



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 63-71.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2015.004>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Petra Bleisch, 2015

„Religion(en)“ im Lehrplan 21

Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen

Petra Bleisch

Im Oktober 2014 wurde der harmonisierte Lehrplan für die obligatorische Volksschule der Deutschschweiz freigegeben. Der Beitrag fragt nach der Bestimmung und der Verortung von „Religion“ im Lehrplan, diskutiert diese aus einer religionswissenschaftlichen und religionskundlichen Sicht und zieht Folgerungen für die Fachdidaktik.

Résumé

En octobre 2014, la Suisse alémanique adopte un plan d'études harmonisé pour l'école obligatoire. Notre contribution se propose de questionner la définition et la localisation de la « religion » dans ce plan d'études, de la discuter dans une perspective des sciences des religions et de tirer des conclusions pour la didactique de la branche.

Abstract

In October 2014, a new harmonized syllabus has been published for the German speaking Swiss school system. This contribution questions the definition and location of "religion", discusses it in the light of a study of religions approach and draws conclusions for subject-specific didactics.

1 Einführung

Der Lehrplan 21 wurde im Oktober 2014 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) zur Einführung für die Kantone freigegeben (D-EDK 2014b). Er ist das Ergebnis eines intensiven Prozesses der Harmonisierung. Aufgrund unterschiedlicher religionshistorischer Entwicklungen und der föderalistischen Struktur der Schweiz fanden sich in den kantonalen Lehrplänen in Bezug auf „Religion“ ganz unterschiedliche Modelle und Inhalte (Helbling & Kilchsberger 2013, S. 52). Allerdings kann für diejenigen Kantone mit den neuesten Reformen eine „erstaunliche Einheitlichkeit in den politischen Erklärungen und rechtlichen Umsetzungen“ (Jödicke 2013, S. 17) beobachtet werden: die staatlichen Instanzen haben den Einfluss der christlichen Kirchen zurückgedrängt (Jödicke 2013; Rota, 2015). Bei der Erarbeitung des Lehrplans 21 waren sie nicht direkt beteiligt, dafür etwa Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus den Bereichen Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, „Ethik und Religion“ bzw. „Religion und Kultur“¹, sowie kantonale Bildungsbeauftragte und Lehrpersonen (D-EDK, o.J.). Angesichts dieser Konstellation stellt sich die Frage, wie „Religion“ im Lehrplan 21 bestimmt und verortet wird, welchen Umgang der Lehrplan mit „Religion“ im Unterricht empfiehlt und welche Konsequenzen sich daraus für die Didaktik der Religionskunde auf der Stufe der Volksschule in der Deutschschweiz ergeben.

2 Bestimmung und Verortungen von « Religion » sowie Umgang mit « Religion » im Lehrplan 21

„Religion“ wird an keiner Stelle des Lehrplans definiert und die Bestimmung von Religion muss deshalb aus dem Text herausgelesen werden. Bezüge zu Religion finden sich in den Grundlagen (D-EDK, 2014a) sowie im Fachbereichsplan „Natur, Mensch, Gesellschaft“ in den einleitenden Kapiteln und im Kompetenzaufbau (D-EDK, 2014b). Diese Verortungen sollen im Folgenden beschrieben und diskutiert werden.

¹) Für die Themen „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als zuständig genannt werden Dominik Helbling (Fachdidaktiker für „Ethik und Religion“ an der PH Luzern), Johannes Rudolf Kilchsperger (Fachdidaktiker für „Religion und Kultur“ an der PH Zürich) und Thomas Del Bon (Sekundarlehrer im Kanton Zürich) (D-EDK o.J., Fachbereichsteams).

2.1 Christliche Wertvorstellungen und die religions- und konfessionsneutrale Schule

In den Grundlagen zum Lehrplan 21 findet sich folgender, hier leicht gekürzter, Text:

Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten:

- Sie geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus.
- Sie ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral.
- Sie fördert die Chancengleichheit.
- Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter.
- Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung.
- [...]
- Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen.
- [...] (D-EDK 2014a)

Der Lehrplan schafft mit diesen Formulierungen den Bezug zu Religion auf zwei Ebenen: (1) Zum einen macht der Lehrplan Aussagen zur Institution Schule und „Religion“ indem er erklärt, dass die Schule sowohl von christlichen Wertvorstellungen ausgeht, als auch in Bezug auf Religionen und Konfessionen neutral ist. (2) Zum anderen versteht der Lehrplan „Religionen“ als eine Ausdrucksform von Menschen, die einen Einfluss hat auf das Zusammenleben aller und setzt der Schule zum Ziel, den gegenseitigen Respekt im Hinblick auf mögliche religiöse Ausdrucksformen zu fördern.

