

HISTORISCHE, VERFASSUNGSRECHTLICHE UND GESELLSCHAFTSPOLITISCHE HINTERGRÜNDE DER DIVERSITÄT DES RELIGIONSUNTERRICHTS IN DER SCHWEIZ

Thomas Schlag

I. EINLEITUNG

Für das Verständnis der Rahmenbedingungen und Herausforderungen des schulischen Religionsunterrichts und der damit verbundenen Lehrerbildung in der Schweiz ist die Einsicht in die historischen, verfassungsmäßigen und gesellschaftspolitischen Hintergründe dieses Bildungskontextes in der Mitte Europas unabdingbar. Deren möglichst intensive Wahrnehmung stellt die *conditio sine qua non* für alle Analysen und Überlegungen zur Gegenwart und Zukunft des Faches im schweizerischen Kontext dar.

Dabei ist von Beginn an festzuhalten, dass sich die spezifisch helvetische politische Pluralität, die damit verbundenen regionalen und lokalen sowie zugleich sprachlich konnotierten Identitätspolitikern sowie die ebenfalls sehr spezifische schweizerische Religionsgeschichte ausgesprochen deutlich in den historischen und gegenwärtigen Diskussionen um den schulischen Religionsunterricht abbilden. Um es zuzuspitzen: gerade die Tatsache der intensiv gepflegten, in aller Regel als hochautonom empfundenen Entscheidungskulturen bei gleichzeitiger Abwehr gegenüber jeglichen zentralistischen Einflussnahmen führt dazu, dass sich in der Schweiz die spezifischen Herausforderungen und Chancen religiöser Bildung in besonderer Weise abbilden.¹

¹ Vgl. dazu ausführlicher THOMAS SCHLAG, Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz, in: MARTIN JÄGGLE/MARTIN ROTHGANGEL/THOMAS SCHLAG (Hrsg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa. Göttingen 2013, 119–156; RENÉ PAHUD DE MONTAGNES/RAIMUND SÜESS, Religious Education in Switzerland, in: DEREK H. DAVIS/ELENA MIROSHNIKOVA (Hrsg.), The Routledge International Handbook of Religious Education, London/New York 2013, 349–356.

2. HISTORISCHE HINTERGRÜNDE

Wie in anderen europäischen Ländern hat sich religiöse Bildung an den Schulen auf Grund der Monopolstellung der Kirchen auch in der Schweiz über Jahrhunderte hinweg als kirchlich-konfessioneller Unterricht an der Schule verstanden. Die katholischen Klosterschulen und später die reformatorischen Bildungseinrichtungen dienten der Ergänzung, Weiterführung und Vertiefung der familiären religiösen Erziehung und wollten den christlichen Glauben als entscheidende Orientierungsmarke für das zukünftige Leben der Kinder und Jugendlichen herausstellen. Dabei ging, wie etwa die Bildungsprogramme der schweizerischen Reformatoren zeigen, die pädagogische Intention dahin, insbesondere mit Hilfe der katechetischen Belehrung die Vermittlung der je eigenen konfessionellen und dogmatischen Standards vorzunehmen, aber ebenso auch in das Verständnis der Bibel einzuführen und die Jugendlichen zugleich zur Mitwirkung am Gottesdienst bis hin zur möglichen Übernahme geistlicher und eben auch weltlicher Ämter zu befähigen.

Gleichwohl kam mit der Reformationszeit auch die permanente Gefahr einer konfessionell begründeten Spaltung des Territoriums auf: »Symptomatisch für diese Auseinandersetzung war 1526 die Weigerung der Zürcher, die alten Bundeseide so zu beschwören, wie das im 15. Jahrhundert jeweils geschehen war: mit einem Appell an die Heiligen. Damit fiel die metaphysische und rechtliche Basis für das weg, was eine Eidgenossenschaft war und jetzt eben diesen Eid nicht mehr leisten konnte.«² Die kriegerischen Konflikte der Folgezeit machten deutlich: »man musste also entweder die Eidgenossenschaft auflösen oder das scheinbar Unmögliche versuchen: in einer politischen Gemeinschaft zwei verschiedene Bekenntnisse leben.«³

Zu einer Ablösung der kirchlichen und pfarrherrlichen Schulaufsicht kam es in der Folge der Aufklärungsdynamiken des 18. Jahrhunderts und hier insbesondere durch die französisch geprägte Gründung der Helvetischen Republik im Jahr 1798, die einen erheblichen Bruch darstellte: Die Republik übernahm das Schulwesen in eigener Regie und verkündete unbeschränkte Kultusfreiheit. Der Aufklärung verpflichtet, setzte sich die Schule zum Ziel, ohne Betonung der Religion alle Kräfte im Menschen zu entwickeln: »das bisher einzelörtlich und stark kirchlich geregelte Schulwesen [wurde] zu einer nationalen Aufgabe des Zentralstaats [...], der die Aufklärer grösste Bedeutung beimassen: Wie, wenn nicht durch Bildung, konnte man aus Untertanen mündige Bürger machen, wie ein Volk sein Schicksal als politischer Souverän gestalten lassen, wie indoktrinierte Kirchgänger zum selbstständigen ethischen Urteil erziehen?«⁴

² THOMAS MAISSEN, *Geschichte der Schweiz*, Baden 42012, 90.

