

5

Schulische und kirchliche religiöse Bildung im Kanton Zürich. Entwicklungen – Spannungen – Perspektiven

Thomas Schlag

Seit etwa zehn Jahren zeigt sich für den schulischen und den kirchlichen Religionsunterricht im Kanton Zürich eine erhebliche politische und religionspädagogische Dynamik der Umgestaltung und des Neuaufbruchs. Aus der über Jahrhunderte hinweg gewohnten Kooperation zwischen Staat und Kirche haben sich zwei sowohl didaktisch wie institutionell deutlich voneinander unterschiedene Teilbereiche religiöser Bildung entwickelt. Im folgenden Beitrag werden diese neuen Profile des Schulfaches «Religion und Kultur» und des kirchlichen «Religionspädagogischen Gesamtkonzepts» in ihrer Entstehung nachgezeichnet sowie in ihrer inhaltlichen Zielsetzung anhand der Lehrpläne und jüngst erschienenen Lehrmittel charakterisiert. Trotz allen Unterschieden stehen beide Formen gemeinsam vor der Grundherausforderung einer pluralitätsfähigen und persönlichkeitsorientierten Bildung. So gilt es, religionspädagogische Perspektiven daraufhin zu eröffnen, wo trotz aller Trennschärfe der schulische und der kirchliche Religionsunterricht im je eigenen Interesse auch zukünftig eng aufeinander bezogen sein sollten.

Die religionspädagogische Landschaft und Lage in der Schweiz ist in den letzten Jahren verstärkt in den Blickpunkt sowohl der deutschsprachigen und der europäischen Fachzunft wie auch der medialen Öffentlichkeit geraten. Insbesondere die Entwicklungen religiöser Bildung im Kanton Zürich – im schulischen wie im kirchlichen Bereich – haben im In- und Ausland verstärkte Aufmerksamkeit erzeugt und die fachinternen religionspädagogischen Debatten sowie die politische und mediale Diskussion in der Schweiz in vielfacher Weise befördert. Offenbar gilt die schweizerische Situation gerade aufgrund ihrer grundsätzlichen religionsdemografischen wie bildungspolitischen Pluralität als ein besonders anschauliches

Beispiel für die Anforderungen und Möglichkeiten zukünftiger religiöser Bildung.

Exemplarisch lässt sich am Fach «Religion und Kultur» wie auch an der Ausprägung eines eigenen kirchlichen Religionsunterrichts unter dem Titel «Religionspädagogisches Gesamtkonzept» die Entwicklung und das Profil religiöser Bildung im öffentlichen Raum aufzeigen, wie diese sich zurzeit in einer Reihe von Kantonen entwickelt und zu erheblichen Veränderungen der bisher gewohnten Bildungspraxis führt.

Das Ziel der folgenden überblickhaften Darstellung besteht aber weder darin, Fremdheitserfahrungen gegenüber dem sehr spezifischen eidgenössischen Bildungskontext «nach Zürcher Art» zu erzeugen noch gar das vermeintlich tragfähigste Modell religiöser Bildung zu präsentieren. Vielmehr soll durch den Blick auf die Entwicklungen, Spannungen und die Perspektiven des Zürcher Modells für weiterreichende religionspädagogische, sowohl inhaltliche, interreligiöse wie institutionelle Entwicklungstendenzen sensibilisiert werden, die sich im Zürcher Zusammenhang abbilden, mit denen man sich aber auch in anderen Kantonen und auch in anderen Ländern mittelfristig intensiv beschäftigen muss.¹

Insofern kann von der hiesigen Situation auch prospektiv einerseits gelernt werden, was geschehen kann, wenn sowohl auf öffentlicher und bildungspolitischer wie auf kirchlicher Seite die einstmalige Selbstverständlichkeit einer kirchlich mitverantworteten religiösen Bildung am Ort der Schule nicht mehr sichergestellt ist und andererseits, welche religionspädagogischen Strategien und Konzeptionen hier – sowohl für die zukünftige schulische wie kirchliche Bildung je für sich und im Miteinander – möglich und notwendig sind.

Im Folgenden soll die These entfaltet werden, dass trotz der unterschiedlichen Grundlagen und Zielhorizonte beider Formen religiöser Bildung die entscheidende Perspektive diejenige einer kooperationsoffenen komplementären Doppelstruktur ist. Die innovative und sachgemäße Strategie zur nachhaltigen Etablierung einer solchen Doppelstruktur besteht dabei darin, sich – neben der je eigenen Profilierung – die gleichermaßen relevanten religionsdidaktischen Grundanforderungen einer personorientierten Kompetenzperspektive klar zu machen, zugleich nach möglichst vielen gemeinsamen Kontaktflächen zwischen Kirche und

1 Der hier vorgelegte Beitrag knüpft an Überlegungen des Aufsatzes von *Schlagl Voirol-Sturzenegger*, *Weit entfernt ...* an.

Schule zu suchen und diese um der Schülerinnen und Schüler willen möglichst stetig auszubauen.

Zur Konkretisierung dieser These seien im Folgenden zunächst beide Formen in ihrer je spezifischen Zielsetzung und ihrem inhaltlichen Profil näher dargestellt.

Schulischer Religionsunterricht und das Beispiel des neuen Schulfaches «Religion und Kultur»

«Viele Muslime unterbrechen den Tagesverlauf fünfmal für das Gebet. Für viele Juden und Christen ist der Sabbat beziehungsweise der Sonntag wichtig als Unterbrechung des Wochenverlaufs. Viele Menschen begehen solche Unterbrechungen mit einem gemeinsamen Essen. Das sind Spuren von bedeutsamen Traditionen, die Schülerinnen und Schüler entdecken können.»²

Diese Sätze finden sich in einem Werkstattbericht zu den Lehrmitteln, die zurzeit für das Fach «Religion und Kultur», d. h. sowohl für die Primarstufe wie die Klassen 7 und 8 der Volksschule entwickelt werden.³

