

---

# Der gesellschaftliche Horizont des schulischen Religionsunterrichts und seine Bedeutung für das Schulfach «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»

Thomas Schlag

## 1 Orientierungsaufgaben

In der postmodernen Gesellschaft ist Orientierung mehr denn je gefragt. Dies gilt keineswegs exklusiv für die Generation der Kinder und Jugendlichen. Aber an den spezifischen Bedingungen des Aufwachsens und der Orientierung der jungen Generation bilden sich in besonderer Weise die gesellschaftlichen Dynamiken und Herausforderungen der Gegenwart ab.

Die dargestellten Gegenwartsphänomene und Entwicklungen der Postmoderne sind auch zu bedenken, wenn im schweizerischen Kontext über die Rahmenbedingungen und das zukünftige Profil des obligatorischen schulischen Religionsunterrichts,<sup>1</sup> konkret über die Entwicklung einer Fachdidaktik «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» im Rahmen des Lehrplans 21 (LP 21), nachgedacht wird. Denn eine sachgemässe bildungstheoretische Reflexion über die Entwicklungen schulischer religiöser Bildung in der Schweiz, auf die im Folgenden als Teil des Fachbereichs ERG schwerpunktmässig eingegangen wird, muss notwendigerweise den äusseren Kontext und die Bedingungen des Zusammenlebens auch in Fragen der Religion mitbedenken.<sup>2</sup>

Somit steht die folgende Charakterisierung der gesellschaftlichen Dynamiken (1.) in enger Verbindung mit der Frage nach dem allgemeinbildenden Profil der Schule (2.) und seinem Zusammenhang zum Thema des zukünftigen schulischen «Religionsunterrichts für alle» sowie der religionspädagogischen Reflexion darüber, in welchem Sinn

- 
- 1 Wenn hier und im Folgenden vom «schulischen Religionsunterricht» die Rede ist, so ist damit die anvisierte Perspektive eines Teilfaches Religion in ERG mitgemeint, es bezieht sich aber auch auf andere denkbare Gestaltungsformen im Rahmen der kantonalen Kompetenzen in der Umsetzung des LP 21: In einigen Kantonen wird ERG als Perspektive des Fachs «Natur, Mensch, Gesellschaft» organisiert werden, andere Kantone werden dafür ein eigenes Fach bzw. eigene Lektionen vorsehen.
  - 2 Vgl. Baumann-Neuhaus/Aus der Au 2014; Schlag 2013; Boehinger 2012; Baumann/Stolz 2007.

von Kindern und Jugendlichen als Subjekten religiöser Bildung zu sprechen ist (3.). Daran schliessen sich Überlegungen an, was dies für die Frage der Bezugswissenschaften des Faches bedeutet (4.) und welche Konsequenzen dies für die Ausgestaltung eines solchen obligatorischen Schulfaches in der Perspektive von ERG als Teil des Faches «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) hat (5.).

## 2 Gegenwartsphänomene

### 2.1 Religiöse und weltanschauliche Pluralisierung

Unter dem Stichwort der Pluralisierung ist das Gegenwartsphänomen einer praktisch unüberschaubar gewordenen Vielfalt von Meinungen, Haltungen, Orientierungen, aber auch die stetig wachsende Zahl von Deutungsangeboten im Blick auf Lebens-, Werte- und Glaubensfragen angesprochen. Die Rede von der Pluralisierung bezieht sich sowohl auf die individuelle Lebensführung als auch auf die bestehende Angebotskultur. Bis in die hintersten Winkel des Landes dringen inzwischen die Informationsangebote, die praktisch unendliche Möglichkeiten der individuellen Orientierung darbieten.

Für das jugendliche Individuum ergeben sich dadurch vielfältige Möglichkeiten des Selbstaustausdrucks und der eigenen Wahl. Die Freiheit der eigenen Orientierung ist möglich und notwendig – im Bereich der Religion ist gar von einem Zwang zur Häresie die Rede.<sup>3</sup> Dabei findet die konkrete Wahlentscheidung, sei es nun für einen bestimmten Lebensstil oder auch für eine bestimmte religiöse Präferenz, im pluralen Kontext in der Regel viel Verständnis. Die postmoderne Haltung des *anything goes* auch gegenüber religiösen Traditionen verändert nicht zuletzt das Selbstverhältnis zu religiösen Bindungen und Praktiken.