³ MAISSEN, *Geschichte* (wie Anm. 2), 91.

⁴ MAISSEN, *Geschichte* (wie Anm. 2), 164.

Dadurch wurde erstmals die Bedeutung einer religiösen und insbesondere einer kirchlichen Erziehung am Ort der Schule überhaupt grundlegend in Frage gestellt, was die Stellung des Faches letztlich von dieser Zeit an grundlegend geprägt hat. Einstweilen behielt der Religionsunterricht jedoch weiterhin seinen Platz in der Lektionentafel bzw. stand nach wie vor an erster Stelle des Lehrplans. In vielen Kantonen blieb er als religiös-sittliche Erziehung zwischen Schule und Kirche bestehen.⁵ Aber in den meisten schweizerischen Kantonen beschleunigte sich die zunehmende Trennung von Kirche und Schule ab den 1830er Jahren infolge der weiteren liberalen und radikalen Revolutionen der Zeit.⁶ Die Industrialisierung führte zur Einführung neuer Schulfächer; die Lehrerbildung wurde professionalisiert und unter staatliche Verantwortung gestellt. Vor allem die kontinuierlichen Versuche von Seiten der Kirchen, den Unterricht weiterhin nach wie vor als konfessionelle Speerspitze und primär bibelzentriert auszurichten und damit aber die pädagogischen Anforderungen tendenziell zu unterlaufen, führte zu erheblichen Konflikten zwischen Staat und Kirche.

Mit der *revidierten* und noch deutlicher laizistisch ausgerichteten *Bundesverfassung von 1874* wurde nicht nur die allgemeine Schulpflicht eingeführt, sondern auch die konfessionelle Neutralität des Schulwesens verankert.⁷ Die Legitimität von Religion in der öffentlichen Schule wurde insofern mit der revidierten Bundesverfassung und der neuen Rahmung der Volksschule festgelegt. Vorgesehen war nicht nur, die Schule unter staatliche Leitung zu stellen, sondern diese gänzlich von den Kirchen abzulösen und konfessionell neutral zu gestalten, sodass alle Kinder die Schule »ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit« (§ 27, Abs. 3 der schweizerischen Bundesverfassung von 1874) besuchen konnten. Die neuen Kernbestimmungen lauteten dabei wie folgt: »Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich« (§ 27, Abs. 2); »Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können« (§ 27, Abs. 3); »Niemand darf zur Teilnahme [...] an einem religiösen Unterricht [...] gezwungen [...] werden« (§ 49, Abs. 2).

Insofern sind überkonfessionelle Modelle religiöser Bildung am Ort der Schule keineswegs erst auf Entwicklungen des späten 20. Jahrhunderts zu-

⁵ Vgl. KLAUS WEGENAST, Art.: Religionsunterricht, in: Historisches Lexikon der Schweiz, vgl. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10423.php> [Abruf: 20.01.2016].

⁶ Vgl. LUCIEN CRIBLEZ U. A. (Hrsg.), Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert, Bern 1999.

⁷ Vgl. WOLF LINDER, Schweizerische Demokratie. Institutionen, Prozesse, Perspektiven, Bern ²2005, 37; LUCIEN CRIBLEZ/CHRISTINA HUBER, Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen, Bern 2008.

rückzuführen. Allerdings – und hierin liegt die eigentliche Veränderung der jüngeren Entwicklungen – blieben trotz der offiziellen staatlichen Neutralität die Kirchen über die Zeiten hinweg die gleichsam natürlichen Kooperationspartnerinnen für den schulischen Religionsunterricht, was sich in den allermeisten Kantonen erst in den vergangenen Jahren fundamental zu verändern begann.