Aus rechtlicher Sicht bedeutet religiöse oder konfessionelle Neutralität, dass der Staat sich nicht mit einer religiösen Tradition identifiziert und sich gegenüber religiösen Traditionen unparteiisch verhält (vgl. Winzeler, 2008, 9; Tappenberg & Pahud de Mortanges, 2008, S. 106). Diese Neutralität ist in der Rechtsprechung besonders da zentral, wo staatliche Institutionen Menschen zur Anwesenheit verpflichten, wie etwa in Gefängnissen oder der öffentlichen Schule (vgl. Kley, 2008, S. 68-69; Furer, 2011, S. 96-97). Dass sich die öffentliche Schule dabei trotzdem ihren Bildungsauftrag in christlichen Wertvorstellungen gründet scheint aus juristischer Sicht problemlos. Letztere bestimmt christliche Grundsätze beispielsweise als „menschliche Haltungen und ethische Prinzipien“ (Kley, 2008, S. 77).

Im Lehrplan 21 werden christliche Wertvorstellungen nicht bestimmt, und es kann nur vermutet werden, dass sie im Sinne humanistischer und demokratischer Wertvorstellungen auszulegen sind.

2.2 Berufsethos und Unterricht zu Religion

In den didaktischen Hinweisen zu „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ und „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)“ finden sich vier zentrale Anhaltspunkte für eine berufsethische Haltung der Lehrperson und die konkrete Gestaltung des Unterrichts zur Perspektive „Religion“ (D-EDK, 2014b):

(1) Verbot religiöser Handlungen und religiöser Unterweisung

Mit dem Verweis auf Art. 15 der Bundesverfassung, der die Glaubens- und Gewissensfreiheit der Schülerinnen und Schüler schützt (insbesondere den Schutz vor einem Zwang zu religiösem Unterricht) und dem Hinweis, dass dieser Unterricht obligatorisch für alle Schülerinnen und Schüler sei, verbietet der Lehrplan 21 explizit das Vollziehen religiöser Handlungen. Im schulischen Unterricht darf grundsätzlich „keine religiöse Unterweisung stattfinden“.

(2) Vereinnahmungsverbot und Respekt vor der Privatsphäre

Die Lehrperson hat laut Lehrplan darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler „nicht vereinnahmt oder überfordert werden, indem sie zum Beispiel die Religion, der sie allenfalls angehören, als Experten vertreten oder erklären müssen“. Ganz grundsätzlich gilt für das Fach ERG bzw. die Perspektiven Ethik, Religionen und Gemeinschaft in NMG der Respekt vor der Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen: Sie dürfen ihre eigenen Erfahrungen und Überzeugungen einbringen, aber nicht dazu verpflichtet werden.

(3) Unparteiischer und nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen

Der Lehrplan 21 fordert eine unparteiische Darstellung von Religionen, was von der Lehrperson „eine unvoreingenommene, offene Haltung und ein nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen“ ver-

langt. Vergleiche zwischen Traditionen dürfen angestellt werden, sofern sie nicht mit Wertungen verbunden sind.

(4) Eigene kritische Auseinandersetzung

Um einen nichtdiskriminierenden Unterricht zu gewährleisten ist die Lehrperson angehalten, „sich ihres eigenen weltanschaulichen Horizontes bewusst“ zu sein.

Diese didaktischen und berufsethischen Hinweise des Lehrplans 21 entsprechen einem religionskundlichen Verständnis dieses Unterrichts.

