und in organisatorischer Hinsicht. Es existiert deshalb eine lange Tradition der Auseinandersetzung mit Assimilationstendenzen an die schulischen Rahmenbedingungen von Seiten einer «fortschrittlichen» Theologie⁸, Emanzipationsversuchen von Seiten einer «fortschrittlichen» Pädagogik⁹ und selbstverständlich mit jeweiligen Gegenbewegungen. Das Christentum hat diesen Teil der europäischen Kulturgeschichte wesentlich mitgestaltet, aber es war bei der religiösen Unterweisung nie nur auf das öffentliche Schulsystem angewiesen und ist immer noch parallele Wege gegangen, z.B. im Konfirmanden- und Firmunterricht, durch Einbezug der Familie oder durch Milieubildung im Katholizismus. Der an den Schulen institutionalisierte Religionsunterricht ist das Ergebnis der christlichen Religionspädagogik, die sich mit den Möglichkeiten im modernen Schulwesens auseinandergesetzt hat.

Im Fall von Minderheiten-Religionen ist diese Tradition der Auseinandersetzung mit der öffentlichen Schule nicht gegeben oder sehr viel geringer ausgeprägt. Die Entwicklung der religiösen Erziehung neben der öffentlichen Schule kann sehr unterschiedlich erfolgreich sind. In der Schweiz ist das jüdische Unterrichtswesen z.B. nahezu ohne Einschränkung funktionsfähig. Ein muslimisches Erziehungswesen ist hingegen erst im Entstehen begriffen. Gerade diese Parallelkultur wird von staatlicher Seite oft als unkontrollierbar empfunden, weshalb der Einbezug von Minderheiten-Religionen in die öffentliche Schule vorangetrieben wird. In Teilen Deutschlands wirbt man beispielsweise mit diesem Argument für einen muslimischen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule.¹⁰

⁸ Vgl. z.B. R. R. Osmer/F. Schweitzer, Religious Education Reform Movements in the United States and in Germany as a Paradigmatic Response to Modernization, in: International Journal of Practical Theology 1/2 (1997), S. 227-254.

⁹ Vgl. dazu J. Oelkers u.a. (Hg.), Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim 2003.

¹⁰ T. Bauer/L. Kaddor/K. Strobel (Hgg.), Islamischer Religionsunterricht. Hintergründe, Probleme, Perspektiven, Münster 2003.

Eine Spaltung in einerseits schulische und andererseits ausserhalb der Öffentlichkeit befindliche Vermittlungsinstitutionen von Religion birgt Risiken für den Zusammenhalt der Gesellschaft. Eine solche Spaltung kann sogar die *Mainstream*-Religiosität betreffen. In der Türkei ist seit der Wiedereinführung des Religionsunterrichts in den 50er Jahren die Integration des religiösen Selbstverständnisses in den schulischen Religionsunterricht nie ganz gelungen.¹¹ Dieses Beispiel ist möglicherweise gar nicht so weit von den Verhältnissen im Christentum entfernt, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Auch in den Ländern mit einem *Mainstream*-Christentum ist eine solche Spaltung denkbar, bei der eine «offizielle Version» von Religion an der Schule gelernt und z.B. im evangelikalen Milieu ausserhalb der Schule ein völlig anderes Verständnis von Religion vermittelt wird. Insofern ist die Bindung von Religionen an die Schule ein Anliegen vieler Staaten, bei welchem jedoch immer damit gerechnet werden muss, dass Religionen auf Eigenständigkeit ausgerichtet sind und sich nicht zu sehr in die Obhut staatlicher Organisationen begeben wollen.

Religionsunterricht als Element multikultureller Bildungspolitik verfolgt in der öffentlichen Schule also eine doppelte Zielrichtung: einerseits die Behandlung der pluralistischen Gesellschaft im Unterricht, andererseits die Einbindung der Religionsgemeinschaften in die staatlich kontrollierte Bildungspolitik.¹²

2. Bildungspolitik

Der Vorstoss im Kanton Zürich wird von der Bildungspolitik getragen. Es sind nicht die Kirchen oder kirchlich engagierte Politiker, es ist auch keine theologische Reformpädagogik, die sich zu Wort meldet, es ist eine bildungs- und staatspolitisch verantwortete Reform, die in Kooperation mit den Religionsgemeinschaften umgesetzt werden soll.