Im Blick auf die historischen Entwicklungen ist folglich zu sagen: Die im Einzelnen unterschiedlichen Modelle der Zuständigkeit oder der Kooperation für den schulischen Religionsunterricht beruhen in der Regel auf seit dem 19. Jahrhundert historisch gewachsenen Modellen, in denen sich nicht nur die spezifisch helvetische Verhältnisbestimmung von Staat und Kirche widerspiegelt, sondern auch die unterschiedliche politische und konfessionelle Ausrichtung der einzelnen Kantone selbst. Bei aller kantonalen Unterschiedlichkeit ist jedoch eine Reihe von gemeinsamen Rahmenbedingungen gegeben, die ihrerseits geschichtlich geprägt zu gemeinsamen verfassungsrechtlichen Bestimmungen im Zusammenhang der Religionsfreiheit sowie des Verhältnisses von Kirche und Staat geführt haben. Diese sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

3. VERFASSUNGSRECHTLICHE HINTERGRÜNDE

Bis zur Gründung der Helvetischen Republik bestand in der Schweiz faktisch keine Religionsfreiheit. Dies betraf vor allem die seit der Reformationszeit in der Schweiz bestehenden Täufergemeinden, die bis weit ins 18. Jahrhundert verfolgt wurden. In der *Bundesverfassung von 1848* wurde die Kultusfreiheit nur den anerkannten christlichen Konfessionen gewährt. In der vollständig revidierten Bundesverfassung von 1874 wurde die Religionsfreiheit im heutigen Umfang eingeführt, wenn es etwa heißt: »Die Glaubens- und Gewissensfreiheit ist unverletzlich. Niemand darf 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. [...] Die Ausübung bürgerlicher oder politischer Rechte darf durch keinerlei Vorschriften oder Bedingungen kirchlicher oder religiöser Natur beschränkt werden« (§ 49). Deutlich wird schon hier, dass man die Ausübung der Religion und deren Schranken unbedingt vom Kriterium des Gemeinwohls aus beurteilte, wenn etwa festgelegt wird: »Die freie Ausübung gottesdienstlicher Handlungen ist innerhalb der Schranken der Sittlichkeit und der öffentlichen Ordnung gewährleistet. Den Kantonen sowie dem Bunde bleibt vorbehalten, zur Handhabung der Ordnung und des öffentlichen Friedens unter den Angehörigen der verschiedenen Religionsgesellschaften sowie gegen Eingriffe kirchlicher Behörden in die Rechte der Bürger und des Staates die geeigneten Maßnahmen zu treffen.« (§ 50)

In dieser Entwicklung kumuliert nun aber überhaupt die spezifisch helvetische Geschichte des Religionsverständnisses, wonach sich die gesellschaftliche Integrationsfunktion von Religion seit der Reformation auf die lokale, regionale oder kantonale Ebene beschränkt: Spätestens seit dem *konfessionellen Sonderbundskrieg von 1847* und dem *Ende des Kulturkampfes 1870* ist der Vorrang des politischen Zweckbündnisses der Stände im Föderalstaat gegenüber religiös-konfessionellen Differenzen um des konfessionellen Friedens willen anerkannt. Anders als in den meisten europäischen Staaten bediente sich das Nationalbewusstsein in der Schweiz im 19. und 20. Jh. nie direkt einer religiösen, aber auch keiner dezidiert antireligiösen Legitimation.

Im modernen Bundesstaat koexistieren somit Kantone unterschiedlicher Konfessionstradition (konfessionelle Parität), d. h. zum einen solche mit intensiv gepflegten Traditionen der Verbindung von Religion und Republik (etwa Bern, Zürich und Waadt als reformierte, Freiburg und Wallis als katholische Beispiele) und zum anderen solche mit bewusster Laizität (wie Genf und Neuenburg).

In allen schweizerischen Kantonen – außer den laizistisch geprägten Trennungskantonen Genf und Neuenburg – ist ein System der staatlichen Kirchenhoheit (auch Landeskirchentum genannt) gegeben,⁸ in dem – im Unterschied zum Modell eines Staatskirchentums – von der Zweckverschiedenheit von Staat und Kirche ausgegangen wird. Im Unterschied zu einem strikten Trennungssystem bleiben die Kirchen mit dem Staat verbunden, der Staat verhält sich jedoch religiös neutral. Die Religionsgemeinschaften sind als Körperschaften des öffentlichen Rechts anerkannt, worin nach wie vor die Wichtigkeit ihrer Aufgaben für die Gesellschaft deutlich werden soll, wobei öffentliche Artikulationen allerdings im Einzelfall mehr und mehr symbolisch-ritualisierten Charakter annehmen können.

Welche Rechte und Pflichten im Einzelnen mit der öffentlich-rechtlichen Anerkennung verbunden sind, ist von Kanton zu Kanton sehr verschieden ausgestaltet.⁹ Verallgemeinernd ist in traditionell reformierten Kantonen wie

⁸ Vgl. URS BROSI, Einführung in das Staatskirchenrecht der Schweiz, Luzern 2002; vgl. auch MARCEL STÜSSI, Models of religious freedom. Switzerland, the United States, and Syria by analytical, methodological, and eclectic representation, Wien 2012.

