

Mündigkeit als bildungstheoretische Leitkategorie religionsbezogenen Unterrichts im Kontext der Deutschschweiz

Thomas Schlag

Zusammenfassung

Dieser Beitrag zur bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit der Frage von Mündigkeit im Blick auf den religionsbezogenen Unterricht in der Deutschschweiz setzt mit dem Verweis auf klassische und elementare Bestimmungen der europäischen Bildungsgeschichte ein. Von dieser historischen Orientierung aus wird die Leistungskraft der Rede von »Mündigkeit« als bildungstheoretischer Leitkategorie herausgestellt und anschließend auf die aktuellen Debatten des religionsbezogenen Unterrichts im schweizerischen Kontext bezogen. Dabei kommt zugleich auch der Zusammenhang mit den Zielsetzungen politischer Bildung mit in den Blick, da dort markierte Bestimmungen auch für das Verständnis religiöser Bildung von Bedeutung sind. Die vorliegende Argumentation positioniert sich damit zugleich kritisch gegenüber einem rein religionskundlichen Ansatz, wie er sich gegenwärtig im Rahmen des durch den Lehrplan 21 implementierten Wahlpflichtfachs »Ethik – Religionen – Gemeinschaft« durchzusetzen scheint. Durch eine programmatische Vermeidung persönlich-existenzieller Auseinandersetzung und Konfliktkultur am Ort der Schule droht die Tiefendimension mündiger Bildung aus dem Blick verloren zu gehen.

Résumé

En ce qui concerne la théorie de l'éducation, il est judicieux d'aborder la question de la maturité en matière d'instruction religieuse en Suisse alémanique en se référant aux dispositions classiques et élémentaires de l'histoire européenne de l'éducation. Historiquement, cela a également eu un impact sur le système scolaire suisse. L'efficacité du discours de la « maturité » en tant que catégorie phare de la théorie de l'éducation est soulignée par certaines figures centrales de l'argumentation et transférée dans les débats actuels sur l'éducation religieuse dans le contexte suisse. En même temps, le lien avec les objectifs de l'éducation

politique est mis en évidence. Les dispositions qui y sont marquées sont également importantes pour la compréhension de l'éducation religieuse. En même temps, la présente argumentation se positionne de manière critique contre une approche purement religieuse puisqu'elle semble prévaloir dans le cadre du sous-thème « Ethique – Religions – Communauté » mis en œuvre par le Curriculum 21. Parce qu'en évitant de manière programmatique les conflits personnels et existentiels et la culture du conflit à l'école, la dimension profonde de l'éducation des adultes menace de se perdre.

1. Mündigkeit als bildungstheoretische Leitkategorie

Sich in bildungstheoretischer Hinsicht mit der Frage von Mündigkeit im Blick auf den religionsbezogenen Unterricht in der Deutschschweiz zu befassen, setzt sinnvollerweise mit dem Verweis auf klassische und elementare Bestimmungen der europäischen Bildungsgeschichte ein, die sich historisch gesehen auch auf das schweizerische Schulwesen ausgewirkt hat. Gegenwärtige Überlegungen zu den Zielen und zur Ausrichtung von Bildung im Kontext des schweizerischen Bildungssystems tun gut daran, sich des Erbes der europäischen Bildungs- und Geistesgeschichte immer wieder neu zu vergewissern, um nicht von rein pragmatischen oder gar ökonomistischen Beweggründen getrieben und davongetrieben zu werden.¹ In Hinsicht auf den Begriff der Mündigkeit setzt eine solche bildungstheoretische Vergewisserung sinnvollerweise mit der zentralen Bestimmung Kants ein:²

»Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. [...] Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahrspruch der Aufklärung.«³

¹ Vgl. KIRSTEN MEYER, *Bildung*, Göttingen 2009, 112 f.

² Die folgenden Ausführungen nehmen im Unterschied zu den thematisch naheliegenden Beiträgen dieses Bandes von ANTIJE ROGGENKAMP und PHILIPPE BÜTTGEN – mit Ausnahme einer kurzen Einordnung in Abschnitt 2.3 – keine nähere bildungsgeschichtliche Rekonstruktion der Rezeption des Mündigkeitsbegriffs für den schweizerischen Bildungskontext vor. Tatsächlich bedürfte dies einer bisher nicht geleisteten umfangreichen Forschungsarbeit. Allerdings wird im Folgenden argumentiert, dass diese bildungstheoretischen Einsichten auch für den schweizerischen Kontext von Gegenwartsrelevanz sind und von dort her auch ein solcher thematisch orientierter Ländervergleich zweifelsohne so gut möglich wie aufschlussreich ist.

³ IMMANUEL KANT, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* in: DERS., *Werke in sechs Bänden*, Bd. VI, hrsg. von WILHELM WEISCHEDL, Darmstadt 1983, 51–61, hier 53.

Mündigkeit ist dieser immer noch höchst aktuellen Bestimmung zufolge Ausdruck und Zuschreibung selbstständigen Vernunftgebrauchs, der immer und überall dort notwendig ist, wo es angesichts zentraler individueller und gemeinsamer Lebensfragen um wesentliche Orientierung geht. Dies gilt selbst dann, wenn aus guten Gründen zu Recht vor einer zu naiven Verwendung des Mündigkeitsbegriffs gewarnt wird.⁴ Bildung zur Mündigkeit ist folglich

»Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann.«⁵

In Orientierung an dieser Bestimmung zeichnet sich Bildung durch den freien und mündigen Umgang mit denjenigen Einsichten und Inhalten aus, die in Bildungsprozessen und -kontexten jeweils zum Thema werden.

Von diesem Verständnis von Bildung aus stellt sich zugleich die zentrale pädagogische Frage, wie die »Freiheit bei dem Zwange« zu kultivieren sei,⁶ in welchem Sinn also angesichts der äußeren Bedingungen institutionalisierter Bildung überhaupt Mündigkeit angestrebt werden kann. Dafür gilt es ebenfalls mit Kant daran zu erinnern, dass die Bildung des guten Willens weder durch

⁴ Vgl. MARKUS RIEGER-LADICH, Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz 2002; und zu Recht wurde im Blick auf das Kant'sche Mündigkeitsverständnis schon vor zwanzig Jahren kritisch gefragt: »Was ist das für eine Mündigkeit, die u. a. vereinbar zu sein scheint mit Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen, weltweitem Massenelend, Raub an den Lebensbedingungen der künftigen Generationen?«, so WERNER SESINK, Aus der Sicht dialektischer Bildungstheorie: Perspektiven auf das Projekt »Erziehung zur bürgerlichen Mündigkeit«, in: ANDREAS GRUSCHKA (Hrsg.), Wozu Pädagogik. Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung, Darmstadt 1996, 37 und der Herausgeber selbst fragt damals beinahe prophetisch-aktuell: »Verliert der universelle Anspruch auf eine Erziehung zur Mündigkeit seinen Adressaten und seine materielle gesellschaftliche Grundlage? Oder wird lediglich in neuer Variante deutlich, daß dieser Anspruch allein in der Phantasie der Pädagogen überlebt hat, während in der Gesellschaft die normative Kraft der Ziele wie Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit längst nicht mehr abschreckt von der Ungültigkeit gegenüber dem Getriebe oder der Nutzung von Spielräumen für das private Vorwärtskommen?«, a. a. O., 6; vgl. zur Diskussion auch KIRSTEN BUBENZER/MANUEL RÜHLE/JÖRN SCHÜTZENMEISTER (Hrsg.), Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung. Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes, Münster/New York 2017.

⁵ IMMANUEL KANT, Über Pädagogik, in: Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, AA IX, Berlin 1900 ff., 455.

⁶ Vgl. a. a. O., 453.