Auch dieser Aspekt hat Parallelen in Europa. Das Verhältnis der Religionsgemeinschaften zum Staat ist in den Ländern Europas sehr verschieden ausgestaltet. Die oben beschriebene Reform in England war eine des gesamten Schulwesens, bei der dann die Kirchen einbezogen wurden. Im deutschen Bundesland Brandenburg wurde nach der so genannten Wende in der neuen Schulgesetzgebung statt des sonst in Deutschland üblichen konfessionellen Unterrichts ein religionskundlicher Unterricht mit nicht unproblematischer

¹¹ A. Sahin, Religious Education in Turkey, in: Panorama 13/2 (2001), S. 64-68.

¹² R. Leiprecht (Hg.), Schule in der multikulturellen und pluriformen Gesellschaft, Schwalbach 2004.

Verbindung von Ethik und Lebensgestaltung (LER: «Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde») konzipiert.¹³ Die Kirchen hatten während des Modellversuchs ihre Beteiligung abgesagt und nach seiner Einführung eine Klage beim Bundesverfassungsgericht gegen diese Unterrichtskonzeption eingereicht mit dem Ergebnis, dass der konfessionelle Religionsunterricht aufgewertet wurde.

In Schweden existiert zwar formal betrachtet eine Staatskirche, die lutherische Kirche wurde allerdings von der Gestaltung des Religionsunterrichts geradezu ausgeschlossen. Dort gibt es seit 1969 einen Religionskundeunterricht (Religionskunskap). Die Kirche ist an der Auswahl und Kontrolle der Lehrenden nicht beteiligt, aber Geistliche dürfen diesen Unterricht im Prinzip erteilen.¹⁴

Kommentar

Historisch gesehen können die Vorgänge in Zürich als ein weiteres Zeichen der Veränderung der Rolle der grossen Kirchen in der Gesellschaft gewertet werden. Gerade der Religionsunterricht ist ein umstrittenes Feld, in dem sowohl Staat als auch Kirchen je nach verfassungsrechtlichen Vorgaben Mitsprache beanspruchen können. Das neue Modell in Zürich ist gewiss nicht explizit gegen die Kirche gerichtet, aber es demonstriert einen staatlichen Gestaltungswillen in religiösen Fragen, der sich auch auf die Inhalte des Unterrichts auswirkt. Die europäischen Beispiele einer Neuordnung des Religionsunterrichts sind in diesem Sinn Ausdruck religionspolitischer Initiative der staatlichen Instanzen.

Inwieweit die staatspolitischen Bildungsziele mit konfessionellen Zielen vereinbar sind, ist umstritten. Die christliche Religionspädagogik vertritt häufig einen harmonisierenden Ansatz und versteht sich bisweilen selbst als zivilreligiöses Element im modernen Staat.¹⁵ Dies ist jedoch auch innerhalb des Christentums umstritten und fordert den Widerspruch stärker konfessionell orientierter Positionen heraus.

Die europäische Religionsgeschichte der letzten 100 Jahre ist unter anderem gekennzeichnet durch grosse Veränderungen des christlichen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen mit der Folge, dass dieser de facto zur

¹³ Zu LER, S. Gruehn u.a. (Hg.), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim 2001.

¹⁴ R. Larsson, Sweden, in: P. Schreiner (Hg.), *Religious Education in Europe*, Münster 2000, S. 159-164.

¹⁵ R. Schieder, *Wieviel Religion verträgt Deutschland?*, Frankfurt 2001.

Zeit in vielen Fällen solche bildungstheoretisch formulierten Aufgaben mit-übernimmt.

Auf der anderen Seite unterscheiden sich die bildungstheoretischen und die katechetischen Begründungen und Zielsetzungen des Unterrichts signifikant. Erstere zielen auf einen gesellschaftlich angemessenen Umgang mit Religionen, letztere zielen auf eine Hinführung zum Glauben. Sowohl die Bildungspolitik als auch die Religionsgemeinschaften werden gut beraten sein, sich über die verschiedenen Interessenlagen keine Illusionen zu machen.