2.3 Religion als Perspektive der Bildung in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften

Grundlagen

In den Grundlagen formuliert der Lehrplan 21, dass Kinder und Jugendliche in folgenden Bereichen gebildet werden sollen: Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Sozial- und Geisteswissenschaften, Musik, Kunst und Gestaltung, Bewegung und Gesundheit (D-EDK, 2014a). „Religion“ wird unter Sozial- und Geisteswissenschaften subsumiert und in den Fachlehrplänen der Zyklen 1 und 2 als Perspektive des Integrationsfachs „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ und im Zyklus 3 als Perspektive im Integrationsfach „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)“ ausgewiesen.² Gleichzeitig soll der Lehrplan dazu anleiten, auf der Grundlage einer konstruktivistischen Didaktik komplexe Fragestellungen aus mehreren fachlichen Perspektiven anzugehen, weshalb die verschiedenen dazu formulierten Kompetenzen durch ein gemeinsames Kompetenzenmodell verbunden wurden: Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig sein, die Welt wahrzunehmen, sich die Welt zu erschliessen, sich in der Welt zu orientieren und in ihr zu handeln (D-EDK 2014b; Helbling & Kilchsperger, 2013). Für die Thematisierung von „Religion“ bedeuten das konstruktivistische Lehr-Lernverständnis und die Kompetenzorientierung, dass die Schülerinnen und Schüler sich, ungeachtet ihrer eigenen Zugehörigkeit, die Vielfalt religiöser Praxis, religiöser Vorstellungen und ihren Wirkungen in der Gesellschaft stufengerecht erschliessen mit dem Ziel, Verständnis für verschiedene Traditionen und Überzeugungen zu gewinnen und diese zu respektieren, also verantwortungsvoll zu handeln. Einen Schwerpunkt legt der Lehrplan auf Grundkenntnisse christlicher Traditionen und Werte, damit sich alle Schülerinnen und Schüler kompetent in (der Schweizerischen) Gesellschaft und Kultur orientieren können (D-EDK, 2014b).

Diesem Verständnis liegt grundsätzlich ein mit der sozial- und kulturwissenschaftlich orientierten Religionskunde kompatibles Verständnis von „Religion“ zugrunde, indem religiöse Traditionen als Teil der Kultur betrachtet werden, die sich auf die Gesellschaft auswirken. Allerdings denkt ein sozial- und kulturwissenschaftliches Verständnis von Religion den Menschen immer mit. Es ist nicht „Religion“ selber, die auf Kultur und Gesellschaft wirkt, sondern Menschen tradieren und verändern Kultur durch das Nutzen etwa religiöser Ideen oder Praktiken.

Der Lehrplan 21 geht davon aus, dass ein Verständnis religiöser Traditionen zu einem respektvollen Zusammenleben beiträgt. Diese Vorstellung findet sich prominent in politischen und didaktischen Begründungen (vgl. Jödicke & Rota, 2010; Rota, 2015). Inwieweit der vom Lehrplan 21 beabsichtigte Unterricht tatsächlich diese Wirkung zeigt, müsste in den nächsten Jahrzehnten empirisch untersucht werden.

„Religionen“ als eigene Perspektive

Analog zu den Perspektiven im Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU, 2013) wurde „Religionen“ im Lehrplan 21 als eigene Perspektive in den natur-, geistes- und sozialwissenschaftlich begründeten Unterricht eingebracht (vgl. Schmid, 2011, S. 14; Helbling, 2015). In Zyklus 1 und 2 werden „Religionen“ hauptsächlich im Kompetenzbereich NMG.12 (Religionen und Weltansichten begegnen) bearbeitet. Im Zyklus 3 werden „Religionen“ hauptsächlich in den Kompetenzbereichen ERG.3 (Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen) und ERG.4 (Sich mit Religionen und Weltansichten auseinandersetzen) thematisiert (D-EDK 2014a, Lehrplan).

Warum der Plural „Religionen“ verwendet wird, bleibt unklar. Es ist zu vermuten, dass damit bereits der Schwerpunkt, die Vielfalt religiöser Vorstellungen und Praktiken zu erschliessen, sichtbar gemacht werden soll. Als Teil der Überschrift der Kompetenzbereiche NMG.12 (Religionen und Weltansichten begegnen) und ERG.4 (sich mit

²) Diese Fachbezeichnungen sind das Ergebnis eines politischen Entscheidungsprozesses (Helbling & Kilchsperger 2013, 58).

Religionen und Weltansichten auseinandersetzen) könnte „Religionen“ als Gegenbegriff zu nichtreligiösen Deutungssystemen verstanden werden.³

Perspektiven auf Religion

„Religionen“ werden hinsichtlich drei voneinander unterscheidbarer Zugänge thematisiert:

(1) Von Religionen geprägte Kultur: In einem ersten Zugang sollen Kinder und Jugendliche sich darin üben, religiöse Artefakte, Geschichten, Symbole, Motive, Sprache, Praktiken, Feste und Leben sowie das Leben von religiösen Gemeinschaften in ihrem eigenen Umfeld (Quartier, Dorf, Stadt), im Alltag oder auf Reisen und in kulturellen Erzeugnissen (Bilder, Medien, Populärkultur) zu erkennen, nach Bedeutung zu fragen und zu kontextualisieren, zu erklären (v.a. NMG.12.1.; ERG.3).