Zugleich führen die Vielfalt unterschiedlichster Lebensäusserungen und die bestehende Angebotsvielfalt auch zu neuen, teilweise brennenden und massiv gestellten Orientierungsfragen im Blick auf den angemessenen Umgang mit Pluralität und Heterogenität. Die Veränderung der gewohnten Eindeutigkeiten kann Angst machen

---

3 Berger 1990; 2013.

und zum Versuch neuer Abgrenzungen und Grenzziehungen führen. Die Dynamik der Pluralisierung führt somit auch in Fragen der Religion häufig die Suche nach eindeutiger Verlässlichkeit und Sicherheit mit sich. Im religiösen Bereich zeigen sich dann antiplurale Gegenreaktionen durch neue Fundamentalismen, dogmatische Verhärtungen und radikale Formen der Gesinnungstäterschaft – fatalerweise durchaus auch in der jüngeren Generation.

## 2.2 Individualisierung

Unter Individualisierung ist hier verstanden, dass Menschen ihr Handeln nach eigenen Bedürfnissen, Interessen und Präferenzen und damit in grosser Autonomie gegenüber äusseren Regelungsinstanzen ausrichten. Eigene Lebensentscheidungen werden damit auch nicht mehr an bestimmten kollektiv vorgegebenen Orientierungsmustern ausgerichtet, sondern beruhen auf individuellen Werthaltungen. Diese Form individueller Selbstbestimmung stellt spätestens seit der Aufklärung ein Grundmuster des individuellen und kollektiven Selbstverständnisses dar.

Ob es sich bei der Individualisierung wirklich um ein neues Phänomen handelt, ist nun keineswegs eindeutig. Allerdings weist manches darauf hin, dass die postmoderne Gesellschaft nun noch weitaus mehr Spiel- und Möglichkeitsraum dafür eröffnet, sich auf die eigenen Interessen und die eigene Lebensführung zu fokussieren. Der gesellschaftliche Trend hin zu einem Narzissmus und damit die Pflege eines bestimmten Leistungsdenkens hinsichtlich der eigenen Performance sind innerhalb gegenwärtiger Jugendkulturen unverkennbar und werden medial intensiv befördert. In diesem Zusammenhang zeigen sich auch bei Jugendlichen Tendenzen, religiöse Praxis als individuelles Wohlfühlerlebnis zu gestalten bzw. eine Bindung an bestimmte religiöse und spirituelle Traditionen von persönlichen Bedürfnissen abhängig zu machen, ob sie also den eigenen Körper, Geist und die Seele zu stärken vermögen.<sup>4</sup>

Allerdings ist auch zu sagen, dass eine starke Orientierung am Selbstnutzen mit deutlichen Tendenzen zum Egoismus keineswegs die Empathie für andere ausschliessen muss. Vielmehr können gerade junge Menschen Werte wie Achtsamkeit und Aufmerksamkeit für andere durchaus mit ihren eigenen individualitätsbezogenen Lebenspräferenzen verknüpfen.

---

4 Kropač et al. 2012; Campiche 2004.

## 2.3 Säkularisierung

In den letzten Jahren ist eine intensive Debatte darüber ausgebrochen, ob das sogenannte Säkularisierungsparadigma tatsächlich eine angemessene Beschreibung der gegenwärtigen religiösen Lage darstellt.<sup>5</sup> Dieser Grundthese nach wird die Religion als umfassende Lebensführungsmacht seit dem Aufkommen der aufgeklärten Moderne von Systemen wie dem der Wirtschaft, der Politik, der Wissenschaft, einer säkularen Bildung und Erziehung, ja der Kultur überhaupt schrittweise abgelöst. Nachdem man in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts innerhalb der religionssoziologischen Forschung davon ausging, dass sich Religion mindestens in den westlichen Gesellschaften bald überlebt haben würde, relativieren sich diese Sichtweisen inzwischen doch erheblich. Gelegentlich ist nun inzwischen sogar vom postsäkularen Zeitalter die Rede.

Zwar ist die nachlassende Bindungskraft der grossen Volkskirchen bzw. ein Rückgang der regelmässigen kirchlichen Teilhabe- oder Engagementpraxis unübersehbar. Allerdings ist hier zu bedenken, dass die nachlassende konfessionelle Verortung nicht unbedingt auf das Konto der Subjekte gehen muss, sondern mit dem zunehmend offener werdenden konfessionellen Angebotsprofil und der mehr oder weniger bewusst entschärften Bindungszumutung mancher Religionsgemeinschaften zusammenhängt.