Geschrei⁷ noch durch das Brechen des Willens erzwungen werden kann. Vielmehr müsse der Zögling bereits möglichst früh Freiheit so erfahren, dass diese nicht zum passiven Gehorsam, sondern zum aktiven Gebrauch seiner eigenen Vernunft führt. Zur Mündigkeit kann insofern nur dann und dadurch gebildet werden, »daß man das Kind von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse«,⁸ doch dies so, »daß es nicht die Freiheit anderer hindere«.⁹

Auf diese Paradoxie von Freiheit und Zwang ist auch im Kontext religiöser Bildung hinzuweisen, oder wie es Friedrich Schleiermacher in »Über die Bildung zur Religion« (1799) formulierte:

»auf den Mechanismus des Geistes könnt Ihr wirken, aber in die Organisierung der selben, in diese geheiligte Werkstätte des Universums könnt Ihr nach Eurer Willkür nicht eindringen, da vermögt Ihr nicht irgend etwas zu ändern oder zu verschieben, wegzuschneiden oder zu ergänzen [...]«.¹⁰

Der Erziehung ist es verwehrt, in das Bewusstsein eines Edukanden einzudringen oder von außen her etwas auf dessen Geist zu übertragen, was eben jenem freien Bewusstsein die Freiheit zu nehmen droht, oder wie Schleiermacher zu Recht konstatiert: »Zeigt mir Jemand, dem Ihr Urtheilskraft, Beobachtungsgeist, Kunstgefühl oder Sittlichkeit angebildet und eingepflichtet habt; dann will ich mich anheischig machen auch Religion zu lehren.«¹¹ Zugleich wird von ihm der Prozess-, Öffentlichkeits- sowie intergenerationelle Charakter einer solchen Mündigkeitsbildung betont: Das Mündigwerden des Einzelnen schließt folglich

»die symbolische Aneignung der gemeinsamen Welt und ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Formen des Wissens und Verstehens ebenso ein wie die Ausbildung einer eigenen Individualität, die zugleich innovierend und bewahrend die Partizipation der nachwachsenden Generation am öffentlichen Leben vorbereitet.«¹²

Religiös mündig zu sein bedeutet folglich für die Jugend:

⁷ Vgl. a.a.O., 464.

⁸ A.a.O., 454.

⁹ A.a.O., 464.

¹⁰ FRIEDRICH D.E. SCHLEIERMACHER, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, hrsg. v. GÜNTER MECKENSTOCK, Berlin/New York 1999, 118.

¹¹ A.a.O., 119.

¹² DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN, Art. Mündigkeit, in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe, hrsg. v. DIETRICH BENNER/JÜRGEN OELKERS, Weinheim/Basel 2004, 693.

»für sich selbst verantwortlich sein und im Stande sein [...], sich das Maaß ihrer Handlungen zu sezen, sich die Norm zu geben; sie muß reif sein, um überall ein christliches Urtheil zu fällen über Recht und Unrecht in ihrem eigenen Gebiet. Es muß eine Klarheit sein in der Seele über die Principien des christlichen Lebens und eine Uebung in der richtigen Subsumtion des einzelnen unter die Principien.«¹³

Für den Bereich der Religion ausgeführt, nimmt Schleiermacher das Anliegen der Aufklärung auf, Mündigkeit im eigenen Denken auch für die je individuelle Aneignung religiöser Inhalte und des Glaubens in Anschlag zu bringen und zu fördern. Dies bedeutet zugleich konsequenterweise, dass Mündigkeit auch für alle Religionskritik geltend zu machen ist: »Wenn Verachtung der Religion, dann eine gebildete Verachtung, die kritische Rechenschaft von den eigenen begrifflichen Voraussetzungen zu geben vermag.«¹⁴

Im Rückgriff auf diesen Grundgedanken der Mündigkeit werden erkennbar hohe Erwartungen an die Verbesserung der Menschheit durch pädagogisches Handeln, dem zugleich erhebliche politische Relevanz beizumessen ist, verbunden. So versteht Pestalozzi Bildung als Emporhebung, Emporführung und Emporbildung des Menschen und damit als »Erhebung des Menschen [...] zur Menschlichkeit«.¹⁵ Dabei gilt für ihn zugleich:

»Mit dem Erwerb von deutlichen Begriffen ist die Grundlage gelegt für zwei der wichtigsten Fähigkeiten des Menschen, die miteinander in innigstem Zusammenhang stehen: Denken und Sprache. Doch damit ist noch nicht das höchste Ziel der geistigen Entwicklung des Schülers erreicht, denn das gereifte Denken mündet beim mündigen Menschen aus in sachgerechtes Urteilen.«¹⁶

Religionspädagogisch relevant ist dabei, dass es zu einer prägenden religiösen Erziehung nicht in erster Linie auf die Worte religiöser Lehre und Moral an-

¹³ FRIEDRICH D.E. SCHLEIERMACHER, Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, hrsg. v. JACOB FRERICHS, Berlin 1850, 395.

¹⁴ MARTINA KUMLEHN, Art. Friedrich Schleiermacher, in: WiReLex (erstellt: Febr. 2019), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200643/> (Stand: 01.05.2019); zu Schleiermachers Unterscheidung, nicht aber Trennung von Pädagogik und Theologie als Differenz zwischen konkretem Menschen und geselligem Menschsein sowie zur Verwendung von Mündigkeit im Spiegel unterschiedlicher pädagogischer und religionspädagogischer Ansätze vgl. den Beitrag von ANTIJE ROGGENKAMP in diesem Band.

¹⁵ JOHANN HEINRICH PESTALOZZI, Am Neujahrstag 1809, in: DERS., Sämtliche Werke, Bd. 21, Zürich 1964, 226.

¹⁶ ARTHUR BRÜHLMEIER, Unterrichten im Geiste Pestalozzis, <http://www.bruehlmeier.info/unterrichten.htm> (Stand: 01.11.2018)

kommt, sondern vielmehr auf die Erfahrung von Gefühlen der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und des Gehorsams sowie in all dem der Erfahrung von Gemeinschaft.¹⁷

Mit diesen bildungstheoretisch relevanten Aspekten von Denken, Sprache und sachgerechtem Urteil als Manifestationen individueller Mündigkeit auch in Fragen religiöser Bildung sowie der damit sinnvollerweise verbundenen Gemeinschaftserfahrungen lassen sich die jüngeren Entwicklungen des religionsbezogenen Unterrichts im deutschschweizerischen Bildungskontext näher in Augenschein nehmen, wobei hier zuerst einmal der weitere politische Bezugsrahmen in den Blick kommen soll.

2. Das helvetisch-politische Selbstverständnis im Blick auf Gemeinwohl und Religion

2.1 Das Verständnis demokratischer Kultur

Das helvetisch-politische Selbstverständnis demokratischer Kultur zeichnet sich durch die Vorstellung des aufgeklärten und auf das Gemeinwohl hin orientierten einzelnen mündigen Bürgers aus. Von dort her ist alle schulische Bildung immer auf diese gemeinwohlorientierte Zielvorstellung hin ausgerichtet. Dabei steht im Übrigen nicht nur ein neuzeitlich-säkulares Bildungsverständnis im Hintergrund, sondern mindestens der Sache sind hier auch die reformatorischen Bildungsideale individueller religiöser Mündigkeit in Glaubensfragen wirkmächtig.¹⁸ Gleichwohl beruht das schweizerische Selbstverständnis der mündigen Gemeinwohlorientierung auf einer Reihe von identitätsstiftenden und dezidiert säkularen Merkmalen, so vor allem Unabhängigkeit, Neutralität, direkte Demokratie, Föderalismus und Wohlstand.¹⁹ Im vielfältigen Kleinstaat Schweiz kommt dabei der konsensorientierten Konfliktbewältigung eine vorrangige Bedeutung zu, was sich etwa bei der Zusammensetzung des Bundesrates und dessen Kollegialprinzip zeigt: Innere Widersprüche werden im Konsensverfahren bereinigt, um offene, unlösbare Konflikte zu verhindern, die die Konkordanz im Kleinstaat bedrohen könnten.²⁰ Die Grundpfeiler des demokratisch-kultu-

¹⁷ Vgl. JOHANN HEINRICH PESTALOZZI, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801), in: DERS., *Sämtliche Werke*, Bd. 13, Berlin/Leipzig 1932, 341 ff.