3. *Teaching about Religion*

In konsequenter Umsetzung der bildungspolitischen Stossrichtung sieht der Zürcher Vorschlag einen Religionsunterricht vor, der sich nicht das Ziel setzt, eine religiöse Identität bei den Jugendlichen auszubilden, sondern auf der Vermittlung von Informationen und Kenntnissen aufbaut. Vorgesehen ist ein Unterricht, der obligatorisch von allen Schülerinnen und Schülern besucht werden muss. In diesem Punkt weicht die Zürcher «Religion und Kultur»-Konzeption von allen mir bekannten bestehenden Konzepten des Religionsunterrichts ab – lediglich im Kanton Luzern bestehen vergleichbare Tendenzen.

Zahlreiche andere Länder haben das Prinzip des *Teaching about Religion* bereits in ihre Zielvorgaben integriert, auch wenn nicht immer ganz deutlich ist, in welcher Weise dieses Ziel verwirklicht wird. In England z.B. besteht der Modell-Lehrplan aus zwei Teilen: Zunächst ein *Teaching about Religion*, dann ein *Learning from Religion*.¹⁶ Durch die Kombination dieser Ziele besteht jedoch die Gefahr, dass *Teaching about Religion* lediglich die Basis für eine weitergehende Verwendung von Grundlagenwissen dient.

Die längsten Erfahrungen mit der Konzeption eines Religionsunterrichts *Teaching about Religion* mit eigenständigen Zielsetzungen finden sich in Dänemark und Schweden. In Dänemark wurde mit dem Grundschulgesetz von 1975 der Religionsunterricht zu einem ordentlichen Lehrfach, das in allen Jahrgängen, mit Ausnahme des 7. und 8. Schuljahres, in denen Konfirmandenunterricht erteilt werden kann, auch an Gymnasien Pflichtfach ist. In Schweden gibt es seit 1991 das Fach «Religion – Ethik – Lebensfragen» (REL).

Weitere Länder haben in den letzten Jahren gleichfalls in dieser Richtung Unterrichtskonzeptionen entwickelt. In Spanien war seit dem Schuljahr

¹⁶ Vgl. die Lehrpläne der Erziehungsbehörde, welche als Modell für viele dienen: <http://www.qca.org.uk/3262.html> (März 2005).

2003/04 die Wahl zwischen einem konfessionellen katholischen Religionsunterricht und einem neutralen Fach Religionskunde vorgesehen. Diese Neukonzeption wurde jedoch nach dem Regierungswechsel wieder rückgängig gemacht. Die seit dem Schuljahr 2003/04 gültige Konzeption in Liechtenstein ist eng an die Zürcher Vorschläge angelehnt, ist jedoch vor dem kirchenpolitischen Hintergrund des neu gegründeten Bistums Vaduz zu verstehen. Auf das Fach «Geistige Strömungen» in den Niederlanden wurde bereits hingewiesen.

In vielen Ländern, die ein *Teaching about Religion* propagieren, wird der Anspruch erhoben, allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrem weltanschaulichen Hintergrund gerecht zu werden. Auf der anderen Seite hat das Menschenrecht der Religionsfreiheit auch bei derartigen Konzeptionen dazu geführt, eine Abmeldemöglichkeit einzurichten. Als Alternative zum allgemeinbildenden Unterricht ist dann häufig der konfessionelle Unterricht vorgesehen.

Das Obligatorium in der Zürcher Konzeption erfordert einen religionskundlichen Unterricht, dessen Besuch für die Schülerinnen und Schüler keinen Konflikt mit der Religionsfreiheit beinhalten darf. Es stellt deshalb einen zentralen Aspekt des Zürcher Konzepts dar, das keine Vorbilder hat, das aber – wie ich im zweiten Teil zeigen werden – in besonderer Weise geeignet ist, Teil einer pluralismusfähigen Religionspolitik zu sein.

Kommentar

Die Beispiele für *Teaching about Religion*-Konzepte weisen auf eine Entwicklung mit langer Tradition hin, in der das kirchliche Monopol der Vermittlung von Kenntnissen über Religion aufgebrochen wurde. Diese Differenzierung verschiedener Zugänge zur Religion ist eine spezifische Entwicklung der europäischen Religionsgeschichte, die sich zur Zeit auf der institutionellen Ebene des Religionsunterrichts niederschlägt. Sie ist Ausdruck einer gesellschaftlichen Distanzierung von der eigenen *Mainstream*-Religion und insofern ein Ausläufer der Säkularisierung.