(2) Innerreligiöses Leben - Lehre & Praxis: In einem zweiten, grösser angelegten Zugang sollen Kinder und Jugendliche religiöse Geschichten und Texte, Lehren, Regeln und Normen, zentrale Personen, Gebäude, Rituale und Bräuche, aber auch Konfessionen und religiöse Traditionen insgesamt beschreiben, erläutern, vergleichen, zuordnen, kontextualisieren und aus verschiedenen Perspektiven erschliessen können (v.a. NMG.12.2; NMG.12.3; NMG.12.4; ERG.4.1; ERG.4.2; ERG.4.3).

(3) Orientierung in Deutungs- und Erklärungsangeboten: In einem dritten Zugang sollen Kinder und Jugendliche die Bedeutung und Ausdrucksweise von Religion und Säkularität bei Menschen wahrnehmen, untersuchen und respektieren können. Weiter sollen insbesondere die Jugendlichen positive bzw. negative Wirkungen von Religion einschätzen, „vereinnahmende Tendenzen“ erkennen und religiöse, religionskritische Positionen prüfen und einschätzen können sowie wissenschaftliches Fragen und Forschen von religiösen Traditionen abgrenzen können. (v.a. NMG.12.5; ERG.3.2; ERG.4.4; ERG.4.5)

Aus einem religionskundlichen Blickwinkel entspricht der erste Zugang dem Kern eines sozial- und kulturkundlichen Unterrichts mit folgender Präzisierung: Die Religionskunde fragt immer nach der Bedeutung religiöser Phänomene für bestimmte Menschen und nicht nach der „eigentlichen“ oder gar „wahren“ Bedeutung eines Phänomens (vgl. Bleisch, Desponds, Durisch & Frank, 2015), da aus religionswissenschaftlicher Sicht ein religiöses Phänomen nicht an sich eine Bedeutung trägt.

Der zweite Zugang ist insofern für die Religionskunde wichtig, als er Wissen erschliesst, das es erst ermöglicht, „religiöse Spuren“ im kulturellen Kontext zu erkennen. Gleichzeitig ist anzumerken, dass die meisten Kompetenzen, die unter diesen Zugang subsumiert werden können, keine historische oder kulturkundliche Kontextualisierung verlangen. Deshalb ist aus religionskundlicher Sicht einzufordern, dass diese Kompetenzen nicht einzeln abgearbeitet werden (ebenso Helbling, 2015), sondern im Zusammenhang mit anderen Kompetenzen wie beispielsweise NMG.12.1⁴/ERG.3⁵ oder aber NMG.7.1⁶, RZG.2.2⁷, NMG.9.3⁸, NMG.9.4⁹ und RZG.5.2¹⁰ gefördert werden. Eine isolierte Erarbeitung dieser Kompetenzen könnte zur Folge haben, dass Lehrpersonen geneigt sind, den Unterricht auf die Weitergabe religionsinternen Wissens auszulegen und Schülerinnen und Schüler „Religion“ als eine zeit- und ortslose und damit unveränderbare Grösse verstehen.

Der dritte Zugang, die Orientierung in Deutungs- und Erklärungsangeboten, ist insofern sowohl aus religionswissenschaftlicher als auch aus religionskundlicher Sicht problematisch, als dass ungeklärt ist, was als positive bzw. negative Wirkung von Religion und was unter „vereinnahmenden Tendenzen“ zu verstehen ist. Zudem ergibt sich daraus ein mehrdimensionales Spannungsfeld zwischen einer unparteiischen und ideologiekritischen Vermittlung

³) Vgl. zum Begriff der „Deutungssysteme“ Grieser, 2008, 81.

⁴) „Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Spuren in Umgebung und Alltag erkennen und erschliessen“ (D-EDK, 2014a).

⁵) „Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen“ (D-EDK, 2014a).

⁶) „Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Lebensweisen beschreiben und erkennen, was Menschen ihre Herkunft und Zugehörigkeiten bedeuten“ (D-EDK, 2014a).

⁷) „Die Schülerinnen und Schüler können Lebensweisen von Menschen in verschiedenen Lebensräumen vergleichen“ (D-EDK, 2014a).