Jedenfalls ist es offenkundig, dass von einem Ende der Religion nicht einmal im Kern Europas gesprochen werden kann, geschweige denn in anderen Regionen der Welt. Ganz abgesehen davon, dass viele kriegerische Konflikte auch religiös konnotiert werden, ist religiöse Praxis in vielerlei Hinsicht ein Thema. Dabei ist allerdings zu bemerken, dass Repräsentanten von Religion vor allem dann gezeigt werden, wenn die eher problematischen und bedrohlichen Seiten der Religionspraxis veranschaulicht werden sollen.

Religionen mögen ihr Erscheinungsbild und gleichsam ihren Aggregatzustand ändern. Dass sie allerdings als Phänomen menschlicher Sehnsucht nach Transzendenz aus dem öffentlichen Raum verschwinden, kann kaum angenommen werden. Offensichtlich gibt es jedenfalls in allen Religionen erhebliche stabile Ressourcen, die die Weitergabe der jeweiligen Traditionen, Glaubensinhalte und Praktiken an die nächste Generation gewährleisten und dazu anregen, neue Formen mit den dazugehörigen Inhalten zu generieren.

---

5 Casanova 2009; Casanova/Joas et al. 2010.

## 2.4 Globalisierung und Lokalisierung

Die Welt ist längst vielfältig miteinander verbunden; sowohl Nachrichtenlagen, bestimmte politische Entwicklungen als auch kulturelle Trends überwinden aufgrund der digitalen und kommerziellen Möglichkeiten alle realen Grenzen. In Echtzeit kann an bedeutenden politischen, kulturellen, ökonomischen oder sportlichen Ereignissen teilgenommen werden. Diese Globalisierungsphänomene zeigen sich auch in Hinsicht auf Religionen, die längst ihre angestammten Kontexte verlassen haben und weltweit kommuniziert werden<sup>6</sup> – man denke hier etwa nur an die mediale Berichterstattung zum Tod oder zur Neuwahl des römischen Papstes.

Auf der anderen Seite – und mit diesen Globalisierungsphänomenen verbunden – steigt das Bedürfnis nach lokaler Verlässlichkeit, was sich an einer neuen Aufmerksamkeit für Aspekte der heimatlichen Identität oder der Bindung an den eigenen Nahraum, die Freunde sowie vor allem an die eigene Familie – etwa durch die bewusste Wertschätzung und Pflege der eigenen Familiengeschichte – zeigt. Religion kann, wie etwa der Blick in Migranteninnen- und Migrantenmilieus zeigt, selbst ein Identitätsmarker in der neuen, fremden Welt werden.

## 2.5 Wertewandel

Unter «Wertewandel» werden Veränderungsprozesse gesellschaftlicher und individueller Wertvorstellungen etwa infolge von Globalisierung oder auch des demografischen Wandels verstanden, die in verschiedenen Lebensbereichen, etwa in Bildung und Erziehung, Arbeitswelt, dem Verhältnis zwischen den Generationen und den Vorstellungen über zwischenmenschliche Beziehungen, überhaupt stattfinden können. Die dabei immer wieder erfolgende Klage über die Unmoral der Jugend muss allerdings als wenig gerechtfertigt eingeschätzt werden und stellt eher ein immer wiederkehrendes Mantra als eine reale Tatsache dar. Es wäre also ein Kurzschluss, würde man von einem angesprochenen Gegenwartsphänomen auf einen damit verbundenen massiven Werteverlust schließen. Vielmehr zeigen Jugendstudien die hohe Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich der Gestaltung insbesondere ihres nahen Umfeldes. Offenbar besteht nach wie vor mindestens in den europäischen Gesellschaften ein grosser und stabiler Wertekanon hinsicht-

---

6 Simojoki 2012.

lich der Fragen des eigenen Verhaltens anderen gegenüber sowie eine trag- und konsensfähige Vorstellung von der Würde des Menschen, zu dem die Religionen erheblich beitragen können.<sup>7</sup>

Allerdings ist zu bedenken, dass ein solcher Konsens über Werte im Sinn eines gemeinsamen Bewusstseins oder einer entsprechenden Kultur jedenfalls nicht automatisch gegeben und insofern die Weitergabe immer wieder auf neue Weise zu leisten ist. Religion kann hier möglicherweise zukünftig eine noch stärkere zivilisierende Rolle spielen als bisher.<sup>8</sup> Die faktische Pluralität des Aufwachsens und der Lebensbedingungen wirft somit die Frage eines gemeinsamen Wertebewusstseins in jeder neuen Generation auch in religiöser Hinsicht auf.