¹⁸ Vgl. THOMAS SCHLAG, *Reformation als Bildungsbewegung und ihre Bedeutung für religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft*, in: PETER OPITZ (Hrsg.), *500 Jahre Reformation. Rückblicke und Ausblicke*, Berlin/Boston 2018, 111-130.

¹⁹ Vgl. ANTON HAULER, *Die Schweiz auf dem Weg nach Europa. Politikprobleme und Dilemmata politischer Bildung*. Bonn 1995, 57.

²⁰ Vgl. CLAUDE LONGCHAMP/BIANCA ROUSSELOT, *Bürger und Politik in der Schweiz*, in: OSCAR W. GABRIEL/FRITZ PLASSER (Hrsg.), *Deutschland, Österreich und die Schweiz im*

rellen Selbstverständnisses sind folglich der konstitutive Einbezug der Meinungen aller Beteiligten und Betroffenen, strenge Regeln für den Schutz von Minderheiten sowie das programmatische Bemühen um Kompromisslösungen.

2.2 Das liberale Verfassungsprinzip der (negativen) Religionsfreiheit und seine Bedeutung für die individuelle Religionsausübung

Durch die verfassungsrechtliche Kategorie der Religionsfreiheit wurde im Kontext des schweizerischen Liberalismus schon im 19. Jahrhundert ein wichtiger gemeinwohl- und konsensorientierter Eckpfeiler sowohl für die mündige individuelle Religionsausübung wie auch für die mögliche Distanzierung von Religion grundgelegt. Den Hintergrund dieses Religionsverständnisses bildet die Tatsache, dass die Schweiz auf eine Tradition der staatlichen Förderung des friedlichen Zusammenlebens verschiedener Kulturen und Religionen zurückblickt, die gerade von der Negativfolie der Erfahrungen konfessionsbestimmter, gemeinwohlgefährdender Bürgerkriege geprägt ist. Dieser Geist helvetischen Selbstverständnisses zeigt sich exemplarisch in der Bundesverfassung von 1848 dahingehend, dass die einzelnen Angehörigen des Landes ihre eigene Sprachkultur pflegen dürfen, wenn es – nur vermeintlich – lapidar heißt: »Die drei Hauptsprachen der Schweiz, die deutsche, französische und italienische, sind Nationalsprachen des Bundes« (Art. 109). Dieses Recht bringt im konsenshaften Umkehrschluss die unbedingte Pflicht mit sich, den anderen Kulturen im Land mit gleicher Achtung und gleichem Verständnis zu begegnen. Mit dieser festgeschriebenen Grundhaltung ist es der Schweiz gelungen, die vielfältigen sprachlichen und kulturellen Regionen gerade nicht zum Trennungsgrund des Gemeinwesens werden zu lassen.²¹ Die religiöse Dimension dieses Staatsverständnisses zeigt sich darin, dass unter der Anrufung »Im Namen Gottes des Allmächtigen!« in der Präambel der Verfassung die Absicht bekundet wurde, »den Bund der Eidgenossen zu befestigen, die Einheit, Kraft und Ehre der schweizerischen Nation zu erhalten und zu fördern.« Damit ist diese religiös konnotierte Anrufung aber im Wesentlichen von symbolhafter Natur und überwölbt die gemeinsamen Identitätsbausteine gerade nicht, sondern verweist auf die weltanschauliche Neutralität des schweizerischen Gemeinwesens.²²

Dies wird in der weiteren verfassungsrechtlichen Entwicklung deutlich: So legte die Bundesverfassung von 1874 fest: »Die Glaubens- und Gewissensfreiheit

neuen Europa. Bürger und Politik, Baden-Baden 2010, 217–264; CLAUDE LONGCHAMP, Politisch-kultureller Wandel in der Schweiz, in: FRITZ PLASSER/PETER A. ULRAM (Hrsg.), Staatsbürger oder Untertanen? Politische Kultur Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich, Frankfurt am Main u. a. 1991, 49–102.

²¹ Vgl. dazu MICHAEL HERRMANN, Was die Schweiz zusammenhält. Vier Essays zu Politik und Gesellschaft eines eigentümlichen Landes, Basel 2016.

²² Vgl. dazu ausführlicher der Beitrag von CHRISTOPH WINZELER in diesem Band.

ist unverletzlich« (Art. 49). Weiter wurde bestimmt, dass niemand »zur Teilnahme an einer Religionsgenossenschaft, oder an einem religiösen Unterricht, oder zur Vornahme einer religiösen Handlung gezwungen, oder wegen Glaubensansichten mit Strafen irgendwelcher Art belegt werden« (Art. 49,2) darf. Deutlich wird der unbedingte Vorrang der weltlichen Ordnung gegenüber allen religiösen Einstellungen und Einflussnahmen, wenn weiter formuliert ist:

»Die Ausübung bürgerlicher oder politischer Rechte darf durch keinerlei Vorschriften oder Bedingungen kirchlicher oder religiöser Natur beschränkt werden. Die Glaubensansichten entbinden nicht von der Erfüllung der bürgerlichen Pflichten.« (Art. 49,4f.)

Bei aller Toleranz und allem Verständnis gegenüber verschiedenen Lebensarten, Werthaltungen und Traditionen sind die Grundrechte somit nicht verhandelbar. Insofern ist die in der Bundesverfassung garantierte Religionsfreiheit (Art. 15) von dieser übergeordneten Bestimmung her zu lesen. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang vor allem die Bestimmung hinsichtlich der negativen Religionsfreiheit, wenn es heißt: »Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen« (Art. 15,4). Religionsfreiheit ist folglich nicht absolut, sondern sie steht von Beginn an aus Gründen des friedlichen Zusammenlebens immer im Zusammenhang mit den anderen Grundrechten. Die Verfassung und die daraus hervorgegangenen Gesetze gelten für alle Religionen, selbst wenn sie diese in ihrer Ausübung behindern könnten.²³

Diese verfassungsrechtlichen Bestimmungen und deren Begründungen haben auch Bedeutung für die Frage der Religionsmündigkeit: So regelt das Familienrecht im Schweizerischen Zivilgesetzbuch (ZGB) unter dem Abschnitt »Elterliche Sorge« die religiöse Erziehung (Art. 303) und bestimmt u. a., dass über die religiöse Erziehung die Eltern verfügen (Art. 303,1). Dieses Elternrecht ist ebenfalls als Teil der verfassungsrechtlich garantierten Religionsfreiheit anzusehen. Dadurch wird den Eltern die Grundrechtsträgerschaft, die sie im Namen ihrer Kinder ausüben, zugesprochen. Dieser Absatz des Artikels zielt somit nicht in erster Linie darauf, die Entscheidungsfreiheit der Kinder einzuschränken, sondern religiösen Indoktrinierungsgelüsten des Staates einen Riegel vorzuschieben und damit auch problematischen staatlichen Bildungsansprüchen in Sachen Religion vorzubeugen. Bestimmt ist aber auch, dass wenn ein Kind das 16. Altersjahr zurückgelegt hat, es selbständig über sein religiöses Bekenntnis entscheiden kann (Art. 303,3). Dieses Recht ist von den öffentlichen Schulen

²³ Vgl. Nationalratspräsidentin CHRISTINE EGERSZEGI im Jahr 2007, in: NZZ vom 15.7.2007, https://www.nzz.ch/die_religionsfreiheit_in_der_schweiz_ist_nicht_absolut-1.528075 (Stand: 01.11.2017)

grundsätzlich zu akzeptieren, sofern es nicht in unangemessener Weise gegen das Schulobligatorium verstößt oder das Recht des Kindes bzw. das Prinzip des Kindeswohls verletzt.²⁴

Die aufgezeigten historischen Wurzeln und verfassungsrechtlichen Bestimmungen haben nun erhebliche Konsequenzen für die gegenwärtige Debatte um den religionsbezogenen Unterricht und die damit verbundenen didaktischen Herausforderungen. Bevor darauf näher eingegangen wird, sei aber zuvor noch ein Blick auf den Aspekt schulischer politischer Bildung in der Schweiz geworfen, um sich den spezifischen Zusammenhang von politischer Mündigkeit und schulischem Selbstverständnis vor Augen zu führen.