Das neue Schulfach soll der kompetenten Kultur- und Welterschließung dienen und Kinder zur Weltgestaltung befähigen. Dies kommt in der Zielsetzung des Unterrichtsbereichs Mensch und Umwelt, in den «Religion und Kultur» integriert ist, zum Ausdruck. Vonseiten der Zürcher Bildungspolitik heisst es dazu: Hier «lernen die Schülerinnen und Schüler an Beispielen sich selbst, den Mitmenschen, Formen des menschlichen Zusammenlebens und die Umwelt kennen und verstehen. Dabei stellen sie fest, dass dem menschlichen Forschungs- und Fassungsvermögen Grenzen gesetzt sind. Hinter diesen Grenzen suchen sie aber auch Zusammenhängen nachzuspüren, die nicht mess- und fassbar sind.»⁴

Erscheinen wird das entsprechende Lehrmittel unter dem Obertitel «Blickpunkt» jeweils für die Unter-, Mittel und Sekundarstufe 1. Seine Lehrwerkteile umfassen jeweils ein Schülerinnen- und Schülerbuch,

2 Schmid, Werkstatt.

3 Auf die bildungspolitisch so spannende wie spannungsvolle Geschichte des Faches und seine institutionelle Etablierung soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, vgl. dazu etwa Schlag, «Reden über Religion», v. a. 167 f.

4 Volksschulamt, Mensch & Umwelt.

Klassenmaterialien sowie einen didaktischen Kommentar. Insgesamt wird das gesamte Material rund 1200 Seiten umfassen.

In der anfangs zitierten Passage geht es um die Lerneinheit «Pausen», die für die Primarschüler im Kanton Zürich im Religionsunterricht zukünftig fester Bestandteil des neuen Faches «Religion und Kultur» sein wird. Das neue obligatorische Schulfach, das ab dem Schuljahr 2011/12 in allen Schulgemeinden eingeführt sein soll, löst die bisherige «Biblische Geschichte» auf der Primarstufe und den Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (KOKORU) auf der Sekundarstufe ab.

Die anfangs genannten elementaren Formulierungen weisen zum einen deutlich darauf hin, dass aus Sicht der Verantwortlichen für das neue Fach die Vertrautheit mit religiösen Traditionen bis hin zum christlichen Sonntagsgebot so gering ist, dass selbst elementares Grundwissen neu erklärt werden muss, zum anderen wird – und dies nicht nur in dieser Einheit – der lebens- und alltagsweltliche Bezug religiöser Themen und Fragen mit ins Spiel gebracht.

Diese gleichermaßen doppelte Elementarisierung zeigt sich eindrücklich im Themenkatalog des Lehrmittels: Dieser umfasst unter der Überschrift «Was ist das?» Erkundungen religiöser Gegenstände und Symbole aus unterschiedlichen Traditionen in der eigenen Lebens- und Umwelt, in einem Abschnitt «Kinder» den Zusammenhang von Kindheit und religiösen Namensbedeutungen, unter dem Titel «Alltag» unterschiedliche religiöse Tages-, Essens- und Ruhetraditionen, in der Rubrik «Feste» diverse Formen säkularer und religiöser Feste in den fünf Weltreligionen mit einem Schwerpunkt auf den christlichen Weihnachts-, Oster- und Pfingstüberlieferungen sowie einen Abschnitt «Tiere» mit einem Fokus auf alttestamentlichen Erzähltraditionen. Für die Klassen 4 bis 6 sind thematisch Einheiten zum «Kalender» als alltäglicher und religiöser Orientierung, zum «Schreiben und lernen» mit Hinweisen auf unterschiedliche heilige Schriften und Orte sowie Weltbilder und Mythen vorgesehen, wobei zugleich erneut die Frage nach «Spuren» von Religion in der Stadt Zürich aufgenommen wird.

Auf der Oberstufe nimmt die Horizonterweiterung im Blick auf die Weltreligionen weiter zu, indem Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus sowie Buddhismus jeweils in ihrem historischen Bezug auf die Schweiz dargestellt und anhand plastischer Reportagen und Porträts konkretisiert und von dort aus Orientierungswissen sowie Informationen über die jeweilige Religion als weltweites Phänomen bereitgestellt werden. Eine zweite größere Gruppe von Einheiten bilden Kapitel unter

der Gesamtüberschrift «Religion und Gesellschaft», in denen für die persönliche Dimension der Religionsfrage sensibilisiert, das Verhältnis von «Religion und Medien» sowie «Religion und Konflikte» thematisiert und der Zusammenhang von «Wissenschaft–Weisheit–Glaube» hergestellt wird. Deutlich ist sowohl in der oben genannten kognitiv ausgerichteten Sequenz wie in diesem Themenkatalog eine religionskundliche Perspektive: Der Information «über Religion» wird vor allen religiösen Ritualvollzügen unbedingter Vorrang im Sinn eines «teaching about» zugemessen. Die religionspädagogische Grundbewegung geht folglich vom früheren, konfessionell mitgeprägten, subjektiven «wir» zukünftig zur Erkundung des «sie» und von der Thematisierung des «Eigenen» zur Erstbegegnung mit dem «Fremden». Konsequenterweise gilt es dann, die fünf großen Weltreligionen quer durch alle Einheiten gleichberechtigt zu erkunden. Zugleich wird die möglichst neutrale Rolle der Lehrpersonen eingefordert, was zugleich und notgedrungen zum Exodus der bisher am Ort der Schule Religion unterrichtenden Pfarrpersonen geführt hat. Da die Teilnahme für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer religiösen Herkunft und Überzeugung, wie angedeutet, so verbindlich wie jedes andere Fach auch ist, verbindet sich damit nun auch eine Notengebung.

Man wird abwarten müssen, wie sich die konkrete Praxis des neuen Schulfachs an der Primar- und Oberstufe entwickeln wird. Noch ist das Fach nicht überall im Kanton Zürich fest etabliert. Klar ist aber, dass im Kanton Zürich die Verantwortungshoheit über das Fach im Wesentlichen aus einer bisherigen starken Kooperation zwischen Kirche und Staat in die fast ausschließliche Gestaltungskompetenz staatlicher Trägerschaft übergegangen ist – lediglich die weiteren Entwicklungen des gymnasialen Unterrichts, an denen der Religionsunterricht ein freiwilliges Frei- oder Ergänzungsfach darstellt, sind einstweilen offen. Man könnte es auch unter historischer Perspektive so formulieren: Aus der wohlbegründeten liberal-zürcherischen Unterscheidung zwischen Staat und Kirche ist die faktische Verantwortungstrennung geworden – dies gilt selbst eingedenk der Tatsache, dass sowohl in der inhaltlichen Ausgestaltung des Lehrplans wie der Erarbeitung der Lehrmittel die Kirchen und nun eben auch alle anderen Religionsgemeinschaften konsultiert werden können und auch werden.