Allerdings zielt diese Distanzierung weder auf Religionskritik bzw. auf eine Minderung von Religion in der Gesellschaft noch auf eine Transformation der Gestalt von Religion in eine «unsichtbare Religion» oder Zivilreligion. Ein stimmiges Konzept des *Teaching about Religion* reduziert das Unterrichtsziel nicht auf bloße Informationsvermittlung und Zubringerdienste; vielmehr handelt es sich um einen eigenständigen Zugang zu religiösen Phänomenen, der durch eine grundlegende Distanz gegenüber religiösen Ansprüchen gekennzeichnet ist, und der sich prinzipiell von einer konfessionellen Unterweisung, ebenso aber auch von einem interreligiös-anthropologischen Zugang unterscheidet.

Kulturgeschichtlich gesehen befriedigt dieses Konzept ein Bildungsinteresse, welches unter den Bedingungen der Religionsfreiheit realisierbar ist und welches einem breiten Interesse auch kirchenferner Christen entgegenkommt. Gerade durch die konzeptionell verankerte Distanzierung wird der Privatisierung von Religion in der modernen Gesellschaft Rechnung getragen, andererseits aber die Präsenz der Religion im öffentlichen Raum nicht ausgeschlossen. Trotz ihrer sekundären Rolle wird Religion in der Gesellschaft gleichzeitig präsent gehalten; das Interesse an Religion wird befriedigt und der Umgang mit Religion(en) wird antizipiert. In der religionskundlichen Form des Wissens über Religion hält sich die Gesellschaft die Option für Religion offen, überlässt es aber dem Einzelnen, diese Option zu realisieren. In dieser Form könnte sich ein spezifisch europäischer Weg des modernen gesellschaftlichen Umgangs mit Religion entwickeln.

II Religion an der öffentlichen Schule: Modelle

Der Zürcher Vorschlag entspricht in einer Reihe von Aspekten europäischen Entwicklungen. Wie sich zuletzt gezeigt hat, hängen die vorgestellten Aspekte und deren Problematik jedoch wesentlich von der Gesamtkonzeption des Religionsunterrichts ab.

Überblickt man die verschiedenen Konzeptionen des Religionsunterrichts in Europa, liegt der Schluss nahe, dass die verschiedenen Tendenzen, welche die moderne Entwicklung des Religionsunterrichts prägen, nicht sinnvoll zu einer einzigen Form des Religionsunterrichts verbunden werden können. Auf der einen Seite soll die öffentliche Schule einen Raum zur Entfaltung von Religion bieten – und zwar nicht nur für die *Mainstream*-Religion, sondern auch für die Vielzahl der Minderheiten. Die Schule soll eine Zivilisierung der Religion¹⁷ garantieren, aber die Religionen sollen sich in den vermittelten Inhalten dennoch wiedererkennen. Die verschiedenen Instanzen der Vermittlung religiösen Wissens in der Gesellschaft sollen nicht auseinander brechen in einen schulischen und einen ausserschulischen Bereich. Gleichzeitig soll ein Fach entstehen, welches für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom weltanschaulichen Hintergrund pädagogisch und bildungstheoretisch sinnvoll ist.

Die Aporien der Anforderung an den modernen Religionsunterricht in Europa bestehen darin, dass der ursprünglich konfessionelle christliche Religionsunterricht in den vergangenen 200 Jahren in zwei Dimensionen trans-

¹⁷ Vgl. R. Schieder, *Wieviel Religion verträgt Deutschland?*, Frankfurt 2001.

formiert wurde: Zum einen von einer ausserschulisch-kirchlichen, bekenntnisgebundenen Unterweisung zu einem schulischen Religionsunterricht mit zivilgesellschaftlichen Aufgaben, zum anderen von einem kirchlichen Instrument konfessioneller Sozialisation zu einem staatlichen Instrument kultureller Integration. Keine Aporie dagegen ist die Idee, dass man Religion in einem Unterricht lehren könne oder in der Differenz zwischen dem Wissen und dem Leben von Religion, zwischen Kenntnis und Bekenntnis. Diese Probleme wurden längst in der christlichen Religionspädagogik reflektiert und gelöst.¹⁸

Die Aporie entsteht erst in einem gesellschaftlich-geschichtlichen Zusammenhang, wenn die Einbindung der Religionsgemeinschaft in die Schule dazu führt, dass die konfessionell sozialisierende Funktion des Religionsunterrichts durch zivilgesellschaftliche Ziele erweitert wird.