⁹ Zum religionsrechtlichen Hintergrund FELIX HAFNER/GEORG GREMMELSPACHER, Beziehungen zwischen Staaten und Religionsgemeinschaften in der Schweiz, in: DENISE BUSER U. A. (Hrsg.), Menschenrechte konkret – Integration im Alltag, Basel 2005, 67–86; BERNHARD EHRENZELLER, Zukunftsperspektive: Trennung von Kirche und Staat oder neue Kooperationsformen? in: LIBERO GEROSA/LUDGER MÜLLER (Hrsg.), Katholische Kirche und Staat in der Schweiz, Wien 2010, 187–199; KARIN FURER, »Teaching about religion« – Religionskunde im Vergleich. Rechtsvergleichende und verhandlungstheoretische Betrachtung von integrierter Religionskunde in Frankreich und Religionskunde als gesondertem Fach im Kanton Zürich, Münster 2012.

etwa Zürich, Bern, dem Aargau oder dem Thurgau eine eher engere Bindung der einstigen Staatskirche an den Staat festzustellen, während die katholischen Kantone, hier ist insbesondere an die Innerschweiz, also etwa Luzern, Zug oder Uri zu denken, den Kirchen eine größere Freiheit für ihre Selbstorganisation gewähren, was dann auch entsprechende Konsequenzen für den Religionsunterricht mit sich bringt.

4. AKTUELLE GESELLSCHAFTSPOLITISCHE HINTERGRÜNDE

Neben den schon erwähnten spezifischen religionskulturellen Traditionen der Schweiz ist es dann aber seit der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts die Entwicklung hin zu einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, die zu grundsätzlichen Überlegungen hinsichtlich des zukünftigen Religionsunterrichts geführt hat. So ist hier zu erwähnen, dass der Anteil der Mitglieder der beiden großen Volkskirchen im Lauf der letzten 40 Jahre von rund 90% auf gegenwärtig ca. 60% abgenommen und sich der Anteil der Konfessionslosen im selben Zeitraum mehr als verzehnfacht hat.

Damit ist zwar immer noch der überwiegende Teil der schweizerischen Bevölkerung Mitglied einer christlichen Kirche oder Religionsgemeinschaft, allerdings werden angesichts der zunehmenden Religionspluralisierung Überlegungen zu einem forcierten interreligiösen Dialog auch am Ort der Schule angestellt.

Für die Betrachtung des Religionsunterrichts in der Schweiz ist nun eben entscheidend, dass Religion stark als Privatsache verstanden wird und sich Gesellschaft wie Politik etwa in Fragen ethischer Debatten eher auf säkulare als auf religiöse Prinzipien des Zusammenlebens beziehen, um so das hoch gehaltene Gut einer möglichst auf Ausgleich bedachten Konsenskultur zu schützen. Tendenzen hin zu einer weitgehenden Entkonfessionalisierung des Faches und zu einem allgemeinen Kulturunterricht sind kaum zu übersehen.¹⁰ Auf Grund der angedeuteten, stark humanistischen und liberalen Begründungsgeschichte der schweizerischen Verfassungsprinzipien werden in der Tendenz religiöse Semantiken und Machtansprüche im öffentlich-politischen Raum als eher problematisch angesehen.

Von dort her sind dann auch, was außerhalb der Schweiz gerne übersehen wird, die heftigen Debatten etwa um die Minarettinitiative oder auch das Kopftuchverbot nicht in erster Linie als Debatten um die richtige Religion oder gar als prinzipielle Infragestellung muslimischer Religionsausübung anzusehen, sondern diese beziehen ihre Heftigkeit aus der befürchteten Infragestellung der

¹⁰ Vgl. KURT SCHORI, Religionspädagogische Perspektiven zur Landschaft des Religionsunterrichts in der Schweiz, in: REINHOLD BERNHARDT/THOMAS K. KUHN (Hrsg.), Religionsfreiheit. Schweizerische Perspektiven. Zürich 2007, 203.

kulturellen Standards des freiheitlichen und natürlich auch des deutlich durch bestehende Traditionen geprägten Zusammenlebens.

Dies bedeutet konsequenterweise für die Frage der öffentlichen Debatten über den Religionsunterricht, dass das verfassungsmäßig garantierte Prinzip der Religionsfreiheit im Zweifelsfall eher die negative Religionsfreiheit stark macht als die positive.¹¹ Dies heißt – um es schon hier anzudeuten – für die konkrete Auslegung des Faches, dass in Fragen des Religionsunterrichts die öffentliche Meinung vorherrschend ist, Kinder und Jugendliche eher vor möglicherweise problematischen Religionspraktiken schützen zu müssen.