2.3 Die helvetische Kultur politischer Bildung

Die 1798 gegründete Helvetische Republik übernahm Ideen des französischen Nachbarn im Hinblick auf die Erziehung der Bevölkerung zur Mündigkeit und verankerte diese in der Primarschule als »Bürgerkunde«. Als Lernziele wurden – um in moderner Terminologie zu sprechen – »selbstständiges Handeln sowie Reflexions- und Urteilsfähigkeit, die Kenntnis der Menschenrechte und Bürgerpflichten sowie die Fähigkeit, diese auszuüben«,²⁵ vorgesehen.²⁶ Das Projekt einer nationalen Volksschule, das Philipp A. Stapfer für die Helvetik entwickelt hat, scheiterte allerdings nach deren Untergang 1803. Die Idee der Volksschule wurde gleichwohl weiterverfolgt, allerdings nun im Modus kantonaler Gründungen und Zuständigkeiten.

Soweit sich dies rekonstruieren lässt, haben die neuhumanistischen Bildungsideale, hier in der Folge von Rousseau und Kant vor allem Wilhelm von Humboldts Bildungskonzeption, spätestens am Ende des 19. Jahrhunderts auch auf das schweizerische Schulsystem eingewirkt, allerdings wohl mit einer deutlichen Rezeptionskonzentration für den Bereich des Gymnasiums.²⁷

²⁴ Vgl. RAIMUND SÜESS/RENÉ PAHUD DE MORTANGES, Religion im schulischen Unterricht – Die rechtlichen Grundlagen, in: SOPHIA BIETENHARD/DOMINIK HELBLING/KUNO SCHMID (Hrsg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern 2015, 81.

²⁵ THOMAS HELLMUTH/CORNELIA KLEPP, Politische Bildung. Ziele, Inhalte und Perspektiven, Stuttgart 2009, 17–18.

²⁶ Zu den unterschiedlichen bildungstheoretischen und bildungsgeschichtlichen Wurzeln der Gründung der Volksschule in der Schweiz vgl. JÜRGEN OELKERS, Rousseau, Pestalozzi, Piaget – Pädagogische Fahrten in der Schweiz, der allerdings weit über die Titelformulierung hinaus eine ganze Reihe anderer relevanter »Gründer« von Volksbildung und Volksschule ans Licht holt, <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:a259878a-a768-4b57-93eca8caf9533bf2/Swissness.pdf> (Stand: 01.05.2018)

²⁷ Vgl. LUCIEN CRIBLEZ, Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? (2010), in: Gymnasium Helveticum (2011), 8–16 sowie unter https://www.uzh.ch/blog/ife-hbs/files/2016/01/Gymnasium_Allgemeinbildung_110106.pdf (Stand: 01.06.2019); dass

Mit dem aufkommenden Nationalismus in Europa wurde allerdings auch in der Schweiz, so jedenfalls gemäß einer bestimmten bildungsgeschichtlichen Interpretation, diese aufklärerische Erziehungsidee zugunsten der Unterordnung des Individuums unter die Gemeinschaft und seinem unbedingten Bekenntnis zur geeinten Nation weitgehend verdrängt. Seit der Bundesstaatsgründung von 1848 galt die Schule als »Instrumentarium, um den opferwilligen Staatsbürger zu erziehen und [...] die ›Vaterlandsliebe‹ zu wecken.«²⁸ Nun wurde die Staatskunde fest mit der historischen Entwicklung der Schweiz verbunden, welche die Legendenbildung um den Rütli Schwur und die kriegerischen Heldentaten herausstrich, um so zur nationalen Integrations- und Identitätsbildung beizutragen.²⁹

Dies mag als Grund dafür angesehen werden, dass sich die schulisch-politische Bildung in der Schweiz bis in die Gegenwart hinein eher als integrations- denn als veränderungsorientiert zeigt: Zentrale Zieldimensionen wie Kritikfähigkeit, Emanzipation und Partizipation werden allgemein eher skeptisch beurteilt und haben wenig Chancen, in die Lehrpläne aufgenommen zu werden.³⁰ Eine wesentliche Rolle dafür spielt möglicherweise die Schweizer Lehrerschaft,

»die seit jeher einen entscheidenden Stützpfeiler schweizerischer politischer Kultur und Tradition bildete und auch heute von Kritikern als ›in der Mehrzahl staats- und ideologietreu‹ [...] oder auch zu ›engagierten Politikunterricht scheuend‹ charakterisiert werden.«³¹

Dann aber ist zu fragen, ob nicht nach schweizerischer Vorstellung am Ende dann eben doch die Erziehung zu tendenziell konventionsaffinen Staatsbürgerinnen

dem Konzept der beruflichen oder utilitären Bildung ein Konzept zweckfreier Allgemeinbildung entgegengesetzt wurde, ist v. a. auf die in dieser Zeit einsetzende Verknüpfung des neuhumanistischen Gymnasiums mit dem sogenannten eidgenössischen Maturitätsausweis, der wiederum bald die einzige Hochschulzugangsberechtigung darstellte, zurückzuführen, vgl. auch ADOLF VONLANTHEN/URS PETER LAITMANN/EUGEN EGGER, Maturität und Gymnasium. Ein Abriss über die Entwicklung der eidgenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium, Bern 1978, 17–26.

²⁸ HELLMUTH/KLEPP, Politische Bildung (s. Anm. 25), 20.

²⁹ Vgl. a.a.O., 20–23; dazu auch KERSTIN NEBEL/ADRIAN VATTER, David und Goliath? Politische Bildung in der Schweiz und in Deutschland im Vergleich, in: Bulletin Politikwissenschaft und politische Bildung, hrsg. v. VEREINIGUNG DER SCHWEIZERISCHEN HOCHSCHULDOZIERENDEN 43. Jg., Nr. 1 (April 2017), 22–29, http://www.hsl.ethz.ch/pdfs/17_VSH_bulletin_april_WEB.pdf (Stand 01.07.2017)

³⁰ So schon JÜRGEN QUAKERNACK, Politische Bildung in der Schweiz. Ein republikanisch-demokratisches Musterbeispiel?, Opladen 1991, 106ff.

³¹ A.a.O., 110.

und Staatsbürgern Vorrang vor der Bildung kritisch denkender, individueller Bürgerinnen und Bürger genießt.³² So ist es konsequent, wenn demgegenüber für die politische Bildung in der Schweiz ein Demokratie-Lernen gefordert wird, das Partizipation ermöglicht und einübt – hier in einem dreifachen Sinn verstanden:

»Partizipation als Gemeinschaft (ein sozial-emotionales Partizipationserleben im Sinne einer Konsensorientierung), Partizipation als Polis (ein diskursiv-prozedurales Partizipationserleben im Sinne einer Austragung von Dissens) und Partizipation als Citoyenität (ein expressiv-geselliges Partizipationserleben im Sinne einer Öffentlichkeitszuwendung)«. ³³

Offenbar – und dies gilt es auch für die religionsbezogene Bildung schon einmal festzuhalten – besteht jedenfalls eine nicht geringe Spannung zwischen den Prämissen helvetisch-konsensualer Schulkultur und der Zielsetzung einer mündig-kritischen Bildung der Schülerinnen und Schüler. Oder noch einmal anders formuliert: Eine mit einzelnen Bildungsinhalten notwendigerweise zu verbindende kritische Sprach-, Denk- und Urteilspraxis scheint im Fall des Falles auf eine Logik von Schule zu treffen, die eher auf die Thematisierung der Konsense als auf die bewusste und offene Auseinandersetzung mit faktisch bestehenden Konflikten setzt.