Die Implementierung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule ging im Christentum relativ unproblematisch einher mit einer Transformation der religiösen Inhalte im Hinblick auf zivilgesellschaftliche Werte. Subjektorientierung und Erfahrungsorientierung sind ebenso Zeichen dieser Transformation wie zivilreligiöse Werte, z.B. religiöse/weltanschauliche Toleranz. Religionen von Migranten werden mit diesen Veränderungen in der Regel erst in der Diaspora konfrontiert.

Die zweite Entwicklung geht qualitativ über die Einbindung von Religionsgemeinschaften in das öffentliche Schulsystem hinaus, indem eigenständige bildungspolitische Ziele verfolgt werden. Diese Möglichkeit wird zur Zeit in der öffentlichen Diskussion über den Religionsunterricht verstärkt wahrgenommen und umgesetzt.

In Folgendem werde ich idealtypisch drei Modelle analysieren, welche die genannten Aporien aufzulösen suchen.

1. Allgemeiner Religionsunterricht

Viele Autoren teilen die Einschätzung einer Aporie der Anforderungen an einen modernen Religionsunterricht nicht. Sie gehen davon aus, dass eine einzige Unterrichtsform für alle Schülerinnen und Schüler ein adäquates Konzept darstellt. Ein derartiger allgemeiner Religionsunterricht, der bislang die meisten Modelle eines modernen Religionsunterrichts dominiert hat, hat seine Vorbilder im Bereich der christlichen Religionspädagogik. Diesem Konzept entspricht es, möglichst alle Schülerinnen und Schüler anzusprechen

¹⁸ G. Biemer/W. Tzscheetzsch, Art.: Katechese, Katechismus, in: Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 4, 1998, S. 922-931.

und die Abmeldequoten gering zu halten, da man ja eine zivilgesellschaftlich annehmbare, diskursfähige Bildung vermitteln will. Die Egalisierung der Inhalte wird dabei häufig durch einen anthropologischen Religionsbegriff zu erreichen versucht. Dieser geht von einer religiösen Disposition des Menschen aus. Da diese Disposition allen Menschen unterstellt wird, eignet sich dieser Religionsbegriff in besonderer Weise, um alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen anzusprechen, unabhängig von ihrem weltanschaulichen Hintergrund. Auf diesem Konzept basiert z.B. der in diesem Band vorgestellte Hamburger Weg, ebenso grosse Teile des englischen Modell-Lehrplans. Der anthropologische Religionsbegriff ist eng verbunden mit der spezifisch modernen Entwicklung des Christentums zu einer subjektorientierten Religiosität. Er ist deshalb nur *ein* möglicher Religionsbegriff, zu dem es auch innerhalb des Christentums prominente Gegenentwürfe gibt.

Der anthropologische Zugang zur Religion ist religionsgeschichtlich als eine bestimmte Richtung innerhalb der christlichen Religion zu werten. Sowohl areligiöse Haltungen als auch Menschen, die im traditionellen Sinn einer spezifischen Religion angehören, können sich mit grosser Aussicht auf Erfolg von einem solchen Unterricht unter Berufung auf die Religionsfreiheit dispensieren lassen. Deshalb wurde in all diesen Konzeptionen letztlich nie auf das Befreiungsrecht vom Unterricht verzichtet, obwohl dies eigentlich dem Sinn des Unterrichts widerspricht, der ja alle ansprechen soll.

2. Allgemeiner oder konfessioneller Religionsunterricht

Als zweite Lösungsmöglichkeit setzt sich deshalb vielfach ein Modell mit Wahlmöglichkeit durch: Auf der einen Seite gibt es einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht von einer oder mehreren Religionsgemeinschaften, zum anderen – als Alternative – einen meist mit religionskundlichen Elementen kombinierten Ethikunterricht. In der Regel bildet der konfessionelle Unterricht die Norm, und die Abmeldung zum Ersatzunterricht blieb der Einzelfall. Die neuen Konzepte in Spanien und Liechtenstein sehen eine gleichwertige Alternative mit Wahlmöglichkeit von Anfang an vor. In Dänemark und Schweden sowie im deutschen Bundesland Brandenburg stellt der «Alternativunterricht» den Normalfall dar, der durch den Nachweis des Besuchs eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts ersetzt werden kann.