5. KONSEQUENZEN FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT

Im Unterschied etwa zu Deutschland ist der schulische Religionsunterricht verfassungsmäßig weder garantiert noch seine Stellung durch eine eigene rechtliche Bestimmung in besonderer Weise hervorgehoben. Da den Kantonen die Schulhoheit zukommt, führt dies auf dem Boden der angedeuteten verschiedenen historischen Traditionen zu überaus unterschiedlichen Schulsystemen und den entsprechend abweichenden Regelungen für den Religionsunterricht – ganz abgesehen von den höchst unterschiedlichen Bezeichnungen, die das Fach erfährt: so finden sich Fächernamen wie *Biblische Geschichte*, *Berufswahlkunde – Lebenskunde – Ethik*, *Ethik und Religionen*, *Ethik und Religion*, *Ethik und Religion – Bibel*, *Religion*, *Religion und Kultur*, *Religionen und Kulturen*, *Religion und Ethik* oder *Religionskunde und Ethik*.

Die bereits seit den 1960er Jahren vehement betriebene Unterscheidung zwischen schulischer religiöser Bildung und kirchlicher Katechese führte faktisch zu einer immer stärkeren Auseinanderentwicklung beider Bildungsbereiche, und zwar sowohl in Hinsicht auf die jeweilige Didaktik sowie die Ausbildungsstätten für das Lehrpersonal als auch mit Blick auf die rechtliche und finanzielle Zuständigkeit.

Für diese Auseinanderentwicklung ist sicherlich auch ein bildungstheoretisches Defizit im Sinne einer fehlenden pädagogischen Begründung für den schulischen Religionsunterricht mitverantwortlich, wie Monika Jacobs ganz richtig konstatiert: Im Unterschied zur Situation in Deutschland ist es »weder der Schule noch der kirchlichen Seite gelungen [...], die Relevanz religiöser Bildung auch außerhalb eines konfessionellen Rahmens zu begründen und zu vertre-

¹¹ JOHANNES RUDOLF KILCHSPERGER, Religious Education in Switzerland, in: ELZA KUYK U. A. (Hrsg.), Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools, Oslo 2007, 200.

ten«¹²; zudem habe die mangelnde Ausbildung kirchlicher Lehrkräfte in der Schule dazu geführt, dass diese »um ihre Integration und Anerkennung kämpfen mussten und dass sie für die Auseinandersetzungen um das Fach schlecht gerüstet waren.«¹³

An die Stelle der konfessionellen Ausrichtung treten nun mehr und mehr überkonfessionell und jüngst auch dezidiert religionskundlich orientierte Modelle. Grundsätzlich, wenn auch sehr schematisch, lässt sich die Erteilung des schulischen Religionsunterrichts nach dem Kriterium der Verantwortung und Durchführung durch Kirche und Staat in eine dreifache Modellbildung unterteilen:

1. In Verantwortung durch die staatlichen Schulen ohne Mitverantwortung der öffentlich-rechtlich anerkannten Religionsgemeinschaften;
2. in Mitverantwortung der öffentlich-rechtlichen anerkannten Religionsgemeinschaften;
3. in der Verantwortung der öffentlich-rechtlich anerkannten Religionsgemeinschaften in Zusammenarbeit mit dem Staat.

Allerdings sind nun in jüngster Zeit Harmonisierungstendenzen zu konstatieren, die eben auch den Religionsunterricht betreffen. Diese Veränderungen zeigen sich deutlich im Zusammenhang der Lehrpersonenausbildung für den Religionsunterricht¹⁴: Bis zur umfassenden Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den 1990er Jahren erfolgte die Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschulstufe, die Primarstufe und Sekundarstufe I mehrheitlich an den sog. Seminarien, teilweise durchaus eben auch in konfessioneller Tradition. Die Bologna-Maßnahmen wurden nun sehr früh von der *Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz* (EDK) zur Grundlage ihrer bildungspolitischen Strategien gemacht¹⁵ – und dies von Seiten der Religionspädagogik mit der durchaus kritischen Wahrnehmung, dass »das altehrwürdige Seminar [...] der eurokompatiblen und millenniumstauglichen PH«¹⁶ wich. So erließ der Fachhochschulrat der

¹² MONIKA JAKOBS U. A. (Hrsg.), *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz*, Zürich 2009, 21.

¹³ EBD.

¹⁴ Vgl. dazu ausführlicher THOMAS SCHLAG/JASMINE SUHNER, *Ausbildung für Religionslehrpersonen in der Schweiz*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66 (2014), 167–178.

¹⁵ Vgl. BARBARA MÜLLER, *Die Anfänge der Bologna-Reform in der Schweiz. Rekonstruktion, Kontextualisierung und Rezeption des hochschulpolitischen Prozesses aus akteurtheoretischer Perspektive*, Bern 2012; DORIT BOSSE/LUCIEN CRIBLEZ/TINA HASCHER (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*, Immenhausen bei Kassel 2012.