3. Dynamiken des Lehrplan 21 und die Frage einer Bildung zur Mündigkeit

3.1 Grundbestimmungen des LP21 und das Verständnis politischer Bildung

Mit dem durch die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) in den Jahren 2010–2014 erarbeiteten ersten gemeinsamen Lehrplan (im Folgenden LP21) für die Volksschule – *notabene* nicht für das Gymnasium – setzten die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone den Artikel 62 der Bundesverfassung um, der die Harmonisierung der schulischen Ziele der Volksschule fordert. Nachdem die Vorlage des LP21 im Herbst 2014 von der EDK freigegeben wurde, hat in der Folge jeder an diesem Prozess teilnehmende Kanton gemäß den eigenen Rechtsgrundlagen über die Einführung und jeweilige Ausgestaltung beraten und entschieden. In den einleitenden Bildungszielen des LP21 wird unter anderem festgehalten:

³² Um hier an einen von ANTIJE ROGGENKAMP in ihrem Beitrag dieses Bandes eingeführten Aspekt des möglichen transnationalen Vergleichs anzuknüpfen.

³³ HORST BIEDERMANN, Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? New York u. a. 2006, 391.

»Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt.«³⁴

Auch wenn hier explizit nicht von Mündigkeit die Rede ist, so lassen sich die aufgeführten Zielsetzungen fraglos in dieser Perspektive lesen und deuten. Die allgemeinbildende Funktion der Schule wird durch den hergestellten Zusammenhang von individueller Entwicklung und der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe offenkundig. Auch die weiteren Formulierungen stehen unter dieser Prämisse, wenn es unter »Gesetzliche Grundlagen« heißt:

»Die Volksschule erfüllt ihren Bildungsauftrag in Zusammenarbeit mit den Eltern und unterstützt diese in ihrem Erziehungsauftrag. Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten: Sie geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus. Sie ist politisch und konfessionell neutral. [...] Sie weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt. Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen insbesondere bezüglich Lebensweisen, Kulturen und Religionen.«

Deutlich wird in diesen Formulierungen zum einen, dass die LP21-Verfasser der Religionsthematik am Ort der Schule hohe Relevanz beimessen und diese zum anderen in einen engen Zusammenhang zu Fragen der politischen Mündigkeit rückt.

Nun hat allerdings der LP21 gerade in Hinsicht auf seine didaktischen Zielsetzungen erhebliche Kritik ausgelöst: So wird etwa die Verabsolutierung der Kompetenzorientierung zulasten der Eigenwerte von Lerninhalten, aber auch dessen Ausrichtung nach demokratisch nicht legitimierten bzw. ideologischen OECD-Diktaten moniert. Roland Reichenbach konstatiert: »Kompetenz ist jenes Zauberwort, das sich mit jedem anderen Substantiv, das irgendeinen menschlich relevanten Bereich bezeichnet, ohne weitere Probleme verbündet. Hat man je ein Wort gesehen, das eine ähnliche Anbändelungswut besitzt?«³⁵, und er folgert daraus:

³⁴ Diese und die folgenden Zitate finden sich unter den Bildungszielen des LP21 in <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C1> (Stand: 07.07.2019).

³⁵ Ein Interview – ROLAND REICHENBACH im Gespräch. Denken wir doch über den Lehrplan 21 und über den Fremdsprachenunterricht nach, in: *Babylonia* 03/14, 26, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-3/Reichenbach.pdf (Stand: 01.11.2018).

»Die Motive der zeitgenössischen Debatten – zum Lehrplan 21 – in der Schweiz, vor allem der Deutschschweiz, scheinen in einem gewissen Sinne auch von imaginärer Natur zu sein. [...] Dieser Lehrplan gibt [...] vor allem Auskunft über die implizite Pädagogik der Lehrplanverantwortlichen.«³⁶

In dieser kritischen Wahrnehmungslinie werden auch erhebliche Anfragen an das hier aufscheinende Verständnis politischer Bildung gerichtet – und hier spiegelt sich offenbar die oben konstatierte Spannung zwischen Konsenskultur und Konfliktthematisierung erneut wider: So konstatiert Beatrice Ziegler, dass auf der Sek-1-Stufe Einübungsmöglichkeiten fehlten, um in der Diskussion mit Andersdenkenden einen politischen Entscheid oder Kompromiss zu finden.³⁷ Ein weiteres Problem sei, dass die politische Bildung im Fachbereich »Räume, Zeiten, Gesellschaften«, in dem die Fächer Geschichte und Geografie aufgehen, eben primär der Geschichte zugeordnet sei. Damit werde sie zu einer historischen Kompetenz, was falsch sei. Ziegler zufolge kann das Fach Geschichte politische Bildung nicht ersetzen, sondern nur durch eine systematische Behandlung der Funktionsweisen von politischen Prozessen, der Charakteristika politischer Akteure sowie der Merkmale politischer Themen werde ein effektives Verstehen des politischen Geschehens möglich. Und so folgert sie kritisch: »In der Kompetenz zur Positionierung der Schweiz in Europa gibt es eine mehrfache ideologische Grundlage. Das ist politisch wohl gewollt, aber fachlich äusserst problematisch.«

Deutlich ist also, dass der LP21 gerade in Hinsicht auf seine Bestimmung dessen, was als politische Bildung ausgegeben wird, sowohl in inhaltlicher wie in fachdidaktischer Hinsicht den Anforderungen nicht gerecht wird und somit letztlich die anfangs angesprochene bildungsrelevante Tradition aufgeklärter, freier und kritischer Bildung nicht zu ihrem Recht kommt bzw. fundamental unterlaufen, wenn nicht sogar ausgehebelt wird. Ist nun womöglich dasselbe auch für die schulische Thematisierung von Religion zu konstatieren und zu befürchten?

3.2 Das Ringen um die Ausgestaltung des religionsbezogenen Unterrichts

Von den genannten historischen Wurzeln aus, aufgrund der spezifischen Priorisierung der negativen Religionsfreiheit sowie des tendenziell konziliant-konsenshaften Verständnisses politischer Bildung kann das aktuelle Ringen um die Ausgestaltung des religionsbezogenen Unterrichts auch als Auslegungsstreit um

³⁶ A.a.O., 27.

³⁷ Vgl. dazu MICHAEL SCHOENENBERGER, Ungenügende Note für die politische Bildung, NZZ v. 15. 9.2014, <https://www.nzz.ch/schweiz/ungenuegende-note-fuer-die-politische-bildung-1.18383494> (Stand: 30. 10.2018).

ein zeitgemäßes Verständnis von Religionsmündigkeit interpretiert werden. In Hinsicht auf die bildungstheoretische Grundlegung dieses Unterrichtsfaches steht dabei ein bestimmtes öffentliches Bild von Religion und religiöser Bildung, das mindestens auch als Interpretationsfolie für die Entwicklungen religionsbezogenen Unterrichts im Rahmen des LP21 mit in Erwägung zu ziehen ist: Monika Jakobs bringt dies wie folgt auf den Punkt: »Religiöser Sozialisation haftet aus Sicht einer kirchendistanzierten Öffentlichkeit das Image von Unfreiheit und Zwang, Indoktrination und autoritärem Erziehungsstil an.«³⁸ Wie sich von dort aus die gegenwärtige Situation religionsbezogener Bildung in der Schweiz darstellt, wird durch den Blick auf die näheren Bestimmungen des in den LP21 integrierten Wahlpflichtbereichs »Ethik-Religionen-Gemeinschaft« (im Folgenden ERG) deutlich.