Lange ging man davon aus, dass der Ersatzunterricht für einen konfessionellen Unterricht eine äquivalente Leistung erbringen muss. Die Erziehungsziele des bisher üblichen Religionsunterrichts wurden immer stärker zivilreligiös formuliert, so dass der Ersatzunterricht dieselben Inhalte zu vermitteln schien – nur auf andere Weise. In diese Logik passt die starke Ausrichtung

auf das Fach Ethik. Aus säkularer, staatspolitischer Perspektive bietet Ethik eine gleichwertige Alternative zur Religion.

Es lohnt sich, hierzu das Beispiel des deutschen Bundeslandes Brandenburg etwas genauer anzusehen. Hier wurde das Fach LER zunächst als obligatorisches Fach geplant, um es dem Bildungskanon einzufügen. Nachdem dies noch vor dem Modellversuch als nicht durchsetzbar eingestuft wurde, gewährte man dem konfessionellen Unterricht einen grösseren Spielraum und richtete eine Abmeldemöglichkeit von LER ein. Der Kompromiss vor dem Bundesverfassungsgericht hat die Eigenständigkeit des konfessionellen Unterrichts nochmals erhöht. Das Verhältnis der beiden Fächer wird in den Informationen des Ministeriums nun eigens kommentiert: «Das Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde tritt nicht an die Stelle eines von Kirchen oder Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterrichts. Im Gegenteil: Oft werden in LER auch Fragen gestellt, über die im Religionsunterricht sinnvoll weiter diskutiert werden kann.» Des Weiteren wird die Abmeldemöglichkeit von LER begründet: «Die Befreiungsmöglichkeit wird im Grund sogar wegen der weltanschaulichen Neutralität und Bekenntnisfreiheit von LER eröffnet. Dadurch sollen die Empfindungen derer respektiert werden, die einen wertorientierten Unterricht nur in bekenntnisgebundener Ausprägung wünschen und sich durch eine bekenntnisfreie, also nicht auf Glaubensüberzeugungen beruhenden Thematisierung ihrer Religion beschwert fühlen können.»¹⁹

Deutlicher könnte diese politisch ausbalancierte Gratwanderung nicht zu Tage treten: Der bekenntnisgebundene Religionsunterricht ist in dieser Konzeption nur eine andere Ausprägung des wertorientierten Unterrichts LER. Durch die Art und Weise wie in LER über Religion gesprochen wird, kann man sich in seinen religiösen Gefühlen verletzt fühlen und deshalb auch den Besuch ablehnen. Hier werden die Konsequenzen einer religionskundlichen Konzeption ausgelotet, aber noch nicht konsequent bis zum Ende geführt.

Das Fach LER wurde in Brandenburg unter den spezifischen Rahmenbedingungen des deutschen Grundgesetzes entwickelt. Die Situation in Deutschland ist in dieser Hinsicht grundsätzlich anders als die Situation in der Schweiz, da der Religionsunterricht dort durch GG Art. 7 Abs. 3 als ordentliches Lehrfach festgeschrieben ist. Das Bundesverfassungsgericht hat im Hinblick auf die Klagen gegen LER kein Urteil gesprochen, und der zu Stan-

¹⁹ Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde an den Schulen des Landes Brandenburg, 8. aktual. Aufl. 2003, S. 22 und 25, www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1227/ler.pdf (März 2005).

de gekommene Kompromiss ist verschieden interpretierbar. Einig ist man sich jedoch darin, dass das Bundesverfassungsgericht es zumindest für möglich hält, dass der religionskundliche Unterricht den konfessionellen ersetzt. Ob man dann in Zukunft den Begriff «Religionsunterricht» für einen religionskundlichen Unterricht benutzen wird, muss sich erst im Sprachgebrauch klären.²⁰

Nachdem nun aber u.a. die Frage der angemessenen Information über Religionen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt ist, wird deutlich, dass ein christlicher Religionsunterricht dieses Erziehungsziel überhaupt nicht leisten kann. Die häufig anzutreffende Verbindung der Religionskunde mit Ethik führt hier in die Irre, da es sich bei der Ethik um eine Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht auf gleicher Ebene – bei der Religionskunde aber um eine Alternative auf einer völlig anderen Ebene handelt. Die religionskundliche Konzeption kommt im Fach LER zur Geltung, wengleich die Selbständigkeit durch die Verbindung mit Ethik und durch die Alternative eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts wieder etwas zurückgenommen worden ist.