Zugleich ist aber auch zu betonen, dass mit diesen Entwicklungen hin zu «Religion und Kultur» von Seiten der Kirche aus gleichsam die laizistische Version der kompletten Trennung am Ort der Schule mitge-

tragen bzw. ohne ernsthafte Gegenstrategie mitvollzogen wurde. Es wäre sicherlich einer eigenen Untersuchung wert, dieser «Strategie» in ihren Einzelheiten und Hintergründen einmal genauer auf die Spur zu gehen.

Gleichwohl ist natürlich unverkennbar, dass sich mit der soziodemografisch erkennbaren Pluralisierung religiöser Zugehörigkeiten und zugleich geringer werdenden konfessionellen Bindungen in den vergangenen Jahrzehnten erhebliche Verwerfungen in der hiesigen Religionslandschaft ergeben haben. Die konfessionelle Zugehörigkeit in der Schweiz ist bekannterweise seit 1970 um mehr als 30 Prozent gesunken, in den urbanen Zentren der Schweiz teilweise rapide auf insgesamt unter 50 Prozent, der Anteil der Konfessionslosen von 0,1 Prozent, im Jahr 1970 auf über 11 Prozent, in urbanen Zentren teilweise bis auf 40 Prozent angestiegen. Das bisherige Modell eines Religionsunterrichts, der sich zwar nicht als konfessionell im engeren Sinn verstand, aber doch auf einer breiten konfessionellen Zugehörigkeit basierte, hatte mindestens demografisch gesprochen keine eindeutige Grundlage mehr. Insofern scheint der Exodus aus der Schule zwangsläufig erfolgt zu sein.

Allerdings steht doch zu vermuten, dass eine stärkere und frühzeitigere Ausrichtung auf einen professionellen und auch interreligiösen Unterricht vonseiten der Kirchen sowohl pädagogisch wie bildungspolitisch lange Zeit verschlafen worden ist. Die Diskussion über den allgemeinbildenden Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft wurde fachlich weder inhaltlich noch strategisch ausreichend begleitet. Dass damit in der Konsequenz nun die seelsorgliche Präsenz an den Schulen an ein Ende kommen wird, müssten alle Verantwortlichen durchaus bedauern. Und dies sollte insbesondere für diejenigen Kantone ein Warnsignal sein, in denen die Kooperation zwischen Schule und Kirche noch gepflegt wird.

Für die Primar- und Volksschule gilt gleichwohl – um es hier einmal deutlich positiv zu sagen: Das Thema Religion wird im schulischen Bildungswesen präsent bleiben. Ja, mehr noch: Es kehrt nach dem Ende eines traditionell kirchlich und pastoral mitgestalteten Unterrichtsfaches gleichsam in neuer Gestalt an die Schule zurück. Zugleich hat man sich von Seiten der Bildungspolitik im Kanton Zürich für ein Schulfach entschieden, das nicht in allgemeiner Ethik aufgeht, sondern bewusst die Traditionen und Potenziale von Religion zum eigenen Thema macht. Damit wird zum Ausdruck gebracht: Religion ist eine bedeutsame Grösse für das gesellschaftliche Zusammenleben im lokalen wie globalen Sinn

und kann nicht einfach durch eine allgemeinpädagogische Zielsetzung, die sich auf Werteerziehungsfragen beschränkt, kompensiert werden.

Dass diese Entwicklungen nun für die Frage einer kirchlich verantworteten Bildung erhebliche Konsequenzen mit sich gebracht haben und bringen, kann kaum erstaunen. Dass sich damit aber tatsächlich auch ein formidables alternatives Konzept religiöser Bildung entwickelt hat, ist durchaus bemerkenswert.

Das religionspädagogische Gesamtkonzept der Evangelisch-reformierten Landeskirche des Kantons Zürich (rpg)

Aufgrund der oben beschriebenen Situation des Religionsunterrichts an Schweizer Schulen sehen sich hierzulande viele Landeskirchen herausgefordert, eigene Konzepte religiöser Bildung zu entwickeln. Das Zürcher «Religionspädagogischen Gesamtkonzepts» (rpg) hat in diesem Zusammenhang Modellcharakter.

Im Jahr 2000 erhielt die Abteilung der Zürcher evangelisch-reformierten Landeskirche Pädagogik & Animation den Auftrag, ein solches Konzept zu entwickeln, um «einem Mangel an religiöser Bildung und Sozialisation bei den Heranwachsenden»⁵ entgegenzuwirken. Zuvor hatte die reformierte religiöse Bildung im Kanton Zürich aus der verbindlichen Teilnahme am Dritt-Klass-Unterricht, einem Angebot für neunjährige Kinder zur Einführung in Taufe, Unser Vater und Abendmahl, aus einer gewissen Anzahl von geforderten Jugendgottesdienst-Besuchen und aus der Konfirmationsarbeit im letzten Jahr der Volksschulstufe, also in der 9. Klasse, bestanden. Zudem wurden die reformierten Kinder und Jugendlichen angehalten, den Religionsunterricht, die bereits erwähnte «Biblische Geschichte», an der Schule zu besuchen. Neben diesen stärker unterrichtlich ausgerichteten Gefäßen gab es freiwillige Angebote wie Kleinkinderfeiern, Kindergottesdienste und Angebote der Jugendarbeit.

In einem rund vier Jahre dauernden, breit angelegten demokratischen Prozess entstand nun das religionspädagogische Gesamtkonzept rpg unter dem Titel «aufwachsen – aufbrechen»⁶. Ausdrückliches Gesamtziel des rpg soll sein, «mit Kindern, Jugendlichen und Familien den Glauben

5 *Voirol-Sturzenegger/Furler*, Das religionspädagogische Gesamtkonzept 127.