¹⁶ ALEXANDER SCHROETER-REINHARDT, *Der Religionsunterricht in Deutschfreiburg – Versuch einer Momentaufnahme*, in: HELGA KOHLER-SPIEGEL/ADRIAN LORETAN (Hrsg.), *Religi-*

EDK am 5. Dezember 2002 Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen (FH) und den Pädagogischen Hochschulen (PH) und im Jahr 2004 traf die EDK Beschlüsse zur gesamtschweizerischen Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Seitdem findet diese Ausbildung im Sinne der Tertiärisierung, d. h. der Akademisierung, vornehmlich an Universitäten und Fachhochschulen (Pädagogischen Hochschulen, Musik- und Kunsthochschulen) statt.

Bis zum Jahr 2010 wurden sämtliche Studiengänge auf ein neues, zweistufiges Studienmodell umgestellt: Die erste Studienstufe wird mit dem *Bachelordiplom* abgeschlossen, die zweite Studienstufe mit dem *Masterdiplom*; pädagogische Hochschulen sorgen für die Ausbildung der Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe sowie für die Ausbildung der Fach- und Fächergruppenlehrkräfte verschiedener Stufen; Universitäten sind zuständig für die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe II, teilweise auch für die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Damit stellt sich dann aber sowohl die Frage nach der universitär-religionspädagogischen Ausbildung als auch nach einer kirchlich mitverantworteten Ausbildung nochmals in neuer Weise.

In diesem Zusammenhang hat sich in den vergangenen Jahren das Problem der Bezugswissenschaften für diese Ausbildung verschärft: bis vor wenigen Jahren bestand an den Theologischen Fakultäten der Schweiz die Religionslehrausbildung zwar nicht exklusiv, aber doch als eine Möglichkeit. Damit hatte auch die universitäre Religionspädagogik ihre Verbindung zum schulischen Religionsunterricht. Auf Grund der zunehmend religionspluralen Zusammensetzung der Schülerschaft und konkreter bildungspolitischer Initiativen in einigen Kantonen gelangt gegenwärtig die Religionswissenschaft als mögliche Bezugsgröße für den schulischen Religionsunterricht verstärkt ins Blickfeld. Unter der Signatur eines religionskundlichen *teaching about* gewinnt die Religionswissenschaft offenkundig Plausibilität als eine gleichsam neutrale wissenschaftliche Didaktik in Sachen Religion. Dabei ist allerdings nicht zu verkennen, dass von jener Seite aus auch deutliche Infragestellungen und Abwertungstendenzen der theologisch verankerten universitären Religionspädagogik zu verzeichnen sind – was nicht zuletzt auch mit der konkreten Frage der beruflichen Optionen für Absolventen der Religionswissenschaft zusammenhängt. Zudem hat eine besonders vehemente Spielart religionswissenschaftlicher Fachdidaktik, die im Gewand der Kulturkunde auftritt, in jüngster Zeit scharfen Widerspruch bis hin zu Vertretern der allgemeinen Pädagogik gefunden.

So kritisiert der Berliner Pädagoge Dietrich Benner an einer religionswissenschaftlich geprägten Evaluation des Züricher Modells *Religion und Kultur*, dass diese allgemein-pädagogische, allgemein-didaktische, schulpädagogische,

onsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht, Zürich 2000, 153.

religionspädagogische und theologische Fragestellungen und Konzepte für die Auswertung schlichtweg vernachlässigt habe und damit keinen Anspruch auf wissenschaftliche Objektivität erheben könne.¹⁷ In didaktischer Hinsicht notiert er: »ein unterrichtliches Reden about religion, in dem keine Erfahrungen in religion thematisiert und, sofern angezeigt, problematisiert und kein learning from religion zugelassen würde, [ist] aus pädagogischen und didaktischen Gründen gar nicht realisierbar.«¹⁸

Eine weitere Konsequenz für den Religionsunterricht stellt in jüngerer Zeit die Entwicklung hin zu einem die gesamte Schweiz betreffenden Harmonisierungsmodell für den Schulunterricht dar. Im Rahmen des sog. *Lehrplan 21* steht auch der Religionsunterricht erneut zur Diskussion: Der neu geplante Teilbereich *Ethik - Religionen - Gemeinschaft* soll dabei im Horizont der Kompetenzorientierung Kinder und Jugendlicher