Dieses Konzept eines Unterrichts mit religionskundlichen Elementen und einer bekenntnisgebundenen Alternative existiert in einigen Ländern. In Schweden ist es möglich, sich vom regulären religionskundlichen Unterricht abzumelden, wenn etwa jüdische oder muslimische Kinder nachweisen können, dass sie an einem wöchentlichen Religionsunterricht ihrer Religionsgemeinschaft teilnehmen. Die Abmeldungen konfessionell gebundener Schülerinnen und Schüler halten sich jedoch in Grenzen. Einer Klage atheistischer Erziehungsberechtigter gegen Schweden bei der *European Commission for Human Rights*, in der die Eltern die Befreiung ihres Kindes vom regulären Religionsunterricht verlangten, da sie ihn als zu christlich empfanden, wurde nicht stattgegeben.

Alle derartigen zweisäuligen Systeme stehen letztlich vor dem Problem der Abmeldemöglichkeit vom Unterricht. Die Abmeldemöglichkeit stellt die im Ersatzunterricht erworbenen Bildungsgüter auf eine Stufe mit den Ergebnissen bekenntnisgebundener Erziehung. Die Hoffnung, dass Religiosität derart ins Zivilreligiöse transformiert werden kann, dass sie allen zumutbar

²⁰ Während unter den deutschen Rahmenbedingungen also die Tendenz bestehen bleiben muss, auch bei neuen Varianten am Begriff «Religionsunterricht» festzuhalten und eine Abmeldemöglichkeit zu gewährleisten, kann unter den Rahmenbedingungen in der Schweiz um der Klarheit willen auf den Begriff «Religionsunterricht» verzichtet werden. Die Zielbestimmungen könnten deutlich machen, dass es sich nicht um einen konventionellen Religionsunterricht handelt.

wird, könnte sich auf Dauer als Illusion erweisen. Diese Problemlagen sind m.E. auch für die Ersatzfächer in Deutschland noch nicht angemessen durchdacht. Da der bekenntnisgebundene Unterricht reguläres Schulfach ist und ein Ersatzfach existiert, ist bei einer Abmeldung aus dem bekenntnisgebundenen Unterricht der Ersatzunterricht verpflichtend; eine Befreiung ist nicht möglich.

3. Religionskunde und konfessioneller Religionsunterricht

Will man die Aporien des Religionsunterrichts umgehen, bietet sich eine dritte Lösungsmöglichkeit an, die dem in Zürich vorgesehenen Konzept entspricht. Als Element der Bildungspolitik ist das in Zürich vorgesehene Obligatorium dieses Unterrichts eine konsistente Konzeption und zur Lösung des Gordischen Knotens geeignet. Es entspricht dem Wunsch, das Fach als Teil des Bildungsauftrags der Schule zu verstehen, welcher einen wichtigen Teil der zivilgesellschaftlichen Chancengleichheit konstituiert. Der Zürcher Vorschlag geht hier einen europäisch gesehen neuen Weg. Wird eine Abmelde-möglichkeit allerdings nicht gewährt, tritt offen zu Tage, dass mit den beiden Unterrichtsformen – religionskundlich und konfessionell – ganz unterschiedliche Ziele verfolgt werden.

Es wird allgemein erwartet, dass vor dem Bundesgericht Beschwerde gegen den obligatorischen Charakter des Unterrichts eingelegt wird. Sollte der Unterricht als verpflichtender, religionskundlicher Unterricht Bestand haben, kann er dies nur, wenn nachgewiesen werden kann, dass er kein Religionsunterricht im konventionellen Sinn ist. Ob dies der Fall ist, wird man erst anhand der konkreten Ausgestaltung der Zielvorgaben und Lehrpläne beurteilen können.