⁸) „Die Schülerinnen und Schüler können verstehen, wie Geschichte aus Vergangenheit rekonstruiert wird“ (D-EDK, 2014a).

⁹) „Die Schülerinnen und Schüler können Geschichte und Geschichten voneinander unterscheiden“ (D-EDK, 2014a).

¹⁰) „Die Schülerinnen und Schüler können das Alltagsleben von Menschen in der Schweiz in verschiedenen Jahrhunderten vergleichen“ (D-EDK, 2014a).

von „Religionen“ zum einen und zwischen wertschätzender-respektvoller und kritischer Haltung, die die Kinder und Jugendlichen einüben sollen auf der anderen Seite. Die Schule soll somit gleichzeitig ein respektvolles und friedliches Zusammenleben fördern und „Religionskonsument/-innenschutz“¹¹ betreiben. Dieses Spannungsfeld, das sich nicht auflösen lässt und zu einer Reihe von berufsspezifischen Antinomien gehört, bildet für die Religionskundedidaktik eine besondere Herausforderung.

Grundsätzlich fällt auf, dass „Religionen“ in den Kompetenzen insbesondere als Deutungssysteme und nur selten spezifisch als Produktion einzelner Menschen oder Gemeinschaften verstanden und erkundet werden (Ausnahmen sind NMG.12.5.c, ERG.4.2.d, ERG.4.4.a). Dabei sind gerade die religiösen Gemeinschaften für die Tradierung religiöser Wissensbestände zentral (vgl. Hervieu-Léger, 1993) und wirken, je nach Institutionalisierung, stark auf die Kultur und Gesellschaft ein. Um die Grundausrichtung der Perspektive Religion ernst zu nehmen und einzuüben, die Vielfalt religiöser Praxis und religiöser Überzeugungen mit dem Ziel zu erschliessen, ein respektvolles Zusammenleben zu ermöglichen, wären die Menschen selber als Objekt des Respektes viel stärker in den Mittelpunkt zu stellen und nicht die religiösen (und weltanschaulichen) Ausdrucksformen der Menschen und Gemeinschaften oder gar die Religionen selber. Dies müssten die religionskundliche Didaktik und die zukünftigen Lehrmittel leisten.

3 Konsequenzen für die Didaktik der Religionskunde

Der Lehrplan 21 entspricht, wie kaum je ein kantonaler Lehrplan zuvor, einem religionskundlichen Verständnis eines Unterrichts zu Religion. Trotzdem bietet er für die Weiterentwicklung der Religionskundedidaktik einige Herausforderungen.

(1) Lokaler Bezug

Durch die Erkundung von „Religionen“ schafft der Lehrplan 21 einen klaren lokalen Bezug (v.a. NMG.12.1, ERG.3.1). Da das lokale religiöse Leben je nach Gegend sehr unterschiedlich ist (vgl. Religionswissenschaftliches Seminar der Universität Luzern, 2006) und national oder überregional harmonisierte Lehrmittel diesen Bezug inhaltlich nicht leisten können, ist die religionskundliche Didaktik gefragt, geeignete Aufgaben zu entwickeln, die es Lehrpersonen erlauben, mit den Kindern und Jugendlichen lokale Phänomene zu erkunden und die Ergebnisse zu kontextualisieren. Dafür kann sie sich an den von der empirischen Religionsforschung entwickelten Methoden orientieren (vgl. Johannsen & Bleisch, 2015). Aus dem lokalen Bezug des Lehrplans 21 ergibt sich ein grosser Bedarf an lokalen, religionshistorischen und religionsethnologischen Forschungen.

(2) Thematisierung und Darstellung von „Religionen“

Die Thematisierung und Darstellung von „Religionen“ steht in einem mehrdimensionalen Spannungsfeld. Zum einen kann sie nicht unabhängig von den Grundwerten der öffentlichen Schule erfolgen oder denen gar entgegenstehen und ist gleichzeitig einer unparteiischen, nichtdiskriminierenden und nicht wertenden Haltung verpflichtet. Zum anderen hat der Unterricht zum Ziel, gleichzeitig eine wertschätzende-respektvolle und kritisch-mündige Haltung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Die religionspädagogische Literatur zum bekenntnisunabhängigen Unterricht schlägt vor, sich für diese Antinomien an den Grundregeln der politischen Bildung zu orientieren (vgl. Jakobs, 2011, S. 95; Ebel, 2015). Die politische Bildung hat 1976 nach heftigen Auseinandersetzungen zwischen fachwissenschaftlichen Anliegen und pädagogischer Praxis einen minimalen Konsens zu Grundlagen und Zielsetzungen des Unterrichts erreicht, den „Beutelsbacher Konsens“ (vgl. Sutor, 2002). Darin wurden folgende drei Leitgedanken entwickelt (vgl. Wehling, 1977):