### 3 Konsequenzen für Schule und Unterricht

Von den genannten Gegenwartspänomenen aus ist offenkundig, dass diese für das Verständnis der Schule und den konkreten Unterricht von erheblicher Bedeutung sind. Dies soll im Folgenden kurz für die Schule im Allgemeinen und daran anschließend für den Religionsunterricht im Besonderen verdeutlicht werden.

#### 3.1 Zum Verständnis von Schule

Längst präsentiert sich die Schule ihrem Selbstverständnis und Auftrag nach nicht mehr nur als Lernort im Sinn der Vermittlung notwendigen Wissens, sondern als ein Ort bzw. als Lebens- und Erfahrungsraum, an dem Kinder und Jugendliche sich zu Persönlichkeiten in einem umfassenden, gemeinschaftsbezogenen Sinn entwickeln können sollen. Schule gewinnt den Charakter eines Lebensortes, an dem der möglichst zivilisierte Austausch unterschiedlicher Positionen, Meinungen und Haltungen eingeübt und gepflegt werden soll.

Insofern stellt die Schule im gelingenden Fall eine Art Praxislabor für die gesellschaftlichen Herausforderungen dar, denen die junge Generation schon während und dann nach Beendigung ihrer Schulzeit gegenübersteht. Gerade deshalb ist aber davor

---

<sup>7</sup> Loretan 2010.

<sup>8</sup> Naurath et al. 2013.

zu warnen, die Schule mitsamt ihren Akteurinnen und Akteure für bestimmte gesellschaftliche oder ökonomische Interessen verzwecken zu wollen. Steht die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen am Lebensort Schule im Vordergrund, so muss jegliche Funktionalisierung unbedingt vermieden werden.

### 3.2 Bildung als Grundprinzip der Schule

Mit dem Verständnis von Schule als Lebensort verbindet sich die Frage nach dem pädagogischen Auftrag und Profil der Schule im postmodernen Kontext. Hier legt es sich nahe, den klassischen Erziehungsauftrag von der Idee der Bildung her näher in Augenschein zu nehmen. Das Verständnis von Bildung ist hier viel umfassender als die Motivation zur Vermittlung von Wissen oder noch konkreter von schulischem Wissen.<sup>9</sup> Bildung geht von der Mündigkeit und der je eigenständigen Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen aus und rechnet zugleich damit, dass diese in der Regel bereits eine Vielzahl von Ressourcen und Fähigkeiten in den schulischen Kontext mitbringen, an die sie anknüpfen können, um den genannten gesellschaftlichen Herausforderungen konstruktiv zu begegnen.

Im Blick auf die Wertefrage etwa intendiert Bildung nicht die konfrontative Vermittlung eines feststehenden Wertekanons, vielmehr werden Kinder und Jugendliche zuallererst für die ihnen mögliche und aufgetragene Selbst- und Sozialverantwortung sensibilisiert. Es wird nicht von einem festen Massnahmenkatalog ausgegangen, sondern dieses Bildungsverständnis rechnet mit dem Unverfügbaren bzw. gibt dem Überraschenden und Nichtgeplanten und damit der je individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler den notwendigen Erfahrungs-, Gestaltungs- und Lernraum.

Im Anschluss an die oben erfolgten Hinweise zur Schule als Lebensort bedeutet dies für die konkreten Bildungsprozesse, dass diese die späteren Lebenskontexte (wie Beruf, Familie, Beziehungen etc.) mit im Blick haben sollen, aber zugleich nicht auf das Ziel einer späteren *employability* reduziert werden dürfen. Genauso wenig darf aber Bildung auf den späteren «Bürger im Staat» oder auf seine mögliche Identifikation mit Religion bzw. einer bestimmten Glaubensweise oder Religionsgemeinschaft abzielen.