3.2.1 Zielbestimmungen des Lehrplans 21 und des ERG im Blick auf Mündigkeit und Religion

Vorauszuschicken ist hier, dass dem religionsbezogenen Unterricht in diesem neuen Modell eine längere Entstehungsgeschichte vorausgeht: Unabhängig vom kirchlichen Religionsunterricht existierte seit dem 19. Jahrhundert an den Schulen der meisten Kantone ein Schulfach unter dem Namen »Bibel- und Lebenskunde« (oder ähnlichen Bezeichnungen), das durch den Staat oder von diesem gemeinsam mit den christlichen Landeskirchen verantwortet wurde. Diese mehr pragmatische als programmatische Koalition von Staat und Kirche ist insbesondere seit den 1960er Jahren – je nach kantonaler Verfassung – mehr und mehr in Frage gestellt worden.³⁹ In den vergangenen rund fünfzehn Jahren wurde das Schulfach in verschiedenen Kantonen den Herausforderungen einer sich kulturell und religiös pluralisierenden Gesellschaft angepasst und dementsprechend etwa als Fachbereich in den Sachunterricht integriert (so im Kanton Bern »Natur, Mensch, Mitwelt«) oder als bekenntnisunabhängiges Schulfach für alle

³⁸ MONIKA JAKOBS, Religiöse Sozialisation und religiöse Bildung, in: BIETENHARD/HELBLING/SCHMID, Ethik (s. Anm. 24), 139.

³⁹ Zur Geschichte des Religionsunterrichts in der Schweiz im 19. Jahrhundert s. den Beitrag von LUCIEN CRIBLEZ in diesem Band, außerdem THOMAS SCHLAG, Historische, verfassungsrechtliche und gesellschaftspolitische Hintergründe der Diversität des Religionsunterrichts in der Schweiz, in: PHILIPPE BÜTTGEN/ANTJE ROGGENKAMP/DERS. (Hrsg.), Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz, Leipzig 2017, 25–37 sowie zum Status des Faches in historischer Hinsicht MARTINA SPÄNI, Umstrittene Fächer in der Pädagogik. Zur Geschichte des Religions- und Turnunterrichts, in: HANS BADERTSCHER/HANS-ULRICH GRUNDER (Hrsg.), Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien, Bern u. a. 1997, 17–35.

Schülerinnen und Schüler eingerichtet (so in der Zentralschweiz als »Ethik und Religionen« oder als »Religion und Kultur« im Kanton Zürich).

Diese Entwicklungen wurden im LP21 aufgenommen, indem der bisherige Religionsunterricht neu als sogenannte »inhaltliche Perspektive« unter dem Titel »Ethik, Religionen, Gemeinschaft« (ERG) in den Fachbereich »Natur, Mensch, Gesellschaft« (NMG) integriert und damit neu als nur noch ein Teilbereich des schulischen Fächerkanons konzipiert wurde.⁴⁰ Genauer heißt es in einem orientierenden Sinn – und hier höre man nun die implizierten Bezüge sowohl zur individuell wie gesellschaftlich als relevant erachteten Mündigkeitsthematik heraus:

»In der Perspektive Ethik, Religionen, Gemeinschaft entwickeln Schülerinnen und Schüler Kompetenzen für das Leben mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen. In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft gilt es, eine eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen.«⁴¹

Dies wird dann didaktisch weiter konkretisiert, wenn es heißt:

»Dazu denken Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach und gewinnen ein Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze. Sie begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen.«

Von dort aus wird dann die intendierte Wirkung für das gemeinsame Zusammenleben benannt: »Dies trägt zur Toleranz und Anerkennung von religiösen und säkularen Lebensweisen und damit zur Glaubens- und Gewissensfreiheit in der demokratischen Gesellschaft bei.« Die Anknüpfung an die oben genannten verfassungsrechtlichen Bestimmungen im Licht von Art. 15 der schweizerischen

⁴⁰ Auch im Blick auf das ERG gilt wieder, dass die Kantone die Hoheit über die letztliche Form religiös-schulischer Bildung innehaben; insofern gestalten sich die einzelnen Modelle und die entsprechenden Lehrplanentwicklungen in den verschiedenen Kantonen trotz aller Harmonisierungsvorgaben durchaus unterschiedlich und sind auch weiterhin im Fluss, vgl. dazu KUNO SCHMID in diesem Band mit Fokussierung auf den Kanton St. Gallen sowie als Überblick ebenfalls KUNO SCHMID, Die Umsetzung des Fachbereichs ERG in den 21 Kantonen. Eine aktualisierte Übersicht per Oktober 2018, <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/schmid-umsetzung-erg-21-kantone> (Stand: 10.07.2019)

⁴¹ Dieser und die folgenden Verweise in: Bedeutung und Zielsetzungen des Fachbereichs »Natur, Mensch, Gesellschaft«, <https://be.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|2> (Stand: 07.07.2019)

Bundesverfassung wird hier offenkundig. Deutlich wird zugleich die Abgrenzung von allen Formen eines kirchlich-konfessionellen Religionsunterrichts:

»Es handelt sich dabei um einen Unterricht über Religionen, nicht um Unterweisung in einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften. Die Schülerinnen und Schüler erproben Möglichkeiten, das Zusammenleben zu gestalten und soziale Herausforderungen zu bewältigen, und werden zu eigenständiger Lebensgestaltung und verantwortlicher Teilhabe an der Gemeinschaft ermutigt.«

Zu finden sind hier also eine ganze Reihe von zielbestimmenden Formulierungen, die den Eindruck erwecken, als ob damit die aufgeklärte Forderung nach einer mündigen Bildung auch für den Bereich des religionsbezogenen Unterrichts tatsächlich umfänglich aufgenommen ist. Gerade wenn von Verfechtern des ERG stark gemacht wird, dass

»Bildung und Erziehung [...] Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu mündigen und selbstverantwortlichen Persönlichkeiten und zur Teilhabe an unterschiedlichen gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Ausformungen des sozialen Lebens«⁴²

begleiten soll.

Allerdings ist zu fragen, unter welchen Bedingungen diese Zielsetzungen tatsächlich umgesetzt und eingelöst werden können. Liefert also die inhaltliche Perspektive »Ethik, Religionen, Gemeinschaft«, wenn sie etwa in einer ausschließlich religionskundlichen Fassung verstanden wird, tatsächlich einen relevanten Beitrag zur individuellen Entwicklung, Bildung und Mündigkeit der Kinder und Jugendlichen? Dies ist in bildungstheoretischer wie fachdidaktischer Perspektive im Folgenden näher zu sondieren.

3.3 Überlegungen zur bildungstheoretischen Dimension von ERG

Betrachtet man die entsprechenden näheren Zielvorgaben für den Bereich Religion innerhalb des ERG, wie sie für den LP21 formuliert sind, dann sind schon die einzelnen Verben, in die die jeweiligen Kompetenzen gefasst werden, ausgesprochen aufschlussreich.⁴³ Die Schülerinnen und Schüler sollen sich den Phänomenen von Religion in folgender Weise annähern: Sie sollen »erkennen« und »erschliessen«, sie sollen »einschätzen«, »erläutern«, »einordnen«, sie sollen

⁴² Einführung in Kap II, in: BIETENHARD/HELBLING/SCHMID, Ethik (s. Anm. 24), 92.

⁴³ Dieser und die folgenden Verweise in den Näherbestimmungen des LP21 zu »Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde)«, <https://be.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|5> (Stand: 07.07.2019).

