



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

Franz-Klauser, O. (2016). Rezension: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling, Kuno Schmid (Hrsg.) (2015), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*, Bern: hep, (424 S.). *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 3, 115-116.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.038>

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>



© Olivia Franz-Klauser, 2016

Sophia Bietenhard, Dominik Helbling, Kuno Schmid (Hrsg.) (2015), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*, Bern: hep, (424 S.)



Das vorliegende Studienbuch bietet eine Bestandsaufnahme über den gegenwärtigen fachdidaktischen Diskurs im Fachbereich des Lehrplans 21 „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (im Folgenden ERG). Dieses Unterfangen ist, wie in der Einleitung des Buches hervorgehoben, erstmalig in der Ausbildung von Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz. Die Herausgeber/-innen sehen ihr Werk einerseits als Referenzdokument für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, (S. 10) räumen aber auch ein, dass es gleichzeitig ein Werkstattbericht ist, der weitere Desiderate aufzeigt (S. 15). Wer sich auf die Lektüre der 40 Beiträge einlässt, sieht sich sehr schnell mit einer grossen Heterogenität konfrontiert, welche die erwähnten Desiderate offensichtlich und das Unterfangen einer Rezension in gebotener Kürze zur echten Herausforderung machen. Der Sammelband ist in vier Kapitel unterteilt. In Kapitel I beleuchten sieben Beiträge ERG als Teil der öffentlichen Bildung. In Kapitel II widmen sich acht Aufsätze ERG der individuellen und sozialen Entwicklung und Bildung. In Kapitel III besprechen zehn Beiträge ERG als Fachbereich im Lehrplan 21. Und in Kapitel IV skizzieren fünfzehn Beiträge ERG als didaktisch begründeten Unterricht. Die Tatsache, dass einige Autor/-innen zwei oder gar drei Beiträge verfasst haben, wirft die Frage auf, warum nicht weitere praktizierende Fachdidaktiker/-innen zu Wort kommen bzw. sich zu Wort melden, wenn es um die grundlegenden Fragen ihres Faches geht. Die meisten Beiträge machen deutlich, dass diese Fragen einerseits rückblickend die Emanzipation vom traditionsreichen

Religionsunterricht betreffen und andererseits – zukunftsgerichtet – die Verortung im Lehrplan 21. Sowohl die eine als auch die andere Perspektive muss sich mit Begrifflichkeit, Definitionen und Ideologien auseinandersetzen und für ihr Anliegen adäquate Referenzen, Modelle und Methoden in den verschiedenen Bezugswissenschaften finden. Die Autorinnen und Autoren tun dies auf sehr unterschiedliche Art und Weise und zeigen damit indirekt auf, wie viele Diskurse noch geführt werden müssen, bis man überhaupt von *einer* Fachdidaktik sprechen kann. Da hier nicht jeder Beitrag erwähnt werden kann, wird versucht, an einigen Themen quer durch die Kapitel exemplarisch aufzuzeigen, wo die erwähnten Desiderate liegen und wo gut begründete Ansätze den Weg in eine Erfolg versprechende Richtung weisen. Die Verteilung der Beiträge auf die Kapitel macht deutlich, dass sich der Wandel vom herkömmlichen Religionsunterricht zu einem bekenntnisunabhängigen und durch den Staat verantworteten Unterricht praxisgetrieben vollzog und dass die wissenschaftlich reflektierte Begründung nun dem bereits etablierten Unterricht nachgeschoben werden muss. Die Tatsache, dass ERG im Lehrplan 21 bereits begrifflich festgelegt und inhaltlich verankert ist, obwohl die wissenschaftliche Basis noch Gegenstand unterschiedlicher Diskurse ist, macht die Sache nicht einfacher. Deutlich zeigt sich dies an der Begrifflichkeit, die von wenig reflektierter Verwendung bis zu Versuchen messerscharfer Definitionen reicht. So referiert Thomas Schlag (S. 20-34) nicht, ob es sinnvoll und möglich ist, im Kontext der gegenwärtigen Fachentwicklung überhaupt noch von Religionsunterricht zu sprechen (S. 20 und Anm.1). Ebenso wird im Folgenden von Religion im Singular gesprochen (u.a. S. 27), und obwohl von Säkularisierung die Rede ist, werden säkular sozialisierte Kinder in der Darstellung weder implizit noch explizit berücksichtigt. Im Weiteren wird von der Weitergabe von Werten gesprochen und von der zunehmenden „zivilisierenden Rolle“, welche „Religion“ spielen werde (S. 25). Um welche Werte es dabei geht und wie ein Wertekonsens in der zuvor referierten pluralen Gesellschaft zu denken ist, kommt ebenfalls nicht zur Sprache.