1. Überwältigungsverbot: Schülerinnen und Schüler dürfen nicht indoktriniert werden, sondern müssen angeleitet werden, ein eigenes Urteil bilden zu können;
2. Kontroversitätsgebot: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, soll auch kontrovers im Unterricht dargestellt werden;

¹¹) Zum Begriff des „religiösen Konsumentenschutzes“ vgl. Schmid, 2004.

3. Förderung operationaler Fähigkeiten: Schülerinnen und Schüler sollen die politische Situation und die eigene Interessenslage analysieren können und fähig sein, Mittel und Wege zu suchen die gegebene Situation nach den eigenen Interessen zu beeinflussen.

Über den ersten Punkt (Überwältigungsverbot) besteht zwischen Lehrplan 21 und Schweizer Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ein Konsens (vgl. Rota & Bleisch, angenommen). Allerdings, und dies gilt ebenso für die beiden weiteren Punkte, zielt die politische Bildung explizit auf eine Beurteilungskompetenz, die eben gerade in der Perspektive „Religion“ zum spezifischen Spannungsfeld und nicht zum Ziel gehört. Der zweite Punkt (Kontroversitätsgebot) muss in Bezug auf „Religion“ differenziert werden. Während es in der politischen Bildung nebst Spannungen zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis letztlich um gesellschaftliche Kontroversen geht, so sind in Bezug auf „Religion“ drei Ebenen zu unterscheiden: Erstens existieren Kontroversen zwischen wissenschaftlichen und religiösen Interpretationen der Welt sowie zwischen religionswissenschaftlichen und religiösen Darstellungen religiöser Traditionen. Zweitens gibt es öffentliche gesellschaftliche und politische Kontroversen (etwa aktuell die Frage nach Meinungsfreiheit und Rassismus-Strafnorm in der Nachfolge des Attentats auf die Satirezeitschrift Charlie Hebdo). Drittens existieren interreligiöse Kontroversen um die jeweilige Anerkennung, bzw. Ablehnung anderer Traditionen sowie innerreligiöse Kontroversen um die richtige Auslegung einer religiösen Tradition. Da die Darstellung religiöser Vielfalt gleichzeitig Schwerpunkt des Lehrplans 21 ist, kann das Kontroversitätsgebot auf ein Pluralitätsgebot, also der Darstellung der Vielfalt religiöser Ausdrucksweisen, erweitert werden. Der dritte Punkt (Förderung operationaler Fähigkeiten) kann aus religionskundlicher Sicht ohne Weiteres auf politische Situationen in Bezug auf Religion angewandt werden, dies aber auf religiöse Situationen zu übertragen ist nicht Ziel der Religionskunde.

Der Rückgriff auf Grundsätze der politischen Bildung ist, wie gezeigt, nur teilweise hilfreich, und es braucht weitere religionskundliche Überlegungen. Insbesondere wäre zu prüfen, inwieweit das sich in der Religionswissenschaft etablierte Konzept des methodologischen Agnostizismus (vgl. Smart, 1977) auf einen „didaktischen Agnostizismus“ übertragen lässt (vgl. unten) und ob eine solche Übertragung fruchtbar wäre.

(3) Umgang mit „vereinnahmenden Tendenzen“

Eine besondere Herausforderung für die religionskundliche Didaktik bildet die Kompetenz ERG.4.4.c: Die Schülerinnen und Schüler „können vereinnahmende Tendenzen – sowohl religiöser und weltanschaulicher Gruppen als auch des gesellschaftlichen Mainstreams – in religiösen und moralischen Fragen erkennen und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. [obligatorische Inhalte; PB] Autonomie, Manipulation, Abhängigkeit, Ausgrenzung, Mainstream“ (D-EDK, 2014a). Wenn auch das dahinterstehende Anliegen der Erziehung zur Mündigkeit dank der Nennung unterschiedlicher Gruppen auch aus religionskundlicher Sicht zu unterstützen ist, so bringt der Begriff der „vereinnahmenden Tendenzen“ bezogen auf Religion potentiell Problematisches mit sich. Die Vorstellung von „vereinnahmenden Tendenzen“ erinnert stark an die Antisektendebatte¹² und kann – entsprechend Konzepten wie „Sekte“, „Magie“, „Okkultismus“ – zur Abwertung und Stigmatisierung sowie zu einer wissenschaftsfernen Beschreibung bestimmter, nicht gesellschaftskonformer religiöser Auslegungen führen (vgl. Introvigne, 1998). Auch hier wird vorgeschlagen, das in der Religionswissenschaft bewährte Prinzip des methodologischen Agnostizismus auf die Didaktik anzuwenden.