- »zur Nachdenklichkeit zu sachgerechtem Vernunftgebrauch und Reflexion grundlegender Werte und Normen anleiten,
- mit religiösen Traditionen und weltanschaulichen Vorstellungen und ihren kulturellen Aspekten bekannt machen und gesellschaftliche Orientierung, Teilhabe und Abgrenzung ermöglichen,
- zu eigenständiger Lebensgestaltung und Verantwortungsbereitschaft ermutigen und zur verantwortlichen Teilhabe an der Gemeinschaft, zu Kommunikation und Kooperation befähigen.«¹⁹

Was hier auf den ersten Blick als Chance für die Thematisierung von Religion erscheint, droht dann doch innerhalb eines solchen Teilbereichs in ethische und gemeinschaftsbezogene Unterrichtsinhalte aufzugehen. Insofern besteht im Blick auf die Ausbildung der Religionslehrpersonen die Verantwortung, die spezifischen Inhalte und Dimensionen religiöser Bildung gerade über einen existenziell-ultimativen Modus der Weltbegegnung zu erschließen.

Im Übrigen gilt diese Art der Zurückhaltung gegenüber expressiven Formen von Religion am Ort der öffentlichen Schule, auch bei den Religionslehrern selbst. Sogar dort, wo auf Grund der ganz persönlichen theologischen Berufsbiografie eigentlich im Kontext des Religionsunterrichts auch die persönliche Stellung-

¹⁷ Vgl. DIETRICH BENNER, »Religion und Kultur« - Zur Zürcher Konzeption für ein neues Unterrichtsfach und den Ergebnissen seiner Evaluation, in: DERS., *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*, Paderborn 2014, 112.

¹⁸ BENNER, *Religion und Kultur* (wie Anm. 17), 110.

¹⁹ DOMINIK HELBLING/JOHANNES RUDOLF KILCHSPERGER, *Religion im Rahmen des Lehrplans 21*, in: DOMINIK HELBLING U.A. (Hrsg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Ein Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*, Zürich 2013, 63.

nahme möglich wäre, geben sich die Lehrpersonen etwa in der Frage von Schulgottesdiensten im Zweifelsfall eher defensiv und vorsichtig.²⁰

Eine der wenigen verbliebenen Möglichkeiten, als Theologinnen und Theologen am Ort der Schule präsent zu bleiben, ist die etwa im Kanton Zürich vorhandene ökumenische Schulseelsorge (Mittelschulseelsorge), deren geistliche Mitarbeiter sowohl im Unterricht als auch in der Seelsorge großen Wert auf die Beziehung von Arbeit und Kommunikation legen und dabei auch die religiöse Dimension des Lebens ins Gespräch bringen.²¹

6. FOLGERUNGEN

Auf dem engen Raum der Schweiz bildet sich die Vielfalt der verschiedenen, auch in Europa praktizierten Zuordnungsmodelle ab, gleichsam von einem kirchlich-konfessionell verankerten Religionsunterricht über eher religionskundliche Modelle bis hin zu einem auf Ethik ausgerichteten laizistisch verankerten Modell, in dem Religion bestenfalls noch am Rande thematisiert wird. Zugleich wird aber auch deutlich, dass die erwähnten Harmonisierungsbestrebungen zu einem überkonfessionellen, im Prinzip religionskundlich geprägten Modell führen könnten, wenn denn zukünftig überhaupt noch eine Art eigenständiges Fach erhalten bleibt, was durchaus fraglich sein könnte.²² Man kann also sagen, dass die alte historische und verfassungsrechtliche Tradition der negativen Religionsfreiheit nun insoweit auf den Religionsunterricht durchschlägt, als dieser als eigenständiges Fach und damit auch als substantielles Thema ganz aus dem allgemeinbildenden Zusammenhang²³ zu verschwinden droht.

Und interessanterweise haben sich die Kirchen selbst in den vergangenen Jahren zunehmend aus dem schulischen Bereich zurückgezogen und verlegen ihre Energien und finanziellen Ressourcen deutlicher zurück auf Formen der innerkirchlichen Katechese – was konkret zu Programmnamen wie dem *Religi-*

²⁰ Vgl. Thomas Schlag, Schulgottesdienste im deutschschweizerischen Kontext – Einsichten und Herausforderungen, in: Katrin Kusmierz/Isabelle Noth (Hrsg.), »...mitten unter ihnen«. Gottesdienste in Institutionen und an Orten öffentlichen Lebens. Zürich 2014, 99–119.

²¹ Ökumenische Mittelschularbeit im Kanton Zürich (Konzept Juni 2002), 4. Vgl. <http://www.zh.kath.ch/organisation/fachstellen/dienststellen/mittelschulseelsorge/dokumente/konzept.pdf/view> [Abruf: 20.02.2016].

²² Vgl. zur aktuellen didaktischen Debatte SOPHIA BIETENHARD U. A. (Hrsg.), *Ethik – Religionen – Gemeinschaft*. Ein Studienbuch, Bern 2015.