---

9 Tenorth 1994.

### 3.3 Didaktische Konsequenzen

Von diesen Grundlagen her ergibt sich als primäre didaktische Konsequenz die unbedingte Subjektorientierung aller Unterrichtsplanung und -durchführung. Dies bedeutet, dass die Thematisierung von Unterrichtsinhalten immer im Hinblick auf die persönliche Entwicklung und Orientierung der Kinder und Jugendlichen erfolgen muss. Damit verbinden sich notwendigerweise die didaktischen Prinzipien der Erfahrungsorientierung sowie die Grundhaltung und Bereitschaft der Lehrpersonen, den Unterricht möglichst dialogisch, partizipativ sowie kontroversitätsoffen zu gestalten.<sup>10</sup> Erst von einem solchen Bildungskonzept aus ergibt dann die gegenwärtig intensiv betriebene Pflege des Kompetenzparadigmas überhaupt pädagogischen Sinn.

Werden allerdings die Kompetenzen – auch im Bereich von «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» – auf blosses Faktenwissen reduziert, droht der Schule als Ganzem ein eklatanter Verlust an Bildungs- und Kommunikationssubstanz.<sup>11</sup> Diese grundlegende Charakterisierung des Bildungsauftrags von Schule im Kontext der postmodernen Herausforderungen ist, wie nun zu zeigen ist, auch für die Frage eines obligatorischen Religionsunterrichts massgeblich und handlungsleitend.

## 4 Konsequenzen für den Unterricht in «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»

Am Beispiel des Entwurfs des Lehrplans 21 zeigt sich aktuell, wie Religion unter den postmodernen Lebensbedingungen als *Thema* in seiner allgemeinbildenden Funktion am öffentlichen Ort der Schule sowie als *Unterrichtsfach* sachgemäss und professionell organisiert zur Sprache kommen kann.

---

<sup>10</sup> Rothgangel 2014.

<sup>11</sup> Helbling et al. 2013.

## 4.1 Die Chance eines Unterrichts in «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»

Es braucht an dieser Stelle nicht näher auf die Entstehung und das Profil des Bereichs «Religion» als Teil der Perspektive ERG eingegangen zu werden, da das vorliegende Studienbuch dazu detaillierte Beschreibungen und Einschätzungen liefert. Ergänzend dazu sollen an dieser Stelle einige Intentionen, Grundcharakteristika und Chancen des geplanten Unterrichts angedeutet werden, um hier den Gegenwartskontext und die didaktischen Herausforderungen exemplarisch miteinander zu verbinden.

Tatsächlich eröffnet das geplante Fach gute Chancen, mit den geschilderten Herausforderungen der postmodernen Gesellschaft auf religionspädagogisch reflektierte Weise umzugehen. Indem ERG für Kindergarten und auf der Primarstufe (1.–8. Schuljahr) in das Fach «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) integriert ist und auf der Oberstufe (9.–11. Schuljahr ab Kindergarten) einen eigenen Fachbereich (ERG mit Lebenskunde) neben den anderen NMG-Fachbereichen bildet, ist ein weiter, globaler und zugleich eminent lokaler Bezugshorizont gegeben und sachlich begründet. Gemäss der Zielsetzung des gesamten Lehrplans trägt das Fach einen grundsätzlich pluralitätsfähigen, zivilisierenden, konfliktminierenden und inkludierenden Anspruch mit sich. Dahinter wird ein Verständnis von Religion als öffentlich und gesellschaftlich relevante Orientierungs- und Bildungsgrösse erkennbar.

## 4.2 Didaktische Konkretionen

In didaktischer Hinsicht nimmt das Fach mindestens implizit die inzwischen klassische Unterscheidung verschiedener Modi der Weltbegegnung und Welterschliessung sowie der entsprechenden Rationalitätsformen auf<sup>12</sup> – auch wenn natürlich damit rationale Zugänge und wissenschaftlich begründbare Auseinandersetzungen mit Religion gerade nicht ausgeschlossen sein sollen: Der allgemeinbildende Charakter des Religionsunterrichts liegt folglich in der Beförderung eines spezifischen Zugangs zur Weltbegegnung, nämlich derjenigen der Frage nach dem «Ultimativen», d.h. dem Woher, Wohin, Wozu und Wie des Lebens. Religion hat mit Fragen zu tun, die weder ausschliesslich empirisch noch kognitiv, auch nicht nur ästhetisch oder nur moralisch zu verhandeln sind, sondern ganz grundlegend auf die Deutung der Welt und des Lebens

---

12 Vgl. Baumert 2002; Dressler 2006.

in dieser Welt hinführen. Das Modell des obligatorischen Religionsunterrichts kann folglich nicht ein kulturkundlicher Unterricht von der Art sein, dass Schülerinnen und Schüler bestimmte religiöse Phänomene – wie Begriffe, Traditionen, Texte oder Praktiken – lediglich beschreiben, beobachten, ordnen, strukturieren oder präsentieren, als ob es sich dabei um weltferne exotische Exponate handeln würde.