Unter einem methodologischen Agnostizismus wird die Haltung der Forschenden verstanden, ihre eigene Religiosität oder Säkularität in der Befassung mit religiösen Traditionen einzuklammern. Die Forschenden können keine Aussagen über den Wahrheitsgehalt machen, sondern sehen religiöse Inhalte als Inhalte menschlichen Handelns und Kommunizierens, die zu verstehen, beschreiben und erklären möglich sind (vgl. Knoblauch, 1999, S. 14-15). Auf die Didaktik übertragen würde ein didaktischer Agnostizismus mit den Kindern und Jugendlichen die religiös-menschlichen Handlungen und Kommunikationen erkunden, beschreiben, nachvollziehen und kontextualisieren. Gerade durch die historische und kulturelle Kontextualisierung religiös-menschlicher Ausdrucksformen werden Religionen ihres Wahrheitsanspruchs „entkleidet“ (Rudolph, 1992, S. 91) und der didaktische Agnostizismus kann dadurch ideologiekritisch wirken ohne aber religiöse Traditionen zu bewerten. Allerdings bietet ein didaktischer Agnostizismus damit noch keine ausreichende Lösung für die Frage, wie mit für die öffentliche Schule und die

¹²⁾ Eine Anknüpfung an die Sektendebatte wird von den Lehrplanmitautoren explizit abgelehnt (Gespräch mit Dominik Helbling vom 8. März 2015).

demokratische Gesellschaft problematischen religiös-menschlichen Ausdrucksweisen (z.B. „Frauen sind weniger Wert als Männer“) oder Verfahrensweisen (z.B. manipulative Gesprächstechniken) umgegangen werden soll. Hier wird vorgeschlagen, diese aus verschiedenen Perspektiven (etwa juristisch, soziologisch, psychologisch) und als spezifische Auslegungen zu beschreiben und zu kontextualisieren, ohne dadurch eine religiöse Tradition pauschal zu stigmatisieren (wie beispielsweise beim Unterricht über Zeugen Jehovas zu beobachten ist). Durch die Nutzung des Pluralitätsgebots können den für die Schule problematischen Ausdrucks- und Verfahrensweisen alternative Auslegungen gegenüber gestellt werden. Ebenso können nebst unproblematischen oder gar beschönigenden Darstellungen religiöser Traditionen auch verschiedene Konflikt- und Spannungsfelder aufgezeigt werden. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass die Religionskunde ihre Vorgehensweise sowie ihr Beschreibungs- und Begriffsinstrumentarium immer wieder auf orientalistische, eurozentrische und christozentrische Implikationen hin prüfen muss (vgl. Johannsen & Bleisch, 2015).

Schlusswort

Der Lehrplan 21 kann insgesamt als Produkt einer weitgehend säkularisierten Bildungspolitik verstanden werden. Die Religionskunde und ihre Didaktik sind mit dem Lehrplan grundsätzlich kompatibel. Allerdings ergeben sich für die Religionskunde durch den Lehrplan komplexe Herausforderungen, denen sie sich in den kommenden Jahren wird stellen müssen.



Zur Autorin

Petra Bleisch ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Seit 2012 ist sie Dozentin für den Fachbereich Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet seit 2015 die Forschungseinheit „Didaktik der Ethik und der Religionskunde“.

bleischp@edufr.ch

Literaturliste

Bleisch, P., Desponds, S., Durisch, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programm / Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, programme. In *Zeitschrift für Religionskunde – Forschung, Didaktik, Unterricht / Revue de didactique des sciences des religions* 1/1.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (o.J.). Fachbereichsteams. Am 21. Januar 2015 bezogen von: <http://www.lehrplan.ch/fachbereichsteams#NMG>.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014a). Lehrplan 21. Grundlagen. Am 21. Januar 2015 bezogen von: <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=10&code=t|102>.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014b). Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG). Am 21. Januar 2015 bezogen von: <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=160&code=g6&la=yes>.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014c). Willkommen beim Projekt Lehrplan 21. Am 19. Januar 2015 bezogen von: <http://www.lehrplan.ch/start>.