6 *Evangelische Landeskirche des Kantons Zürich*, aufwachsen – aufbrechen.

an Gott zu erfahren, ihn zu lernen, zu leben und zu gestalten»⁷. Unter diesem Gesamtziel verfolgt das Konzept in jeder Phase spezifische Ziele:

In der Phase 1 (bis 8 Jahre) geht es um die Einführung in die Grundformen des Glaubens, um ein Aufmerksam-Werden auf Gott als Geheimnis des Lebens und um Unterstützung der Eltern auf der Suche nach stimmigen Formen, Glauben zu leben.⁸ 8–12jährige Kinder sollen in der Phase 2 ins biblische Erbe eingeführt werden. Sie erlangen Grundwissen über den Glauben und entwickeln ihre Sprach- und Ausdrucksfähigkeit für Erfahrungen im Glauben.⁹ Jugendlichen von 12–16 Jahren will die Kirche in der 3. Phase partnerschaftlich begegnen und sie in ihrer Identitätsfindung im Leben und im Glauben begleiten.¹⁰ In der letzten rpg-Phase überlässt die Kirche Jugendlichen und jungen Erwachsenen Gestaltungsraum und überträgt ihnen Verantwortung.¹¹

Den vier Phasen des Konzepts entsprechen vier Ausdrucksformen des Glaubens: Für die Kinder im Vorschulalter bis zur ersten Klasse steht das Feiern im Vordergrund. Für acht- bis zwölfjährige Kinder setzt das Konzept auf das Lernen. Jugendliche zwischen 12 und 16 Jahren sollen den Glauben teilend erleben, und die Phase 4 richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene von 16 bis 25 Jahren, um sie zum selbständigen Gestalten ihres Glaubens zu ermutigen.

Dabei stehen für das rpg zwei Formen von Kirche im Hintergrund: In der Kirche am Ort wachsen die Kinder auf, während Jugendliche, die aufbrechen, die Kirche am Weg kennenlernen und eher überregionale kirchliche Angebote in Anspruch nehmen. Die Kirche am Weg begleitet Jugendliche und junge Erwachsene auf ihrer Suche nach eigenen Wegen.

Grundlegend ist die Unterscheidung von freiwilligen und verbindlichen Gefäßen. So gibt es einerseits den Weg der verbindlichen Angebote. Ihr Besuch ist Voraussetzung für die Zulassung zur Konfirmation. In der 2., 3. und 4. Klasse umfassen diese Angebote je rund 30 Stunden, also den Umfang einer Wochenlektion. Zwischen dem 5. und 7. Schuljahr sollten nochmals 30 Stunden kirchlichen Unterrichts besucht werden. Das Konfirmationsjahr umfasst rund 72 Stunden. Nach Abschluss der

⁷ A. a. O., 4; eine Arbeitshilfe für die Konfirmationsarbeit ist in Vorbereitung (Informationen dazu unter www.rpg-zh.ch/oberstufe/oberstufe/rpg-konf-lehrmittel/view (5.2.2012));

⁸ A. a. O., 13.

⁹ A. a. O., 17.

¹⁰ A. a. O., 21.

¹¹ A. a. O., 25.

Umsetzung werden also alle Konfirmandinnen und Konfirmanden mindestens 172 Stunden in Angeboten kirchlicher Bildung verbracht haben.

Sowohl in der konkreten Umsetzung in den Gemeinden wie auch in den eigens fürs rpg entwickelten Arbeitshilfen finden sich viele Parallelen zur formellen Bildung; so etwa in der zeitlichen Ansetzung als 45- oder 90-Minuten-Blöcke oder dann, wenn die Angebote in Schulzimmern stattfinden.

Parallel zu diesem verbindlichen Weg werden begleitende freiwillige Angebote gemacht. Dazu zählen Gottesdienste für Klein und Groß, Eltern-Kind-Singen, Kindergottesdienste, Jugendtreffarbeit und PACE, ein Ausbildungsprogramm für Jugendliche zur Förderung von Leitungskompetenzen in kirchlichen Angeboten.

Für die Umsetzung des Konzepts stellt die Landeskirche relative kostenaufwändige Ressourcen zur Verfügung: Sie organisiert und subventioniert die Aus- und Weiterbildung der Unterrichtenden.¹² Diese ist modular aufgebaut und bietet sowohl einen eigenständigen Ausbildungsgang zur Katechetin oder zum Katecheten als auch Zusatzqualifikationen für Sozialdiakone/-diakoninnen, Pfarrpersonen, Jugendarbeitende und Ehrenamtliche. Zudem stellt die Landeskirche spezifisch auf die Angebote ausgerichtete Arbeitshilfen¹³ zur Verfügung.

Zu den Inhalten ist nun zu sagen, dass diese im Vergleich zu den Themen von «Religion und Kultur» natürlich deutlich stärker auf die Vermittlung und Diskussionen im Blick auf Traditionen des reformierten Christentums und Christseins bezogen sind. Dies zeigt sich schon an den Themenschwerpunkten: Die umfangreichen Lehrmittel, die jeweils als Schülerbuch und als Arbeitshilfe (letztere mit einem Umfang von insgesamt über 1300 Seiten!) für den 2., 3., 4.- sowie den 5.- bis 7.-Klass-Unterricht erschienen sind, entsprechen mit ihren insgesamt 20 Themeneinheiten dem Rahmenplan des rpg. Diese sind aufgeteilt in:

«Wir gehören zusammen» – «Die Kirche – ein besonderes Haus» – «Advent, Weihnachten und die Kindheit von Jesus» – «Biblische Wandergeschichten» – «Gottes schöne Welt» (2. Schuljahr); «Taufe» – «Das Unservater» – «Abendmahl» – «Pfingsten» (3. Schuljahr); «Forschungsprojekt Bibel» – «Urgeschichten – Urwahrheiten» – «Leben im Vertrauen

12 *Evangelisch-reformierte Landeskirche des Kantons Zürich*, Konzept Ausbildung.