### 4.3 Religionskunde – sachgemäss verstanden

Ein Religionsunterricht, der unter der Massgabe eines bestimmten, fast septischen Verständnisses von Neutralität «zu keinerlei aktiver Partizipation an Religion»<sup>13</sup> anleiten soll, weil er damit per se «dogmatisch» sei, wird weder dem Thema des Faches noch seinem allgemeinbildenden Auftrag gerecht. Ein solcher *religionskundlich-informierender Ansatz* und die damit verbundene didaktische Fokussierung auf ein *teaching about* ist in keinem einzigen Schulfach innerhalb des öffentlichen Bildungssystems konzeptionell legitimierbar und praktisch realisierbar: Oder wie es der Pädagoge Dietrich Benner im Zusammenhang einer nicht veröffentlichten Stellungnahme zur Evaluation des Zürcher Religions- und Kulturunterrichts formulierte: «Wer nur etwas über etwas lernt und nicht an der Sache selbst, der lernt die Sache, um die es geht, weder kennen, noch beurteilen, noch an ihr zu partizipieren. Ein *teaching about* in Reinform ist ebenso wenig möglich wie ein *learning about*.»

Demgegenüber ist ein *religionskundlich-verstehensorientierter Ansatz* sehr viel angemessener: Grundlage ist dabei ein Verständnis des Religionsunterrichts als Sachunterricht und zugleich als Integrationsfach, in dem man sich nicht nur mit Sachen, sondern eben auch mit Menschen, gesellschaftlichen Prozessen und Phänomenen befasst und sich auf die aktive Auseinandersetzung damit einlässt.<sup>14</sup> Diesem religionskundlich-verstehensorientierten Modell liegt nun gerade ein solches, oben skizziertes Verständnis von schulischer Bildung zugrunde, wonach diese nicht nur Wissensvermittlung umfasst, sondern im Sinn eines *learning from* in allgemeinbildendem Sinn die individuell-konstruierende sowie die dialogisch-kooperative Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches befördern will und zudem eine ethische Ausrichtung und Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung integriert. Dies wird innerhalb der Bestimmungen für die Kompetenzbereiche des dritten Zyklus des Fachbereichs ERG (mit Lebenskunde) für die Oberstufe (9.–11. Schuljahr ab Kindergarten) erkennbar, wenn als Ziel benannt

---

13 Bleisch/Frank 2013, S. 201.

14 Schmid 2013.

wird, dass Kinder und Jugendliche «existentielle Grunderfahrungen reflektieren», «Werte und Normen klären und Entscheidungen verantworten» können.<sup>15</sup> Gefördert werden sollen damit im Religionsunterricht Wert-, Differenz- und Kommunikationskompetenzen.<sup>16</sup>

Damit ist deutlich, dass diese Form des obligatorischen Religionsunterrichts sehr viel mehr als ein kulturkundliches, historisches oder sozialwissenschaftliches Fach ist und auch über einen lebenskundlichen Ethikunterricht deutlich hinausgeht. Die ethische Dimension gehört zweifelsfrei zum religionsbezogenen Unterricht. Die Begründungsmuster für ethische Urteile und Handlungen können entlang humanistischer Prinzipien und religiöser Traditionen erfolgen. Religion und Ethik sollten deshalb nicht als alternative, sondern als komplementäre Zugänge zur Weltdeutung verstanden und auch so konzipiert werden.

Wenn von der Begegnung mit dem «Ultimativen» die Rede ist, meint dies nicht, dass von den Kindern und Jugendlichen ein eigenes Bekenntnis eingefordert wird. Vielmehr bedeutet dies, dass der bekenntnisunabhängige Unterricht dazu dienen soll, den tieferen Sinn von Religion zu verstehen und sich auf unterschiedliche Weltansichten einzulassen. Angeknüpft werden kann hier an das im Bereich der Religionspädagogik schon fast klassische didaktische Grundprinzip der Elementarisierung, wonach für das Lernen im Bereich «Religion» *Unterscheidungen und Komplementarität* von elementaren *Erfahrungen, Wahrheiten, Zugängen, Strukturen und Lernformen* gute Anhaltspunkte für die Unterrichtsplanung und -durchführung darstellen.<sup>17</sup>