»beschreiben«, »vergleichen«, »erkunden«, »betrachten«, »sich austauschen« und »gestalten«. Hier zeigt sich deutlich ein religionskundliches Schwergewicht. Interessant sind auch zwei weitere Bestimmungen, wenn es heißt: »Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Vielfalt religiöser Traditionen und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen« sowie »Die Schülerinnen und Schüler können Weltansichten und Weltdeutungen reflektieren.«

Hier ist auf den ersten Blick tatsächlich eine eigenständige reflexive Tätigkeit, gar so etwas wie Urteilsbildung im Fokus. Was allerdings durchgängig fehlt, ist das, was man als Einübung in das persönliche und mündige Vernunfturteil in Fragen von Religion bezeichnen könnte. Religion soll offenbar persönlich nicht zu nahekommen und schon gar nicht von ihren konflikthaften Seiten aus in den Blick kommen. Mit anderen Worten: Die Religion der Anderen droht bloßes Anschauungsobjekt im Sinn der weitgehend unpersönlichen Betrachtung zu sein – vielleicht ja, um das durchaus dünne Eis religionsbezogener Konsenskultur im schweizerischen Kontext nicht zu gefährden. Die Dimension einer wirklich selbsttätigen Urteilsbildung ist jedenfalls in Hinsicht auf eine qualifizierte Mündigkeit in Sachen Religion schwerlich zu identifizieren – ob dies auch damit zu tun hat, dass sich die Rezeption neuhumanistischer Bildungsideale in der Schweiz historisch gesehen stärker auf das Gymnasium als auf die Volksschule hin ausgewirkt hat und damit der LP21 eben nicht an den Prämissen zweckfreier Allgemeinbildung orientiert ist, wäre eigens zu prüfen.

Es hat fast den Anschein, als ob diese bildungstheoretische Dimension zugunsten des Kompetenzparadigmas und der damit verbundenen Output-Orientierung geradezu unter den Tisch gefallen ist – und dies möglicherweise auch aus Gründen einer ängstlichen Kompromiss-Konsens-Harmonie-Kultur sowie der Sorge, dem komplexen Religionsfreiheitsbegriff in pädagogischer Hinsicht nicht gerecht werden zu können.

Religion scheint unter diesen didaktischen Vorgaben als eine relevante Ressource für die je individuelle Lebensführung und das Gemeinwohl kaum zum Thema werden zu können. Nochmals an Pestalozzi erinnernd, ist zu fragen, ob Denken, Sprache, eigenständiges Urteil sowie vor allem Gefühle und Gemeinschaftserfahrungen hier wirklich konstitutive Faktoren der intendierten Bildungsprozesse sind.

Insofern ist der Einschätzung Dominik Helblings Recht zu geben, wenn er bedenkt:

»So sehr es Auftrag der öffentlichen Schule ist, die Schülerinnen und Schüler mit der Welt, in der sie leben, vertraut zu machen, so wenig werden sie ausschliesslich mit enzyklopädischem Wissen auskommen. Ein wandelndes Lexikon kann weder sich selber Sorge tragen noch mit anderen kooperieren. Ein Verständnis von Bildung, das die Mündigkeit des Menschen zum Ziel hat, muss deshalb berücksichtigen, dass all

die fachspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten dem Ziel dienen, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, eigenständige und verantwortungsbewusste Personen zu werden.«⁴⁴

Insofern muss, gerade weil ERG »allein schon durch die Namensgebung, direkt konnotierbar mit Wertfragen (Ethik), mit Werteproduktion und Wertekonservierung (Religion) sowie mit gesellschaftsbezogenem Handeln (Gemeinschaft)«⁴⁵ ist, gefragt werden:

»Ist Unterricht dann gut, wenn er dem Bildungsziel der Mündigkeit verpflichtet ist und die Heranwachsenden als emanzipierte und verantwortungsbewusste Persönlichkeiten fördern will? Oder ist Unterricht dann gut, wenn er rechtlich konform ist und den Erwartungen des gesellschaftlichen Mainstreams entspricht? Oder dann, wenn die fachliche und methodische Anschlussfähigkeit zur nächsten Schulstufe sichergestellt ist? Oder wenn alle Schülerinnen und Schüler die im Lehrplan beschriebenen Minimalkompetenzen erarbeitet haben?«⁴⁶

Aktuelle Konzeptionen eines religionsbezogenen Unterrichts im Rahmen des Wahlpflichtfaches ERG, insbesondere dort, wo sie sich als stark religionskundlich zeigen, werfen also die prinzipielle Frage auf, ob damit der tiefere Sinn von Religion und damit auch der Gedanke der positiven Religionsfreiheit – und damit die Potenziale religiöser Bildung im Blick etwa auf Konvivenz, Demokratie oder die Menschenrechte,⁴⁷ wirklich angemessen Berücksichtigung findet.

Zudem ist kritisch zu bedenken, ob hier die historisch angedeutete, bildungstheoretisch fundierte allgemeinbildende Relevanz von Religion überhaupt noch mit im Blick ist. Jedenfalls erscheint es mehr als erstaunlich, wenn offenbar bestimmten öffentlichen Einschätzungen zufolge ein vernunftgemäßer Unterricht in allen Fächern, nur eben nicht im Kontext religiöser Bildung, stattfinden kann. Dies hieße allerdings, die immanente Vernunft und Logik von Religion selbst kolossal zu unterschätzen. Wenn es also um einen Beitrag religionsbezo-

⁴⁴ DOMINIK HELBLING, »Ethik, Religionen, Gemeinschaft« als Perspektive von »Natur, Mensch, Gesellschaft« im Lehrplan 21, in: BIETENHARD/HELBLING/SCHMID, Ethik (s. Anm. 24), 270.

⁴⁵ MARKUS BAUMGARTNER, »Ethik, Religionen, Gemeinschaft«, in: BIETENHARD/HELBLING/SCHMID, Ethik (s. Anm. 24), 236.

⁴⁶ KUNO SCHMID, Das Fachverständnis in Spannungsfeldern denken, in: BIETENHARD/HELBLING/SCHMID, Ethik (s. Anm. 24), 183.

⁴⁷ Vgl. dazu jetzt JASMINE SUHNER, Menschenrechtspädagogische Bezugsfelder öffentlicher religiöser Bildung. Theologisch-religionspädagogische Grundsatzüberlegungen, Konkretisierungen, Perspektiven mit besonderer Berücksichtigung des Bildungskontexts Schweiz, Diss. Zürich 2019 (i. Erscheinen).

genen Unterrichts zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Mündigkeit sowie um die Emanzipation von Fremdbestimmung gehen soll, dann müssen Schülerinnen und Schüler auch in diesem Feld zu verantwortlichen und vernünftig agierenden Akteurinnen und Akteuren ihrer eigenen Bildungsprozesse werden können.

Interessanterweise scheint dies innerhalb der ERG-Bestimmungen und Interpretationen im Blick auf die ethisch-philosophische Dimension ja durchaus gefragt zu sein, wenn dazu als Zielsetzung ausgegeben wird:

»Der Unterricht hat Bewusstheit im Umgang mit Werten zu fördern. Mündigkeit setzt Wahlmöglichkeiten, jedenfalls die Fähigkeit zu entscheiden voraus. Urteile wollen nicht nur gefällt, sondern auch vertreten und begründet werden. Das Fachanliegen der Nachdenklichkeit bezüglich Erfahrungen, Werten und Normen ist ein philosophisches. Philosophieren ermöglicht, sich in offenen und kontroversen Fragen zu orientieren. Die Möglichkeit der Philosophie besteht darin, sowohl Horizonte zu erweitern als auch Einsichten zu vertiefen. Werkzeuge des Philosophierens unterstützen eine Schulung des kritischen Denkens und Argumentierens und befähigen zum ernsthaften Dialog.«⁴⁸

Nun sollte aber diese Zielsetzung gerade nicht nur für das Philosophieren relevant sein, sondern ist auch für die Thematisierung von Religion mit in den Blick zu nehmen, so dass neben dem Philosophieren auch ein Theologisieren als didaktische Perspektive dieses religionsbezogenen Unterrichts mit zu bedenken ist. Vorausgesetzt ist dabei auch, dass sich die Kombination von »Ethik-Religionen-Gemeinschaft« nicht einfach auf die Aspekte von Ethik und Gemeinschaft reduzieren lassen, was durchaus als inhärente Gefahr einer solchen Fachkombination anzusehen ist.