13 *Marugg*, *minichile* (Arbeitshilfe und Schülerbuch); *Bosshardt*, 3. Klass-Unti (Arbeitshilfe und Schülerbuch); *Meyer-Liedholz/Voirol-Sturzenegger*, Club 4 (Arbeitshilfe und Schülerbuch); *Meyer-Liedholz u. a.*, *Wir glauben in Vielfalt* (Arbeitshilfe).

auf Gott» – «Wer ist Jesus?» – «Unsere Kirche lebt mit Symbolen» (4. Schuljahr) und «Der Prophet Jeremia» – «Leben als Christ, als Christin» – «Die Zürcher Reformation» – «Weltweite Kirche – weltweite Solidarität» – «Begegnungen mit anderen Lebenswelten» sowie «Lebensbilder bieten Orientierung» (Klassen 5–7).

Durch die einzelnen Themeneinheiten zieht sich in den Arbeitshilfen dabei die einheitliche Struktur einer theologischen und religionspädagogischen Einführung, einer tabellarischen Übersicht über den Unterrichtsverlauf bzw. mögliche Unterrichtsabläufe in 90-minütigen und alternativ 45-minütigen Sequenzen, weiteren Hintergrundinformationen für die Lehrperson, etwa zur Auslegung des Bibeltextes, zur Theologie und Geschichte des Themas und den vorgeschlagenen Materialien sowie Hinweise zur vertiefenden Lektüre. Beigegeben sind in der Regel ausführliche Materialblätter.

Die Schülerbücher enthalten neben vielfältigen Illustrationen und Texten insbesondere viele «leere Seiten», die im Lauf der Unterrichtseinheiten auf eigenständige und kreative Weise gestaltet werden sollen. Großes Gewicht wird auf das gemeinsame Singen und Beten gelegt, so dass sich in den Materialien auch eine Vielzahl von Liedern und Gebeten findet. Ziel ist es hier durchaus, dass diese Lieder und Gebete auswendig gelernt werden sollen. Großes Gewicht wird zudem auf handlungsorientierte und gestalterische Zugänge zu den einzelnen Themen gelegt. So finden sich vielfältige Anregungen für eigene Rollenspiele und die Entwicklung von kleineren Theaterszenen, Sprechmotetten oder auch die bildnerische Gestaltung der thematisierten Geschichten und Symbole.

Unter dem Horizont von Kirche als Gemeinschaft der Gläubigen spielen die Sakramente Taufe und Abendmahl in allen vier Phasen eine besonders wichtige Rolle. Durch die intensive Thematisierung sollen die Kinder verschiedene Zugänge zu diesen sichtbaren Zeichen des Glaubens und der Zuwendung Gottes kennen lernen. Zudem soll durch diese Themen und das entsprechende Feiern von Tauf- und Abendmahlsgottesdiensten schon früh ein Kontaktnetz von Kindern und Eltern zur Kirche sowie zwischen den Eltern und ihren Kindern geknüpft werden. Ausdrücklich thematisiert werden Taufe und Abendmahl insbesondere im Dritt-Klass-Unterricht. Die Kinder sollen sich im Erinnern der Taufe und im Mitfeiern des Abendmahls als von Gott angenommen wissen und zugleich lernen, dass diese Gaben Gottes auch für ihr Verhältnis zu ihren Mitmenschen relevant sind. So soll in der 4. Klasse das Abendmahl als christliches Symbol des Teilens gefeiert werden, wobei die Jugendlichen

diese Feiern mitgestalten können und sollen. Diese Begegnung mit den Sakramenten mit allen Sinnen wird zugleich als Grundlage für ein späteres mündiges Bekenntnis und die Übernahme von Verantwortung in der Kirche angesehen.

Generell zeigt sich in den ausgearbeiteten Unterrichtsplänen und den vorgeschlagenen Unterrichtsverläufen immer wieder die Absicht, religiöse Themen und Inhalte mit den jeweils entwicklungspsychologisch geprägten Vorstellungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten der Kinder so zu verknüpfen, dass der Unterricht als lebensbezogen und lebensrelevant empfunden werden kann. Zugleich erfolgt eine deutliche Orientierung am kompetenzorientierten Ansatz der Religionsdidaktik mit seinen Dimensionen perzeptiven, hermeneutischen, kritischen und performativen Lernens.

Gerade deshalb wäre es nun nicht unproblematisch, im Vergleich zwischen schulischem und kirchlichem Unterricht hier nun von einem bekenntnisunabhängigen Unterricht einerseits und von einem bekenntnisorientierten Unterricht andererseits zu sprechen. Denn reformierte Bildung ist ihrer eigenen Grundlegung nach immer bekenntnisfrei, und insofern ist die Bekenntnisfrage ohnehin immer nur ein sekundäres Merkmal des eigenen Bildungsanspruchs. Schon gar nicht glücklich ist die immer wieder geäußerte Vorstellung, dass es in «Religion und Kultur» um Erkenntnis, im rpg um Bekenntnis gehe. Hilfreicher und verheißungsvoller scheint vielmehr eine kritisch-konstruktive Perspektive auf beide Formen religiöser Bildung und deren Potenzial im Sinn einer kooperationsoffenen Doppelstruktur. Vor diesem Horizont stehen die folgenden Überlegungen.

Perspektiven

Zur Weiterentwicklung des schulischen Unterrichts

Soll gemäß der Zielvorstellung von «Religion und Kultur» Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen erworben werden, dann reizt ein rein auf Information in Sachen Religion basierender Unterricht sein Potenzial bei Weitem nicht aus. Die im Lehrplan und in den entsprechenden Materialien festgelegte Thematisierung von Bräuchen und Ritualen, Festen und Festzeiten betrifft bestenfalls die Oberfläche

von Religion. Es geht jedenfalls um mehr als nur darum, den Setzkasten religiöser Symbole aufzufüllen oder die Palette farbenfroher religiöser Exotik zu erweitern. Das Fach erlangt seine Bedeutsamkeit und Attraktivität nicht, wenn einzelne religiöse Phänomene rein kognitiv vermittelt werden. Erst wenn die Schüler dazu angeregt werden, sich persönlich und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Fragen und Erfahrungen mit Religion zu beschäftigen, werden sie sich mit den je anderen Überzeugungen respektvoll auseinandersetzen können.