Religion kommt damit am Ort der Schule in seiner eminent dialogischen Bedeutung in den Blick. Gefragt ist mehr als ein vermeintlich emotionsfreier Austausch über Religionsphänomene. Hier kommen die persönlichen Zugänge der Kinder und Jugendlichen zu philosophischen und theologischen Fragen ins Spiel. Eine solche dialogische Annäherung muss dafür offen sein, dass der Austausch nicht nur über das Gemeinsame, sondern eben auch über die Unterschiede und das (vermeintlich) Trennende erfolgt. Der schulische obligatorische Religionsunterricht sollte jedenfalls nicht als eine Art welfremdes Labor verstanden werden, in dem die faktischen Vorurteile und religionsbezogenen Konflikte mehr oder weniger ausgeblendet werden. Damit ist die Ebene der Herausforderungen und Anforderungen an alle am Religionsunterricht Beteiligten bzw. darin Involvierten betreten.

---

15 <http://konsultation.lehrplan.ch/index.php?nav=160|45&code=b|6|5&la=yes> [16.2.2015].

16 Vgl. Grümme 2014.

17 Schweitzer 2003.

## 4.4 Herausforderungen und Anforderungen an die beteiligten Personen

### 4.4.1 Die Schülerinnen und Schüler

Der Religionsunterricht eröffnet für Schülerinnen und Schüler die kreative, mündige und kundige Auseinandersetzung mit dem Religionsthema und fordert sie dazu bewusst heraus. Gefragt ist die Bereitschaft zum guten 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 – dies gilt im Übrigen auch für die Frage des Dialogs zwischen Jugendlichen mit religiösem und mit nichtreligiösem Hintergrund.

### 4.4.2 Die Lehrpersonen

Aufseiten der Lehrpersonen ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen des Lehrplans 21 weder konfessionelles Bekennen noch religiöse Abstinenz gefragt. Entscheidende Voraussetzung ist vielmehr die religionsbezogene Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz sowie die Fähigkeit zur Ideologiekritik. Eine weitere entscheidende Bedeutung der Lehrperson im Religionsunterricht (RU) liegt in der professionellen und persönlichen, fachlich-sachlich begründeten Kompetenz im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren lebensbedeutsamen Fragen. Lehrpersonen sollten «die Bedeutung von Religion für den Umgang mit existenziellen Fragen und persönlicher und kultureller Sinnstiftung»<sup>18</sup> kennen. So besteht in diesem Fach die Aufgabe, sich in ein Verhältnis zu Fragen der Religion und Religiosität zu setzen und zugleich eine professionelle Vorbildhaftigkeit in Hinsicht auf den eigenen Umgang mit religiöser Pluralität, Kontroversität und religionsbezogenen Konflikten zu üben.<sup>19</sup>

Dies bedeutet zugleich, dass Lehrpersonen unbedingt tragfähige fachwissenschaftliche Grundlagen hinsichtlich der verschiedenen religionsbezogenen Themen benötigen. Ein *religionskundlich-verstehensorientierter Sachunterricht* bedarf, kurz gefasst, der kundigen pädagogischen und eben auch der breiten disziplinbezogenen Expertise.

---

<sup>18</sup> Schmid 2013, S. 183.

<sup>19</sup> Burrichter et al. 2012.

### 4.4.3 Verantwortliche in Schulleitung, Schulverwaltung und Bildungspolitik

Aufgrund der anfangs genannten postmodernen Dynamiken ist es offenkundig, dass Religion gleichsam über das Klassenzimmer hinaus ein wichtiges Thema des lokalen Schulkontextes und der Bildungspolitik ist. Die Verantwortlichen an den verschiedenen Entscheidungsstellen sind dazu aufgefordert, in ihrem Handlungsbereich zur Implementierung des Faches und Themas als eines regulären, selbstverständlichen Bezugshorizonts allgemeiner Bildung beizutragen. Denn Kinder und Jugendliche haben sowohl das Recht, vor Religion im Sinn eines eigenen Vollzugs geschützt zu werden, als auch ein Recht auf eine persönliche wie fachlich-sachliche Beschäftigung mit Religion. Der konstruktive Umgang mit Religion stellt aufgrund der politisch-kulturell-gesellschaftlichen Relevanz des Themas eine zivilgesellschaftliche Herausforderung und Chance dar. Zu denken ist hier übrigens an das besondere Potenzial des Religionsthemas in Fragen der gegenwärtig intensiv diskutierten schulischen und bildungspolitischen Integrations- und Inklusionsaufgabe.