Im Beitrag von Thomas Kesselring über „Moralische Entwicklung“ (S. 116-127) wird eingangs „Ethik als Reflexion über die Moral“ definiert, wobei „Ethik“ ein relativ starres Regelwerk von Normen einer bestimmten Gesellschaft sei. Dabei fragt sich, ob eine kulturell plurale Gesellschaft der Gegenwart, wie jene der Schweiz, wirklich über ein solches Regelwerk verfügt – es fehlt hier eine Referenz, die dies belegen würde. Wie soll die Aussage Kesselrings verstanden werden: „Moral ist ein System von Regeln – etwas, was wir alle miteinander teilen“ (S. 117)? Wen meint Kesselring mit „wir alle“? Es wird nicht referiert, wie sich das „wir“ in einer kulturell pluralen Gesellschaft definiert. Diese und weitere Beispiele zeigen, dass die Emanzipation vom traditionellen Religionsunterricht und die kritische Reflexion von Konzepten und Begrifflichkeit zwar unternommen wird, angesichts des Paradigmenwechsels jedoch noch nicht immer überzeugt. Monika Jakobs zeigt im Beitrag über religiöse Sozialisation und religiöse Bildung auf, dass sich der durch Religionsgemeinschaften verantwortete Religionsunterricht und der schulische Unterricht über

Religionen gut ergänzen können, sofern der jeweilige Fokus gut reflektiert und diskutiert wird. Leider sind auch in diesem Beitrag nur Kinder mit unterschiedlicher religiöser Prägung im Fokus, im Hinblick auf ERG im Rahmen der Schule sollte das Dargelegte auch in Bezug auf Kinder säkularer Eltern mitgedacht und mitgenannt werden (S. 140-143).

Weitere Beiträge arbeiten sehr bewusst und sorgfältig an dieser Emanzipation, etwa Sophia Bietenhard in ihrem Beitrag über ERG als Teil der Lehrerinnen und Lehrerbildung (S. 42-56) oder Petra Bleisch und Dirk Johannsen in ihrem dichten Beitrag über die Entwicklung religiösen Denkens (S. 213-220). Beide Artikel weisen darauf hin, dass in diesen Bereichen ein grosser Aufholbedarf an empirischer Forschung besteht. Kuno Schmid reflektiert das Fachverständnis in Spannungsfeldern dicht und konzis und streift dabei alle relevanten und brisanten Fragen um ERG (S. 175-187). In Anbetracht der hohen Anforderungen an die Lehrpersonen plädiert er für eine Kultur der „pädagogischen Fehlerfreundlichkeit“ (S. 186). Im Beitrag über konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts von Katharina Frank und Petra Bleisch (S. 188-202) werden anhand von praktischen Beispielen verschiedene Rahmungen von Unterricht vorgestellt, um für den schweizerischen Kontext eine kulturkundliche Ausrichtung zu empfehlen, welche Kinder an einer kulturkundlichen Kommunikation über Religion beteiligen sollte (S. 195). Die im Kompetenzparadigma des Lehrplans 21 angelegte Handlungsorientierung beschränke sich auf die wahrnehmenden, erforschenden und deskriptiven Tätigkeiten. Mit dieser an religionswissenschaftlicher Forschung orientierter Reduktion, wird der pluralen Gesellschaft und dem gesetzlichen Rahmen Rechnung getragen, jedoch nicht dem sozialen Lernen, der Verständigung, sowie dem Transfer in die Lebenswelt. Damit steht der Beitrag in einer Spannung zu jenem von Markus Baumgartner, der ERG im Verhältnis zu andern Fächern darstellt (S. 233-241) und auf den „chamäleonartigen Charakter des Lernbereichs“ hinweist (S. 234), der zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen „oszilliert“ (S. 237). Die Orientierung an der Lebenswelt kontrastiert zunehmend mit disziplinärem Wissen (ebd.). Dadurch, dass das erlernte Wissen darauf abziele, in konkreten Situationen angewendet zu werden, eröffne sich ein weiteres Spannungsfeld, nämlich der Vorwurf der Beeinflussung. Um diesem und weiteren Spannungsfeldern zu begegnen, rät der Verfasser zu einer reflektierten und pointierten eigenen Position, die aus den Spannungsfeldern Wirkungsräume mache (S. 240).