Insofern kann auch ein neues Schulfach «Religion und Kultur» – bei allem Schutz vor religiöser Überwältigung – nur auf der Grundlage eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs konzipiert und praktiziert werden. Ohne persönliche Imagination, Emotion und ernsthafte Diskussion wird das Interesse der Jugendlichen am Kern der Sache auf Dauer begrenzt bleiben. Deshalb bedarf es in entscheidender Weise echter Dialoge «über Religion» unter den Jugendlichen und mit ihren Lehrpersonen. Der Toleranz förderlich ist ein entsprechender Unterricht nur, wenn auch das Kerngehäuse von Religion und seine möglichen realen konflikthafter Bezüge erforscht werden. Dazu gehört es auch, im Unterricht gemeinsam danach zu suchen, was eine Religion zu einer menschendienlichen und zivilisierenden Kraft macht und was dies gerade verhindert.

Hier ist daran zu denken, dass mit der zunehmenden Migration wieder Traditionen pfingstlerischer, charismatischer oder fundamentalistischer Ausrichtung, die jenseits des Moderne-Projekts einer über sich selbst aufgeklärten Religion stehen, in den schulischen Kontext einziehen – im Übrigen eine Entwicklung, die nicht nur im Blick auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch hinsichtlich der Lehrpersonen aufmerksam mitverfolgt werden muss.

Zugleich ist zu betonen: Das Klassenzimmer und die ganze Schulkultur sind ein Laboratorium für das friedliche Miteinander der verschiedenen Anschauungen über Religion. Die wichtige Betonung der Gemeinsamkeiten – etwa im Sinn eines gemeinsamen Weltethos – darf und kann nicht zur immunisierenden Ablenkung faktischer Unterschiede führen. Man denke nur an die höchst unheiligen Funktionalisierungen von Religion für alle (un-)möglichen individuellen und kollektiven Eigeninteressen. Die offene Auseinandersetzung ist unbedingter Bestandteil einer aufgeklärten, wahrheitsorientierten Bildung über Religion als das Nicht-messbare und Nichtfassbare.

Dieser zugegebenermaßen immer wieder riskanten Aufgabe muss sich gerade auch ein pluralitätsfähiger öffentlicher Religionsunterricht

unbedingt stellen. Eine «nur» ästhetisch schöne Thematisierung von Religion würde zum einen den Traditionen, Inhalten und Intentionen in all ihrer Heterogenität kaum gerecht. Zum anderen würde sie den wechselseitigen Dialog und Respekt vor dem Fremden sowie eine verantwortliche Haltung Jugendlicher inmitten der religionspolitischen Herausforderungen kaum befördern.

Wird Schülern ihr Recht «in Sachen Religion» im kritischen Tiefensinn ermöglicht, so hat eine solche interreligiöse Bildung große Chancen, individuelle Mündigkeit und gegenseitigen Respekt zu befördern – und dies wird dann auch erhebliche positive zivilgesellschaftliche und demokratische Konsequenzen mit sich bringen.

Insofern kann man angesichts der zu Beginn angesprochenen Sensibilisierung für generelle Entwicklungen des schulischen Religionsunterrichts sagen, dass auch in anderen bildungspolitischen Kontexten die Zukunft des Faches wohl vor allem in einer solchen didaktischen Neubestimmung liegt.

Es gilt nun sorgfältig zu überlegen, wie sich kirchliche religiöse Bildungskonzepte in dieses Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsformen einordnen, zumal die bisherigen Untersuchungen Hinweise darauf bieten, dass eine klare Profilierung ausschlaggebend ist für die Akzeptanz der Bildungsangebote bei Eltern und Familien.

Zur Weiterentwicklung des kirchlichen Unterrichts

Für eine kirchlich verantwortete Bildung im Sinn des aufgezeigten «religionspädagogischen Gesamtkonzepts» kann es nicht darum gehen, einfach entstandene schulische Lücken zu füllen, sondern ihre spezifischen Möglichkeiten und Stärken gezielt in eine Bildungszusammenarbeit unterschiedlicher Bildungsträger einzubringen.

So seien hier – in aller Kürze und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige ausgewählte Punkte erwähnt, die kirchliche religiöse Bildung auszeichnen und die bei der Entwicklung kirchlicher Bildungskonzepte zu beachten sind:

Kirchliche Religionspädagogik steht in der produktiven Spannung zwischen der Förderung einzelner Menschen – also einer starken Subjektorientierung – und der Sorge um die Gemeinschaft und deren Traditionen sowie die entsprechende Kommunikations- und Deutungskultur. Die Unterrichtenden im rpg zum Beispiel fokussieren nach den derzeit-

gen Erkenntnissen stärker auf die Förderung der einzelnen Kinder. Für die Zukunft gelingender ganzheitlicher religiöser Bildung ist es sicherlich von Bedeutung, dass Heranwachsenden Räume geboten werden, die sie einnehmen und gestalten können und in denen sie selbst auch wieder das an andere Generationen weitergeben, was ihnen wichtig geworden ist. Gelingende konfessionelle Bildung braucht Gemeinschaft, vor allem im Hinblick auf ihre zukünftigen Möglichkeiten im Rahmen der Kirche.

Kirchliche Bildungsarbeit ist somit immer im Kontext anderer Aufgaben in einer Kirchgemeinde zu betrachten: Andere Handlungsfelder eröffnen religiöse Lerngelegenheiten, und pädagogisches Handeln wirkt sich auf das Gemeindeleben aus. Damit bieten Kirchgemeinden Raum, wo nochmals ganz anders als in Schule und Familie Religion und Religiosität erfahren und reflektiert werden können. Gerade da, wo solche Erfahrungen und mitunter kritische Reflexionen eingebracht werden, bleibt Gemeinde selbst in Bewegung und entwickelt sich. Ob dabei Begriffe wie kirchliche Sozialisation und religiöse Beheimatung, die bei der Entwicklung von kirchlichen Bildungskonzepten vielerorts eine wichtige Rolle spielen, die Aufgaben konfessioneller Bildung treffend beschreiben, ist weiter zu diskutieren. Fatal wäre es zudem, wenn ein solches profiliertes kirchliches Angebot vornehmlich dazu dienen wollte, sich von den Pluralitäten religiöser Herkunft und Ausgestaltung womöglich gar exklusivistisch zu unterscheiden und abzuschließen. Die Vergewisserung in eigenen Glaubensfragen muss gerade der Dialogfähigkeit mit Menschen anderen Glaubens dienen.