Ebel, E. (2015). Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik Religionen Gemeinschaft*. Ein Studienbuch (S. 156-163). Bern: hep.

Furer, K. (2012). „Teaching about religion“ – Religionskunde im Vergleich. Rechtsvergleichende und verhandlungstheoretische Betrachtung von integrierter Religionskunde in Frankreich und Religionskunde als gesondertem Fach im Kanton Zürich. Berlin: Lit.

Grieser, A. (2008). *Transformationen von Unsterblichkeit: Zum Wandel religiöser Plausibilitätsmuster in der Moderne*. Frankfurt: Peter Lang.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helbling, D. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Teil von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ im Lehrplan 21. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep.

Helbling, D. & Kilchsperger, J. R. (2013). Religion im Rahmen des Lehrplans 21. In Helbling, D., & Kropac, U., Jakobs, M. & Leimgruber, S. (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 51-70). Zürich: TVZ Theologischer Verlag.

Hervieu-Léger, D. (1993). *La religion pour mémoire*. Paris: Éditions du Cerf.

Introigne, M. (1998). *Schluss mit den Sekten! Die Kontroverse über „Sekten“ und neue religiöse Bewegungen in Europa*. Herausgegeben und eingeleitet von Hubert Seiwert. Marburg: diagonal.

Jakobs, M. (2011). Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. In Schmid, K. 'Religion' lernen in der Schule. *Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs* (S. 70-103). Bern: hep.

Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. In Helbling, D., Kropac, U., Jakobs, M. & Leimgruber, S. (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 16-29). Zürich: TVZ Theologischer Verlag.

Jödicke, A. & Rota, A. (2010). Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. Am 14. Mai 2013 bezogen von: http://www.nfp58.ch/files/downloads/JoedickeSchule_Schlussbericht_def.pdf.

Johannsen, D. & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep.

Kley, A. (2008). Wie neutral ist die Rechtsprechung des Schweizerischen Bundesgerichts in Glaubens- und Weltanschauungsfragen? Die bisherige Gerichtspraxis zur religiösen Neutralität, die ausgeblendete Zivilreligion und die Möglichkeit ihrer Einblendung durch Art. 25a VwVG. In R. Pahud de Mortanges (Hg.). *Religiöse Neutralität. Ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft* (S. 65-104). Zürich: Schultheiss.

Knoblauch, H. (1999). *Religionssoziologie*. Berlin: De Gruyter.

Religionswissenschaftliches Seminar der Universität Luzern (2006). *Religionen in der Schweiz – religions en Suisse*. Am 18. Januar 2005 bezogen von: <http://www.religionenschweiz.ch/>.

Rota, A. (2015). *Etat des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine: Réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Lausanne: Infolio.

Rota, A. & Bleisch, P. (angenommen). Representations and Concepts of a Professional Ethos among Religious Education Teacher Trainers in Switzerland. *British Journal for Religious Education* 37/2.

Rudolph, K. (1992). *Geschichte und Probleme der Religionswissenschaft*. Leiden: Brill.

Schmid, G. (2004 [2001]). Religiöser Konsumentenschutz. Am 28. Januar 2015 bezogen von: <http://www.relinfo.ch/index/konsumentenschutz.html>.

Schmid, K. (2011). *'Religion' lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs.* Bern: hep.

Smart, N. (1977). *The Science of Religion and the Sociology of Knowledge.* Princeton: Princeton University Press.

Sutor, B. (2002). Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. In Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (2011). Beutelsbacher Konsens. Am 26. Januar 2015 bezogen von: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>.

Tappenbeck, Ch. R. & Pahud de Mortanges, R. (2008). *Religionsfreiheit und religiöse Neutralität in der Schule.* In R. Pahud de Mortanges (Hg.). *Religiöse Neutralität. Ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft* (S. 105-136). Zürich: Schultheiss.

Wehling, H.-G. (1977). In Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (2011). Beutelsbacher Konsens. Am 26. Januar 2015 bezogen von: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>.

Winzeler, Ch. (2008). *Die weltanschauliche Neutralität des Staates. Ein Rechtsprinzip und seine Bedeutungss-
pekte.* In R. Pahud de Mortanges (Hg.). *Religiöse Neutralität. Ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft* (S. 1-30). Zürich: Schultheiss.