Ein profiliertes ERG-Angebot umfasst vielmehr im weitergehenden Zusammenhang einer auf Mündigkeit hin ausgerichteten Bildung die Einübung und Pflege kritischen Nachdenkens über eigene und fremde Meinungen, begründetes Argumentieren, das Ausdrücken der eigenen Sicht, begriffliche Sorgfalt, die Fähigkeit zur differenzierten Selbstmitteilung, das achtsame Zuhören, die bewusste Auseinandersetzung mit den Gedanken der Anderen, den respektvollen Umgang mit Andersdenkenden sowie die vertiefte Auseinandersetzung mit den Kernfragen der eigenen Existenz. All diese Zielperspektiven sind im Übrigen nicht nur für die konkrete Unterrichtspraxis relevant, sondern haben zum einen Folgen für das Selbstverständnis und damit für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen dieses Unterrichtsfaches gerade in religionskundlich wie theolo-

⁴⁸ JOHANNES RUDOLF KILCHSPERGER, »Ethik, Religionen, Gemeinschaft«. Fachanliegen und Kompetenzbereiche, in: BIETENHARD/HELBLING/SCHMID, Ethik (s. Anm. 24), 285.

gisch kundiger und sensibler Hinsicht,⁴⁹ zum anderen aber auch für das Selbstverständnis der Schule selbst, insofern sie, was als Teil ihres allgemeinbildenden Auftrags angesehen werden sollte, selbst alle bestehenden Möglichkeiten einer religiös zivilisierenden Schulkultur entwickeln und pflegen sollte.⁵⁰

4. Fazit

Am Ende mag das Plädoyer für einen auf Mündigkeit hin orientierten, hermeneutisch bewussten religionsbezogenen Unterricht stehen: Mit Wolfgang Klafki kann die Grundintention einer Bildung zur Mündigkeit darin bestimmt werden,

»dass der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, dass ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung ›aufgegeben‹ ist, so aber, dass er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schliesslich, dass Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei.«⁵¹

Dabei sind mündige und konstruktiv-kritische Subjekte zu bilden, die nicht nur ihr eigenes Leben, sondern auch die Gesellschaft nach emanzipatorischen Gesichtspunkten umgestalten können. Die »implizite Leitfrage« bezüglich auf Mündigkeit lautet folglich:

»Mit welchen Inhalten und Gegenständen müssen sich junge Menschen auseinandersetzen, um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit und Selbsterfüllung zu kommen?«⁵²

⁴⁹ Vgl. zur Entfaltung der Argumente im letzten Abschnitt ausführlicher THOMAS SCHLAG/JASMINE SUHNER, *Interreligiöses Lernen im öffentlichen Bildungskontext Schule. Eine theologisch-religionspädagogische Annäherung*, Zürich 2018.

⁵⁰ Hier sei daran erinnert, dass der Bildungstheoretiker HEINZ-JOACHIM HEYDORN der institutionalisierten Bildung selbst ein vernichtendes Zeugnis als herrschaftsstabilisierendes Narkotikum ausstellte: Diese sei »organisierte Mündigkeitsverhinderung«, ein »institutionalisierter Initiationsritus, der die Mündigkeit als seinen Widerspruch in sich genommen« habe, ihn aber nicht austragen könne, »ohne sich selbst zu vernichten«, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: DERS., *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. *Bildungstheoretische Schriften* 3, Frankfurt am Main 1980, 102 f.

⁵¹ WOLFGANG KLAFKI, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim ²1991, 20.

⁵² WOLFGANG KLAFKI, *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986), 461.

Die bildungstheoretische Leitkategorie der Mündigkeit ist insofern immer nur in ihrem komplexen und spannungsvollen Miteinander von individuellen und gesellschaftlichen Bezügen angemessen zu erfassen:

»Zu ihr gehört eine Kritikfähigkeit, die sich in pluralen Kontexten bewährt, eine Partizipationsfähigkeit, die sich im experimentellen und innovativen Umgang mit Eigenem und Fremdem zeigt, und eine nur dem Einzelnen zukommende Einsamkeitsfähigkeit, die diesen in die Lage versetzt, individuell Entscheidungen [...] zu treffen und deren mögliche Folgen auf sich zu nehmen.«⁵³

Dies eröffnet in religionspädagogischer Hinsicht erhebliche Anknüpfungsmöglichkeiten: Sicherlich wird man aus Gründen der programmatisch überkonfessionellen Ausrichtung des Wahlpflichtfaches ERG für die weitere Diskussion im schweizerischen Bereich als Ziel religiöser Bildungsprozesse nicht wie im Rahmen kirchlicher Bildung »die Entwicklung eines mündigen Glaubenssubjektes«⁵⁴ ausgeben können. Und die Aufgabe der Religionspädagogik, in ihrem Einsatz »für ein gedeihliches Leben- und Zusammenhalten-Können aller Menschen in Gerechtigkeit, Frieden, Freiheit und Nachhaltigkeit gemäß dem göttlichen Schöpfungs- und Erlösungswerk«⁵⁵ zu bestimmen, muss für diese überkonfessionelle Bildungspraxis nochmals genauestens durchbuchstabiert und kontextualisiert werden.

Gleichwohl eröffnet das Fach im besten Fall für Schülerinnen und Schüler eine kreative, mündige, kundige und partizipatorische – manchmal auch einsame – Auseinandersetzung mit dem facettenreichen und eben auch spannungsvollen Thema Religion. Und dies ist weit mehr, als ein philosophisch-ethischer Werteunterricht an Horizonten zu eröffnen vermag. Einzuüben ist dafür am Ort der Schule die Bereitschaft zum offenen Umgang mit dem Fremden bzw. die selbstkritische Reflexion eigener Fremdheitserfahrungen sowie die konstruktive Auseinandersetzung mit Meinungen anderer, selbst wenn diese in religiöser Hinsicht Gegenpositionen vertreten oder eine Minderheit darstellen sollten – was im Übrigen auch für die Frage des Dialogs zwischen Jugendlichen

⁵³ DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN, Art. Mündigkeit, in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe, hrsg. v. DIETRICH BENNER/JÜRGEN OELKERS, Weinheim/Basel 2004, 699; zur Bestimmung von Mündigkeit als »Einsamkeitsfähigkeit« vgl. auch ODO MARQUARD, Abschied vom Prinzipiellen, Stuttgart 1981, 18.

⁵⁴ MONIKA JAKOBS, Religiöse Sozialisation und religiöse Bildung, in: BIETENHARD/HELBLING/SCHMID, Ethik (s. Anm. 24), 139.

⁵⁵ NORBERT METTE, Mündigkeit, in: BURKHARD PORZELT/ALEXANDER SCHIMMEL (Hrsg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Würzburg 2015, 54.

mit religiösem und mit nichtreligiösem Hintergrund gilt.⁵⁶ Von daher eröffnen sich bei einem solchen qualifizierten substanziellen Verständnis von Bildung zur Mündigkeit vielfältige pädagogische, ethische, philosophische, aber eben auch theologische Perspektiven für einen profilierten religionsbezogenen Unterricht, der allein der Sache und den Inhalten von Religion wirklich angemessen ist. Dies sollte weit mehr als nur eine Phantasie aufgeklärter Pädagoginnen und Pädagogen sein. Insofern zeigt dieser länderspezifische Einblick, dass trotz aller kontextuellen Unterschiede die bildungstheoretische Leitkategorie der »Mündigkeit« im Sinn ihres partizipativen, kritischen und kreativen Potenzials von länderübergreifend orientierender Relevanz für eine substanzielle religiöse Bildungspraxis ist.

⁵⁶ Vgl. THOMAS SCHLAG, Der gesellschaftliche Horizont des schulischen Religionsunterrichts und seine Bedeutung für das Schulfach »Ethik, Religionen, Gemeinschaft«, in: BIETENHARD/HELBLING/SCHMID, Ethik (s. Anm. 24), 31.