Im Hinblick auf die Entwicklung neuer Konzepte ist ferner der Positionierung kirchlicher Bildung im Verhältnis von Schule, Elternhaus und Kirche – zwischen formeller, nonformeller und informeller Bildung – sorgfältig Rechnung zu tragen und in dem Zusammenhang auch danach zu fragen, wo kirchliche religiöse Bildung zwischen Freiwilligkeit und Verbindlichkeit anzusiedeln ist. Im rpg beispielweise werden Formen informeller Bildung – im Bereich der Familienarbeit und -unterstützung oder im Umfeld der Kirchgemeinde – mit nonformellen Formen in den freiwilligen Angeboten kombiniert. Gerade wo konfessioneller Religionsunterricht an der Schule nicht gegeben ist, wird es zum nachvollziehbaren Anliegen der Kirchen, verstärkt auch religiöses Wissen zu vermitteln, wobei aber die Formen des Feiern, Teilens und Gestaltens nicht verdrängt werden dürfen.

Zudem sind die möglichen Austauschebenen mit dem schulischen Religionsunterricht noch nicht wirklich intensiv konzipiert. Gerade weil

sowohl das kirchliche wie das schulische Konzept wesentlich auf gelingenden Erfahrungen und Begegnungen mit Religion – sei es im Alltag, in der gottesdienstlichen Praxis oder schlichtweg durch ihre jeweiligen Repräsentanten und Repräsentantinnen – basieren, sind hier die möglichen gemeinsamen Kontaktflächen weiter auszubauen.

Denn letztlich gilt, dass sowohl der kirchliche wie der schulische Religionsunterricht stärker voneinander profitieren können und aufeinander angewiesen sind, als dies bisher vor Augen zu stehen scheint: Die schulischen Bildungsprozesse werden wesentlich besser und substanzieller erfolgen können, wenn hier tatsächlich Vorwissen und Vorerfahrungen der Kinder und Jugendlichen vorhanden sind, die kirchlichen Bildungsprozesse werden wesentlich bunter und auch gesprächsoffener sein können, wenn Kinder und Jugendliche hier durch ihre schulischen Erfahrungen bereits ein breites inhaltliches Wissen mitbringen.

Insofern ist auch eine Beschreibung der hiesigen Verhältnisse als «Zweigleisigkeit» gerade nicht zukunftsfähig, sondern vielmehr der Begriff einer kooperationsoffenen und komplementären Doppelstruktur vorzuziehen.

Zur Weiterentwicklung der universitären Religionspädagogik

Schließlich ergibt sich von diesen möglichen und notwendigen bildungsorientierten Synergien «in Sachen Religion» auch eine wesentliche Aufgabe für eine wissenschaftliche, theologisch ausgerichtete Religionspädagogik sowie deren Forschung und Lehre.

Hier ist zu notieren, dass der Disziplin ja von verschiedenen Seiten her der Wind verstärkt ins Gesicht weht. So findet sich etwa im Schlussbericht eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts zum schulischen Religionsunterricht die etwas krude Aussage eines Religionswissenschaftlers: «Aufmerksamkeit verdient unter anderem die Frage, ob die christliche Religionspädagogik als Fachdisziplin für die Pädagogik sprechen kann oder nicht vielmehr als Teildisziplin der christlichen Theologie gesehen werden muss.»¹⁴Eine solche vornehmlich bildungspolitische Aussage ist sowohl in pädagogischer wie in religionspädagogischer Hinsicht mindestens fragwürdig und zeugt im Blick auf den fachdidaktischen Anspruch einer theologisch verankerten Religionspädagogik

14 Jödicke, Unterricht 16.

agogik mindestens von erheblicher Unkenntnis. So lange jedenfalls, wie von religionswissenschaftlicher Seite aus sachgemäße pädagogische und fachdidaktische Reflexionen nicht zu konstatieren sind, ist ein Alleinvertretungsanspruch in Sachen Religion nicht plausibel.

Die gelegentlich von manchen Vertretern der Erziehungswissenschaft beanspruchte ausschließliche Deutungshoheit für den schulischen Religionsunterricht verkennt bewusst oder unbewusst die breite und professionelle Entwicklungsgeschichte der theologischen Religionspädagogik während der vergangenen rund vierzig Jahre. Der für die Fachgestaltung des Faches «Religion und Kultur» maßgebliche Akteur Jürgen Oelkers formulierte vor Kurzem zum Hintergrund des neuen Faches vor dem Hintergrund einer abgrenzenden und suggestiven Negativfolie: «Die theologische Intoleranz hat es nicht mehr so leicht wie früher, was auch damit zu tun hat, dass die Erziehung nicht mehr mit Kirchenzucht gleichgesetzt wird.»¹⁵ Gerade wenn sich die Ausbildung der Religionslehrpersonen auch universitär dauerhaft professionalisieren will, sollten die über viele Jahrzehnte gewonnenen Erkenntnisse und fachdidaktischen Standards der universitären Religionspädagogik ihre Berücksichtigung finden.

Zum Fach «Religion und Kultur» und seinen konzeptionellen Zielsetzungen wie praktischen Umsetzungen lassen sich von religionspädagogisch-universitärer Seite aus unterschiedliche Beteiligungsformen denken. Diese beziehen sich zuallererst auf die möglichst genaue Wahrnehmung der Fachentwicklungen selbst und darüber hinaus auf die konkrete Mitwirkung an seiner weiteren Ausgestaltung, etwa im Zusammenhang der Weiterentwicklung der bisherigen Ausbildungsstandards. Konkret wirkt die universitäre Religionspädagogik an den Meinungsbildungs- und Gestaltungsprozessen aktiv mit. Dies zeigt sich immer wieder auch an Anfragen von unterschiedlichen Seiten, über die Positionierung und Entwicklung des Faches öffentlich zu informieren und zu orientieren, aber auch an den unterschiedlichen Konsultationsmöglichkeiten im Blick auf die aktuellen Entwicklungen der Lehrmittel.