²³ Vgl. THOMAS SCHLAG, *Der gesellschaftliche Horizont des schulischen Religionsunterrichts und seine Bedeutung für das Schulfach »Ethik, Religionen, Gemeinschaft«*, in: BIETENHARD U. A. (Hrsg.), *Ethik – Religionen – Gemeinschaft* (wie Anm. 21), 20–34.

onspädagogischen Gesamtkonzept (Zürich), der *Geistlichen Begleitung* (St. Gallen) oder der *Kirchlichen Unterweisung* (Bern) geführt hat, auf katholischer Seite ist der entsprechende Bereich von der Sakramentenkatechese geprägt.

Demgegenüber ist festzuhalten, dass durch die in den letzten Jahren verstärkte grenzüberschreitende religionspädagogische Forschung und Arbeit in diesem Bereich nun wiederum auch Fachdebatten über diese Entwicklungen und den konkreten Zuschnitt von Religionsdidaktik geführt werden. Insofern zeigt sich interessanterweise durch den stärker werdenden Wissenstransfer auch die wechselseitige Einflussnahme, deren Konsequenzen für die Profilierung des schweizerischen Religionsunterrichts einstweilen noch nicht absehbar sind.

Von der Betrachtung dieses spezifischen nationalen Bildungskontextes aus sollen hinsichtlich der Frage der transnationalen Vergleichbarkeit einige Einsichten und Problemstellungen benannt werden:

1. Die kontextuelle Selbstvergewisserung und der internationale Vergleich dienen zum einen dazu, den *Blick über das Gewohnte und die eigenen Grenzen hinaus* auszuweiten – und dies sowohl auf Seiten gegenwärtiger und zukünftiger Forschung als auch in der konkreten Praxis der Ausbildung und des Religionsunterrichts selbst.
2. Diese Horizonterweiterung kann sowohl den Blick auf die je eigene Praxis schärfen als auch die *grenzüberschreitende Zusammenarbeit* fördern.
3. Von einer solchen verstärkten Wahrnehmungskultur und Zusammenarbeit aus kann sich die *Kriteriologie der Betrachtung und Einschätzung des eigenen Bildungskontextes* hilfreich ausweiten: und zwar zum einen in Hinsicht darauf, was sich als Spezifikum des eigenen Bildungskontextes bisher bewährt hat und weiter erhalten bleiben sollte, zum anderen in Bezug auf Aspekte, aus denen vom internationalen Vergleich *gelernt* werden kann und gegebenenfalls Veränderungsbedarf angezeigt ist.
4. Dieser Erkenntniszuwachs im Blick auf den Religionsunterricht dürfte nun insbesondere für die Schweiz von besonderer Bedeutung sein, insofern die gegenwärtigen Debatten sowie die damit verbundenen Modelle des Religionsunterrichts eine gewisse *Selbstreferentialität* zeigen und der Blick auf die Entwicklungen und Modelle in anderen Ländern nicht selten geradezu systematisch verengt bleibt.
5. Geht man allerdings davon aus, dass sowohl die Herausforderungen der multireligiösen Gesellschaft, die spezifischen Lernbedingungen des Kindes- und Jugendalters sowie die didaktische Zielsetzung des Religionsunterrichts in der Perspektive persönlicher Orientierung und Urteilsbildung tatsächlich *gesamteuropäisch* zu denken sind, dann werden auch die schweizerischen Debatten um die Zukunft des Religionsunterrichtes dies mit zu berücksichtigen haben.
6. Jedenfalls macht es sowohl inhaltlich als auch atmosphärisch wenig Sinn, die schweizerischen Debatten um den Religionsunterricht gleichsam als *Immu-*

nisierungs- oder Abgrenzungsstrategien von einer bestimmten mentalen In-sellage aus zu führen – so als ob es gleichsam primär darum ginge, sich des Eigenen zu vergewissern, um sich damit zugleich vom Anderen abzugrenzen.

7. Spätestens an dieser Stelle zeigt sich, dass die pädagogischen Debatten eben nicht nur in fachimmanenter Weise zu führen sind, sondern zugleich immer auch im Zusammenhang mit sehr viel *weiterreichenden gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Haltungen* stehen.
8. Da nun durch die angedeuteten politischen Debatten überhaupt in Frage steht, ob der Religionsunterricht als eigenes schulisches Fach auch zukünftig noch Bestand haben wird, scheint es jedenfalls dringlich, dass die hier vorhandenen Kräfte um des Faches und der Schülerschaft willen – und jenseits der fachinternen Differenzen – intensiv und stärker als bisher nach möglichen *Formen der Kooperation* suchen. Dies geschieht um eines allgemeinbildenden Verständnisses von religiöser Bildung am Ort der öffentlichen Schule willen.