Die im Kapitel IV vorgestellten Beispiele didaktisch begründeten Unterrichts veranschaulichen, dass sich die referierten Differenzen auch in der Praxis zeigen. So orientieren sich die Beiträge von Christine Schaufelberger, Monika Schumacher, Sophia Bietenhard, Dominik Helbling und Michael Zangger am religionskundlichen Ansatz, dessen Zielsetzung Schaufelberger am Beispiel von Tiergeschichten begrifflich von der Zielsetzung des religiösen Unterrichts (*teaching in religion*) abgrenzt (S. 341). Sorgfältig werden die unterschiedlichen Kompetenzen, die in den beiden unterschiedlichen Kontexten gefördert werden, aufgezählt. Alle Praxisbeispiele zeigen, dass im religionskundlichen Unterricht interessante Lernsettings möglich sind und Emotionen und Identifikation entsprechend gerahmt durchaus Platz haben. Diese Erkenntnis ist mit der Ansicht, der didaktische Ansatz des „*teaching about religion*“ sei unmöglich (Schlag S. 29), unvereinbar. Der Gegensatz erklärt sich daraus, dass nach Schlag der Religionsunterricht zur Deutung der Welt und des Lebens hinführen soll und folglich „kein kulturkundlicher Unterricht von der Art sein könne, dass Schülerinnen und Schüler religiöse Phänomene (...) lediglich beschreiben, beobachten, ordnen (...) als ob es sich dabei um weltferne exotische Exponate handeln würde“ (S. 29). Ein solcher Unterricht mit einem „fast septischen Verständnis von Neutralität“ werde weder dem Fach noch dem allgemeinbindenden Auftrag gerecht, da er zu keinerlei aktiver Partizipation an Religion anleite (ebd.). In der Nähe dieses Verständnisses ist auch der Beitrag von Christian Cebulj über das Lernen an und mit heiligen Schriften anzusiedeln, wenn er festhält. „die zu Texten geronnene Erinnerung (...) entfaltet (...) erst dann ihr ganzes Potential, wenn sie in der Gegenwart neu Identität stiftet“ (S. 318). Verstehen heisse nach Paul Ricoeur „Sich-Verstehen vor dem Text“ (ebd.). Der Beitrag von Daniela Mühlethaler und Elisabeth Ruch (S. 364-370) thematisiert das interreligiöse Lernen im schulischen Kontext, wobei bereits der Begriff „interreligiös“ Beteiligte ohne religiösen Hintergrund ausschliesst, was die Autorinnen jedoch nicht thematisieren. Auch der Hinweis auf ein „religionstheologisches Modell, das die grossen Religionen und ihre Heilswege als gleichwertig betrachtet“ (S. 366), ruft die Frage hervor, wo denn kleinere Religionen und Splittergruppen anzusiedeln sind und wo die Freidenker/-innen Platz finden. Gerade diese Kritikpunkte – die dem Anliegen der Autorinnen möglicherweise nicht ganz gerecht werden – zeigen, warum der Diskurs über die Begrifflichkeit im Fachbereich ERG weiterhin zu führen ist.

Die hier dargestellten Reibungsflächen und Erfolg versprechenden Ansätze machen exemplarisch deutlich, wie spannend, aber auch wie komplex die Weiterentwicklung der Fachdidaktik ERG ist. Der vorliegende Band bietet für die relevanten Fragen kontroverse Aufsätze, die zum Weiterdenken anregen. Aus diesem Grund ist die ausgewählte Lektüre dieses Studienbuches Dozierenden jeder Fachrichtung, interessierten Lehrpersonen wie auch Schulleitungen und Behörden zu empfehlen.

Olivia Franz-Klausner, Pädagogische Hochschule Zürich, olivia.franz@phzh.ch