Insofern ist auch die wissenschaftliche Disziplin, durchaus gemeinsam mit den kirchlichen und pädagogisch Verantwortlichen vor Ort – also sowohl in Schule wie in Kirche – dazu aufgefordert, hier intensiv an den zukünftigen Modellen und Umsetzungen einer personen- und sachgemäßen kompetenzorientierten religiösen Bildung mitzuarbeiten.

15 Oelkers, Religion und Kultur 2.

Am Zürcher Beispiel kann gelernt und entdeckt werden, welche Herausforderungen, aber auch welche Chancen zur professionellen und aktiven Mitgestaltung hier noch und hoffentlich auch zukünftig bestehen werden.

Letztlich werden die schulischen und kirchlichen Träger nur im gleichberechtigten und einander intensiv wahrnehmenden Gespann einer an den Kindern und Jugendlichen und deren Bedürfnissen, Interessen und Fragen orientierten religiösen Bildung wirklich gerecht werden können – dazu sollte die universitäre Religionspädagogik auf der Grundlage ihres eigenen öffentlichen Bildungsauftrags und ihrer spezifischen Bildungsmitverantwortung unbedingt beitragen. Nur in einem solchen Fall wird man zukünftig das besondere Zürcher Modell auch außerhalb der kantonalen Verhältnisse als inspirierende Entwicklung erachten.

Evangelisch-Reformierte Landeskirche des Kantons Zürich, aufwachsen–aufbrechen. Religionspädagogisches Gesamtkonzept rpg, Zürich 2010.

Evangelisch-reformierte Landeskirche des Kantons Zürich, Konzept Ausbildung Katechetin/Katechet, Zürich 2011.

Jürg Bosshardt, 3. Klass-Unți. Wir leben Kirche. Arbeitshilfe für Katechetinnen und Katecheten. 3. Schuljahr, illustriert von Tanja Stephani, Zürich 2008.

Jürg Bosshardt, 3. Klass-Unți. Wir leben Kirche. Schülerbuch 3. Schuljahr, illustriert von Tanja Stephani, Zürich 2008.

Monika Jakobs, Ist Zweigleisigfahren der Dritte Weg? Aktuelle Entwicklungen des schulischen Religionsunterrichts in der Schweiz, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 1, 123–133.

Ansgar Jödicke, Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule, 2011. www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf (23.11.2011).

Rahel Ester Marugg, minichile. Wir gehören zusammen. Arbeitshilfe für Katechetinnen und Katecheten. 2. Schuljahr, illustriert von Tanja Stephani, Zürich 2008.

Rahel Ester Marugg, minichile. Wir gehören zusammen. Schülerbuch 2. Schuljahr, illustriert von Tanja Stephani, Zürich 2008.

Dorothea Meyer-Liedholz/Rahel Voirol-Sturzenegger, Club 4. Wir entdecken die Bibel. Arbeitshilfe für Katechetinnen und Katecheten. 4. Schuljahr, illustriert von Tanja Stephani, Zürich 2008.

- Dorothea Meyer-Liedholz/Rahel Voirol-Sturzenegger*, Club 4. Wir entdecken die Bibel. Schülerbuch 4. Schuljahr, illustriert von Tanja Stephani, Zürich 2008.
- Dorothea Meyer-Liedholz/Rahel Voirol-Sturzenegger/Christian Metzenthin/Monika Widmer Hodel*, Wir glauben in Vielfalt. Arbeitshilfe für das kirchliche Angebot im 5.–7. Schuljahr (JuKi), Zürich 2011.
- Jürgen Oelkers*, Religion und Kultur, Eine Standortbestimmung, 2011. paed-services.uzh.ch/user_downloads/2136/ZuerichR&Kdef.pdf (23.1.2012).
- Thomas Schlag*, «Reden über Religion» – Religionsunterricht in der Schweiz innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, in: *Michael Meyer-Blanck/Sebastian Schmidt (Hg.)*, Religion, Rationalität und Bildung, Würzburg 2009, 163–176.
- Thomas Schlag*, Wirkliche Visionen kirchlicher Sozialisation. Das Religionspädagogische Gesamtkonzept im Kanton Zürich, in: *Deutsches Pfarrerbericht* (2009), H. 6, 311–314.
- Thomas Schlag*, Von der Thematisierung des «Eigenen» zur Begegnung mit dem «Fremden». Religion an der Schule - aktuelle Herausforderungen und Chancen, in: *NZZ*, Sonderbeilage Bildung und Erziehung, 26.10.2011, 2.
- Thomas Schlag/Rahel Voirol-Sturzenegger*, Reform der Konfirmandenarbeit in der Schweiz. Perspektiven der wissenschaftlichen Unterstützung und Evaluation, in: *Friedrich Schweitzer/Volker Elsenbast (Hg.)*, Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele–Erfahrungen–Perspektiven, Gütersloh 2009, 158–171.
- Thomas Schlag/Rahel Voirol-Sturzenegger*, Weit entfernt ... oder näher als vermutet? Zum Stand der Religionspädagogik in der Schweiz und im Kanton Zürich, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 10 (2011), H. 2, 69–79.
- Kuno Schmid*, Werkstatt. Neue Lehrmittel für das Fach Religion und Kultur, 2010, in: www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/religion_und_kultur/downloads/RK_Einblick6_Werkstattbericht.pdf (31.1.2012).
- Rahel Voirol-Sturzenegger/Frieder Furler*, Das religionspädagogische Gesamtkonzept der Evangelisch-reformierten Landeskirche des Kantons Zürich, in: *Thomas Schlag/Rudi Neuberth/Ralph Kunz (Hg.)*, Konfirmandenarbeit in der pluralistischen Gesellschaft, Zürich, 2009, 127–145.
- Volksschulamt, Bildungsdirektion Kanton Zürich*, Mensch & Umwelt, (o. J.) www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/mensch_umwelt.html (5.1.2012).