## 5 Fazit: Schulischer Religionsunterricht als Chance individueller und gemeinschaftlicher Weltdeutung

Der schulische Religionsunterricht kann unter den Prämissen des LP 21 ein erhebliches Bildungspotenzial für die persönliche Wahrnehmung und Deutung von Religion und Religiosität entfalten. Im besten Fall trägt er zur Entwicklung der Sprachfähigkeit im Sinn einer *religious literacy* bei. Er leistet dies, wenn er den kritisch-aufgeklärten und zugleich den respektvollen Blick auf die mögliche eigene Religion und die möglichen Religionen der anderen einübt. Die pädagogischen Perspektiven von Wissen, Urteilen und Handeln sind zugleich auch in religionsdialogischer<sup>20</sup> Hinsicht durchzubuchstabieren. Konkret kann der Religionsunterricht dazu beitragen, Perspektivenwechsel einzuüben, um sich mit Religionen und Weltansichten auseinanderzusetzen.

---

20 Der Begriff «religionsdialogisch» wird hier bewusst von mir als Nomenklatur der Beschreibung des didaktischen Zugangs zur Kommunikation über Religion eingeführt und verwendet, um den Begriff des «Interreligiösen» zu vermeiden, da Letzterer in der Regel von einer religiösen Prägung der Schülerinnen und Schüler ausgeht, was aber – übrigens nicht nur für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht – keineswegs mehr automatisch vorausgesetzt werden kann.

Dies umfasst die Pflege einer religionsbezogenen Sprach- und Hörfähigkeit ebenso wie die Einübung in Respekt und Konfliktfähigkeit. Wenn religionsdialogische Kompetenz in diesem Sinn eine wesentliche Zielperspektive darstellt, dann schliesst damit ein für den schweizerischen Kontext obligatorisches Fach an die diesbezüglichen internationalen Diskussionen an.<sup>31</sup>

## Literatur

- Baumann, Martin/Stolz, Jörg (Hrsg.): Eine Schweiz – viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens, Bielefeld 2007.
- Baumann-Neuhaus, Eva/Aus der Au, Christina: Religion im Umbau. Inventar, Innovation, Investition. Stimmen aus den Religionsgemeinschaften, St. Gallen 2014.
- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson, u. a. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, S. 100–150.
- Berger, Peter L.: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1990.
- Berger, Peter L.: Nach dem Niedergang der Säkularisierungstheorie. Münster 2013.
- Bleich, Petra/Frank, Katharina: Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis, in: Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika/Leimgruber, Stephan (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, S. 190–209.
- Bochinger, Christoph (Hrsg.): Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Zürich 2012.
- Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012.
- Campiche, Roland J.: Die zwei Gesichter der Religion. Faszination und Entzauberung, Zürich 2004.
- Casanova, José: Europas Angst vor der Religion, Berlin 2009.
- Casanova, José/Joas, Hans, et al.: Religion und die umstrittene Moderne, Stuttgart 2010.
- Dressler, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006.
- Grümme, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014.
- Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika/Leimgruber, Stephan (Hrsg.):

---

21 Schweitzer 2014.

- Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013.
- Kropač Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hrsg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012.
- Lehrplan 21, Fachbereichslehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft, hrsg. von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), Luzern 2014, online: [http://vorlage.lehrplan.ch/downloads/container/31\\_6\\_0\\_0\\_1\\_1.pdf](http://vorlage.lehrplan.ch/downloads/container/31_6_0_0_1_1.pdf) [18.11.2014].
- Loretan, Adrian: Religionen im Kontext der Menschenrechte. Religionsrechtliche Studien. Teil 1, Zürich 2010.
- Naurath, Elisabeth/Blasberg-Kuhnke, Martina/Gläser, Eva/Mokrosch, Reinhold/Müller-Using, Susanne (Hrsg.): Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung, Osnabrück 2013.
- Rothgangel, Martin: Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge, Stuttgart 2014.
- Schlag, Thomas: Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz, in: Jäggle, Martin/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hrsg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen 2013, S. 119–156.
- Schmid, Kuno: «Religion» innerhalb der Didaktik des Sachunterrichts, in: Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika/Leimgruber, Stephan (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, S. 176–189.
- Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, S. 9–30.
- Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
- Simojoki, Henrik: Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Massstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen 2012.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994.