Das Kennzeichen eines religionskundlichen Unterrichts kann nicht allein in den Inhalten des Unterrichts gesucht werden, z.B. in einer Darstellung verschiedener Religionen. Ebenso wenig ist eine Forderung sinnvoll, die Verteilung der Stoffmenge müsse die verschiedenen Religionen ausgewogen berücksichtigen. Aus religionswissenschaftlicher Sicht ist die im «Religion und Kultur»-Konzept angestrebte Konzentration auf die «Weltreligionen» weitaus willkürlicher als es zunächst scheint. Ein religionskundlicher Unterricht wird immer aus der Fülle der Religionen auswählen müssen und dabei sinnvollerweise regionale Besonderheiten berücksichtigen. Eine besondere Berücksichtigung des Christentums aus kulturellen Gründen ist ebenso möglich wie wünschenswert.

Das Kennzeichen eines religionskundlichen Unterrichts kann nur in der Art und Weise liegen, *wie* man sich in diesem Unterricht mit den Religionen befasst. In den Zielvorgaben und Lehrplänen muss sich widerspiegeln, dass der Unterricht nicht dazu dient, eine religiöse Identität aus- oder umzubilden.

Insofern haben alle Aspekte des Unterrichts, die darauf abzielen, etwas von anderen Religionen für die eigene Religiosität zu lernen, keine Berechtigung.

Die Behandlung von Religion in einem konsequent religionskundlichen Unterricht muss über die als relevant eingeschätzten Religionen in Geschichte und Gegenwart informieren. Der Charakter der Religionskunde ist damit dem Fach Geschichte um vieles näher als dem Fach Ethik. Ein religionskundlicher Unterricht ist nicht wertneutral, da er in das Schulcurriculum eingeordnet ist und sich systematisch von den Ansprüchen religiöser Botschaften distanziert.

Ein solcher Unterricht verträgt sich mit einem laizistischen Staatsmodell, aber er setzt es nicht notwendig voraus, im Gegenteil: Ein religionskundlicher Unterricht wird viel eher dann Erfolg haben, wenn er – wie in Zürich vorgesehen – eine völlig andere Zielsetzung anstrebt als der konfessionelle Unterricht und diesen damit auch nicht aus der Schule verdrängt. Ein religionskundlicher Unterricht löst nicht die Frage, welche Religionsgemeinschaften in welchem Umfang konfessionellen Unterricht in schulischen Räumen und innerhalb der Stundentafel erteilen dürfen. In Kombination mit der Anerkennung der Ansprüche von Religionsgemeinschaften, die eigenständig die religiöse Erziehung im Religionsunterricht gestalten können, kann auf eine Zustimmung der Religionsgemeinschaften zu einem Religionskundeunterricht gerechnet werden, da er keine religiöse Erziehung beabsichtigt.

Schluss

Der Plan des Kantons Zürich für einen obligatorischen religionskundlichen «Religion und Kultur»-Unterricht basiert aus religionswissenschaftlicher Sicht auf einem innovativen Konzept, welches geeignet ist, der religiösen Pluralisierung in der Schule in bildungspolitischer Verantwortung gerecht zu werden. Ein religionskundlicher Unterricht mit Obligatorium ist im Prinzip möglich; er erfüllt staats- und bildungspolitisch legitime Ziele; aber er wird, sofern er seinen Namen verdient, nicht das gesamte Problemfeld der Religion in der Schule lösen können; insbesondere wird er die ebenfalls legitimen Interessen der Religionsgemeinschaften nach einem sozialisierenden Unterricht nicht erfüllen. Insofern bleibt abzuwarten,

- ob der strikt religionskundliche Charakter des Unterrichts umgesetzt und nachgewiesen werden kann,
- welche Religionsgemeinschaften mit welchen Angeboten eines konfessionell sozialisierenden Unterrichts in Zukunft an der Schule vertreten sein werden.

Falls die Umsetzung des Konzeptes gelingt und das Obligatorium erhalten bleibt, wäre dies eine neue Form des Unterrichts an der öffentlichen Schule.

Soweit der konfessionelle Unterricht in der Schule stattfindet, würde Religion künftig in zwei Fächern behandelt, mit je unterschiedlichen Funktionen: Der konfessionelle Unterricht einiger privilegierter Religionsgemeinschaften dient der Sozialisation; der «Religion und Kultur»-Unterricht ist ein staatliches Instrument kultureller Integration. Dieses Gesamtkonzept stellt eine angemessene Antwort der Bildungspolitik auf die religiöse Pluralisierung dar.